

Tehetséggondozás és református szellemiség



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Tehetséggondozás és református szellemiség

Tehetséggondozás és református szellemiség

Szerkesztette
PAP FERENC
SZETÉY SZABOLCS
FEHÉR ÁGOTA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2025

A kötet megjelenése a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* projekt keretében valósult meg.

Szerkesztők

PROF. DR. PAP FERENC

DR. SZETEY SZABOLCS

DR. FEHÉR ÁGOTA

Szakmai lektor

DR. BALOGH DÁVID

Borítókép: a Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző (Nagykőrös) címere az 1930-as évekből (Dr. Szetey Szabolcs felvétele)

ISBN 978-615-6637-60-4

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2025

© Szerzők, szerkesztők, 2025

A kiadásért felelős

PROF. DR. PAP FERENC

a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

ELŐSZÓ	7
TANULMÁNYOK.....	9
Pap Ferenc – Fehér Ágota: Tehetséggondozás mint lelki segítség	10
Bognárné Kocsis Judit: Képesség- és tehetségfejlesztés a hitfejlődés tükrében	22
Lehoczky Mária Magdolna: A hittanoktató személyének szakmai és belső értékei.	31
Sanda István Dániel: A hazai női szakképzés kezdetei a református egyház kebelében	48
Mészáros László: Tehetség – hit – identitás az ókeresztyén korban	57
Mészáros László: Buzdítás, nevelés és tanítás Alexandriai Kelemen műveiben	64
Vörös Klára: A hit és a tehetség az istenvágy erős kötelékei	72
Dergez-Rippl Dóra: Medialitás és lelki nevelés – tudományköziség az analitikus pszichológiában	79
Dergez-Rippl Dóra: A vallásos művészi élmény lélektani és pedagógiai jelentőségéről	90
Fancsal Kinga Ibolya: József, Jákób fia „régen” és „ma”	102
Bálint-Pallaghy Réka: A „táblacserés iskolák” örömei és kihívásai	122
Harkányiné Trajtler Dóra: Új kihívások az egyháztörténet oktatásában – a Z generáció oktatása	132
Kádár Péter – Sümegi Péterné: Tehetség – ajándék a szolgálatra	142
Vass Réka Adrienn: A Sárospataki Református Kollégium története I. Rákóczi György és Lorántffy Zsuzsanna vezetése alatt	146
Apostol Mária Kata – Jánosi Zselyke – Barna Alexandra – Baksa Izabell – Brunner Laura – Vladár Éva: A teremtés harmóniája képekben	161
KUTATÁSOK KIVONATAI.....	174
Ackermanné Kelő Kamilla: A hit és a hűség megjelenése Guckler Hedvig rajztanár életútjában	175
Ács Marianna: Tehetséggondozás a Baranyai Református Egyházmegye Levéltárában	176
Berki Viktória: A (keresztyén) pedagógus szerepe a tehetséggondozásban... ..	177

Bognárné Kocsis Judit: Képesség- és tehetségfejlesztés a hitfejlődés tükrében	178
Dergez-Rippl Dóra: „Hívjuk vagy sem, Isten jelen lesz”	179
Fancsal Kinga Ibolya: József, Jákób fia „régén” és „ma”	180
Fehér Ágota – Bálint Ágnes – Ács Marianna: A praeceptorai rendszer szerepe a tehetséggondozásban	181
Fehér Ágota – Bálint Ágnes – Ács Marianna: Tehetséggondozás diákszemmel	182
Fuszek Csilla: Spiritualitás – valóban létező tehetségterület?	183
Gyurcsányi Emilia: Tehetséggondozás a kecskeméti Piarista iskolában intézményvezető-helyettesi szemmel	184
Kádár Péter – Sümegi Péterné: Tehetség: ajándék a szolgálatra – tehetségsegítés a Pécsi Református Kollégiumban.	185
Kádár Péter – Sümegi Péterné – Fehér Ágota: A hit szerepe a képességek kibontakoztatásában	187
Lehoczky Mária Magdolna: Vezérfény a gyermek lelke előtt	188
Lehoczky Mária Magdolna: A vallástanítók szerepe az identitásformálásban	189
Lehoczky Mária Magdolna: Kiss Áron játszó embere	191
Mészáros László: A tehetség gondozásának teológiai és pedagógiai gyökerei az ókeresztyén korban	192
Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Lehoczky Mária Magdolna – Fehér Ágota: Tehetséggondozás a nagykörösi képző történelmi hagyományában	193
Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Lehoczky Mária Magdolna – Fehér Ágota: Csendesnapok értéke és üzenete: elmélyülés és kibontakozás	194
Pete József: Vallási tartalmak megjelenése középiskolai kerettantervekben . .	195
Sanda István Dániel: A hazai női szakképzés kezdetei a Református Egyház kebelében	196
Sebestyén József: A tehetséggondozó Jézus – a krisztusi tehetségfelfogás megjelenése a katekézisen	197
Szabari Erika: A gyermeki személyiség és tehetség kibontakoztatásának lehetőségei hittan órán.	198
Vörös Klára: A hit és a tehetség az istenvágy erős kötelékei	199
A KÖTET SZERZŐI	200

ELŐSZÓ

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara református pedagógusképző intézményként kiemelten tekint a tehetséggondozás témájára: minőségi képzések keretében és azokon túl is lehetőségeket nyújtva arra, hogy mindenki megtalálhassa azt a részterületet, amelyet közel érez magához, s amelynek mentén szorgalommal, kitartással magas szinten teljesíthet.

Célunk a hallgatóink támogatása abban, hogy az érdeklődésüknek megfelelően végezzenek tudományos értékű kutatásokat, majd eredményeiket publikálják, illetve tudományos konferenciákon osszák meg előadásaik keretében. Tudományos igényességű elemzéseiknek további értékét erősíti, ha a tanulások a gyakorlatban is jól hasznosulhatnak, pedagógushivatásuk mentén a gyermekek irányában is továbbadhatják azokat, módszertani vonatkozásban építkezhetnek rájuk.

A pedagógushivatásra való felkészülés és a tehetséggondozás, a legjobb képességek kibontakoztatása egyaránt értő és érző bevonódást, a személyiség teljességét szólítja meg: a szakmai ismereteken, a tudás értékén túl a gyermekek személyére hangolt figyelmet is kíván. A tehetséggondozásra komplex személyiségfejlesztésként tekintünk, amelynek lelki erőforrásai, hitbeli elköteleződése ugyancsak értékként járul hozzá az eredményességhez.

Karunk református szellemiségében a kibontakozás segítését lelki segítésként is értelmezzük: református lelkipásztor és pszichológus közvetlen bevonódásával végezzük. A hit szerepét a tehetséggondozás folyamatában kutatásaink témájává is tesszük, célunk mindezzel lelki támaszt is nyújtani a képességek kibontakoztatásának adódó nehézségeiben. A személyes lelki támogatás a reménység, a kitartás megerősítésén keresztül a pedagógushallgatók egyéni útján túl is mutat, hiszen forrásává válhat a hivatásuk során kísért gyermekek segítésének is.

A tehetséggondozás hitbeli meghatározóit tudományos igényességgel is kutatjuk, s e komplex tehetségsegítő törekvéseink részeként hirdettük meg 2021 óta minden tanévben *Tehetség – Hit – Identitás* konferenciánkat. Szeretettel hívtunk és vártunk kutatási eredményeikről és közvetlen tehetségsegítő tapasztalataikról beszámoló, az együtt gondolkodás erejével közösséget építő kutatókat, szakembereket. Kiemelt célunk volt a hit tehetséggondozásban betöltött szerepének megvizsgálása, mellyel Karunk *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* kutatássorozatához is kapcsolódunk, hiszen valljuk: a hitéleti elkötelezettség teljesebbé teszi a tehetséggondozást, legjobb képességek kibontakoztatását. E szellemiséget kifejezi a rendezvénysorozat időpontjának meghatározása is: áldozócsütörtök napja. A konferencia témájához érkező jelentkezések nemzetközi szintű, sokszínű konferenciaprogram összeállítását tették lehetővé minden évben, s a rendezvény keretében Karunk tehetségműhelyeiben részt vett hallgatóink is a közösség elé tárhatták eredményeiket.

Jelen kötetünkben e konferencia témájához kapcsolódó kutatások köréből foglaltunk egységbe tanulmányokat, valamint rövid kivonatokat. A kötet oldalain megjelennek többek között református oktatási-nevelési intézmények tehetséggondozó tapasztalatai, neves pedagógus személyiségek és elméletalkotók munkásságának üzenetei, pedagógiai-pszichológiai és teológiai vonatkozások, neveléstörténeti források feldolgozásának eredményei.

Kívánjuk, hogy a lejegyzett gondolatok további tehetségsegítő munkálatok számára nyújthassanak példát, értékes üzeneteket, így valóban megsokszorozhassuk bibliai alapokon nyugvó tehetséggazdagító tevékenységeinket.

A szerkesztők

Tanulmányok

TEHETSÉGGONDOZÁS MINT LELKI SEGÍTÉS

A KRE Pedagógiai Karának komplex tehetségprogramja a pedagógusképzés tehetségsegítő eszköztárának komplexitásáért

„A Magyarországi Református Egyház iskoláinak az a feladata, hogy imádsággal, igényes nevelő-oktató munkával, a magyar református iskolák hagyományainak, a keresztyén közösség nevelőerejének, a legfejlettebb tudományos és technikai eredményeknek-eszközöknek, valamint a családokkal és a gyülekezetekkel kiépített gyümölcsöző kapcsolatoknak felhasználásával a lehető legtöbbet tegye meg azért, hogy minden növendéke fel tudja mutatni azokat a képességeit, amelyeket csak ő maga kapott a Teremtőtől.”¹ Az intézményi tehetségsegítő tevékenységeket kiemelten olyan pedagógusok tudják megvalósítani, akik e keresztyén szellemiségnek elkötelezett képviselői, a gyermekeknek értő és megértő kísérői, akik a diákok legjobb képességeinek kibontakoztatásához bibliai értékek közvetítőivé válva, lelki támaszt és iránymutatást is nyújtanak.

A református köznevelési intézmények mély történelmi hagyományokra építve, elkötelezettek a minőségi oktatás-nevelés, a gyermeki tudásvágy, a magas szintű önművelés, ehhez a szorgalom, a kitartás, a feladatok iránti elkötelezettség támogatásában, mindeközben a magyarság, a népi kultúra, a teremtett világ, a történelmi múlt értékeinek megbecsülésében. Építenek a közösség lélekben megtartó, s egyúttal az egyéni kibontakozást segítő többletére. Pedagógusképző intézményként ennek a küldetésnek megvalósítása még komplexebb üzenetet is jelent számunkra, hiszen hallgatóinkat a pedagógushivatásra készítjük fel, amelynek nyomán sokszorosan adhatják tovább a mintául kapott értékeket, szempontokat. Keresztyén pedagógusokként a Károli Gáspár Református Egyetem küldetésnyilatkozata megerősíti számunkra: „Az Egyetem célja az egyetemes keresztyén erkölcsi és szellemi értékeket a bibliai Ige szellemében öntudatosan vállaló ifjúság nevelése, korszerűen művelt, jó szakemberek képzése a határon inneni és túli magyarság, ezen belül is első renden a református intézményrendszer és a református közösségek számára.”²

Jelen tanulmány keretében a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának tehetségprogramja mentén foglaljuk össze e célok komplex tehetségsegítő eszköztárként történő megvalósítását. Munkánkat elismerve a Kar a Nemzeti

¹ Ábrám Tibor – Sarka Ferenc: Tehetségkereső és -fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben, *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2, 89–96. [Link](#)

² A Károli Gáspár Református Egyetem küldetésnyilatkozata. [Link](#)

Tehetségsegítő Tanács döntése alapján 2020-ban Regisztrált Tehetségponttá³, majd 2021-től Akkreditált kiváló Tehetségponttá vált. A területhez kapcsolódó nemzetközi eredményeink alapján 2020-tól az Európai Tehetségpontok között is helyet kaphattunk.⁴ A tehetséggondozásra mint komplex személyiségfejlesztésre tekintünk, így tevékenységeink összegzését is ennek lelki meghatározóira illesztjük.

A lélekben való támogatás szerepe a tehetséggondozásban

A „református tehetségfogalom”⁵ alapjaiban magában foglalja a magas szintű teljesítőképességet is lehetővé tevő kitartás, szorgalom és feladat iránti elkötelezettség szempontján túl többek között a megfigyelő- és befogadókészséget, a világ megismerése iránti nyitottságot és a megismert információk rögzítésének, azokból átgondolt következtetések alkotásának készségeit. Mindezekén túl az egyedi látásmód olyan kreatív gondolatok formálását is segíti a tehetségek számára, amelyek a társaikhoz képest új összefüggések meglátásához vezethetnek, ezáltal a meglévő eredményekre, a múlt értékeinek megbecsülésére építő, mégis azoknak egyedi továbbfűzését egyaránt lehetővé tevő fejlesztés is megvalósulhat.

A „református tehetségfogalom” kiemelt részeként tekinthetünk a tehetséges személyiségben rejlő „magas lelkierőre”⁶, ami a tudás, az ismeretek gazdagságán, a gondolatrendszer érettségén túl sajátos lelki erőforrást, s ezáltal a teljesítőképességet megsegítő új lelki egyensúly élményét is jelenti számára. Minderre a tehetséges személynek is nagy szüksége van, hiszen bár egy területen kiemelkedő eredményességre is képes, mégis, érzelmi-lelki világa sérülékeny: többek között túlérzékenység, bezárkózás, valamint a minél teljesebb megoldásokra törekvő perfekcionizmuson túl akár kiégés, alulteljesítés is jellemző lehet. Kitartása és legjobb szándéka ellenére is érheti kudarc, küzdhet a feladás kérdésével, a meglévő értékei helyett az akadályok, nehézségek kerülhetnek hangsúlyba élményeiben.⁷

Mindezen érzelmi és társas kapcsolati sajátosságok mellett igazán fontos és értékes megküzdési támaszt nyújt a tehetséggondozás során a hit megélése. A tehetséges személyiség számára új erőforrások érhetőek el, ha saját lépéssorának követésén túl

³ A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara tehetségpontjának azonosító száma: TP 181 002 720, bemutatkozó felülete: [Link](#)

⁴ A kapcsolódó akkreditációs jelentés és tevékenységi beszámolók megtekinthetők [Link](#)

⁵ Ábrám-Sarka: Tehetségkereső és -fejlesztő programok, 95. [Link](#)

⁶ Uo., 95.

⁷ A tehetséges személyiség sajátosságaihoz kapcsolódó források: Bagdy Emőke – Kövi Zsuzsanna – Mirnics Zsuzsanna: Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása, *Géniusz Könyvek* 36, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014. [Link](#); Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011. [Link](#); Harmatiné Olajos Tímea – Patáky Nóra: A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban, *Géniusz Műhely* 10, Debrecen, Didakt Kiadó, 2014. [Link](#); Inántszy-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék Győző – Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés, *Géniusz Könyvek* 14, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. [Link](#)

azok magasabb szintű értelmére, a rábízott képességek kamatoztatására, s ezzel küldetésének megértésére is figyel. A Gondviselő kísérésére irányított tekintettel pedig nemcsak a megértés válhat teljesebbé, hanem a belső lelki eszköztár is megélhetőbb, ezáltal kiteljesíthetőbb.

A bibliai értékekkel való közvetlen kapcsolódás a pedagógushallgatók számára saját lépéssorukon túl a felnövekvő generáció irányában is megsegíti a lelki társas választ, keresztyén pedagógusként a tanítói és egyúttal tanítványi szerep megtapasztalásával a saját magára és a gyermekek személyére hangolt figyelem azt is megsegíti, hogy a diákjainak legjobb képességeit az ő saját küldetésük járása irányában lehessen hangolni. A hitbeli érintődéssel teljes tehetséggondozó szemlélet a pedagógusszerep megélését és kibontakoztatását ugyancsak sajátos keresztyén szellemiségben hangolja, amely ugyancsak minőségi többletet jelent.⁸ Karunk a lelki megsegítést mind pszichológus, mind református lelkipásztor kísérésével valósítja meg, amely komplexitás lehetőséget nyújt kinek-kinek legjobb képességeit a valóban személyére hangolt támasz bevonásával kiteljesíteni.

A Pedagógiai Kar tehetségsegítő tevékenységeinek főbb alapelvei és további komplexitása

A *tehetséges személyiség komplexitására* építve Karunk a tehetségsegítő tevékenységeinek tervezéséhez kapcsolódóan követve e komplexitást, lehetőséget nyújt a tehetséges személyiség értékeire, erőforrásaira, valamint a nehézségeit magában rejtő más készségterület fejlesztésére egyaránt. A segítő kapcsolódás tehát mindenki számára a neki legmegfelelőbb módon valósulhat meg, egyúttal lehetővé teszi a jó és a kevésbé eredményes készségek gondozását, fejlesztését. Pedagógushallgatóink számára azt is üzenjük mindezzel, hogy diákjaik készségrendszerében ők maguk se a gondot jelentő területekre fókuszáljanak önmagban, hanem a nehezebb megmutatkozásokat a meglévő erőforrásaikra építve gondozzák. Így érhető el a gyermekek további bevonódása, lelkesedésének fenntartása, s ezzel elköteleződésére építve a fejlődés támogatása egyaránt.

Alapjaiban ún. *tehetséggazdagító programokat*⁹ valósítunk meg, vagyis újabb, mélyebb szakmai-tartalmi ismeretek és összefüggések felfedezésében segítjük a programok résztvevőit. Az őket foglalkoztató területeken újabb kérdéseik irányában haladhatnak, további összefüggésekre, kreatív gyakorlati ötletekre találhatnak rá.

⁸ Kádár Péter: Hozzájárulás a tehetség fogalmának biblikus értelmezéséhez, *Magyar Református Nevelés*, XVII. évf., 2020/2, 5–10. [Link](#); Pap Ferenc – Fehér Ágota: Tehetségsegítés a hit támaszával – személyre hangolt figyelem mint a tehetséggondozás forrása, *Magyar Református Nevelés*, XXII. évf. 2021/1, 18–28 [Link](#)

⁹ Az ún. gazdagító programok szerepéről és formáiról részletesebben v.ö. Balogh László: Gazdagítás, dústítás, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 237–250. [Link](#)

E tehetségprogram-szervező iránymutatókon túl rendszeresen beépítünk *lelki töltekezést* lehetővé tevő alkalmakat is¹⁰ tevékenységeink közé többek között ún. lelki egészségnapokként. E napok keretében kiscsoportos keretben nyílik lehetőség a lelki erőforrások támogatására, megnyugtató kapaszkodó megélésére és annak személyes elérési lehetősége irányában tudatosítására, fejlesztésére Karunkon.

Tehetséggondozó programok szervezése során másfajta komplexitást is figyelembe véve közvetlenül építünk Howard *Gardner többszörös intelligencia-modelljére*.¹¹ E megközelítés különböző intelligenciaterületeket azonosítva – nyelvi, logikai-matematikai, zenei, testi-kinesztetikus, téri-vizuális, természeti, interperszonális, intrapszichés területeken – segítséget nyújt abban, hogy mindezeket személyes készségterületekként is figyelemmel kísérjük, valamint programtervezésünk során e modell több elemét egyaránt bevonva a tehetségfejlődés és -fejlesztés egyéni lépéssorait is támogathassuk.¹² Karunkon az óvodás és az általános iskolás korosztállyal foglalkozó pedagógusok szerepének sokrétűségére építve minden tanévben többféle tehetségprogram által érintjük a gardneri területeket, egyaránt gondolva hallgatóink közvetlen tehetségsegítésére, valamint általuk a gyermekek irányában is tovább vihető példák átadására. A közös érdeklődési területek nyomán segítjük olyan közösségek formálódását a pedagógushallgatók között, amelynek tagjai egymás számára is lelki támogatást nyújthatnak, az összetartozás élményével és további inspirációt jelentő értékeivel is gyarapítva a fejlődést.

A következőkben mindennek gyakorlati példáit foglaljuk össze Karunk tehetségsegítő tevékenységeiben.

1. Hallgatói tudományos tevékenységek gazdagítása

Felsőoktatási intézményként Karunk elsődleges célja szakterületi ismeretek átadása a pedagógushivatás irányában érdeklődő, első elhívást érző hallgatók számára. Kisgyermekek és általános iskolás diákok nevelése-oktatása kapcsán a pedagógiai-pszichológiai ismeretek körültekintő megismerésén túl hallgatóinknak szaktudományos és szakmódszertani ismeretekre is szüksége van ahhoz, hogy később hivatásuk mentén komplex fejlesztést nyújthassanak, valamint az ismeretek rendszerét a gyermekekre hangoltan adhassák tovább. A pedagógusok a gardneri intelligenciaterületek

¹⁰ Tehetségprogramok szervezésének alapelveit bemutató további forrás: Balogh László: *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Kézikönyv az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához és megvalósításához*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2016. [Link](#); Balogh László: A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 210–235. [Link](#)

¹¹ Nicholson–Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*, Budapest, Szabad Iskolákért Alapítvány, 2007.

¹² A tehetségpontok tevékenységrendszerében is meghatározó szerepe van a Gardner-féle intelligenciaterületek mentén való építkezésnek. Óvodapedagógusok számára kisgyermekkorú vonatkozásainak gondos kibontását lásd még Nagy Jenőné: *Tehetségigérek gondozásának elmélete és gyakorlata* c. kötetét.

mindegyikén tevékenykednek, ezek integrációjára is szükségük van hatékonyságuk növeléséhez, így ezek nyomán az ismeretek alkalmazása is sokrétűvé válhat a gyermekekkel kapcsolódva.

Mindezekre építve kiemelten tekintünk a minőségi ismeretátadásra, a legfrissebb kutatási eredmények megosztására, s a hallgatók egyéni szakirodalom-feltáró és -elemző elmélyülésére, valamint saját kutatásaik megtervezésére és megvalósítására. Gyakorlati tevékenységeik során azt a munkálatukat tekinthetjük megfelelőnek, amelyet közvetlenül szakirodalmi forrásokra, elméleti pillérek rendszerére építenek.

A minőségi témafeldolgozást Karunk is témavezető oktatóval közös egyéni konzultációkkal, valamint kurzusok keretében megvalósuló csoportos keretben is segíti. Kiemelt célja mindezeknek a vonatkozó szakirodalmak minőségi feldolgozása és kutatómódszertani ismeretek gazdagítása, amelyekre építve hallgatóink eredményességét szakdolgozataik készítésén túl tudományos diákköri keretben is támogatjuk. A *tudományos diákköri* (TDK) mozgalom a tehetséggondozás legjelentősebb formája a felsőoktatásban, annak „lényegi eleme ... A TDK mozgalom sikere a magyar felsőoktatás sikerének egyik garanciája.”¹³ Célja, hogy a tehetséges hallgatók a képességeiknek megfelelően, mindenkori tanulmányi alapfeladatukat meghaladó, illetve kiegészítő ismeretekkel gyarapodhassanak, tudományos kutatómunkájuk által értékes kutatási eredményeikkel gyarapíthassák a szakterület ismeretrendszerét.¹⁴ Ennek szellemében minden félévben megrendezzük intézményi tudományos diákköri konferenciáinkat.

Hallgatóink kutatásaihoz kapcsolódóan elsődlegesen az egyéni érdeklődés mentén építkezünk, hiszen mindez a további elmélyülésüknek leghatékonyabb forrásává válik, majd konzultációk és tehetségtanácsadás keretében törekszünk a személyre hangolt támogatás további kibontására.¹⁵ A megszületett kutatási eredmények megosztását¹⁶ ugyancsak kiemelten támogatjuk: konferenciáink keretében is lehetővé tesszük, többek között a 2021-től évente megrendezett *Tehetség – Hit – Identitás nemzetközi konferenciáinkon* rendszeresen előadhattak hallgatóink.¹⁷ Segítjük továbbá hallgatói publikációk készítését tanulmánykötetekben és szakfolyóiratokban, amelyek során a szerző ismét összerendezi kutatási eredményeit, s észrevehet további elemzési lehetőségeket abban, ezáltal is minőségi fejlesztés valósulhat meg témájában.

¹³ Prof. Dr. Weiszburg Tamás, az Országos Tudományos Diákköri Tanács elnökének köszöntője. [Link](#)

¹⁴ Forrás: [Link](#)

¹⁵ Tehetséggazdagító programok elvi alapjaiban Renzulli ún. 1. típusú gazdagításként, tehát legfontosabb gyökereként tekint az érdeklődés szerepére, erre való építkezésre a tehetséggondozás során. Részletesebben v.ö. Balogh László: *Gazdagítás, düsítés*, 237–250. [Link](#) és Balogh László: *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*, [Link](#). Karunk e tevékenységeinek rendszeréről a következő tanulmány formájában számoltunk be: Pap–Fehér: *Tehettségsegítés a hit támaszával*, 18–28. [Link](#)

¹⁶ Renzulli ún. 3. típusú gazdagításként tekint az elért eredmények megosztásának szakaszára. Szerepe a tehetséggondozó programok részeként egyúttal az előadó számára is segítő, hiszen előadása során egyúttal újból átgondolhatja eredményeit, mindez pedig további összefüggést, akár újabb kutatási kérdés pontosítását is kirajzolhatja számára.

¹⁷ A *Tehetség – Hit – Identitás* konferenciáink felülete: [Link](#)

Karunk mindezen túl a hallgatók minőségi témafeldolgozását azáltal is támogatja, hogy lehetőséget nyújt az oktatók kutatócsoportjaiban való részvételre: az érdeklődő hallgatók mintát kapnak kutatástervezéshez kapcsolódóan, kutatómódszertani tudatosságuk és adatfeldolgozási készségeik fejlődhetnek, mindezeket pedig saját egyéni témaszálaik mentén kamatoztathatják tovább.

2. Hallgatók további készségfejlesztése

A minőségi tudományos témafeldolgozáson túl a pedagógushallgatók eszköztárának sokrétűvé is fontos válnia ahhoz, hogy a gyermekek nevelése-oktatása során minél többféle módon megoszthassák velük az átadandó gondolatokat, információkat, és így azok hatékonyabban segíthessék a gyermekeket. Fejlesztési alapelvként tekintünk a többféle érzékszervi csatorna aktivizálására, ehhez pedig szükséges, hogy a hallgatók is minél magasabb szinten fejezhessék ki magukat azok mentén. Mindezek nyomán tehetségsegítő tevékenységeink részének tekinthetjük hallgatóink támogatását különböző versenyeken való megmutatkozásuk során. Kiváló eredményeket értek el már többek között népmesemondó, versmondó, népdaléneklő versenyen, meseíró és -illusztrációs vagy akár sportversenyek keretében.

A versenyek szerepe a tehetségek kibontakoztatásához kapcsolódóan jelentős motivációs bázist nyújt, hisz a saját megmérettetési alkalom vagy határidő olyan aktivitásra is serkent, amely nem hétköznapi, ezzel pedig elérhetővé tesz olyan készségeket, illetve a készségeknek olyan szintjét, amelyet más szituációban nem tapasztalt meg az egyén.¹⁸ Tehetségsegítő tevékenységeink során természetesen a versenyekre való felkészítésen túl értékes további fejlesztő erőforrásokat támogathat, ha a verseny alkalmát követően segítő beszélgetés keretben közösen átgondoljuk: miben gyarapodott a fiatal azáltal, hogy részt vett a megmérettetésben, milyen üzenetet hordozott az számára ahhoz képest, mint amit a verseny előtti gondolatai nyújtottak, milyen készségét tapasztalta meg a helyzetben, amelyekről korábban nem volt ilyen megélése.

Karunk versenyszervező tevékenységei abban is sajátos értéket jelentenek, hogy általános iskolás gyermekek számára szervezett tanulmányi verseny megvalósításához kapcsolódóan hallgatóink közvetlen részeseivé is válhatnak a szervezésnek. A *Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyt* Karunk 2020 óta digitális formában valósítja meg.¹⁹ E versenyen a Kárpát-medence általános iskoláiból több tízezer 5–8. osztályos diák indul rendszeresen, hogy a helyesírás területén több fordulón keresztül bebizonyíthassa tudását. A döntő személyes megrendezésű alkalmára a legjobb diákokkal és felkészítő tanáraikkal közvetlenül is találkozhatnak a szervezők, így a

¹⁸ Fülöp Márta – Berkics Mihály – Pinczés-Pressing Zsuzsanna: Tanulmányi versenyeken sikeres fiatalok. A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői, *Génius Műhely* 18., Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2015. [Link](#)

¹⁹ A verseny honlapfelületén további részletek is megismerhetők a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny aktuális és korábbi történéseiről: [Link](#)

magyar nyelv szeretete közvetlenül megélhető összetartó erővel lelkesíti mindannyiukat. Pedagógushallgatóink a versenyhez kapcsolódva megtapasztalhatják a versenyszervezés különböző állomásait és szabadidős szakmai programokat állítanak össze a gyermekeknek, mindezen értékes részvételük így több vonatkozásban is hasznos alapot nyújt számukra leendő saját versenyszervező tevékenységeik támogatásában.

Hallgatóink további készségfejlesztéséhez kapcsolódóan kiemelendő a zenei tehetségfejlesztés is intézményünkben. Mindennek közvetlen összefüggése a hitéleti elköteleződésünkben is gyökerezik, így a képességek kibontakoztatásának lelki meghatározói között is fontos értéket hordoz. Hitéleti vonatkozásban kiemelt szerepet kapnak többek között *félévkezdő csendesnapjaink és heti áhítatok alkalmai*, amelyek során a Biblia igeszakaszai mentén való elmélyülés fontossággal bír a hitben való növekedésre, s mindez pedagógushallgatóink számára gyermekek hitre való neveléséhez kapcsolódóan is gyarapításként szolgál. Ezen túl az igeszakaszok a lelki elmélyülés által közelebb segítenek további személyes erőforrások megtapasztalásához, így a kitartás megéléséhez, Istennel való kapcsolat mélyítése által pedig belső vívódások válaszra találhatnak, s akár újabb kutatási kérdések irányában is üzenetként szolgálnak, lendületet meríteni segítenek. Tudjuk, hogy a tehetséges személyiség is hordozhat magában kevésbé eredményes képességterületet, túlérzékenységet és a belső feszültség élményét, s akár szorongást, önmagában való elbizonytalanodást, megfáradhat, kitartó elmélyülése nyomán társai között is nehezebben találhatja helyét. A Bibliaértelmezések további átgondolásra serkentenek, közelebb segítenek komplexebb jelentéstalálásokhoz, így a gondolatrendszer formálásához is hozzájárulnak. Ha közös éneklés is kísérheti a hallgatók napjait, az mindannyiukat meggazdagíthatja, ünnepi alkalmainkat minőségi lelki többlettel erősítheti meg.

Tehetségsegítő tevékenységeinket ugyancsak teljesebbé teszik a hallgatói készségfejlesztésnek pszichológiai lelki támogatáshoz kapcsolódó lehetőségei, többek között kiemelendő Karunkon az ún. *lelki egészségnapok* szervezése. E közösségi alkalmak során olyan témák feldolgozása történik, amelyek lélekben megterhelődést jelenthetnek (pl. szorongás, stressz- és konfliktuskezelés). A napot előadás és kiscsoportos gyakorlatok, beszélgetések kísérik, melyek által lehetőség nyílik egymással való élménymegosztásra, így segítséget jelentő megküzdési módokra találásra. Célunk a résztvevők szakjaira hangolt kapcsolódások kiemelésével az adott hivatás területén segítő üzenetek, terhekkel való megküzdésben értéket jelentő készségek megerősítése.

Mindezen programjainkon túl lehetőséget biztosítunk *lelki segítő beszélgetésre* személyes igény esetén is, ezáltal is törekszünk a legjobb képeségek kibontakoztatásának komplex támogatására. Bár a tehetséggondozás általában az ismeretekben való gyarapodás-gyarapítás célkitűzését sugalmazhatja, mégis előfordulhatnak megterhelő lelki élmények a kibontakozás útján. Ezekben fontos társsá válnia a pedagógusoknak, tehetségprogramok szintén figyelemmel kell legyenek a nehézségekre és a lelki töltekezésre is. Bízunk abban, hogy pedagógushallgatóink ezt a mintát követve valósíthatják meg hivatásuk során saját tehetségfejlesztő tevékenységeiket.

3. Pedagógusi készségek gazdagítására vonatkozó tehetséggondozó programok

A pedagógushivatás képviselőinek igazán értékes szerepe van kisgyermek és általános iskolás diákok életútjának kísérésében egy olyan érzékeny időszakban, amikor a legfontosabb készségterületek megalapozódnak, s az ismereteken túli személyiség-rezdülések gyökereznek. A világ megismertetése a gyermek és a pedagógus személyisége teljességének egymással közvetlen közösségében válhat egésszé, melyhez az érzelmi és a társas összehangolódás fontos segítséget nyújt, e kölcsönös egymásra figyelő kapcsolódás pedig egyúttal a felfedezőkézség, a további megismerések forrásává is válhat. Ezzel a komplexitással törekszünk kiteljesíteni hallgatóink elmélyülését is a pedagógushivatásra való felkészülésük folyamatában, szakterületük mélységeinek felfedezésében, s mindezt építve szervezünk tehetségműhelyeket számukra.

Többek között szerveztünk a *bibliai teremtetéstörténet gyermekekkel való feldolgozását segítő animációkészítő műhelyt*, amelyben református hittanoktató, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint tanító szakos hallgatók vettek részt nagykőrösi képzési helyszínünkön. A bibliai teremtetéstörténet képi megjelenítését illeszkedő zenei részletek bevonásával tették teljesebbé oktatóikkal közös konzultációkkal kísérve lépéseiket, közösségük egymás irányában is megtartó és lelkesítő erőt jelentett az alapjaiban megterhelő járványhelyzetben is. Alkotásuk értékes segítség a téma gyermekekkel közös feldolgozása során mind pályájukra érkezve református hittanoktatóként, mind a természet értékeit és a teremtésvédelem fontosságát a gyermekek számára átadni kívánó különleges kontextus megerősítésével. Ezen tehetségműhely lehetőséget nyújtott tehát a témában való elmélyülésre, kapcsolódó komplex készségfejlesztésre, mindemellett folyamatosan monitorozva és alkalmazva a gyermekekről gyűjtött fejlődéslélektani és pedagógiai ismereteket. Mindezen komplexitás a közösség lélekben meggazdagító ereje által bontakozhatott ki, amelyben egymás gondolatainak meghallgatása, azokhoz kapcsolódás teljesebb értékű tehetséggazdagító programként tette lehetővé az alkotást.

A pedagógushallgatók az elmúlt tanévekben más komplex tehetségprogramban is részt vehettek: a természet egy-egy jelenségének, pl. a levegő sajátosságainak gyermekekkel való feldolgozását *Felfedezőnap* keretében tervezték, majd valósították meg. A műhely során a hallgatók a teremtetett világ működésének megismertetéséhez kapcsolódóan általános iskolás gyermekek számára átadandó ismeretelemeket gyűjtöttek, ezek megosztásához pedig kísérleteket illesztettek. A program a Kar nagykőrösi és budapesti képzési helyszínén is megvalósult. A pedagógushallgatók számára újabb teret nyújtva mind ismeretekben, mind készségekben való fejlődésre, elmélyülésük mentén eszköztáruk gyarapodására.

Legújabb tehetségműhelyünkben pedagógiai tudományos kutatások iránt érdeklődő hallgatóinkkal valósítottunk meg különleges tanórákat általános iskolás gyermekek számára. A szövegértést, szűkebben mesefeldolgozást középpontba helyezve, a pedagógushallgatók kiemelt figyelemmel kísérték a gyermekek teljesítménymotivációját és algoritmikus gondolkodását digitális eszközökkel – többek között Bee bot

robotméhceskékkel – támogatott, valamint ezek nélkül megtartott tanórák keretében. A kisiskolások motiváltan fogadták a pedagógushallgatók átgondolt tervezéssel kísért tanóráit, lelkesen dolgoztak a robotméhceskékkel, illetve más komplex feladatokkal kísért helyzetben, és osztották meg gondolataikat a kutatás további kérdéseiben. A hallgatók számára ugyancsak inspiráló, komplex alkotómunka bontakozott ki, amely akár további minőségi publikációk, tudományos konferenciaelőadásai forrásává válhat.

Pedagógusképző intézményként célunk a hallgatóink sokrétű minőségi felkészítése hivatásukra, s amennyiben az átadott komplex mintát a későbbiekben hivatásuk során ők maguk is beépítik a gyermekekkel tervezett foglalkozásaikba, úgy jelentős segítséget nyújthatnak az ő legjobb képességeik kibontakoztatásához is. Megélhetik, hogy a tudásátadó és készségfejlesztő gazdagító programok tervezése és megvalósítása, valamint a hozzá kapcsolódó eszközfejlesztés egyaránt hatékonyabbá válik a gyermekek személyére hangolt érzékeny figyelem, az ő reakcióiknak követése által, tehetségsegítő pedagógusként is értő és megértő viszonyulásukkal támogathatják leginkább bontakozásukat.

4. Volt hallgatóink és további pedagóguskollégák támogatása pedagógusi tehetségfejlesztő tevékenységeikben – szakértői tevékenységek

Karunk hallgatóit felsőoktatási tanulmányaik befejezésével is szeretettel hívjuk és várjuk vissza szakmai programjainkra, további képzéseinkre, hiszen az alapképzési tanulmányok bár jelentős bázist jelentenek, mégis, a pedagógushivatás a pályára érkezést követően is folyamatos fejlődést igényel. A tehetséggondozás területén is biztosítunk szakirányú továbbképzéseket (pedagógus szakvizsgát nyújtó és pedagógiai szakirányú továbbképzést egyaránt²⁰), amelyeken a szakterület irányában gyarapíthatóak az ismeretek, valamint újabb módszertani jártasság szerepezhető.

Ezen túl a nagykovári Arany János Református Általános Iskola és Óvoda intézményével együttműködésben megalapítottuk Nagykovári Tanítványok Tehetségsegítő Tanácsunkat²¹, amelynek szakmai programjait Karunk regionális hatókörű tehetségpontként széles körben meghirdeti. Online előadássorozatunk témarendjét minden tanévben úgy állítjuk össze, hogy a tehetséggondozás elméleti és módszertani vonatkozásaiban egyaránt gazdagíthassuk a jelentkezők ismereteit, gyermekekkel való kapcsolódását. Mindezek között minden tanévben beépítünk hitéleti-lelki témaszálat, amelyekkel a gondolatkör fontosságát törekszünk alátámasztani, egyúttal példát állítani a kollégák saját tervezése irányában. Előadásokat szerveztünk többek között a következő témákban:

- Szakkörök mint tehetséggazdagító programok,
- Vizsgálóeszközök a tehetséggondozásban,

²⁰ Kapcsolódó képzéseinkről a következő honlapfelület nyújt további tájékoztatást: [Link](#)

²¹ A Nagykovári Tanítványok Tehetségsegítő Tanács azonosító száma: TT 831 000 141, bemutatkozó felülete: [Link](#)

- A tehetségfejlesztés lelki útjai,
- Tehetségtypusok tükrében – komplexitás és a lelki erőforrások gazdagítása,
- Tehetségprogramok és -modellek,
- Tehetségfejlesztés és lelkigondozás,
- Tehetségsegítés – tehetségtanácsadás a gyakorlatban,
- Érzelmi készségek fejlődése és fejlesztése tehetségek körében.

Online előadássorozatunkat különösen nagy jelentkezési létszám kísérte a COVID sajátos járványhelyzete alatt, amikor közel ötszázan csatlakoztak alkalmanként az ország bármely pontjáról. Közülük sokan azóta is visszatérő résztvevői programjainknak, illetve kérnek további konzultációs lehetőséget a gyermekekkel megvalósított tehetségfejlesztő tevékenységeikben előrehaladva.

A tehetséggondozás gyakorlatához kapcsolódóan Nagykovári Tanítványok Tehetségsegítő Tanácsunk szervezésében ugyancsak hívjuk és várjuk a kollégákat szakmai fórumokon jó gyakorlatok megosztásának lehetőségével. A kollégák mind egy tanév zárásaként, mind egy új tanév kezdetén értékes segítséget nyújtottak egymás számára tapasztalataik megosztásával, többen új tehetségprogramjuk tervezése irányában is hasznosították az elhangzottakat. Szupervíziókat is biztosítunk egyéni és csoportos formában mindazok számára, akik egy-egy tehetséggondozási gondolatkört szeretnének egyeztetni szakértővel akár programszervezés, vagy egy-egy gyermek történetének megosztásán keresztül. Ezen tanácsadói tevékenységünk segítségével lehetőséget biztosítunk megfogalmazódó kérdések közös átgondolására, szakmai szempontok mentén való tudatos rátekintésre, s ezzel további fejlődési lehetőségek megvalósítására. Többen hatékonyságvizsgálat tervezése során meríthettek a szupervíziók helyzeteiből, méréseik eredményeit pedig értékes publikáció, illetve következő programszervezésük irányában is kamatoztatták. Mások versenyszervezés kérdéskörében osztották meg tervezésüket, amelyben a Pedagógiai Kar ugyancsak sokrétű tapasztalatokkal kapcsolódhatott. A tehetségpontok egymással összekapcsolódó tevékenységrendszerét támogatva több köznevelési intézmény tehetségponttá válását is támogathattuk konzultációkat szervezve, közösen átgondolva az adott tehetségpont értékeit, egyediségét, esetenként több éves gyakorlatuk tehetséggondozási fókuszú módszertani összességével.

5. Leendő belépő hallgatók pedagógiai érzékenységének, szakmai elmélyülésének támogatása

Karunk kiemelt figyelemmel fordul azon középiskolás fiatalok felé is, akik a pedagógushivatás irányában érdeklődnek, hiszen ha megszólítva érzik magukat a felnövekvő generációk kíséréséhez kapcsolódóan, úgy igen értékes közvetlenül is találkozniuk oktatóinkkal, hallgatóinkkal, s velük közösen átgondolni a képzés rendszerét. Személyes példát látva, egyéni kérdéseiket megosztva és együtt, egyénre hangolt válaszokra találva olyan értékes rálátás szerezhető, ami a leendő hallgatói előmenetelt is

megsejtheti. A tehetséggondozás így alapjaiban pályatanácsadási aspektusból bontható ki, egyúttal értékes a személyes elköteleződés formálódása, a mélyebb egyéni bevonódás, az érdeklődési részmozzanatokban válasz találása szempontjából is. Mindezek további segítő forrásait jelentik a szakterületen való későbbi eredményes helytállásnak.

Egyetemünkön a Junior Akadémia szervezeti egysége a Pedagógiai Karral együtt ún. *alapismereti kurzusokat* szervez, amelynek keretében a pedagógia irányában érdeklődők részt vehetnek előadásokon, megismerkedhetnek a kari képzések főbb szakmai sajátosságaival. A képzés szakmai anyagából vizsgát téve a felvételi eljárásban hasznosítható plusz pontokat szerezhhetnek, ami segítheti hallgatóvá válásukat.

E kurzusokon túl a Pedagógiai Kar több olyan versenyt is szervez középiskolások számára, amelyek keretében a pedagógushivatás területén értékes képességeiket fejleszthetik, egyúttal versenyeredményüktől függően ugyancsak plusz pontokat kaphatnak az egyetemi felvételi eljárás során. Karunk két versenyt alapított középiskolások számára: „*Psallite*” *Kárpát-medencei gyülekezeti ének, egyházi népének és zsoltáréneklési verseny*²² keretében hívjuk és várjuk a magyar egyházzenei értékek mentén elkötelezett szóló énekesek, kvartettek és kamarakórusok jelentkezését, „*Tanulva tanítani – tanítva tanulni*” *Pedagógiai projektverseny*ünk²³ keretében pedig pályaművek készítését gyermekek számára szóló foglalkozástervvel vagy a pedagógushivatáshoz kapcsolódó neveléstörténeti forrásra épített mai üzenetek átgondolásával. Intézményünk célja e versenyeken keresztül is lehetőséget biztosítani a pedagógushivatás irányában érdeklődő fiatalok számára a szakterület mentén való elmélyülésre, ismereteik és készségeik gyarapítására, egyúttal az intézménybe érkezésük előtt is közvetlen találkozásra.

6. Kiemelt partnerintézményeink

A tehetséggondozás szűkebb és tágabb kontextusaiban a Pedagógiai Kar értékes szakmai kapcsolatokat ápol hazai és határon túli társintézményekkel, melyeknek köszönhetően közös kutatási együttműködések, konferenciák és további szakmai rendezvények valósulhattak meg.

Hazai partnerintézményeink köréből székhelyünk, Nagykőrös városához kapcsolódik az Arany János Református Általános Iskola és Óvoda intézményén túl a Nagykőrösi Petőfi Sándor Általános Iskolával való együttműködésünk, amely 2024-ben Akkreditált kiváló Tehetségponttá válhatott. Szakterületünk és református szellemiségünk közösséget erősít többek között a Református Pedagógiai Intézettel, a Pécsi Református Kollégiummal, valamint a Református Egységes Gyógypedagógiai és Módszertani Intézménnyel és további társintézményekkel.

Közös értékeinkre építve határon túli társintézmények köréből kiemelt kapcsolataink fűződik az erdélyi Babeş-Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és

²² A verseny honlapfelülete [Link](#)

²³ A projektverseny honlapfelülete [Link](#)

Zeneművészeti Karához. Több évtizedes gyökerekre visszavezető közös kutatásaink megvalósítása és konferenciaszervező tevékenységeink mind személyes, mind online rendezvények által gyarapodhattak. Oktatóink és hallgatóink között értékes kapcsolatrendszer épült, melyet végzett hallgatóink számára szervezett továbbképzések által újabbak gyarapítanak.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának e sokrétű szakmai elköteleződése és tehetségsegítő tevékenységrendszere olyan biztos és mély értékekre támaszkodik, amelyek reményeink szerint hosszú távon segíthetik hallgatóinkat hivatásuk során. Hívjuk és várjuk az elkövetkező tanévekben is azokat, akik leendő pedagógusként elhivatottak az újabb generációk felnövekedésének kísérésében, s azokat is, akik már pedagóguspályájukon gyűjtött tapasztalataikat kívánják további ismeretekkel gyarapítani.

Felhasznált irodalom

- Ábrám Tibor – Sarka Ferenc: Tehetségkereső és -fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben, *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2, 91–92. [Link](#)
- Bagdy Emőke – Kövi Zsuzsanna – Mirnics Zsuzsanna: Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása, *Géniusz Könyvek* 36., Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014. [Link](#)
- Balogh László: A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 210–235. [Link](#)
- Balogh László: Gazdagítás, dúsitás, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 237–250. [Link](#)
- Balogh László: *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Kézikönyv az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához és megvalósításához*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2016. [Link](#)
- Fülöp Márta – Berkics Mihály – Pinczés-Pressing Zsuzsanna: Tanulmányi versenyeken sikeres fiatalok. A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői, *Géniusz Műhely* 18., Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2015. [Link](#)
- Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011. [Link](#)
- Harmatiné Olajos Tímea – Pataky Nóra: A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban, *Géniusz Műhely* 10., Debrecen, Didakt Kiadó, 2014. [Link](#)
- Inántsy-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék Győző – Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés, *Géniusz Könyvek* 14., Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. [Link](#)
- Kádár Péter: Hozzájárulás a tehetség fogalmának biblikus értelmezéséhez, *Magyar Református Nevelés*, XVII. évf., 2020/2, 5–10. [Link](#)
- Nicholson–Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*, Budapest, Szabad Iskoláért Alapítvány, 2007.
- Pap Ferenc – Fehér Ágota: Tehetségsegítés a hit támaszával – személyre hangolt figyelem mint a tehetséggondozás forrása, *Magyar Református Nevelés*, XXII. évf. 2021/1, 18–28. [Link](#)

KÉPESSÉG- ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS A HITFEJLŐDÉS TÜKRÉBEN

Bevezetés

A képességfejlesztés és a tehetséggondozás témaköre már a múlt században is a neveléstudomány fókuszában állt. Számos elképzelés született azzal kapcsolatban, hogy milyen életkorban, kiket, milyen értelmi szinttel érdemes „felkarolni”, segíteni a tanulásban a tehetségük kibontakozása érdekében. A kérdéskör vizsgálata a hitfejlődéssel összefüggésben azonban nem tartozik a kutatott témák közé.

A tanulmány célja a képesség- és a tehetségfejlesztés témakörének bemutatása a hitfejlődés tükrében. Kutatásaim megerősítettek abban, hogy e két folyamat, mármint a képességek kibontakoztatása, valamint a hitben való elmélyülés egymást erősítheti, a fejlődésüket kölcsönösen segítheti.

A kutatáshoz kapcsolódóan az alábbi kérdések merültek fel bennem: A képesség- és tehetségfejlesztés, valamint a hitfejlődés között milyen összefüggések mutathatóak ki? A hit fejlődése miként segítheti a fejlesztő munkát?

A kutatás analitikus jellegű, amelynek alapját elsődleges források adják. Mind a képességfejlesztés, mind a hitfejlődés témaköréhez felhasználtam a korábbi kutatási eredményeimet, valamint magyar és külföldi, elsősorban, angol és olasz nyelvű forrásokat is. A forráselemzéseken keresztül főképp a kvalitatív paradigma keretei között maradván az interpretatív szemléletmódot követem.

Képességfejlesztés és tehetséggondozás

A képesség valamilyen teljesítményre, cselekvésre való alkalmasságot jelent nagy általánosságban, amely az egyén szintjén eltérő mértékben van jelen. Befolyásolja a veleszületett adottságok, hajlamok, környezeti hatások, valamint az egyént ért élmények, tapasztalatok. A képességfejlesztés minden nevelő feladata függetlenül a gyermek korától. Mivel mindenki más-más képességegyüttessel születik, ezért a képességek fejlesztését egyéni terv szerint, személyre szólóan kell végezni. A képességfejlesztés során tapasztalhatja meg a nevelő, ki miben tehetséges, azaz felismeri a tehetséges gyermekeket, majd annak megfelelő fejlesztésben részesíti.

Szeretném kiemelni Zsolnai József által kifejlesztett *Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot (ÉKP)*, amely a képességfejlesztésnek sokoldalú megközelítés, útmutatását adja.¹ Az ÉKP a tanulóknak az életkoruknak megfelelő érdeklődési

¹ Zsolnai József: *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*, Budapest, Tárogató Kiadó, 1995, 103–130.

területeket kínál, pl. bábozás, sakk, fotózás, rejtvényfejtés, de virágrendezést és japán nyelvet is tanulhattak a gyermekek a program indulása kezdetén. Mindemellett az egyetemes értékek iránt is elkötelezett az ÉKP. A társadalom számára hasznos és kíváncsatos viselkedésmód kialakítása a program nevelési célja, amely nem nélkülözheti az erkölcsi érték fontosságát, illetve ezen értékek eléréséhez szükséges képességek fejlesztését sem.

A képességgel szorosan összefüggő fogalom a tehetség. A tehetség definíciójának különböző megközelítése létezik. Például Czeizel Endre (1984)² szerint a tehetséges egyén magas általános értelmi képességű, akit a lényegmegragadás, az elmélyült, elemző gondolkodás és az általánosítás, a következtetés levonása (szintetizáló képesség) jellemez. A tehetség megnyilvánulhat pl. témaválasztásban, problémafeltárásban, az alkalmazott módszerben, de akár a kifejezésmódban (stílusban) is. A tehetség, vagyis a különleges képesség számos területen jelentkezhet, pl. tudományos, zenei, nyelvi területen. Ranschburg Jenő³ Czeizelhez hasonlóan osztotta fel a tehetség típusokat: tudományos tehetségről, vezetői tehetségről, pszichomotoros tehetségről és művészi tehetségről beszél.

Gefferth Éva és Herskovits Mária⁴ kutatásai alapján a tehetséges gyermek jellemzői az ismeretszerzés, a motiváció, a kreativitás és a szociális viselkedés területén mutatkoznak meg. Zsolnai⁵ két tehetségtypust különböztet meg: pedagógiai tehetségről akkor beszélhetünk, ha valaki vagy a társadalmilag elvárt életkor előtt rendelkezik egy képességegyüttes átlagos mértékével vagy annál nagyobbbal; vagy a társadalmilag elvárt életkorban rendelkezik egy képességegyüttes átlagosnál nagyobb mértékével. A másik típus, amikor kreatológiai értelemben tehetséges valaki, azaz aki alkotótevékenysége során az egész kultúra számára újat hoz létre.

Fontos megjegyezni, hogy a tehetség kibontakozásához szükségesek bizonyos személyiségjegyek is. Ezen sajátosságok a motorjai képesség fejlődésének, kiforrásának. Ide tartoznak pl. az erős, kitartó figyelem, teljesítményre törekvés, nyitottság, érzékenység, jó értelmi képesség, vagy akár az, hogy kevesebb időt töltenek számukra haszontalan tevékenységgel (pl. házimunka, értelmetlen lödörgés a barátokkal stb.). A családi háttérüket a támogató, harmonikus, összetartó magatartás és az erős érzelmi kötődés jellemzi, ugyanakkor megjelenik a szülők részéről az erőt próbáló feladatok adása és a biztatás is. Az iskolában azokat a pedagógusokat kedvelik a tehetséges tanulók, akik jóindulatúak, segítőkészek és szeretik a tantárgyukat.⁶ Ezen megállapításokat alapul véve a tehetséggondozás egyben a személyiségfejlesztést is

² Czeizel Endre: *Az érték bennünk van*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1984, 57–58.

³ Ranschburg Jenő: Képesség – tehetség, *Pedagógiai Szemle*, 1986/9, 856–867.

⁴ Gefferth Éva – Herskovits Mária: *Csak keresni kell...*, Szolnok, Pedagógiai Tükör Kiskönyvtára, 1990, 21–23.

⁵ Zsolnai József: *Az alkotó pedagógia programja*, Alkotó pedagógia, Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 1996, 45–74.

⁶ Csíkszentmihályi Mihály: *Flow: az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1997, 321–336.

magába foglalja. Megállapíthatjuk, hogy belső és külső jegyek, jellemzők együttesen határozzák meg a tehetséges embert.

Fontos kitérnünk a talentum szó jelentésére is. A talentum értelmezésköre a Bibliában, Máté Evangéliumában található. A talentumokról szóló példázat alapján, az adottsággal, a tehetséggel azonosítható fogalom. (Mt 25,14–30) A talentumok tehát valójában Isten ajándékai, kapott képességek az ember számára, amelyeket folyamatosan fejlesztenie kell a keresztyén embernek. A példázat rámutat arra, hogy minden ember olyan mértékű adottságot, készséget kapott, amelyek segítségével képes teljesíteni az Isten által neki szánt életfeladatát. Ezek a kapott értékek, készségek, adottságok szorgalommal fejleszthetők, kibontakoztathatók.

A talentum Bibliai értelmezése és a tehetség fogalma között az a lényegi különbség, hogy a talentum gazdagabb jelentéssel bír, birtoklása egyben egyéni felelősséget is jelent az ember számára, amely kinccsel, értékkel el kell számolnia, miként sáfárkodott vele. Ez utóbbit hangsúlyozza Flôres d’Arcàis⁷ is művében, aláhúzva, hogy a tehetség kibontakoztatása nem csak a gyermek feladata, hanem a szülőé, a pedagógusé, tágabb értelemben a társadalomé is.

Ahhoz, hogy kiderüljön, hogy ki milyen területen rendelkezik különleges képességekkel, szükség van széles körű ismeretre, megismerési folyamatokra, a képességek fejlesztésére. Szem előtt tartva azt, hogy a tehetség csak konkrét tevékenységek végzése során mutatkozhat meg.

A magyar tehetséggondozás történeti alapjai

A magyar tehetséggondozás története szorosan összefügg a református nevelésoktatás hagyományaival. A református kollégiumok már a 18. századtól kezdve kiemelkedő tevékenységet folytattak a tehetséggondozás területén: felkarolták a református ifjakat mind anyagiakban, mind a tanulás, tudásgyarapítás vonatkozásában. A kollégisták képességeinek fejlesztésében nagy szerepe volt pl. a peregrináció, a vitaszellem, a kritikus gondolkodás vagy akár az önképzőkörök szellemiségének, módszertani gyakorlatának. A református fiatalok nevelésében résztvevő tudóstanárok pedig jó példát mutattak a jövő nemzedékének a kutatás, az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában.

Ha visszatekintünk a 20. századra, akkor három jól elkülöníthető, tehetségigéretet kiválasztására alkalmas koncepció rajzolható meg: az egyik Sárospatakhoz, a másik Hódmezővásárhelyhez köthető modell, amelyek református kollégiumokból eredeztethetőek, a harmadik pedig pszichológiai alapú német elképzelés. Fontos pár szót ejteni arról, miben is térnek el a koncepciók egymástól.

A sárospataki református kollégiumból induló koncepció 1935-ben indult és a selekcióra épült. Minden gyermek számára meghirdették a tanulás lehetőségét, azonban csupán bizonyos számú tanulót vettek fel, kiválasztva a legjobb képességeket.

⁷ Flôres d’Arcàis, Giuseppe: *Nuovo dizionario di pedagogia*, Torino, Edizioni Paoline, 1987, 1216.

Harsányi István, kollégiumi tanár 1942-ben publikált erről *Népi tehetségkutatás, néhány társadalmi kérdés* címmel.⁸

A hódmezővásárhelyi modell kidolgozásához valószínűsíthetően Sárospatak mintája adott biztatást a református nevelők számára. Szathmáry Lajos (1940), hódmezővásárhelyi gimnáziumi tanár írása alapján a kollégium arra a megállapításra jutott, hogy kifejezetten a falusi gyermekek számára nyújt tanulási lehetőséget. Úgy gondolták, hogy a kisebb településeken élő fiatalok csupán azért maradnak ki az iskolából, mert észjárásuk, nyelvhasználatuk idegen az iskolától. Vagyis nem az értelmi képességeikkel van probléma, mindössze képzésre van szükségük. Számos jó adottságokkal rendelkező fiatal fejlesztettek ennek szellemében. Minden gyermek a maga észjárása szerinti, az egyéniségének megfelelő oktatást kapott.⁹ A magyar, szegényebb sorsú gyermekek számára 1939 szeptemberében megindult az intézményesített tanítás *Tanyai Tanulók Otthona* elnevezéssel.

A harmadik modell német mintára épült. A pszichológia fejlődésének köszönhetően a német tehetségkutatás már a 19. század végén intenzív fejlődésnek indult. A vizsgálatok tükrében a német kutatók azt állították, megtalálták a tehetséges gyermekekre jellemző tulajdonságokat, valamint, hogy miként lehet mérni azokat. Az intelligenciatesztek nagyon gyorsan terjedtek és nagy népszerűségnek örvendtek nemcsak Európában, Amerikában is. Fő problémát a tesztek megbízhatóságának mértéke jelentette. A reliabilitás növelése érdekében a tehetségvizsgákat két részre osztották: előzetes megfigyelésre és laboratóriumi vizsgálatra.

Alfred Binet és Théodore Simon intelligenciatesztjét Éltes Mátyás révén ismerhette meg a magyar tudományos élet, 1904-ben fordította magyarra. Az intelligenciatesztek magyarra adaptált változatai meghatározó jelentőségűek voltak a tehetségek kiválasztásában. A legismertebb próbák az emlékezetre, a figyelemre vonatkoztak, ezen kívül voltak az összefüggés felismerésére irányuló tesztek, a megértésre, a hasonlóság-különbözőség felismerésére, a kritikai képesség mérésére fókuszáló vizsgálatok.

A pszichológia eredményei lassan megjelentek a pedagógiában is. Ennek köszönhetően megalakult 1942-ben az *Országos Magyar Falusi Tehetségmentés* szervezete. Az angol Lewis Terman, valamint a francia Alfred Binet és Théodore Simon tesztjeit vették alapul, e módszereket kívánták meghonosítani Magyarországon. A tesztek az alábbi nyolc vizsgálati területre fókuszálnak: figyelem, emlékezet, értelem, logikai erő, képzelőerő, elvonóképesség, kifejezőképesség, egyéniség.

A német minta adaptálásáért nem lelkesedtek a magyar pedagógusok. Ellenvetéseket fogalmazták az *Országos Magyar Falusi Tehetségmentés* elképzeléseivel, a tesztekkel kapcsolatban. Kritizálták többek között, hogy a módszer teljesen idegen a magyar észjárástól; a tesztek nem tesznek különbséget az egyes korcsoportok között; túlságosan az értelmi képességre fókuszálnak; nem veszik figyelembe a spontaneitást; túl hosszúak, kimerítőek, így eredményeik nem biztos, hogy megbízhatóak;

⁸ Komjáthy István: *A tehetségkutatás magyar módja*, Máriabesnyő–Gödöllő, Attraktor, 2004, 140–142.

⁹ Komjáthy: *A tehetségkutatás magyar módja*, 144–145.

nem adnak egységes képet a gyermekről, csak mozaikszerű eredményeket, így nem pontosak és hitelesek. A pedagógusok nem jobb teszteket, hanem az egész tesztkérdéskör újragondolását kérték, a magyar viszonyok figyelembevételével.

A hazai szaksajtó a sárospataki mintát tartotta a legmegfelelőbbnek, ugyanakkor a tapasztalatok beépítését, a program továbbfejlesztését sürgették, felismerve a magyar társadalomra gyakorolt pozitív hatását. Nevezetesen azt, hogy a tehetségkutatás, a tehetséggondozás nemcsak az alsó néposztály ügye, hiszen a kiválasztás lehetőséget ad értelmes szakemberek képzésére, kulturált, tanult, innovációra alkalmas nemzet kiművelésére.

A református oktatás-nevelés gyakorlatában már a 17–18. századtól megfigyelhetők az egyéni képességfejlesztés sajátos gyakorlati formái is. Az egyik ilyen kezdeményezés a provocatio (kihívás) volt. Valójában osztályon belüli megmérettetésnek tudható be, hiszen a hátrébb ülő, azaz a rosszabbul teljesítő diák (a kor iskolai ülésrendjének megfelelően) versenyre hívta az előtte ülő társát, hogy előbbre juthasson. Ez a szokás főként a jobb tanulók között terjedt el és latin órákon volt jellemző. A másik a supplicatio (termény- és adománygyűjtés). A segélyre szoruló idősebb tanulók elmentek a kollégiumtól távoli egyházakhoz, bejárták az országot és pénzt, könyöradományt gyűjtöttek. Az összegyűjtött segélyek 80%-át odaadták a kollégiumnak, így segítve annak működését. A tanulók képességfejlesztését pedig mindez úgy szolgálta, hogy útjuk során rengeteg tapasztalatot, népi tudást nyertek az ország helyzetét illetően, amit megosztottak társaikkal (pl. népdalokat, új költeményeket stb.).¹⁰

Összegezve elmondhatjuk, hogy a református oktatás-nevelés már évszázadok óta sokat tesz a képességfejlesztés érdekében, valamint a tehetséges tanulók felkarolásában. A három tehetség-kiválasztásra, -gondozásra irányuló magyar modell napjainkban is megtalálható a pedagógia gyakorlatában. A református iskolák, kollégiumok által létrehozott koncepció alulról jövő kezdeményezés alapján született, így érthető módon közelebb állt a magyar gondolkodáshoz, a magyar pedagógusok véleményéhez. A külföldről adaptált, gépiesebbnek tűnő elképzelés azonban nehezebben vert gyökeret, kevésbé illeszkedett a magyar mentalitáshoz, a magyar elvárásokhoz, mivel nem vette annyira figyelembe a személyiségjellemzőket sem.

További érdeme az elmúlt századokat átívelő református nevelésnek, hogy a képességfejlesztés két végpontja: a hátránykompenzáció és a tehetséggondozás szintén részei a koncepciónak.

Hit, tanulás iránti vágy és tehetségkibontakozás

A református nevelési hagyományok után tekintsük át, hogy a hit fejlődése miként kapcsolódik a képesség-, illetve a tehetséggondozáshoz.

Az ember egyik alapvető kérdése, hogy mi a helye a világban, mi a megszületésének, életének értelme. E kérdések kutatása során a körülöttünk lévő környezet,

¹⁰ Bognárné Kocsis Judit: Reformed education and teaching practice with equal chances, *Teológiai Fórum*, X. évf., 2016, 114–126.

természet működését is meg akarjuk érteni. Persze fordítva is történhet, vagyis, hogy a természettudományban való elmélyülés döbrent rá valakit arra, hogy mi az ő szerepe ebben a körforgásban.

Minden elmélyült természetkutatóhoz közel kell lennie egy bizonyos vallásszágnak, mert nem tudja elképzelni, hogy a hihetetlenül finom összefüggéseket, amiket felfedez, ő találta ki elsőként. A megfoghatatlan világmindenségben határtalanul felsőbbrendű ésszerűség mutatkozik meg. Albert Einstein (1879–1955)

Az emberek egy része azonban nemcsak megérteni akarja a világot, hanem alkotó módon részt is kíván venni benne. Ekkor talán úgy érzi, ő is hozzájárult, tett valamit az emberiségért, és egy kicsit Isten teremő erejéhez hasonló lehetett egy bizonyos időre.

A személyes fejlődést hangsúlyozó pedagógia a gyermeket elfogadja a maga sajátosságaival, ugyanakkor a természetes fejlődése mellett lehetőséget ad fejlesztésére is. Nem csupán ismeretanyagot kíván átadni, hanem a lelki, szellemi életével is foglalkozik. A teljes embert állítja a középpontba, aki testi, lelki, szellemi lény a másik emberrel kölcsönhatásban. A nevelésnek és az önfejlesztésnek ugyanakkora szerepe van e paradigma szerint.

A hívő ember számára a rendeltetése, kötelességei a teremtet világ kozmikus rendjében, illetve azzal összefüggésben értelmezhető.¹¹

Minél tovább tanulmányozom a természetet, annál inkább elámulok a Teremő művén. Louis Pasteur (1822–1895)

A nem hívő ember számára pedig a jelenségek, a természeti törvények, az örök igazság megismerésére való törekvés mélyíti az ember gondolkodását. A természettudomány elgondolkodtatja az embert, és úgy érzi, közelebb viszi Istenhez. A hit és a tudás így hatnak egymásra.¹²

Azok az emberek, akik nem tudományos munkát végeznek, abban a félreértésben élnek, hogy a tudósnak széles körű ismeretei következtében valóistalannak kell lennie; ellenkezőleg, a mi munkánk Istenhez közelebb viszbennünket. Ernest Rutherford (1871–1937)

Szinte ugyanezt fogalmazza meg Max Planck (1858–1957), Nobel-díjas német fizikus, a kvantummechanika megalapítója, amikor ezt írja: „*Az Isten a hívő számára minden gondolkozás kezdetén, a fizikus számára a végén van.*”

Jól látjuk, hogy ami közös a hitfejlődés és a tudásgyarapítás folyamatában, az a gondolkodásfejlődés. Az elmélkedés, a bölcselkedés segíti az értelmes látásmód kialakítását. A gondolkodás pedig szoros kapcsolatban van a nyelvvel, a beszéddel, amelyben nagy szerepe van a „belső beszédnek”, azaz az imának.

¹¹ Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2018, 56–123.

¹² Peabody, Francis Greenwood: *The religion of an educated man*, New York, The Macmillan Company, 1903.

Fontos megtanítani a gyermekeknek, hogy ne csupán kövessék mások gondolatait, hanem merjenek önálló gondolatokat megfogalmazni. Zsolnai József munkássága során erre különösen nagy hangsúlyt fektetett, megalkotva a kutatáson alapuló tudománypedagógiai gondolkodást. E paradigma magában foglalja a kritikai, kreatív és problémamegoldó elmélkedést is. A képességfejlesztést és a tehetséggondozást ennek tükrében alkotta meg. Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program keretében a gyermekek tanulhattak sakkozást, rejtvénykészítést és rejtvényfejtést, amelyek gondolkodást fejlesztő hatása vitathatatlan.

Karácsony Sándor szintén párhuzamba állítja a tanulók tehetségfejlődését és a hitben való elmélyülést. Véleménye szerint e két folyamat szorosan összefügg egymással. Sem a fejlődés, sem a fejlesztés nem lehetséges Isten kegyelme nélkül.¹³

Álláspontja szerint vannak olyan tanulók, akik elkezdik kutatni az élet értelmét, saját maguk helyét a világban és rádöbbennek, hogy „...*életükből elsősorban nem a biztos tudás, vagy a méltóbb cél, vagy a tisztább örömek hiányoznak, hanem Jézus Krisztus hiányzik belőle.*”¹⁴

Az erkölcsi, hitbeli fejlődés maga után vonhatja azokat az átlagon felüli képességeket, személyiségjegyeket, amelyek a tehetség kibontakoztatásához hosszú távon szükségesek, mint pl. a feladat iránti elkötelezettség, kitartás, szorgalom, szakmai alázat, a megújulni tudás képessége, alkalmazkodás, örömteli munkavégzés, konfliktustűrő képesség, magasabb szintű gondolkodásra való képesség (analízis, szintézis, metaszintű gondolkodás).

Karácsony Sándor koncepcióját alapul véve a képességfejlődés (a talentumok, a tehetség kibontakozásának) és a hitmélyülés kapcsolatát az alábbi folyamatokkal jellemezhetjük:

- az értelmi fejlődéssel egyidejűleg vagy azt követően figyelhető meg a hitbeli megerősödés;
- a hitmélyülést, valamint a jellem kiforrottságát kíséri az egyén kompetenciáinak fejlődése, amelyekkel képes lesz akár átlagon felüli kognitív teljesítményre;
- természetesen az is előfordulhat, hogy nincs kapcsolat e két folyamat között, azaz az értelmi fejlődést nem követi hitbizonyosság, illetve a vallásosság nem eredményez szignifikáns képességfejlődést.

A kulcskérdés az, hogy elindul-e az egyénben egy gondolkodási, elmélkedési folyamat, amely a fejlődését biztosítja, avagy nem. Csupán az ismeretanyag nem tesz bölcsebbé.

Az olvasással tudást halmozunk fel az agyunkban, de sajátunkká az csak a gondolkodás révén válik. John Locke (1632–1704)

¹³ Bognárné Kocsis Judit: The Guardian and Mediator of the Values of the Reformation in Pedagogy: Sándor Karácsony, in Olga, Lukács – Csaba, Alpár – István Péter, Nagy (szerk.): *From Movement to Inheritance. Hidden Assets from the Treasury of Hungarian Reformation*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2019, 92–109.

¹⁴ Karácsony Sándor: *A nyolcéves háború*, Pécel, Csökmei Kör, 1999, 225.

Az egyén képességeinek, hitének, társaslelkületi kompetenciáinak és erkölcsi értékrendszeréből fakadó viszonyulásának összekapcsolásával valósul meg az érték-központú képességfejlesztés, a szintetizáló nevelés. A szintetizáló professzionális nevelés elemei, azaz az értelmi (IQ), az érzelmi (EQ), a társas (TQ) intelligencia és a spirituális talentum (SQ) együttese így válik teljessé. A professzionális nevelés feladata ezen adottságok aktív, funkcionáló képességekké való kiművelése.¹⁵ A képességfejlesztés és a tehetséggondozás célja a harmonikus, érett egyéniség kialakítása kell, hogy legyen. A kiegyensúlyozott, derűs személyiség a test, a szellem és a lélek egységében él, amely megmutatkozik az egyén társadalomban betöltött szerepében, valamint az ember és a természet kapcsolatában.¹⁶

A képességfejlesztés, tehetséggondozás eredményessége azonban több tényező együttállása szükséges. Kell a tanulásra hajlandó tanuló, kell a mentoráló, motiváló tanár és kell a bizalom, a másik elfogadása, az együttműködés képessége. Amennyiben hívők vesznek részt a folyamatban, akkor Isten kegyelmének elfogadása, illetve segítségül hívása.

Összegzés

A képesség- és a tehetségfejlesztés komplex személyiségfejlesztés. A tudásgyarapítás mellett az egyes személyiségjegyek fejlesztése is hangsúlyt kell, hogy kapjon, pl. akaraterő, kitartás, stressz- és kudarckezelés, kommunikáció, feladat iránti elkötelezettség, megküzdési képesség stb. Az erkölcsi, hitbeli fejlődés ugyanúgy eredményezheti azokat a személyiségjegyeket, amelyek a tehetség kibontakoztatásához hosszú távon szükségesek.

Meggyőződésem, hogy a tudomány műveléséhez fontos az erkölcsi fejlődés is, hiszen akkor tudja igazán az emberiség javát szolgálni. Ahogy Szent Ágoston írja: *„Aki a tudományban előrehalad, ám erkölcsében nem, az több kárt okoz, mint amennyi hasznot hajt.”*

A képességfejlesztési, tehetségek kibontakoztatási folyamat eredményeként megvalósuló személyiség- és gondolkodásfejlődés az, ami segítheti a hitfejlődést. De természetesen ez fordítva is működhet.

A képesség- és a tehetségfejlesztésben, annak hatékonyságában nagy szerepe van a nevelőnek, a pedagógusnak, valamint a tanár és a tanuló közötti viszonyoknak. Nagytudású, jó pedagógiai érzékkel megáldott nevelő szükséges a folyamat beindításához, annak működtetéséhez.

Az értelmes élet iránti vágy, szándék – úgy vélem – minden emberben megtalálható. A kérdés az, hogy segítjük-e, illetve miként támogatjuk nevelőként, szülőként, tanárként a ránk bízott gyermek(ek) képességfejlesztését, vagy a hit oldaláról

¹⁵ Szcenci Árpád: *Professzionális nevelés – értékközvetítés társas-lelkületi alapon*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2018, 196.

¹⁶ Diana, Massimo: *Le forme della religiosità. Dinamiche e modelli psicologici della maturità religiosa*, Bologna, Dehoniane, 2006, 15–34.

megközelítve a hitmélyülését olyan mértékben, hogy az intelligens, józan, mások számára is hasznos életforma igénye létszükségletté váljon számukra.

Felhasznált irodalom

- Bognárné Kocsis Judit: Reformed education and teaching practice with equal chances, *Teológiai Fórum*, X. évf., 2016, 114–126.
- Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2018.
- Bognárné Kocsis Judit: The Guardian and Mediator of the Values of the Reformation in Pedagogy: Sándor Karácsony, in Olga, Lukács – Csaba, Alpár – István Péter, Nagy (szerk.): *From Movement to Inheritance. Hidden Assets from the Treasury of Hungarian Reformation*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2019, 92–109.
- Czeizel Endre: *Az érték bennünk van*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1984.
- Csikszentmihályi Mihály: *Flow: az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1997.
- Diana, Massimo: *Le forme della religiosità. Dinamiche e modelli psicologici della maturità religiosa*, Bologna, Dehoniane, 2006.
- Flòres d'Arcàis, Giuseppe: *Nuovo dizionario di pedagogia*, Torino, Edizioni Paoline, 1987.
- Gefferth Éva – Herskovits Mária: *Csak keresni kell...*, Szolnok, Pedagógiai Tükör Kiskönyvtára, 2009, 21–23.
- Karácsony Sándor: *A nyolcéves háború*, Pécel, Csökmei Kör, 1999.
- Komjáthy István: *A tehetségkutatás magyar módja*, Máriabesnyő – Gödöllő, Attraktor, 2004.
- Peabody, Francis Greenwood: *The religion of an educated man*, New York, The Macmillan Company, 1903.
- Ranschburg Jenő: Képesség – tehetség, *Pedagógiai Szemle*, 1986/9, 856–867.
- Szenczi Árpád: *Professzionális nevelés – értékközvetítés társas-lelkületi alapon*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2018.
- Zsolnai József: *Az alkotó pedagógia programja*, Alkotó pedagógia, Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 1996.
- Zsolnai József: *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*, Budapest, Tárogató Kiadó, 1995.

A HITTANOKTATÓ SZEMÉLYÉNEK SZAKMAI ÉS BELSŐ ÉRTÉKEI

„...légy példája a hívőknek
beszédben, magaviseletben,
szeretetben, hitben, tiszta életben.”
(1Tim 4,12)

Magyarországi Református Egyházunk Krisztus felkenetésének és prófétai szolgálatának részeseként elkötelezett abban, hogy tanítói szolgálata által vallást tegyen Uráról, és „az igehirdetés és tanítás szolgálata által Krisztusban meggyökerezvén és továbbépülvén megerősödjék a hitben (Kol 2,7)”¹ A tanítvánnyá tételt, a tanítványi lét megélésének segítését a gyülekezeteiben élő egyház küldetesként és szolgálatként végzi, és ezt a tanítást a templomi kereteken kívül iskolák fenntartása és köznevelési keretek között zajló hit- és erkölcsstanoktatás során valósítja meg.² A tanításra jogosultak körét az MRE a református hittanoktatásról szóló 2016. évi I. törvényében részletesen előírja a végzettségek megnevezésével:

A köznevelési intézményekben, illetve egyházközségekben a református hit- és erkölcsstan tantárgy oktatására református hittanokatokat, református hit- és erkölcsstanokatokat, református vallástanárokat, református hittanár–nevelőtanárokat vagy református lelkészeket kell alkalmazni, illetve megbízni.³

Ezen írásomban továbbá a hittanoktatói gyakorlatok és valláspedagógiai jellegű kurzusok során azon személyekre, akik a hittanoktató képzésre járnak, illetve amivé válnak – a törvényi és rendeleti megnevezések tiszteletben tartásával – leginkább az alábbi kifejezéseket használom: *hittanoktató*, *tanító*, *katechéta*, *nevelő*, *pedagógus*, *valláspedagógus*. Ennek csak részben oka, hogy a nyelvi változatosság biztosítása érdekében ezeket szinonimaként alkalmazom. A másik ok, hogy a saját végzettségeim és gyakorlatom miatt önmagamban is nehezen választom szét ezeket és a kapcsolódó tudományterületeket, hiszen a szakmám-hivatásom végzésekor erős szimbiózisban állnak ezek, s nem a szétválasztás képességének hiányaként, hanem szakmaiság gazdagítójaként értelmezem ezt. Költői módon adja elénk ezt *Kolos Dániel*: „[...] a pedagógika a föld, melynek tenyészerejével, a didaktikai szabályok segélye által, a vallástudomány magvát vallásosság életfájává növeli a katekhetika.”⁴ Harmadrészt

¹ *A Magyarországi Református Egyházról és szolgálatáról 1967. évi I. törvény a 2005. évi I. törvény módosításaival egységes szerkezetben*; továbbiakban: MRE 2005. I. 3–4.§

² *A Magyarországi Református Egyház református hittanoktatásról szóló 2016. évi I. törvénye*; továbbiakban: MRE 2016. I.; MRE hivatalos honlapja, Törvénytár [Link](#)

³ MRE 2016. I. 5.§ (1)

⁴ Kolos Dániel: *Katekhetika*, Sárospatak, 1862, 18.

a szentírási vonatkozások és szakma belső történeti-történelmi fejlődése során érzékelhető tendenciák lehetőséget kínálnak arra, hogy ne szakadjunk el a korai elnevezésektől és izlelgesük az újabbakat is.

A továbbiakban a mesterség elnevezéseit csak annyira választom szét, hogy az értelmüket és a köztük lévő árnyalatokat feltárjam és igazoljam ezek szoros kapcsolatát is. Az első körben arra keresem a választ, hogy kicsoda a hittanoktató, milyen szakmai összetevők birtokában szolgálhat, míg a másodikban arra, hogy milyen főbb tulajdonságokkal, belső értékekkel bír(jon) az a hittanoktató, akit ennyiféle módon megnevezhetünk.

A hittanoktató személyének szakmai összetevői

Annak tudatában, hogy a hittanoktató személyének tárgyalásával olyan nagy fába vágom a fejszét, ami egy külön dolgot is megtöltene, s hogy a lelkesedésemet valamelyest kordában tartsam, a Szentírás mellett alapvetően öt, számomra kedves, a [szakmai] gondolkodásomra, tevékenységemre hatást gyakorló elődre hivatkozom, akik a hittanoktató-képzés számára jelenkorunkban is meghatározó alapokat kínálnak:

- **Kálvin János** (1509–1564), aki (vallás)pedagógiai elgondolásait nem rendszerezte egy önálló munkában, hanem írásaiban, bibliamagyarázataiban vannak elrejtve. Ezekből „bányászt ki” és állította össze Kálvin „nevelői arcát” Patay Lajos 1935-ben.⁵ A reformátor nevelői, tanítói munkáját Genfben végezte. Az 1537-es genfi „Articles” 6. pontja szól a gyermekek hittanoktatásáról, melyhez a keresztyén hit könnyű s rövid összefoglalását és tanítását rendelik el.⁶
- **Kolos Dániel** lelképásztor, aki a Tiszáninneni Református Egyházkerület (Berzéte 1848–49; Felsővály (1849–61; Nagybozsva 1877–78) lelkésze, 1862-től a „sárospataki főiskola papja s az erkölcs- és paptan rendes tanára” lett, ugyan-ezen évben adta ki *Kateketika* c. munkáját, melyet dolgozatomban is idézek.⁷
- **Hegymegi Kiss Áron** (1845–1908), aki a tanítás művészetét a pataki képezdében az 1860-as évek végétől művelte, lelkész és jogi végzettsége mellett pedagógiai doktorátust szerzett Kolozsvárott. 1870-ben a Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlése „a nagykörösi ref. tanító képző intézet igazgatójává választotta meg egyhangulag kitűnő képességéről tanuskodó bizonyítványai és igazolványai alapján”, mely hivatalt 1870–75 között töltötte be.⁸

⁵ Patay Lajos: *Kálvin János valláspedagógiája*, *Theológiai tanulmányok* 45. szám. Különlenyomat a Theológiai Szemle XI. évf. 1–4. számából. Országos Református Lelkészegyesület, Debrecen, 1935, 3.

⁶ Szabó Előd: Első genfi tartózkodás 1536–1538, in Zsengellér József (szerk.): *Kálvin mozaikok tanulmányok a reformátor életéből és munkásságából*, Pápa, Pápai Református Teológiai Akadémia, 2000, 30.

⁷ Ugrai János (szerk.): *A Tiszáninneni Református Egyházkerület lelkészei – A kezdetektől a Millenniumig – Adattár*, Sárospatak–Tiszaújváros, 2005, 31. 127. 159.

⁸ Kriston Vizi József: *Kiss Áron. Tudós tanárok – tanár tudósok*, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2002, 7–14.

- **Karácsony Sándor** (1891–1952), aki „népszerű nemzetnevelő” széles életművét szinte lehetetlen summázni. Ami e dolgozat szempontjából lényeges, az a nevelő társaslelki viszonyának minősége, mely az autonómiában, a vallásosságban és vallásos nevelésben különösen döntő jelentőségű. A nagykőrösi képző újrarendítésének szellemi táplálója lett munkássága, hatása.⁹
- **Németh Dávid** (sz. 1957) kortárs, általam nagyra becsült tanárom, aki a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának Valláspedagógiai és Pasztorálpszichológiai Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára.

Hittanoktató

Ezt az elnevezést gyakran rövidítve közlik: *hitoktató*. Tisztázandó, van-e különbség a jelentésben, vagy csupán szórszálhasogatás a részünkről, amikor ragaszkodunk a *hittanoktató* használatához? E kérdés tisztázásához akár egy újabbal is előállhatok, hogy ti. tanítható-e a hit –, de ezzel egy több, mint százéves vitát nem áll sem szándékomban, sem módomban felgerjeszteni és elemezni e helyütt. Mielőtt eldöntendő kérdésként gyorsan rávágna a választ, belátható, hogy a hit rendkívül összetett jelenség; amily rövid szó, olyan sokféle fejtegetéssel írható körül. Röviden és rendszerezetten a Heidelbergi Káté úgy adja elénk, hogy a hit egyrészt ismeret, másrészt bizalom, harmadrészt Isten ajándéka (Ef 2,8; HK 21. kf.).

A *hitben* és *hitre nevelés*, valamint a *hit- és erkölcsstan* kifejezésekkel világossá tesszük ezen komponensek valóságát, s hogy szolgálatunk során nemcsak a kognícióra kívánunk hatni ismeretek átadásával, hanem tanításunk „Isten igazságainak közös keresése”¹⁰; szavakkal és cselekedetekkel képviseljük meggyőződésünket, annak tudatában, hogy tanítványaink hitre jutása Isten ajándéka. Így nem pusztán vitatkozási szándék vezet minket, hanem a megajándékozottság tapasztalata, ill. saját magunk és tanításunk korlátainak felismerése, amikor a hittanoktató kifejezést szorgalmazzuk használni, továbbá az, hogy „csak a hittani tartalmak, valamint a vallásos élet gyakorlathoz tartozó magatartási formák és viszonyulási módok taníthatók maga a hit nem.”¹¹

Tanító

Maga Jézus a tanítványaival való viszonyában a tanító, a *didaszkalos* (Mk 4,38; 9,38; Lk 7,40).¹² Az újszövetségi gyülekezetekben létezett a tanítói tisztség, név szerint említve pl. Barnabást, Simeont, Saul (Pál) (ApCsel 13,1). Pál a Krisztus teste

⁹ vö. Kontra György: *Karácsony Sándor. Magyar pedagógusok*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1992. és Szenczi Árpád: *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, PhD disszertáció kivonat, kézirat, 2008. összegző műveit.

¹⁰ Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2017, 31.

¹¹ Németh: *Vallásdidaktika*, 29–32.

¹² *didaszkalos* = mester, tanító; a héber megfelelője is olvasható az evangéliumokban megszólításként: *rabbi, rabbouni* (pl. Jn 1,38; 20,16). Varga Zsigmond J. (szerk.): *Görög–magyar szótár az Újszövetség irataihoz*, Budapest, 1996, 218.

tagjainak sorában az Isten rendelése szerinti tisztségek között harmadikként említi a tanítót (1Kor 12,28–29). E helyütt elsősorban ne valamiféle rangsort keressünk, hanem az egymás felé való szolgálatok egyik megnevezett típusát lássuk. Ugyanígy a Krisztus testének építésére, a hit és Isten Fia megismerésének, a Krisztus teljességét elérő nagykorúság egyengetésére adott Isten némelyeket különféle szolgálatra, melynek egyike a tanító (Ef 4,11–16).

Az evangélium e szolgáiról Kálvin azt vallja, hogy Isten „az ő ajkukat igénybe véve végzi saját munkáját”¹³, s ennek célját és erejét is: „Az Úr tehát azzal, hogy emberekre bízta az üdvösség és az örök élet tanítását, és a kezedből adja át a többieknek, olyan kötelekről gondoskodott, mely a lehető legerősebben fogja egységbe egyházát.”¹⁴

Pásztorokat és tanítókat az egyház „soha nem nélkülözhet”, s az utóbbiak legfontosabb feladata, hogy „a Szentírást magyarázzák, hogy a hívők között megőrizték a tiszta és egészséges tanítást”.¹⁵

Kolos Dániel felveti a kérdést, ki tanítsa az iskolában a vallást? A 19. század közepén, mint írja: „Nagyon elterjedt kívánság, hogy azt mindenütt a pap tegye, azért méltó, hogy a kérdéses lepel alá benézzünk, valljon üdv lakik-e alatta vagy a szegény zaklatott papság ellen öklözött kezét takarják be némelyek vele; vagy csak egy együgyű, de nem átgondolt jó szándék őszinte ruhája az? [...] De gondoljuk csak meg jól, mi is lenne abból, ha elemi iskolánkból vagy csak iskola tanítóinktól elvennők a vallástanítást? Nem azonnal levetközné-e az iskola protestáns jellemét, és lenne pusztán nemzeti vagy még az sem?” Hivatkozik arra, hogy a lelkipásztornak sokirányú hivatalos elfoglaltságai vannak, a „papi gond ezerféle bajaival foglalkozik”, amik mellett a tanítás hátrányt szenvedhet, szakadozottá válhat. Érezhetően nem a két hivatás, hivatal szembefordítása a célja, hanem a józan megfontolás vezette oda, hogy ki-ki a maga helyén szép együttműködásban legyen a másik hivatásban lévővel, hogy „a hititől szökő nép” ne sóhajtozzék.¹⁶

Az 1541-es genfi egyházi szabályrendeletben Kálvin nagy jelentőséget tulajdonított „a tanítók rendjének”, akiknek legfőbb feladatuk a hívek oktatása az igaz hitre és az Evangélium tisztaságának megőrzése.¹⁷

Ugyanezt erősíti meg a *II. Helvét Hitvallás* is azzal, hogy a tanítók Isten szolgálói, akik „által külsőképpen tanít minket igéjével, belsőképpen pedig a Szentlélek által indítja fel választottai szívét a hitre”¹⁸ és „oktatnak, és megtanítanak az igaz hitre és a kegyességre”¹⁹.

Nyilvánvaló, hogy itt nem a mai értelemben vett köznevelésben foglalkoztatott tanítóról van szó, hanem bizonyos értelemben tágabb fogalomról. Ugyanakkor

¹³ Kálvin János: *Institutio. Christianae Religionis. A keresztyén vallás rendszere, 1559*, II. köt., ford.: Buzogány Dezső, Budapest, Kálvin Kiadó, 2014, 183. [Inst. 4.3.1.]

¹⁴ Uo., 184. [Inst. 4.3.1.]

¹⁵ Uo., 187. [Inst. 4.3.4.]

¹⁶ Kolos: *Katekhetika*, 78–80.

¹⁷ Császár Attila: Második genfi tartózkodás 1541–1564, in Zsengellér József (szerk.): *Kálvin mozgáskorai tanulmányok a reformátor életéből és munkásságából*, Pápa, Pápai Református Teológiai Akadémia, 2000, 77.

¹⁸ Bullinger Henrik: *A Második Helvét Hitvallás*, 1566, fordította és magyarázó jegyzetekkel ellátta Buzogány Dezső, Budapest, Kálvin Kiadó, 2017, XVIII. 4.

¹⁹ Uo., XVIII. 7.

kétségtelen, hogy képzéseinkben kiváló lehetőség kínálkozik arra, hogy a hittanoktató tanítói, óvodapedagógusi végzettséget is szerezzon vagy éppen fordítva – melyre mentori beszélgetések során is hangsúlyt helyezek –, hogy ezzel olyan komplex (szakmai) műveltséget szerezzon, amire építhessen hivatásgyakorlása közben, továbbá önmaga és a neveltjei számára is könnyebbé tehesse az ismeretszintetizálást.

Jelenleg folyik az a munka, amely a református tartalmak tantárgyakban való megjelenítését tűzte ki célul, melyhez a hasonló végzettségű kollégák szakértő segítséget tudnak adni. Ugyanígy lényegesnek tartom, hogy a hit- és erkölcstan órák során ne legyen üres szöveg a tantervi kapcsolódás, hanem valós ismeretszintetizálás, és református iskoláinkban átgondolt legyen a „tantárgy-köziség”, a diszciplináris tantárgyi keretek átlépését segítő műveltségterületek ismerete. Ahhoz, hogy ezt ne valamiféle hóbortnak vagy misztikus oktatási elképzelésnek tartsuk, tisztázandó, hogy az integráció nem kizárólagosságot jelent, sem abszolút megoldást az iskola tantárgyi rendszerére nézve. „A tantárgyi integráció is csak akkor hasznos, ha tudatosan átgondolt, koherens pedagógiai koncepció részeként jelenik meg, és pontosan megtervezik az integrált tárgyaknak a képzési struktúrába, sőt az iskolai tevékenységrendszer egészébe való beillesztését.”²⁰

Katechéta

Az Újszövetségben az igére való tanítás (Lk 1,4; Gal 6,6), az apostoli tanítás (1Kor 14,19), az Úr útjáról való tanítás (ApCsel 18,25) a görög *katécheo*²¹ szóval írható le. Az egyházban a keresztyén tanítás szakkifejezésének alapja lett a *katéchein*²², melyet az ógyház a keresztség előtti és utáni tanításra is használt. Azokat, akik keresztyénné akartak lenni, az egyházatyák *katéchoumenos*nek nevezték, a számokra megtanítandót *katéchészisz*nek²³, s akik őket ezekre megtanították *katékétész*nek²⁴. A jelenleg használatos szakmai nyelvünkön ők a *katechéták*.

A *katekétá*, *katekézis*, *kateketika* szóhasználat ezzel az írásmóddal a római katolikus testvéreink között jellemző. A *kateketika* és *katekézis* kifejezések alkalmazásának, és magának a *kateketika* tudományának háttérbe szorulását és a valláspedagógia előretörését Németh Dávid német nyelvterületen többek között azzal is indokolja, hogy a hitre nevelésben az előbbi a lélektani, érzelmi, társas szempontokat nem vagy kevésbé veszi figyelembe, és az iskolai hittanoktatás sajátosságaira nem figyel, szemben az utóbbival. Jelzi ugyanakkor, hogy a honi hagyományban a *kateketika* elnevezés fennmaradt.²⁵ Ez a fennmaradás azért is indokolt,

²⁰ Chrappán Magdolna: A tantárgyi integráció nevelés- és oktatásméleti összefüggései, in Gácsér József (szerk.): *Gondolatok a nevelésről. A XX. század végi nevelés néhány specifikus témájáról*, Pedagógiai antológia IV. kötet, Szeged, 1998, 196–197. vö. *Országos szakmai ajánlás a tanítóképzés számára. Technika, életvitel és gyakorlat képzési terület*.

²¹ Köznapi értelemben a *katécheo* = értesít, hallat, tudósít, megismer; kegyességi értelemben tanít, oktat, tanítást ad. Varga Zsigmond J. (szerk.): *Görög–magyar szótár az Újszövetség irataihoz*, 530.

²² *katéchein* (*échosz* = hang, visszhang; a *kata* előszóval: hangot, visszhangot előidézni. Átvitt értelemben 1. beszélni, értesíteni, 2. tanítani. Kolos: *Kateketika*, 21. vö. Kapitánffy István – Györkösy Lajos – Tegye Imre: *Ógörög–magyar nagyszótár*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 21993, 573.

²³ *katéchészisz* = (szóbeli) tanítás, oktatás Kapitánffy István – Györkösy Lajos – Tegye Imre: *Ógörög–magyar nagyszótár*, 573.

²⁴ „akiknek képzésével foglalkozó alexandri iskola »schola catechetica« nevet viselt.” Kolos Dániel: *Kateketika*, 1862, 21–22.

²⁵ Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 19.

mivel *Kolos Dániel* 1862-es *Katekhetikájában* a fent nevezett tényezőkre nagyon is figyelemmel volt, s nemcsak a gyülekezeti katechézisről szólt, hanem a családi és iskolai kihívásokat és lehetőségeket is számba vette.²⁶

Nevelő

Az Újszövetségben a *paideutész*, *nevelő* kifejezés a *fegyelmezés* jelentésárnyalatot hordozza (Róm 2,20; Zsid 12,5.9), a *paideia* – *nevelés, képzés* – már jóval pozitívabb többlet irányába mutat, abban a kontextusban, amit Pál Timóteusnak az igazságban való nevelés céljaként fogalmaz meg, hogy „az Isten embere tökéletes és minden jó cselekedetre felkészített legyen” (2Tim 3,16–17). Hogy a katekhetika tudománya mennyire rokon a pedagógiával, s hogy a nevelés-növelés miként kapcsolódik tárgyunkhoz, arról Kolos Dániel ezt írja: „A katekhetika a pedagógiával éppen olyan testvér, mint a homiletika a retorikával. [...] nevezhetnők a pedagógikát általában a növelés- a katekhetika pedig a vallásos növelés tudományának.”²⁷ Így folytatja a keresztyén pedagógia rövid meghatározásával:

Beismerjük ugyan, hogy így egygyé tennők azt a keresztyén pedagógikával, mely a gyermeknek mind testi, mind szellemi, mind értelmi, mind lelkiületi fejlesztésére kiterjeszkedik, azt keresztyén elvek szerint intézvé, holott a katekhetikának csak az értelem és a lelkiület esik gondjai alá [...].

Karácsony Sándor szerint „a pedagógia célja a növekedés”, ami akkor valósulhat meg, ha „a nevelő mindig a legmagasabb intenzitású emberi lehetőséget képviseli a növendékével szemben”.²⁸ Ugyanő a nevelést két ember azon közös lelki funkciójaként határozza meg amelyben „a nevelő növeli a növendéket és a növendék nő. Nevelés akkor történik, ha a növendék a nevelő funkciója következtében nő [...]”.²⁹ A vallásos nevelés pedig oly módon megy végbe, hogy „nevelő vall, a növendék pedig befogadja a vall-ást”.³⁰ Kolos Dániel majd száz évvel korábban ekként fejezte ki ezt: „önmagát közölve növel mást”³¹

Pedagógus

A *paidagógosz*³² az ókori görög társadalomban az a személy, aki a gyermek neveléséről nagykorúságáig gondoskodott, különösen az erkölcsi neveléssel megbízva: a helyes viselkedés, az illendő ruházkodás, a kellemes megjelenés tekintetében.

²⁶ vö. Kolos Dániel: *Katekhetika*, 49–77.

²⁷ Uo., 17.

²⁸ Karácsony Sándor: *Magyar nevelés. Az 1943-as szárszói konferencián elhangzott előadás*, Pécel, Csökmei Kör, 1993, 18.

²⁹ Karácsony Sándor: *Demokrácia és pedagógia*, in Hatvany László (szerk.): *Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból. 9 tanulmány 1922–1946*, Pécel, Csökmei Kör, 1994, 213.

³⁰ Kontra György: *Karácsony Sándor*, 52.

³¹ Kolos Dániel: *Katekhetika*, 82.

³² A magyar megfelelője: *nevelő*, melynél fogva az előbbi megnevezéstől kevésbé tér el a magyarban. Varga Zsigmond J. (szerk.): *Görög–magyar szótár az Újszövetség irataihoz*, 720.

Elkísérte a gyermeket az iskolába a magántanítóhoz, tanítómesterhez, műveltebb rabszolgaként az otthoni tanulásban segítette, felügyelte.³³ Kiss Áron a tanító ezen funkcióját megerősítve írja, hogy tőle a szülők nemcsak a gyermek „szellemi kiképzését” várják, hanem azt is, hogy „az iskolai idő alatt a gyermekek fizikai és erkölcsi életére felügyeljen”.³⁴

Az Újszövetségben két helyen találkozunk a görög szóalakkal. Az egyik helyen (1Kor 4,15) tanítómesternek, nevelőnek fordítható. A másik hely tárgyunk vonatkozásában jelentősebb értelem-többletet kínál. A törvényt nevezi meg az apostol *paidagógos*nak, ami „nevelőnk volt Krisztusig” (Gal 3,24–25), a Károli Biblia szerint „Krisztusra vezérő mesterünk”. E szép fordítás még inkább élénk adja a hittanoktató szerepét, aki Krisztusnak azon szolgálja, aki a rábízottak öhozá vezet, segíti.

Valláspedagógus

A *valláspedagógia* elnevezés a 19. század végén került a szakmai nyelvezetbe, majd 20. század elejétől kapott nagyobb teret. A valláspedagógiát Németh Dávid olyan átfogó gyakorlati teológiai tudománynak tekinti, mely magában foglalja a nem iskolarendszerű (gyülekezeti) és az iskolarendszerű oktató-nevelő munkát, ill. hit- és erkölcsstan tantárgy oktatásának didaktikáját és módszertanát.³⁵ Felvetődik, hogy az ezt művelő személyt *valláspedagógusként* nevezzük meg, s még ha furcsának is hangzik számunkra, talán az óvoda-, gyógy-, oligofrén-, szociálpedagógus etc. elnevezések sorában egyszer e szakmai és szakképesítési elnevezés is teret nyerhet.

A hittanoktató személyének belső értékei

E fejezet második fő kérdéseként vizsgálom meg, hogy milyen belső tulajdonságokkal, értékekkel rendelkeznek a hittanoktató. Számos kritériumot fel lehetne sorolni válaszként, feldolgozva a tanári szerep és személyiség konzisztenciáját, vagy pl. a tanári hatékonyság stratégiáit. A vizsgálatok kimutatták, hogy ez a konzisztencia nagymértékű, „vagy azért, mert személyiségük alapján választották ezt a szerepet, vagy azért, mert a szerep megkövetelte, hogy ilyen irányban alakítsák személyiségüket. A legjobb, ha mindkét irány működik.”³⁶ A keresztyén nevelő személyére vonatkozóan ezekről sem feledkezem meg, azonban olyan bibliai vonatkozású kifejezéseket kínállok fel a teljesség igénye nélkül, melyek segítenek az eligazodásban és a hittanoktatói szerep és a személyiség összehangolásában, egyúttal a katechéták mentorálásában mind buzdításként, mind a hitük forrására való emlékeztetésként felhasználhatóak.

³³ Varga Zsigmond J. (szerk.): *Görög–magyar szótár az Újszövetség irataihoz*, 720.; Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994, 41.; Nagy István (szerk.): *Az Újszövetség kulcsfogalmai*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem TFK, 1999, 171–172.

³⁴ Gyertyánffy István – Kiss Áron: *A népiskola módszertana. A népiskolatanító*, Budapest, 1876. in Kriston Vízi József: *Kiss Áron. Tudós tanárok – tanár tudósok*, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2002, 151.

³⁵ Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 19–26.

³⁶ Zétényi Ágnes: *A hatékony tanár, Iskolakultúra*, 1998/10, 71–72.

Hit(el)esség

A hit alapfeltétele a hitről való szólásnak és tanításnak (2Kor 4,13): „a tanítás az értelem szemének felnyitása, mi nélkül nincs alapos hit, lehetetlen a szívnek azon meghódolása, mely a hit fő lényegét teszi. A hit hallásból vagyon (Róm 10,17).”³⁷ Hit – hiteles, e kettő nehezen választható el egymástól. Az lehet hiteles ezen a pályán, aki Isten ismeretének és az Isten valóságának „egzisztenciáját megrendítő erővel”³⁸ átélte (Lk 5,1–11), s ez a személyes viszony meghatározója a szolgálatának és annak minőségének is. Kiss Áron ezt abban a tanítói főkötelességben írja le, mely annak igaz volta ekként nyilvánul meg:

Ha a tanító csak az »egyház hitét« ismerteti meg a tanítvánnyal, ha mesemondássá teszi a vallástanítást, ha képmutatás az erkölcsi nagyságok iránti lelkesedése, a gyermek hamar észreveszi az ő tettetését s vége oktatása minden hatásának. Csak azt adhatjuk a mink magunknak is van.³⁹

Az Egyetem *Tanulmányi és vizsgaszabályzata* rögzíti, hogy „a hitéleti képzésekre felvételt nyert hallgatók megvallják [...], hogy tanulmányaikat és életvitelüket keresztény hitükhöz méltón folytatják.”⁴⁰ Ez a képzés kezdetén a tanévnyitó istentiszteleten tett ünnepélyes fogadalomtétellel történik, mely egyúttal a hallgatói jogviszony feltétele a fel- vagy átvétel mellett. Ezt szükséges komolyan venni és alkalmanként erre emlékeztetni hallgatóinkat.

A hit, a vallás a nevelőmunka előfeltétele, ami nélkül valójában nem lehet sem hatékony, sem őszinte. A hit energiákat felszabadító erőtöbblet, ami nemcsak a tanításhoz, hanem a képzés elvégzéséhez is nélkülözhetetlen.⁴¹

Kálvin János a genfi kollégiumi és akadémiai tanárokkal esküt tétetett⁴² állásuk elfoglalása előtt (1. ábra), hogy „annál hívebben és nagyobb felelősséggel végezhessek vallásnevelői munkáikat.”⁴³

³⁷ Kolos Dániel: *Katekhetika*, 83–84.

³⁸ Boross Géza: *Katekhetika*, Egyetemi jegyzet, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem HTK, 1985, 190.

³⁹ Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana. Tanítóképezdek s népisk. tanítók számára*, Budapest, 1879, 38.

⁴⁰ Károli Gáspár Református Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzat, III. rész, Hallgatói Követelményrendszer, tanulmányi és vizsgaszabályzat, 30.§ (2). Ezen Szabályzat 1. sz. függeléke a fogadalom szövege. [Link](#) (Letöltés: 2024. október 12.)

⁴¹ Karácsony Sándor: *Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia*, Budapest, Széphalom Könyvműhely, 2002, 76. vö. Szenczi Árpád: *A nagykorösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, 113–115.

⁴² Patay Lajos: *Kálvin valláspedagógiája*, 48–49.

⁴³ Uo., 48.

Az osztálytanítók (a kollégiumi igazgató) és a professzorok esküje:

„Megígérem és esküszöm, hogy becsületesen teljesítem azt a kötelességet, ami reám bízott. Dolgozni fogok a gyermekeknek és a hallgatóknak az oktatásáért. Elvégezem az előadásokat, melyek uraimnak és feletteseimnek parancsából rendeltettek. Általában véve ügyelek arra, hogy az iskola jó rend szerint legyen vezetve. És (Isten kegyelmében bízva) arra törekszem, amennyire csak lehetséges számomra, hogy a tanulók békességesen éljenek, teljes szerénységben és tisztességben. Az Isten dicsőségére. És a város javára és nyugalma.”

A rektori eskütétel szövege: „Megígérem és esküszöm, hogy Isten kegyelmében bízva, becsületesen teljesítem kötelességemet abban a szolgálatban, amelyre elhívtam. Örködni fogok lelkiismeretesen az iskola állapota felett annyira, hogy gondom lesz azokra is melyek váratlanul bekövetkezhetnek. Mindent az iskolai törvények értelmében végzek el. Buzdítani fogom azokat a tanulókat, kik a nyilvános iskola hallgatói és osztálytanítók hatásköre alá nem tartoznak, hogy alávessék magukat és engedelmeskedjenek a mi urainknak és feletteseinknek. Nem tűrök feslett és korhelykedő tanulókat. És ha azok szerető figyelmeztetés után sem akarnának megváltozni, értesítem a városi tanácsot, hogy eljárjanak ügyükben. Végül arra törekszem, amennyire csak lehetséges számomra, hogy a tanulók békességesen éljenek, teljes szerénységben és tisztességben. Az Isten dicsőségére. És a város javára és nyugalma.”

1. ábra

A genfi iskola tanítóinak, professzorainak és rektorának esküszövege

Példa, minta, modell

Az ifjú Timóteust Pál azzal biztatja: „Senki meg ne vessen ifjú korod miatt, hanem légy példája a hívőknek beszédben, magaviseletben, szeretetben, hitben, tiszta életben.” (1Tim 4,12). A *tuposz* mintát, típust, modellt jelent a görög nyelvben. Pál követendő példaként állítja szolgálatát mások elé azzal, hogy fáradtsággal és vesződséggel, másokat meg nem terhelve tevékenykedtek (2Thessz 3,6–12). A szónak van egy olyan jelentéstartalma is, ami a pénzérmén való ütésnyomra, mintára, lenyomatra, sőt képmásra vonatkozik. Ezt továbbgondolva világossá válik, hogy a hittanoktató Krisztus szeretetét mintázza a növendékek elé, mely küldetését abban teljesíti, hogy Vele élő kapcsolatban van, és benne Krisztus, a láthatatlan Isten képe ábrázolódik, formálódik ki⁴⁴ (Gal 4,19; Kol 1,15). Témánk szempontjából szintén lényeges ez a *tuposz didachész*, azaz a *sajátos, valakire jellemző tanítási forma, tanítástípus* (Róm 6,17).⁴⁵ A hittanoktató-képzés során ez az egyénre jellemző tanítási forma nem lesz

⁴⁴ Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 36.

⁴⁵ Varga Zsigmond J. (szerk.): *Görög–magyar szótár az Újszövetség irataihoz*, 951–952.

véglegessé, a hallgatók és a kezdő kollégák ellesik és beépítik a gyakorlatvezetők és az oktatók, sőt a saját iskoláztatásuk kezdetétől látott pedagógusi mintákat, s a pályán való előrehaladásban egyre több és erősebb lesz az, amit a sajátjuknak és önmagukra nézve sajátosnak érznek és művelnek.

A következő jelentés erkölcsi tartalmakat is megelevenít (Tit 2,7; 1Pt 5,3); *Kiss Áron* az egyház első tanítóiról ekképpen írt: „...igaz bölcsességben kellett tanítani és nevelni példány képnek kellett lenni, az egyháziatlan fecsegéstől magát visszatartani, a nagy szavakat kerülni, és mivel minden áldás felülről jön, imádkozni és önmagát túl nem becsülni, Istent dicsőítvén, ha engedi, hogy tegyen helyette.”⁴⁶

Ez a leírás voltaképpen az életmódra utal és nem egy pillanatnyi vagy csak egy-egy tanítási órára vonatkozó mintaadásra vonatkozik. Ugyanő írja a tanítóról: „Legyenek a rend a pontosság és becsületesség mintaképei”.⁴⁷ *Kolos Dániel* egész kis példatárát ad, miképpen vigye véghez a példaadó életet, ügyelve ételre, italtra, érzelmi fellobbanásokra, a hit önmérséklő és a sors változásaiban megtartó erejére, miket ekként összegez: „Oly egyöntetű életet kövessünk, melynek minden kültette, minden belmozdúlata nem szenvedélyt rögtönzést árul el, hanem megállapodott meggyőződésről, szilárd lélekállapotról tanúskodik.”⁴⁸ [A tanításban] „nem néma példány, hanem útmutató, [...] nem is mozdulatlan vezénylő [...], hanem vezető, [...] ki a vallásosságot erkölcsi gyökerei által tartja életben, s a gyakorlati viszonyokba ágaztatja áldólag bele!”⁴⁹

A modelltanulás nagy intenzitású, hiszen a gyermek által választott modellszemlélyel való azonosulás(i kísérlet) azt jelenti számára, hogy „az ő mintáját követve áttételesen részesülni lehet” azon javakból, amik a modellnek rendelkezésére állnak. Ezért is meghatározó, hogy hittanoktatóink milyen mintát kínálnak fel az Istenben való bizalom, a tettek és szavak kongruenciájában.⁵⁰

Tanítványság

Tanítvány, *matétész* az, aki Krisztusnak követője és „tanulója” (Jn 1,43; 18,15; Mk 2,14), azt adja tovább, amit a Mesterétől kapott (Jn 1,43; Mk 2,14). Ez a tanítványi létmód nem hangulat kérdése, hanem „rendszeres és módszeres tanulás”⁵¹, amely nem pusztán a szakirodalmak és jegyzetek kognitív elsajátítását jelentik, hanem szakmai személyiségfejlődésként, belső növekedésként írhatjuk le. Az Újszövetségben Keresztelő János ennek a növekedésnek egy különleges aspektuság állítja elénk a következőkkel: „Neki [Krisztusnak] növekednie kell, nekem pedig kisebbé lennem.” (Jn 3,30) Ez a paradox azonban nem jelenti az ember személyiségének elvesztését, hanem sokkal inkább megtalálását és kiteljesedését.

⁴⁶ Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 2.

⁴⁷ Uo., 38.

⁴⁸ Kolos Dániel: *Katechetika*, 91–92.

⁴⁹ Uo., 97.

⁵⁰ Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 34.

⁵¹ Boross Géza: *Katechetika*, 190–191.

A katechéta tudománya mindezek nyomán a „józan örök igazságokon épülő *belső meggyőződés*, [...] a gyakorlatban hitelesült *életelv* [...] legyen *alapos* [...] és *épületes*, hogy egyformán mindennek boldogítására szolgáljon.”⁵² A képzés ennek az életelv kiépülésének csak egy bizonyos ideig tartó formája, kerete, de a tanítványság egy igazi „*life-long-learning*”⁵³ életmód, aminek legkihívóbb vizsgahelyzetei a gyermekcsoportokban vannak.

Alkalmasság

Az alkalmasság, képesség görög szava az *ikanotész*. A tanításra való alkalmasság Isten elhívásán alapul (2Kor 3,4–6), s olyanok végzik, akik mások tanítására⁵⁴ alkalmasak (2Tim 2,2). Ezt a kifejezést fordíthatjuk úgy is, hogy *a célnak megfelelő, elég, valakinek megfelelő volta*, ami értelmezésem szerint nem jelent tökéletességet, hanem olyanfajta készenlétet, készséget, amellyel elkezdhető a szolgálat és amire alapozható a további fejlődés.

Ez az alkalmasság jelentheti esetünkben a képzésre s szolgálatra való elhívás megértését, elfogadását, olyan lelki-lelkületi alkalmasságot, amire a továbbiakban építeni lehet. Az alkalmasság fizikai feltételt is jelenthet (pl. beszédképesség, énekhang, állóképesség), ugyanakkor tudjuk, hogy Isten az evangélium hirdetésének kincsét törekeny cserépedényekbe helyezte, hogy „Jézus élete is láthatóvá legyen halandó testünkben” (2Kor 4,4–12). Így a testi alkalmasság vagy alkalmatlanság éppannyira lehet akadály, mint az Isten erejét felmutató lehetőség, mellyel a szolgálattelvő a Megbízó, az Elhívó Úr szerinti célnak megfelel: „Elég neked az én kegyelmem, mert az én erőm erőtlenség által ér célhoz.” (2Kor 12,9).

Látjuk azt is, hogy az alkalmassági vizsga a képzésre jelentkezők átható vizsgálatát nem teszi lehetővé. A jelentkezők között van, aki nagy lelkesedéssel és tudatossággal érkezik, míg másoknál az elhivatottság lángja csak pislog, s majd a képzés során együtt mélyül el a hit és kristályosodik a szakmai alkalmasság⁵⁵; megerősödik és nyilvánvalóvá lesz az a szakmai önbizalom, amelyet oktatóként akár ezzel az apostoli sóhajjal is nyugtázhatunk: fáradozásunk nem hiábavaló az Úrban (1Kor 15,58).⁵⁶

⁵² Kolos Dániel: *Katekhetika*, 86–87.

⁵³ Kiss János – Almássy Zsuzsanna – Kovács-Nagy Klára – Kovács János: Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése a pedagógusképzésben. A jelenlegi gyakorlat bemutatása és egy lehetséges modell ajánlása, in Horváth H. Attila – Pálvolgyi Krisztián – Bodnár Éva – Sass Judit (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. Második kötet. Átívelések*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, é.n., 53.

⁵⁴ vö. Boross Géza: *Katechetika*, 193.

⁵⁵ Bekövetkezhet az a felismerés is, hogy egy-egy hallgatónak nem ez a pálya lesz az életútja. A mentorálás során ezzel is számolnunk kell, s különösen a fiatal, érettségi után érkező hallgatóknál empátikusan szükséges segíteni az esetleges váltást, pályamódosítást.

⁵⁶ Noha szolgálatunkban mind a sikerrel, mind a kudarccal számolnunk kell, ezektől sem elbizakodottá (*taedium paedagogicum*), sem csüggedővé (*furor paedagogicus*) nem lehetünk, mivel ez negatívan hatna a gyermekek iránti testvéri, társas-lelki viszonyra. Adorján József (szerk.): *Hitből hitbe. Az evangéliumi nevelés kézikönyve, II. „Úgy neveltetem”. Lelkészek és katekéták könyve*, Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1990, 35.; Imre Lajos: *Katekhetika*, Budapest, Magyar Református Egyház, 1942, 300.

A hallgatók, a pályán lévőkben pedig ily módon összegezhethetjük: „urai vagyunk a tárgynak” s örül a lelkünk, „ha kincseit közölheti gyermek testvéreivel”⁵⁷. Az alkalmasság megtartása, megőrzése nagyban múlik az önképzésen, melyre a hallgatókat szükséges motiválni. Ez a serkentés, aktivizálás akkor talál célba, ha a pályakezdő – legyen akár fiatal felnőtt, akár a középkorosztályhoz tartozó – valóban megtapasztalta az Istentől való alkalmasságot és elhívást, és ennek birtokában kész a bátorítást saját önrendelkezésének és autonómiájának keretében tettekre váltani.⁵⁸ A pályán lévők számára talán leginkább az önévelés segíti ezt hően tartani (vö. 2Tim 1,6kk), amint azt *Kálvin* is megkívánta akadémiaja oktatóitól: „Önmagam fejlesztése szükséges ahhoz, hogy többet adhassak másoknak.”⁵⁹ Ehhez legjobbnak Isten ígéjének tanulmányozását javasolta, melyben „[...] áldás és gazdagság van. Az ige átalakítja a műveletleneket. Megerősíti a gyengéket. Röviden szólva, alkalmasakká tesz arra, hogy végrehajtsuk hivatásunkat, melyet Isten rendelt számunkra.”⁶⁰

Emberszerető és -ismerő

A keresztyén nevelés alapelveit megfogalmazó *Alexandriai Kelemen Paidagógosz* című munkájában hitet tesz amellett, hogy az Ige, a Nevelő *philanthróposz*, emberszerető, s ez a kifejezés művének kulcsfogalmává is lesz, kiemelve: „úgy illik, hogy vizsontszeressük azt, aki a legkülönb életre vezet, de azt is, aki az ő elhatározásának rendelkezései szerint él.”⁶¹

Isten jósága és emberszeretete tehát ebben a Nevelő Jézus Krisztusban jelent meg, hogy az örök életnek részesei legyünk. Ez a kegyelmi megajándékozottság az alapja a mások iránti megértésnek, szelídségnek és szeretetnek (Tít 3,1–5). A felebarát iránti, s ennél fogva a tanítványaink iránti szeretet nem elvont szócséplés, hanem az egyházban a kicsinyek, a nyáj gondozása, őrzése, táplálása (ApCsel 20,28). Ahhoz, hogy ezt igazán jól vigyük véghez, az előbbieket mellett *Kálvin* tanácsát tartjuk szem előtt, mellyel az *Institutiót* megnyitotta: „Bölcsességünk, és csak az, amit valóban bölcsességnek kell tartani, lényegében két részből áll, ezek pedig: Istennek és önmagunknak megismerése. Mivel a kettőt számos kötelék fűzi egybe, nem könnyű eldönteni, hogy melyik előzi meg és szüli a másikat. Először is senki sem tekinthet önmagára úgy, hogy ne érezné azonnal, hogy Istenre kell gondolnia, akiben *élünk és mozgunk*.”⁶²

Mit jelent ez a megismerő tevékenység a főiskolai gyakorlatban? A képzés során a hallgatók pszichológiai, fejlődéslélektani, valláslélektani stúdiumokat hallgatnak,

⁵⁷ Kolos: *Katekhetika*, 87.

⁵⁸ Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 36–37.

⁵⁹ Patay Lajos: *Kálvin valláspedagógiája*, 49.

⁶⁰ Uo., 49.

⁶¹ A *philanthróposz*, *philanthrópia* Alexandriai Kelemen e művében kulcskifejezés – állapítja meg Tóth Vencel, a mű fordítója. Alexandriai Kelemen: *Paidagógosz. A Nevelő*, Ókeresztény örökségünk, fordította, a bevezetőt és jegyzeteket írta: Tóth Vencel ofm., Budapest, Jel Kiadó, 2013, 38. 40. E szó magában hordozza a jóakarátú, gyengéd, kedves jelentéseket is. vö. Kapitány István – Györkösy Lajos – Tegye Imre: *Ógörög–magyar nagyszótár*.

⁶² *Kálvin János: Institutio*, I. köt., 33. Inst. 1.1.1.

leírásokat készítenek az adott életkori sajátosságokról és ezek vallásdidaktikai vonatkozásairól annak érdekében, hogy egy bibliai történetet vagy erkölcsstani problémát a lehető legközelebb vihessék a tanítványaikhoz a hittanórákon és hitéleti foglalkozásokon.

A valláspedagógus tudományos és a gyermekek iránt megnyilvánuló szeretetteljes megismerési szándéka ötvöződik abban a tevékenységben, amit *elementarizálás*nak nevezünk, ami „a didaktikai analízis keretében elvégzendő munka, melynek nyomán lehetővé válik, hogy a tananyag formáló erővel bíró elemei és a tanuló életének alakulóban lévő aspektusa találkozassanak.”⁶³ Didaktikailag az óraelőkészítés része, s meghatározó a hit- és erkölcsstan óra megvalósulásában, hiszen „az elemi erővel ható”, „a tanulók számára értelemadó jelentőséggel bíró” tartalmat kell felfedezni, kibontani és a gyermekek elé tárni.⁶⁴ Ezt az elementarizáló szakdidaktikai gondolkodást elsajátíttatni igazi kihívás. Ennek része az, hogy az ígéről, a tananyagról való gondolkodásra, meditációra bátorítsam és rávegyem őket. Feltételezésem, hogy a legtöbb esetben az ebben való gyakorlottság hiánya áll, de a háttérben a katechéta egyéni hitfejlődése, személyiségfejlődése, vallásszociológiai helyzete is állhat.

A fiatalabb, tapasztalatlan hallgatóknál eleinte papírozni ez az emberismeret, idő kell, hogy a terepen termőre forduljon: „a gyakorlati ügyesség, biztos emberismereti tapintat, kitartó türelem [...] a lelkiismeretes munka alatt mind megjön, mint az étvág az evés közben”.⁶⁵

Vallom, hogy a tanítványok iránti szeretetet fel kell gerjeszteni magunkban, mivel ez a szeretetet „nem a szív ösztönszerű vonzalmából, hanem azon nemesebb hajlamból nő, melylyel a lélek karolja magához a lelket, [...] és saját üdvös ismereteivel s azon tanácsokkal védje, melyeket önboldogsága építésénél maga követ.”⁶⁶

Olyan *hidépítő*⁶⁷ a vallástanító, aki a gyermekek lelke és az isteni igazságok között átvezető utat tud építeni, „[...] minthogy ő nemcsak vallást tanít, de vallási érzelmeket, gyöngéd jósaú kedélyt, résztvevő emberbaráti hajlamokat is akar költeni, neki nemcsak a tanító anyagot kell tudni, hanem szívében kell hordani mindazt a jót s nemest, s mindazokat a felséges érzelmeket, melyekkel növendékeit ékesíteni akarja.”⁶⁸ Kiss Áron a népiskolai módszertanban ekként ír:

A jó tanító szereti a gyermekvilágot, annak javát, fejlődését szíven viseli és érti belegondolni magát a gyermeki természetbe lebecsülni a kicsinyekhez, hogy azokat magához felemelje; s így bírja a tanítványainak becsületét, bizalmát és szeretetét.⁶⁹

⁶³ Németh: *Vallásdidaktika*, 121.

⁶⁴ Uo., 122–123.

⁶⁵ Kolos Dániel: *Katechetika*, 88.

⁶⁶ Uo., 98.

⁶⁷ Boross Géza: *Katechetika*, 194.

⁶⁸ Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 38.

⁶⁹ Gyertyánffy István – Kiss Áron: *A népiskola módszertana*, 152.

Egyháziasság és társaslelkiség

A tanítók „kövessenek el mindent, mi által köz[ös]ségüknek hasznára válhatnak”⁷⁰ Megfogadni való Kiss Áronnak az egyháza iránti elkötelezettségét tükröző intése, mellyel a felekezeti különbségekre is tekintettel volt: „[A vallástanító] szeresse egyházát, s ragaszkodjék ahhoz híven, de buzgósága sohase ragadja odáig, hogy igazságtalan legyen az idegen vallásúak iránt, a gyermekek egy hazának a polgárai, egy emberiségnek a tagjai és a gyűlölködő vakbuzgó tanító vétkezik mint hazafi, vétkezik mint ember.”⁷¹

Lényeges, hogy „hogyan és mimódon gondolkodik, érez, beszél és viszonyul a katechéta az egyházhoz”⁷². Hallgatóink sokféle helyről gyülekezetből, kegyességi irányzatból érkeznek; vannak, akik születésük óta családjaik révén „belenőnek” az egyházba (2Tim 3,10; ApCsel 18,8), míg mások vissza- vagy odataláltatnak gyülekezetükhöz, és betagozódnak Krisztus testébe (1Kor 12,12kk), s így annak a lokális gyülekezetnek éppúgy élő tagjai, mint az egyetemes keresztyén Anyaszentegyháznak.⁷³ A képzésre a helyi gyülekezet bocsátja el a hallgatót, az egyházközség által fenntartott intézményekben végzi gyakorlatát és majdani hivatását, az istentiszteleteken és más gyülekezeti alkalmakon találkozik saját tanítványjaival és azok családjával. *Kolos Dániel* a katechéták képzésében lényegesnek tartja annak szem előtt tartását, hogy ők „a jövő nemzedék vallásos nevelésének sikeres vezetését az egyház megbízásából teszik és ennél fogva az egyház célja szerint kell intézni munkájukat.”⁷⁴ Nem mellékes, hogy milyen a viszony a fenntartó és annak képviselői, valamint a hittanoktatóink között.

A hallgatókkal való személyes beszélgetésekből kitűnik, hogy vannak, akik erős lelkipásztori, presbiteri, intézményvezetői támogatást tudnak maguk mögött, szolgáló és együtt imádkozó testvéri (munka)közösségből érkeznek⁷⁵, míg mások konfliktusokkal, rendezetlen munkabeosztástól, átgondolatlan adminisztratív feladatokkal és irreális elvárásokkal túlterhelten végzik szolgálatukat. Hogy milyen lényeges a katechéta egyházhoz fűződő viszonyát kimunkálni és rendezni – mely meggyőződésem szerint nemcsak a hittanoktató felelőssége – arról *Németh Dávid* a klasszikus kondicionálás ide vonatkozó mechanizmusának leírásával figyelmeztet: „[...] ha a gyerekek szeretetteljesnek, nyitottnak, megértőnek tapasztalják az Isten képviselőjét, a vallástanárt, akkor a hittel, az egyházzal és az Istennel kapcsolatos

⁷⁰ Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 38.

⁷¹ Uo., 38.

⁷² Boross Géza: *Katechetika*, 196.

⁷³ Ursinus, Zacharias – Olevianus, Caspar: *Heidelbergi Káté*, 1563., Revideált, egységes fordítás, Budapest, Kálvin Kiadó, 2016, 54. k.f.

⁷⁴ Kolos Dániel: *Katechetika*, 11.

⁷⁵ A munka eredményességét ez nagyban meghatározhatja, melynek feltétele „a gyülekezet és a »szolgáló közösség« imádsága, áldozathozatala és sok-sok, első pillanatra talán jelentéktelennek tűnő részszolgálat vállalása”, mely utóbbiak arra is teret nyitnak, hogy egyesek kipróbálván magukat jelentkezzenek képzésünkre. Adorján József: *Hitből hitbe*, II., 8.

minden más tapasztalatokhoz is kellemes érzéseket társítanak, míg ha szeretetlenséget, értelmetlen szigort, követelményeket és számonkérést tapasztalnak a tanár részéről, akkor gyanakodva és félelemmel tekintenek mindenre, ami az egyháztól vagy Istentől származik.”⁷⁶

Karácsony Sándor koncepciójában a nevelhetőség alapja és „egyetlen lehetősége a »társas« lelki funkció”⁷⁷. Ebben az értelemben „nem a »szép-igaz-jó«-ra tör, hanem arra, ami »szent«.”⁷⁸ A nevelőnek – mivel a Szent megragadta – van miről szólnia, van kiről vallania, s ebben a társas megragadottságban a növendéknek van kibenn hinnie,⁷⁹ és válaszolhat az őt megszólító Istennek.

Sáfárság

A sáfár bibliai kifejezésként elsősorban nem a tanítói tisztséghez kötődik, azonban tartalmánál fogva igen szemléletesen bővíti hivatásunk tulajdonságokra vonatkozó összetevőit. Pál az apostoli tisztségük kapcsán írja, hogy Krisztus szolgálói és Isten titkainak sáfárai, mely a hittanoktatókra nézve is igaz lehet.

A sáfár iránti legfontosabb kíváncsi a hűség (Lk 12,41; 1Kor 4,1–2) ahhoz, akinek szolgálatában áll, és akinek titkait közvetíti, felfedeztetni hallgatóságával, de úgyanyira hűség ez a rábízottak iránt is. Kiss Áron azt tanácsolja, hogy a vallástanítók „vegyék szívére [...], hogy a tanító tanítványaiért felelős Istennek.”⁸⁰ Ehhez a sáfári felelősséghez köti azt, hogy „szeresse növendékeit”, mely abban a törekvésben nyilvánul meg, hogy „a legmagasztosabbat, a legnemesebbet: az Isten országát szent buzgósággal az emberi természetbe átültettesse.”⁸¹ Ezért a katechétának szükséges magát edzeni a sáfár találékonyságára (Lk 16,1–11) és az Urát visszaváró szorgalmas munkálkodásra, mely Jézus szerint és tapasztalatom szerint is a hivatásbeli boldogság garanciája is (Lk 12,42kk).

Felhasznált irodalom

- A Magyarországi Református Egyház református hittanoktatásról szóló 2016. évi I. törvény*
MRE hivatalos honlapja, Törvénytár [Link](#)
- A Magyarországi Református Egyházról és szolgálatáról 1967. évi I. törvény a 2005. évi I. törvény módosításaival egységes szerkezetben*
- Adorján József (szerk.): *Hitből hitbe. Az evangéliumi nevelés kézikönyve, II. „Úgy neveltetem”. Lelkészek és katekéták könyve*, Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1990.
- Alexandriai Kelemen: *Pedagógosz. A Nevelő, Ókeresztény örökségünk*, fordította, a bevezetőt és jegyzeteket írta: Tóth Vencel ofm., Budapest, Jel Kiadó, 2013.

⁷⁶ Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 32–33.

⁷⁷ Karácsony Sándor: *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, Budapest, Exodus, 1938, XIII.

⁷⁸ Karácsony Sándor: *A magyarok Istene. A vallásos nevelésről*, Budapest, Széphalom Könyvműhely, 2004, 6.

⁷⁹ Uo., 5.

⁸⁰ Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 37.

⁸¹ Uo., 38.

- Boross Géza: *Katechetika*, Egyetemi jegyzet, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem HTK, 1985.
- Bullinger Henrik: *A Második Helvét Hitvallás*, 1566, fordította és magyarázó jegyzetekkel ellátta Buzogány Dezső, Budapest, Kálvin Kiadó, 2017.
- Chrappán Magdolna: A tantárgyi integráció nevelés- és oktatásméleti összefüggései, in Gácer József (szerk.): *Gondolatok a nevelésről. A XX. század végi nevelés néhány specifikus témájáról*, Szeged, Pedagógiai antológia IV. kötet, 1998, 195–211.
- Császár Attila: Második genfi tartózkodás 1541–1564, in Zsengellér József (szerk.): *Kálvin mozaikok tanulmányok a reformátor életéből és munkásságából*, Pápa, Pápai Református Teológiai Akadémia, 2000, 72–109.
- Gyertyánffy István – Kiss Áron: A népiskola módszertana. A népiskolatanító, Budapest, 1876, in Kriston Vizi József: *Kiss Áron. Tudós tanárok – tanár tudósok*, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2002, 151–157.
- Imre Lajos: *Katchetika*, Budapest, Magyar Református Egyház, 1942.
- Kálvin János: *Institutio. Christianae Religionis. A keresztyén vallás rendszere 1559*, I-II. köt., ford.: Buzogány Dezső, Budapest, Kálvin Kiadó, 2014.
- Kapitánffy István – Györkösy Lajos – Tegyei Imre: *Ógörög–magyar nagyszótár*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 21993.
- Karácsony Sándor: *A magyarok Istene. A vallásos nevelésről*, Budapest, Széphalom Könyvműhely, 2004.
- Karácsony Sándor: Demokrácia és pedagógia, in Hatvany László (szerk.): *Karácsony Sándor pedagógiai írásából. 9 tanulmány 1922–1946*, Pécel, Csökmei Kör, 1994.
- Karácsony Sándor: *Magyar nevelés. Az 1943-as szárszói konferencián elhangzott előadás*, Pécel, Csökmei Kör, 1993.
- Karácsony Sándor: *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, Budapest, Exodus, 1938.
- Karácsony Sándor: *Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia*, Budapest, Széphalom Könyvműhely, 2002.
- Károli Gáspár Református Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzat, III. rész, Hallgatói Követelményrendszer, tanulmányi és vizsgaszabályzat. [Link](#)
- Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana. Tanítóképezdek s népisk. tanítók számára*, Budapest, 1879.
- Kiss János – Almássy Zsuzsanna – Kovács-Nagy Klára – Kovács János: Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése a pedagógusképzésben. A jelenlegi gyakorlat bemutatása és egy lehetséges modell ajánlása, in Horváth H. Attila – Pálvolgyi Krisztián – Bodnár Éva – Sass Judit (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. Második kötet. Átívelések*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, é.n.
- Kolos Dániel: *Katekhetika*. Sárospatak, 1862.
- Kontra György: *Karácsony Sándor. Magyar pedagógusok*, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1992.
- Kriston Vizi József: *Kiss Áron. Tudós tanárok – tanár tudósok*, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2002.
- Nagy István (szerk.): *Az Újszövetség kulcsfogalmai*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem TFK, 1999.
- Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcstan tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2017.
- Patay Lajos: *Kálvin János valláspedagógiája, Theológiai tanulmányok* 45. szám. Különlenyomat a Theológiai Szemle XI. évf. 1–4. számából. Debrecen, Országos Református Lelkészgyesület, 1935.
- Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.

- Szabó Előd: Első genfi tartózkodás 1536–1538, in Zsengellér József (szerk.): *Kálvin mozaikok tanulmányok a reformátor életéből és munkásságából*, Pápa, Pápai Református Teológiai Akadémia, 2000, 7–41.
- Szenczi Árpád: *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, PhD disszertáció kivonat, kézirat, 2008.
- Ugrai János (szerk.): *A Tiszáninneni Református Egyházkerület lelkészei – A kezdetektől a Millenniumig – Adattár*, Sárospatak – Tiszaújváros, 2005.
- Ursinus, Zacharias – Olevianus, Caspar: *Heidelbergi Káté*, 1563., Revideált, egységes fordítás, Budapest, Kálvin Kiadó, 2016.
- Varga Zsigmond J. (szerk.): *Görög–magyar szótár az Újszövetség irataihoz*, Budapest, 1996.
- Zétényi Ágnes: A hatékony tanár, *Iskolakultúra*, 1998/10, 68–74.

A HAZAI NŐI SZAKKÉPZÉS KEZDETEI A REFORMÁTUS EGYHÁZ KEBELÉBEN

Társadalomtörténeti előzmények

A reformkor pezsdülő társadalmi és gazdasági élete a nők számára is új lehetőségeket nyitott meg. Ugyanakkor a sajátos feudális gazdasági viszonyok miatt az alsófokú ipari és kereskedelmi szakképzés a céhek kezében volt. A nők – a korábbi évszázadokban – teljesen ki voltak rekesztve a céhes, illetve szakmai képzésből. A leányok számára a szervezett iskolai képzés egyetlen formáját az elemi iskola elvégzése jelentette, a középfokú leánynevelés pedig csak az 1868. évi XXXVIII. törvényt követően nyerhetett teret.¹ Nem véletlen tehát, hogy a korban létesített alapfokú ipari szakiskolák vagy tanfolyamok többsége a nők képzését szolgálta. Társadalmi szervezetek, nőegyletek vállalták magukra az intézményalapítás és -fenntartás terheit.

Az alsófokú szakképzés reformja különös tekintettel a lányok képzésére

Pesten már 1788-ban a terézvárosi alsófokú iskola mellett egy szövő-fonó tanfolyam nyílt szegénysorú lányoknak. A felvidéki városokban az evangélikus egyház alapított leányiskolákat. A fiúk latin iskolái mellett három évfolyamos „felsőbb leányosztályokat” létesítettek, elemi végzett (12–15 éves) lányok számára. Eleminél magasabb szintű műveltségtartalmak közvetítése mellett női kézimunkákat tanítottak. Ilyen leányiskola nyílt már 1776-ban Eperjesen, majd Lőcsén, a századfordulón Sopronban, Rozsnyón, Selmechánán, Késmárkon. Később Pozsonyban (1818) és Pesten (1832). A leányiskolák közül képzési színvonalukkal az eperjesi és soproni intézmények emelkedtek ki.²

A szegény családok lányai számára jótékonyági szervezetek által létrehozott kézimunka-iskolák, ipari tanfolyamok működtek. Brunszvik Teréz (1775–1861) vezetésével a budai nőegylet alapította 1828-ban a krisztinavárosi „kézműoskolát”. A 6–10 éves lányok a népiskolai tantárgyakkal párhuzamosan tanulták egy szalmakalapgyártó mester irányításával a szalmakalap és -papucs, szalmaszövetű

¹ Nemes-Németh Nóra: Székesfehérvár iskolapolitikája a 19. században, in Fodor József Péter – Mizsera Tamás – Szabó P. Katalin (szerk.): *„A tudomány ekként rajzolja világát.” Irodalom, nevelés és történelem metszetei*, Budapest – Eger, 2019, 182.

² Patyi Gábor: Külföldi minták a magyarországi értelmiség képzésében a dualizmus korában, in Szála Erzsébet (szerk.): *Tudomány Napja 2000: Tanulmányok a pszichológia, a pedagógia és a kultúrtörténet tárgyköréből*, Sopron, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, 2001, 68–76.

miseruha, aratókalap, posztópapucs és -sapka készítését. A krisztinavárosi iskola mintájára 1832-ben Kolozsváron hasonló intézmény nyitotta meg a kapuját a helybéli nőegylet jóvoltából.

E folyamatok előzményei között a legfontosabb, hogy József nádor sürgetésére 1801-ben a Nemesi Művelődésügyi Bizottság által megfogalmazott felvilágosult tanügyi elveket Szerdahelyi György átszerkesztette. Az 1806-ban megjelent második Ratio Educationis-ban már a leányiskolákról is találunk egy fejezetet.

Azonban a magyar nőnevelés ügye a közfelfogás miatt sem haladt előre, még Kazinczy Ferencnek is a tanulatlan jó feleség és háziasszony volt az eszménye, és ez a nézet még a 20. század első felében is erősen érezte a hatását.³ Viszont Karacs Ferencné Takáts Éva mindenképpen változtatni szeretett volna eme áldatlan viszonyokon.

Félő, hogy ez idegen nemzetből való ügyetlen nevelők kezei alatt leányaink minden nemzeti és erkölcsi charactereket elvesztvén, tsak bábjátékokká lesznek... tanítassék leányaitoknak a tudományokból annyi, hogy magok tudjanak gondolkozni, – magok ítélni tetteik jó vagy rossz voltáról; - gyermekeiket nem a mind untalan változó módi, hanem az okosság regulái szerint fogják nevelni.⁴

– olvashatjuk egyik nyilatkozatában. Karacsné különösen a nőnevelés ügyét viselte a szíven. Pénzügyi alap létrehozását javasolta egy a nemzet által alapítandó országos nőnevelde fenntartásához: „30-tól 50 éves koráig jövedelme szerint, aki nőtlen fizessen, például a papság és a katonatisztek.”⁵ – idézi a javaslatot Karacs Zsigmond.

Karacs Teréz nőnevelői életpályája

Karacs Teréz 1808. április 18-án Budapesten az Ötpacsirta utcában született. A család a hazánkból hiányzó polgárságot pótló nemesség sorait erősítette. Kapcsolati rendszerük a jobbagy Táncsics Mihálytól a Habsburg főherceg József nádorig a hazai társadalom minden rétegét felölelte. A családfő viszontlátogatásait legtöbbször feleségével és gyermekeivel tette. Sáfrán Györgyi írja: „Megható a nemzeti kultúra iránti felelősségérzetük: mindent és mindenkit segíteni, aki e téren dolgozik.” Hazai termékeket vásároltak. Ott voltak a pest-budai magyar színészek szinte minden előadásán. Többek között lakott náluk Katona József, Kerekes Ferenc, Kisfaludy Károly, Márton József, Mokry Benjámin. Gyakori látogatóik Virág Benedek, Kazinczy Ferenc, Kölcsey Ferenc, Vörösmarty Mihály, Garay János, Döbrentei Gábor, Horvát

³ Nóbik Attila: A feminizmus megítélése a Néptanítók Lapjában a 20. század elején, in Baska Gabriella – Hegedüs Judit – Szabó Zoltán András (szerk.): *Visszhangzó századok. Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*, Budapest, ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, 2019, 22–29.; Stummer Krisztina: A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében, *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 19. évf., 2021/1–2. 39–48.

⁴ Karacs Zsigmond: *Karacs Teréz a 19. századi magyar nőnevelés sodrában*. 2008. [Link](#)

⁵ Karacs: *Karacs Teréz a 19. századi magyar nőnevelés sodrában*.

István, Pethe Ferenc, Ferenczy István sok más mellett, a mindennapiak közt pedig Fáy András és Kulcsár István.⁶ E két utóbbi a század első tizedeitől törekedett a nőnevelés helyzetének javítására. Kulcsár 1822-ben a Hasznos Mulatságokban fejti ki elveit, melyre Karacsné a Tudományos Gyűjteményben tette meg észrevételeit. Fáy András a gyakorlatban megkísérelte a lánynevelést. Az igen kis korától képzett és nevelt fogadott leányát 1825-ben Karacs Teréz barátságába ajánlotta.

Mozgalom indult a nőnevelés magyar kézbe vételére, 1822-ben Óváry László adományozott 5000 forintot, hogy a kamatait egy alapítandó felsőbb leányiskola és a miskolci líceum kapja, ám csak negyedszázad múltán nyithatta ki kapuit a miskolci intézet Karacs Teréz vezetésével.

Pesten ekkoriban egyedül a Széna (ma Kálvin) téri református iskolában tanítottak magyarul. Oda járt 1814-től Karacs Teréz. Tanítói apja térképeinek ismertetéséhez igénybe vették a segítségét. Nővére már férjnél volt, midőn anyja betegsége miatt a házi munkák és kisebb testvérei ellátása miatt otthon kellett maradnia. Nagyműveltségű anyja szárnyai alatt korán elmélyült benne az irodalom, a művészet és a tudomány iránti lelkesedés. A gyerekek apjuk könyvtárának bizonyos polcait szabadon használhatták. Németségű barátnői dalait általa magyarul énekelték. Azt írja: „innen e tényből számítom nevelői pályám kezdetét.” És „örömmel hallgatták... a nálunk látható számos térképről... az egyes helyek történelmi nevezetességeit és eseményeit.” 1823-ban már a leánytársainak készített találós kérdése megjelent a Hasznos Mulatságokban.⁷ 1824 októberétől tíz hónapot töltött Bécsben Márton József professzor családjánál. 1825 őszén Fáy Andrásékkal jártak a Várszínházba és megismerhette többek között Vörösmartyt és Kölcseyt is. 1826-tól gyakran időzött lelkész sógoránál Alcsúton, és közeli kapcsolatba merült a nádori családdal. Kéri Katalin írja, hogy

„...nevelés- és művelődéstörténeti értelemben a korszakban különlegesen számító Karacs-házban nemzeti szellemben nevelkedett Teréz művelt és okszerűen érvelő hölgy volt, aki leküzdhetőnek és nem eleve elrendelt, megváltoztathatatlan jelenségnek vélte a nők műveltségbeli elmaradását. Szinte valamennyi írásában a nemzeti szellemű, magyar nyelvű leánynevelésről írt, szerinte ez nem csupán a nemzet, de az egész emberiség haladását is előremozdítja.”⁸

A medikus Kovács Pál a növendék nőnemről írta disszertációját, amit Teréz kérésére magyarul is megjelentetett. Hamarosan Teréznek és az édesanyjának, Karacs Ferencnének is színdarabbal kedveskedett. Az utóbbit Fáy és Vitkovics rendezésében a Karacs gyerekek és baráti körük szereplésével meglepetésül előadták Karacsék ezüstmenyegzőjén. Teréz 1828 nyarát apja barátjánál, Szabó Pál mezőtúri lelkésznel

⁶ Sáfrán Györgyi: *Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete*, Szeged, A kir. Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének Közleményei, 1942, 4.

⁷ Erről bővebben lásd: Kéri Katalin: *Hölgyek napernyővel: Nők a dualizmus kori Magyarországon (1867–1914)*, Pécs, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, 2008.

⁸ Ambrusné Kéri Katalin: *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*, Budapest, Kronosz Kiadó, 2019, 240.

töltötte és ismerhette meg az ott káplánkodó Jakab Istvánt, szerelmük nem teljesedhetett ki, de élethosszig barátok maradtak. Versírásba menekült. Költeményei az Uránia és a Regélő lapjain jelentek meg. A magyar állapotok miatt elkeseredett Benke József Juci lányát német színésznőnek szánta, a Karacs lányok hatására „jóízű kacagás közt megfogadta, hogy csak magyar marad örökre.” A három Karacs lány Árpád fivérükkel járták a budai hegyeket, Vajda Péter, Garay János, Kunoss Endre társaságában, nemegyszer Táncsics Mihály és Déryné színésztársai is csatlakoztak hozzájuk. A Zugligetben lakó Vajdával gyakran bonyolódtak nevelési eszmék fejtegetésébe.⁹

A tollat letevő Karacsnet 1833-ban Mátrai Gábor és Jankovich Miklós további írásra bízta, de ő elhárította, így lányát kérték fel. Karacs Teréz erre később így emlékezett vissza: Ettől kezdve „... a toll mellett a varrótűt és térképeket színező ecsetet is fürgén tudtam forgatni.”

Teréz édesanyjához hasonlóan úgy gondolta, hogy a nőknek is joguk van a művelődéshez. Az Életképek című folyóirat hasábjain megjelent írásában így fogalmazott: „Míg az emberiség a nők nevelésére nem figyel, addig csak csonka lehet kifejlése; míg a polgárzat a női nevelést hanyagolja, való jólétre nem emelkedhetik; mely családban a nő értelmetlen, ott a férj boldogtalan, a ház fölfordult...”¹⁰

Magáról az olvasásról, sőt, az írói működéséről úgy gondolkodott, hogy ahhoz a nőknek is ugyanúgy joguk van, mint a férfiaknak. Aligha vitathatóan fontos gondolat volt ez abban a korban, amikor Teréz még maga is gyakran Tóth István álnéven publikált¹¹, hogy női mivoltát elrejtse...¹²

Jelen volt 1837. augusztus 22-én a Nemzeti Színház megnyitásán. A Szerelem elvet győz című vígjátékát 40 forinttal jutalmazták. 1837 őszén

...jutottam egy ifjú úri barátnőm és férje (Blaskovich Julianna és Ebergényi Viktor, Vasszécseny) azon szerencséjéhez, hogy Vas megyének legszebb részében ... majd két évet töltöttem honnan a jó nevű Sós-kútra, Tarcsára, a nagyszerű hercegi birtokokra Körmentre és Németújvárra valóságos tanulmányi utakat tettünk; nem különben Bécsben is volt alkalmam tanulmányozni a német neveletlenséget.¹³

Az 1838. évi pesti árvízben Wesselényi mentette a családjukat, apja a kiállott izgalmak után meghalt. 1839 márciusában hazaindult: „...megelégetve én is ezen úri életet, visszatértem a szülői házhoz, miután írói fércelményeimet majd mind Vas megyében írtam.” – olvashatjuk a visszaemlékezéseiben.

1840 februárjában Máramaroszigetre Kállay Istvánhoz és nejéhez Blaskovich Amáliához látogatott. Odaérkezése felkavarta a várost, az irodalomkedvelők siettek

⁹ Karacs: *Karacs Teréz a 19. századi magyar nőnevelés sodrában*.

¹⁰ Karacs Teréz: Néhány szó a nőnevelésről, *Életképek*, 1845/18. II. félév, 551; id Ambrusné Kéri: *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*, 240.

¹¹ Tóth István (Karacs Teréz) (1846): Visszhang a magyar főrendi nők neveltetése ügyében emelt szózatra. *Fonderü*, 1846. 2. sz.

¹² Ambrusné Kéri: *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*, 250.

¹³ Karacs: *Karacs Teréz a 19. századi magyar nőnevelés sodrában*.

őt köszönteni. A leányiskola vizsgájáról Kossuth Pesti Hírlapja tudósított. Papp János líceumi igazgatóval számtalanszor tárgyalták Karacs Teréz nevelési elveit. Lugossy József székfoglalója tovább élesztette vágát a tanítóvá tételre. Ott ismerte meg Leövey Klárát. Pesti útjain meglepve tapasztalta, hogy a Pilvax-kávéházbeli ifjak kalapemeléssel köszöntik, mint írónőt.

Intézetvezetői munkássága Miskolcon

1844 év végén a Miskolcra került Papp János közvetítésével meghívták a felállítandó református leánynevelő intézet vezetésére. 1845 márciusában a megözyvegýült Kállay Istvánné Benjamin fia nevelőjeként Karacs Teréz javaslatára Táncsics Mihályt alkalmazta. Májusban pedig Párizsból kérte fel De Gerandóné gróf Teleki Emma Karacs Terézt a francia király unokájának nevelésére.

Édesanyja betegsége visszaszólította Pestre, de az előbbi felkérés alkalmat adott a Teleki Blanka és Brunszvik Teréz grófnőekkel való megismerkedésre. Anyja halála után pedig Teleki Blanka meghívta, hogy amíg miskolci állását elfoglalja lakjon nála. Brunszvik Teréz szárnyai alatt a Pestalozzi ünnepségen is ott lehetett és ösztönzésére elkészítette a „Nevelőnőket képző intézet tervezése” című dolgozatát. Arról írt, „Nem ismerem fontosabb, sürgetőbb tennivalót korunkban, mint nőnevelő intézetek létesítését ... emberré formáltatásunk, polgári kötelességeinkre készülhetésünk magyar nyelven is sikeríthető.” Teleki Blanka szerette volna megnyerni a saját intézetéhez Karacs Terézt, de már Miskolcra ígérkezett, ezért Leövey Klárát ajánlotta maga helyett. Így búcsúzott: A két magasztos szellemű úrnő „...naponta több erőt adott arra, hogy a még akkor nagyon sok küzdelemmel járó tanítónői pályára önérzettel merjek lépni.” Fátyól is elköszönt, – „neveljen magához hasonló jó, szelíd, önálló leányokat ... ha nem lesz a nőnek akarata, eltapossák” – mondta útravalóként Fáy András.

1846. szeptember 8-án Karacs Teréz írói irányításával a református egyház kebelében létesült a miskolci felsőbb leányiskola, melyben a 12–16 éves növendékeket a közismereti tantárgyak mellett megélhetést biztosító ipari tevékenységekre – fehérnemű és felsőruha szabása, varrása – is megtanították. Az oktatásban Karacs Teréznek két férfi és két nő segített. Az első tanszemlét és a többit is hagyományosan július 4-én az amerikai függetlenség napján tartották. A szükséges felszereléshez sok minden hiányzott, enyhítésére egyrészt saját örökségét is felhasználta, másrészt diákjai összegyűjtött fillérjeiből vásároltak a hazai szépirodalom színe-javát közvetítő könyveket kis kölcsönkönyvtáruk számára. A kikölcsönzött könyvekből a növendékeknek olvasónaplószerű tartalmi kivonatokat kellett készíteniük. Feljegyzése szerint az első tanévben összegyűlt 25 forintból „...többek között megvették Kisfaludy Károly összes munkáit és Eötvös József regényét, a Magyarország 1514-ben-t.”¹⁴ 1848 áprilisában Kossuth és Szemere egy országos nőnövelde élére szemelte ki. A július 20-án nyílt első magyar egyetemes tanító kongresszus egyetlen nőtagja Karacs Teréz volt.

¹⁴ Karacs, 1889, id Orosz Lajos: *A magyar nőnevelés úttörői*, 111.

A szabadságharc kitörését követően a leányiskola tantermei valóságos manufaktúra képét mutatták, amikor a lányok különféle fehérneműk tucatjait szabták és varrták a frissen rekrutált, vagyis besorozott honvédsereg számára.

A bevonuló oroszoknál sikerült elérnie, ne vegyék igénybe intézetét. A nála bujdosó honvédtiszt sógora beállt színésznek, és a miskolci színházban Karacs Teréz I. Lajos szerelme c. darabját is műsorra tűzték. Sógora összegyűjtött munkái két kötetét is kiadta. Hiába dicsekedtek vele a Vasárnapi Újságban: „Mi miskolciak büszkéek vagyunk a nemeskeblű Karacs Terézt itt nevelőnőnek bírhatni.” Az anyagi gondok újból jelentkeztek, így lemondott. Tizenhárom év alatt 855 növendéket tanított és nevelt.

Kolozsvári évei

Az ajánlatokból választva 1859. augusztus 12-én érkezett Erdély fővárosába. Népszerűsége miatt az összes felekezet leányai előzőnlőtték az intézetet. Bodola Sámuel püspök szerint: „Karacs Teréz kisasszonyban a szomszéd Magyarhonból a nőnevelés pályáján mind dús tapasztalatokkal, mind kitűnő érdemekkel bíró egyént volt szerencsém megnyerni.” Itt is utolérték az anyagi nehézségek, 1862. tanév végén lemondott, ám engedve a kolozsvári szülők kérésének saját erejéből még egy évre magánnevelő intézetet nyitott. 1863 augusztusában tartotta tanszemlését. Kolozsvári évei alatt 460 tanítványa volt.

Magántanítói működése

December elején átvette Kendilónán barátnője Leövey Klára párizsi tartózkodása idejére gróf Teleki Miksa lányai nevelését. 1865 augusztusában tért haza Pestre, korára tekintettel újabb intézeti vezetésre nem vállalkozott. Az elkövetkező tizenkét évet magánórák adásával töltötte, nyelv és írálytanból¹⁵, hazai történelemből, földrajzból. A Mozsár utcából naponta járt tanítványaihoz, köztük Arany János unokájához, Szél Piroskához. 1877-ig Budapesten 140 magántanítvánnyal foglalkozott. Még 1866-ban beválasztották a pesti református nőegylet bizottságába, amely egy felsőbb leányiskola és nőnevelő intézet létesítését tűzte célul.

1877. május 2-án Kiskunhalasra költözött, hol két unokahúga nevelőnő volt a helyvét egyház felsőbb leányiskolájában. Nekik segítve heti négy órában részt vett az oktatásban. 1880-ban a Fővárosi Lapokban helyreigazította a Virág Benedekről szóló téves tudósítást. Ettől kezdve újból felfedezték a napi és pedagógiai lapok. Szilády Áron, Badics Ferenc és Géresy Kálmán egyre több adat közlésére bíztatták. 1885. június elsején bal keze megbénult, ezért október 26-án unokaöccse vette magához Békésre. Teleki Miksa évi kétszáz forintos kegydíja mellett a magyar írók segélyegylete is állandó támogatásban részesítette. Zirzen Janka legérdemesebbként meghívja az 1886 áprilisában létesített tanítónők otthonába. Régi barátai Papp Jánosné, Teleki

¹⁵ Jelentése: Írásművek készítésének elmélete.

Emma, Kállay Istvánné, Leövey Klára kitartottak mellette. 80-ik születésnapjára a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap „Iskolaügy” című rovata „Egy igazi magyar nevelő” címmel teljes oldalas méltatást közölt.

523

PROTESTÁNS EGYHÁZI ÉS ISKOLAI LAP.

524

ISKOLAÜGY.

Egy igaz magyar nevelő.

(Karacs Teréz születése 80-ik évfordulóján.)

Ismeri az ország minden hírlap-olvasója, nevét az irodalomtörténet az írónéköz között említi, nőnevelésünk története az úttörők közé sorozza hosszas és nagyhatású működését, a nevelésügy bajnokai díszgyűlést tartottak tiszteletére: illő, hogy az egyházi sajtó is megemlékezzen a veterán írónőről s a nőnevelés ez úttörő bajnoknőjéről, kit a református egyház szült, ki a református nőnevelés újjáteremtése által irányvonalat befolyt a hazai nőnevelés tökéletesítésére.

Pesten született 1808-ban. Atyja K. Ferenc mérnök, anyja Takács Éva (a tudós Takács Ádám r.-palotái, majd váci lelkész) valának, kikben a magyar reform. faj jeles tulajdonságai: a tiszta ész, nyílt és határozott jellem, buzgó hazafiság, erős művelődési ösztön szép harmóniába olvadtak. Az apa teológiát végzett ember lévén, 1796 előtt (mert akkor még nem volt reform. egyház Pesten) nem egyszer végzett kisebb papi funkciót is s mind végig baráti viszonyban élt Báthory Gáborral, az első pesti pappal, ki K. Teréznek keresztapja is volt. Teréz 9 gyermek közül a 4-dik volt s a szép műveltségű szülői körben korán ébredett benne az írói hajlam vagy a mint ő kedélyesen mondja: az „írogatási” kedv. Írásom tárgya mindig a nőnevelés volt; de tudván, hogy a komoly alakban írt műnek kevés olvasója lenne, beszélyalakba öntém gondolataimat s legelsőször írogatásom 21-ik évében mertem az „Életképek”-ben ily című munkával fellépni: „Néhány szó a nőnevelésről.” E dolgozatja nagy föltűnést keltett s jóformán ennek köszönhetette, hogy a *miszkolci* reform. egyház nevében Palóczy László 1846-ban az ottani leánynevelő-intézet vezetésére meghívta. Ez időtől kezdve 1859-ig Miskolcon, 1863-ig Kolozsvárt szolgált a prot. nőnevelés ügyét mint igazgató-tanítónő, laikadatan buzgó-ság-gal, kiváló sikerrel. Ezután magánnevelő volt egy darabig, gróf Teleky Miksáné leányai mellett Kendi-Lónán, majd magántanítónő Budapesten egészen 1877-ig, a mikor előbb Halasra vonult, jelenleg Békésen lakik csendes rokonai körben, visszaemlékezéseinek és irodalmi tevékenységének élve. — Tanítónői működését maga következőleg ismerteti egyik tanítójai közönyünk hasábjain:

„1846-tól 1859. július végéig Miskolcon működtem sok lelki örömmel, de — ne panaszképen legyen mondván — minden anyagi haszon nélkül. Tizenhárom év alatt 863 leány növendék nyert tőlem oktatást. Majd 1859. február havában Kolozsvárra hívtak meg, a ref. egyház által a belvárosi leányiskola vezetésére.

Ott az iskolai helyiség butorozva volt, szállást ígérték s valamivel több jövedelemre is számíthatván, elvándoroltam a kis kedves Erdélybe, Kolozsvárra, hol négy év alatt 460, tehát 1846-tól az 1863-diki tanév végéig tanítói gondom alatt *ezerháromszázhuszonhárom leány* nevelkedett.

Kolozsvári tanítónői állomásomról kénytelen voltam lemondani, mivel az évről-évre szaporodó növendékeim számára a zsúfolt iskolai helyiség szűklett és az egyház nem volt képes a megfelelő helyiség előállítására.

Kolozsvárt 1863. december 3-án hagytam el. Dobokában, Kendi-Lónán, gr. Teleky Miksa két lánykáját s egy kis rokonukat vettem egy pár évre nevelőnői gondom alá: Irént, Bellát és Mariát. E kis leánykák nevelőjeül az én, már 1840 óta szeretett barátnóm, Lövey

Klára volt kijelölve, ki ekkor Párisban időzött. Két év muldán Lövey Klára megérkezvén Kendi-Lónára, átadtam neki a kedves teremteket, ki őket nemes keble tárházából gazdagítá és nevelte derék honleányokká. Visszatértem Budapestre, ott akarván meghalni, a hol születtem.

Alig telepedtem le a fővárosban, több helyre meghívtak nevelő-intézeti vezetőnek, M.-Szigetre, Szatmárba, Győrbe, de én már ilyen vállalatokra hajlott koromnál fogva, nem voltam hajlandó. Alkór 58. évetem jártam. De azért nem pihentem teljesen.

Házhoz járó tanítónővé lettem. A magyar nyelv-tan, irálytan, kapcsolva a történelem előadásával lett foglalkozásom. Mintegy 140 tanítványom volt Budapestten való lakásom alatt 1865-től 1877-ig.

Ekkor, 1877 május 2-án Kun-Halásra tettem át lakásomat. Itt kedves Mari néném második férjével, Hoffer Páltól való két leánya nevelőnő volt a helvét hivallási egyház felsőbb leányiskolájában: Hoffer Mari és Teréz. Ezek közülől kívántam elindulni a leghosszabb útra. Ők évek során át nálam növekedtek Miskolcon. Öreg néni-jónéknak szerető rokonai, végső napjaimnak örömei és gyöngéd ápolói.

Az ő növendékeiknek, a csinos halasi leánykáknak oktatása egyik öröme lett hanyatló korom napjainak. A magyar nyelv és irodalom tanulmányára és szeretetre oktatgattam őket heti négy órán át. A magyar nyelvre, melynek küzdelmét és elnyomtatását, diadalát és terjedését osztályrészeműl jutott átítenem hosszú éltelenben. És a magyar irodalomra, a melynek épületéhez én is járultam egy-egy szerény kővel, kezdetleges korának régi idejében, melynek dicsőült munkáit, elphint napzasmórai mind megannyi legkedvesb emlékeim! — Karacs T. szerény körben élt, a történet nem jegyezt fel róla nagy tetteket; de azon nemeskeblűek közé tartozott, kik megértették a kor intő szavát s egész életük áldatármód munkásságát egy eszme szolgáltatásnak szentelték, kik jellemzők nemessége, törekvéseik tisztasága, tetteik önzetlensége s egy egész élet harmóniája által kivívták s megérdemlik azt, hogy tetteik ott világítsanak a halás utódok útján! A népvélelők budapesti egyházi díszgyűléseire, melyet Karacs Teréz tiszteletére rendezett, az új városháza nagyterme válogatott közönséggel telt meg. Mint egy harmadfélszázan jelentek meg. Többek közt ott voltak: Kralovszky Istvánné, Zirzen Janka, Duscóczy Károlyné, Bayer Karolina úrnő, továbbá a fővárosi tanítóképzőknek csaknem összes tanerői, sok tanítónő, tanfőúr stb. Az elnöki széklet *György Aladár* foglalta el s jelezve az ünnepély célzatát, átadta a szót Péterfi Sándornak, a ki Karacs Teréz tanítónői működését méltatta, szépen írott életrajzban. Beszédében megemlékezett, hogy bár az anyagi elismerés nem áll arányban azzal, a mit Karacs Teréz tett; annál nyugodtabb lelkiismerettel tekinthet munkálkodása eredményére. Mert azok a leánynevelő-intézetek, a melyeknek alapját ő vetette meg, virágznak s mindenütt, a hol ő működött, halás elismeréssel említki nevét. Az is szép jutalma, hogy e díszes gyűlékezett az ő érdemeinek ünnepelésére jött össze. A tetszéssel s éljenzéssel fogadott felolvasás után Somlyay József azt az indítványt tette, hogy országos gyűjtés útján Karacs Teréz nevére alapítványt tétessék, a melynek kamatai tanítók segélyezésére lennének fordítandók. — Zirzen Janka úrhölgy pedig üdvözölve levél küldését indítványozta. Mindkét indítványt egyhangul elfogadták. Az ünnepélyt a paedagogiumi ifjúság kerekete nyitotta meg s fejezte be.

A főváros népművelői testülete az Új Városháza dísztermében üdvözölte a tanító-nők nesztorát. Az Eötvös Egyesület Karacs-alapítványt létesített az elaggott tanítónők segélyezésére. Gyomán és Aradon is megjelent egy kötete, a fővárosi újságok pedig tele voltak a régi Pest-Budára emlékező írásaival. Unokaöccse megözvegyült, és a békési parókián lelt gondozást. Élete utolsó évét csaknem egészen ágyban töltötte. 1892. október 9-én csendes elalvással távozott az élők sorából, Békésről békésen, amint gyakran emlegette.

Összegzés

A lányok szervezett nevelését biztosító nevelőintézet-alapítás – ahogy akkoriban nevezték –, a „nőneveldek” létesítésében és működtetésében Karacs Teréz úttörő munkát végzett és kortársait meghaladó sikereket ért el. Miskolcon 13 év alatt 863 leánynövendéke volt, Kolozsvárott pedig 4 év alatt 460 leány nevelkedett tanítói gondja alatt.

Egyetértünk Pukánszky Béla azon megállapításaival, miszerint: Karacs Teréz mindig a realitás talaján állt. Nem törekedett nagyívű emancipációs elképzelések megvalósítására, mert jól érzékelte, hogy a nők tömeges munkába állásának a családok látnak kárát. Viszont az egyedülálló nők számára fontosnak tartotta a „kenyértudományok” terén való jártasság megszerzését, mert nem minden nő tud(ott) és akart férjhez menni. A nőnevelő intézetekben folyó oktató-nevelő munka céljaként a jövőendő gazdaszónyainak a polgári család hétköznapi életére történő felkészítését tűzte ki.

A leendő családanyák szükségleteit vette figyelembe Karacs Teréz, amikor a lányokat elsősorban a női kézimunkára, szabás-varrásra, fehérnemű-készítésre tanította. De nemcsak a „kéz” ügyesítésére törekedett, hanem Pestalozzi hatására a „fej” és „szív” kiművelését is szorgalmazta. Segédnevelőivel együtt francia nyelvre, zenére, szépírássra és táncra is oktatta növendékeit.¹⁶

A Protestáns Egyházi és Iskolai Lapban Karacs Teréz 80. születésnapja alkalmából megjelent kétoldalas méltatás alcíme: „Egy igaz magyar nevelőnő” foglalja össze legpontosabban eme áldott emlékű, máig példaként előttünk álló személy életpályát.

Felhasznált irodalom

- Ambrusné Kéri Katalin: *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*, Budapest, Kronosz Kiadó, 2019.
- Brunszvik Teréz: Nőképzés és nőnevelés, *Kisdednevelés*, 1928.
- Karacs Teréz: Néhány szó a nőnevelésről, *Életképek*, 1845/18. II. félév.
- Karacs Zsigmond: *Karacs Teréz a 19. századi magyar nőnevelés sodrában*. 2008. [Link](#)
- Kenyeres Ágnes (főszerk.): *Magyar életrajzi lexikon I–IV.*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1967–1994.
- Kéri Katalin: *Hölgyek napernyővel: Nők a dualizmus kori Magyarországon (1867–1914)*, Pécs, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, 2008.
- Nemes-Németh Nóra: Székesfehérvár iskolapolitikája a 19. században, in Fodor József Péter – Mizera Tamás – Szabó P. Katalin (szerk.): *„A tudomány ekként rajzolja világát.” Irodalom, nevelés és történelem metszetei*, Budapest – Eger, 2019, 182.
- Nóvik Attila: A feminizmus megítélése a Néptanítók Lapjában a 20. század elején, in Baska Gabriella – Hegedűs Judit – Szabó Zoltán András (szerk.): *Visszhangzó századok. Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*, Budapest, ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, 2019, 22–29.
- Orosz Lajos (szerk.): *A magyar nőnevelés úttörői*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1962.

¹⁶ Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2006, 119–120.

- Patyi Gábor: Külföldi minták a magyarországi értelmiség képzésében a dualizmus korában, in Szála Erzsébet (szerk.): *Tudomány Napja 2000: Tanulmányok a pszichológia, a pedagógia és a kultúrtörténet tárgyköréből*, Sopron, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, 2001, 68–76.
- Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2006.
- [Sine nomine]: Egy igaz magyar nevelőnő, *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 1887/17, 523–524.
- Sáfrán Györgyi: *Teleki Blanka és kora*, Budapest, Szépirodalmi Kiadó, 1963.
- Sáfrán Györgyi: *Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete*, Szeged, A kir. Horty Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének Közleményei, 1942, 4.
- Stummer Krisztina: A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 19. évf., 2021/1–2. 39–48.
- Takács Ádám (szerk.): *Karacs Teréz összes munkái*, Miskolc, 1853.
- Tóth István (Karacs Teréz): Visszhang a magyar főrendi nők neveltetése ügyében emelt szózatra. *Fonderü*, 1846/2.
- Zoványi Jenő: *Magyarországi protestáns egyháztörténeti lexikon*. Szerk. Ladányi Sándor. 3. jav., bőv. kiadás, Budapest, Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodája, 1977.

TEHETSÉG – HIT – IDENTITÁS AZ ÓKERESZTYÉN KORBAN

Jézus Krisztus tanítása, megváltói halála, feltámadása a keresztény igehirdetés központi témája. Az újszövetségi szentírás egésze a jézus krisztusi tanítás és az általa parancsba adott missziós küldetés lelkületével íródott a Kr. u. I. században. Ebben a korban a keresztény igehirdetés igen hamar és gyorsan terjedni kezdett a Földközi-tenger medencéjében, és a II. századtól kezdve folyamatosan íródnak az ókeresztény kor különböző műfajú írásai, melyeknek célja hármas: a) tanúságtétel Krisztusról, b) tanítás és nevelés, c) a személyiség átalakulása a misztériumokba való beavatás révén. Mivel a misszió igen nagy sikereket ért el, történeti tényként tekinthetjük, hogy az arra kiválasztottak, és az abban dolgozók igen tehetségesen ténykedtek.

A tehetséggel kapcsolatos ókori fogalmak áttekintése

Az újszövetségi szentírás a Kr. u. I. században keletkezett, Istentől sugalmazott szent könyvek összessége. Nyelve a hellenisztikus korban használt görög köznyelv, a koiné. A könyvek íróira – akik mint Isten Igéjének közvetítői, fogalmazók és értelmezők is voltak – természetesen hatott a saját koruk műveltsége, így feltételezhetjük, hogy az izraelita kultúra mellett a Római Birodalom sajátos görög-latin műveltségét is ismerték. Ismerniük is kellett, hiszen az iratok megfogalmazásának elsődleges célja: tanúságtétel Jézus Krisztus megváltói művéről, de emellett a kereszténységből fakadó missziós küldetést is, ami a tanításban és nevelésben érte el csúcspontját, szem előtt tartották. Amikor a vizsgálat tárgyává tesszük, hogy a tehetségről, mint szóról és fogalomról hogyan gondolkodtak az ókorban, mindenekelőtt azt kell látnunk, hogy az ókori görög-latin műveltség milyen kifejezéseket használt akkor, amikor mi a mai foglaimink szerinti tehetség kifejezést használjuk az eredeti szöveg fordításaképpen. A sokféle kifejezés- és jelentésmódozatot egységes eszként kell értelmeznünk ahhoz, hogy megértsük az ókori szöveg azon üzenetét, amelyet a tehetséggel kapcsolatban közölni akar.¹

a) *ingenium*

Az *ingenium* veleszületett tehetséget jelent, amely természeti tulajdonság és sajátosság. Jelent még minőséget, kedélyt, értelmet, talentumot, lángészt, éles elmét. Második

¹ Vö. Finály Henrik: *A latin nyelv szótára*, Kolozsvár, 1884. és Györkösy Alajos – Kapitánffy István – Tegyei Imre: *Ógörög-magyar nagyszótár*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990. szócikkeivel, valamint Maximilian Zerwick: *Graecitas Biblica, Novi Testamenti exemplis illustratur*, Pontificio Instituto Biblico, Róma, 1966. c. művének a szókincs sajátosságaira való utalásaival.

jelentésrétegben feltalálást, okos gondolatot, ötletet is. Az *ingenium* szó szoros kapcsolatban áll az *ingigno* igével, amelynek jelentései: valamiben előhoz, beplántál, beültet, beleteremt. Ennek az igének a görög megfelelője a *γίγνομαι*, amelynek jelentései: lesz, keletkezik, születik valakitől, valamivé lesz/válik.

b) *indoles*

Az *indoles* fejlődésre képes tehetséget jelent, amely születéssel kapott természeti tulajdonság. Jelent még emberi természetet, hajlandóságot és jellemet, de felnövekvő ifjúságot, ivadékot is. Az *indoles* szó szoros kapcsolatban áll az *indolesco* igével, amelynek jelentései: fáj, fájdalmasan érez, szomorkodik, valamint (szellemileg) fájdalmat és valamiért keserűséget érez. Az *indolesco* ige azonban eredetében az *alo* igehez köthető, amelynek jelentései: táplál, tart (emberre és állatra egyaránt vonatkoztatva), úgy, hogy a fejlődés és a tenyésztés minden tekintetben a legnagyobb fokban végbemenjen.

c) *virtus*

A *virtus* a különleges készségű tehetséget jelenti. További jelentései: derekasság, jelesség, bátorság, vitézség, ügyesség, életrevalóság, jó természet, tökéletesség és erény. Az ókori római nevelésnek a végső célja a *vir bonus*, vagyis a jó férfi, a derék ember kimunkálása. Jó férfi az, aki jó katona, jó családfő és a birodalom jó polgára. Ahhoz, hogy ez maradéktalanul teljesülhessék, a nevelés során a gyermeknek az öt római erényt kell elsajátítania. Ezek a következők: *auctoritas*, vagyis tekintély; *fides*, vagyis hűség; *pietas*, vagyis istenfélelem és kegyelet; *dignitas*, vagyis tisztesség és *officium*, azaz kötelességtudás. Ez az öt erény egyesül a *virtus* szó fogalmi körében.

d) *χάρις*

A *χάρις* szó tehetségen kívüli jelentései: kegyelem, kegyesség, kedvezés, szívettség, jóindulat, jótett, öröm, köszönet, hála, elismerés, jutalom, tekintély és tisztelet.

e) *τάλαντον*

A *τάλαντον* szó mérleget, serpenyőt jelent, de súlymérték kifejezésére is használták. Szolón korában egy egység a mai 26,2 kg-ot, a császárkortól kezdődően 20,4 kg-ot jelentett.

f) *αρετή*

Az *αρετή* szó első jelentésrétege: testi kiválóság, a test ereje, ügyessége és szépsége. Aki birtokában volt az *αρετή*-nek, az a testnek a kiváló minőségével volt felruházva. A szó második jelentésrétege: szellemi, lelki szintű kiválóság, tehetség és bátorság. Harmadik jelentésrétege: nemes cselekedet, erény, tekintély és tisztelet. Ha mindhárom jelentésréteget egyszerre érvényesítjük, akkor az *αρετή* birtokában lévő emberről azt mondhatjuk, hogy olyan ember, aki testestől-lelkestől erkölcsi kiválóság, az

erkölcsi tökéletesség és a nemeslelkűség példája. Az ókori görög nevelésnek tulajdonképpen ez a végső célja, ami nem más, mint a *καλοκαγαθία* eszménye.

g) τελειότης

A τελειότης szó jelentései: teljesség, tökéletesség és hibátlanság.

h) προφήτεια

A προφήτεια szó jelentései: jövődőlés, jóslat, prófétai tevékenység és prófétai képesség.

i) καταρτίζω

A καταρτίζω ige jelentései: ellát valamivel, egyesít, irányít, vezet. Az újszövetségi szentírásban új jelentésrétegei: készít és alkot.

j) εμπορέω

Az εμπορέω ige jelentései: bővében van valaminek, jól van ellátva valamivel, megszerz valamit, sikert ér el, nincs kétsége valamiben, illetve tisztában van valamivel. Értelmezésekor szorosan kapcsolódik hozzá az *εμποιῶ* főnév, ami jótékonytságot jelent.

k) πληροφορία

A πληροφορία szó meggyőződést, bizonyosságot jelent.

l) έχω

Az έχω igenek az alapjelentése: tart, fog, bír, birtokol, de emellett igen sokféle és különböző jelentéstartama jelenik meg a fordításokban.²

A tehetség összetevőiként az ókori irodalomban leginkább ezekkel a szavakkal és kifejezésekkel kell számolni, vagyis igen sokrétű és gazdag jelentésrétegek, jelentésárnyalatok jelennek meg a tehetség körülírására és meghatározására. Az újszövetségi szentírás is használja ezeket a szavakat, néhány példán keresztül szemléltetem is ezt:

ApCsel 18,27–28: „Mikor aztán elindult Akhájába (Apolló), a testvérek buzdították, s írtak a tanítványoknak, hogy fogadják be őt. Amikor odaérkezett, *tehetségével* (χάριτος) nagy szolgálatot tett a hívőknek, mert ellenállhatatlanul megcáfolta a zsidókat a nyilvánosság előtt, s kimutatta az Írások alapján, hogy Jézus a Krisztus.”

1Kor 13,2: „Legyen bár prófétáló *tehetségem* (προφητείαν), ismerjem akár az összes titkot és minden tudományt, és legyen bár olyan teljes a hitem, hogy a hegyeket áthelyezzem: ha szeretet nincs bennem, olyan vagyok, mint a zengő érc vagy pengő cimbalom.”

2Kor 8,11: „Most tehát a cselekvést is hajtsátok végre, hogy a készséges akarat *tehetségetekhez* (ἐχέιν) mértén tette válnon.”

² Az ógörög nagyszótár 26 jelentésréteget ad az έχω igével kapcsolatban.

ApCsel 21,9: „Négy hajadon leánya volt (Fülöpnek), prófétáló *tehetséggel* (προφητεύουσαι) megáldva.”

ApCsel 11,29: „A tanítványok erre elhatározták, hogy mindegyikük küldeni fog valamit a Júdeában lakó testvérek megsegítésére, mindenki a *tehetsége* (ευπορειτό) szerint.”

Mt 18,24: „Amikor elkezdte az elszámolást, odavitték hozzá az egyiket, aki tízezer *talentummal* (ταλάντων) tartozott.”

Mt 25,28: „Vegyétek el hát tőle a *talentumot* (τάλαντον) és adjátok annak, akinek tíz *talentuma* (τάλαντα) van.”

Róm 5,2: „Őáltala megnyílt számunkra az út a hit által a *kegyelemhez* (χάριν), amelyben kitartunk, és dicsekszünk Isten dicsőségének reménysége alapján.”

2Pét 1,5: „Fordítsátok tehát ti is minden gondotokat arra, hogy hitetekkel szolgáljátok az *erényt* (αρετήν) ...”

Kol 3,14: „Mindezek fölött pedig: öltsetek magatokra a szeretetet, amely a *tökéletesség* (τελειότητα) köteleke!”

Jak 1,4: „A béketűrés pedig *tökéletességre* (τέλειον) viszi a tetteket, hogy minden fogyatkozás nélkül *tökéletesek* (τέλειοι) és feddhetetlenek legyetek.”

2Kor 13,11: „Egyébként, testvérek, örüljete, egyre *tökéletesedjete*³ (καταρτίζεσθε), buzdítsátok egymást, legyetek egyetértők, éljete békességben, s a szeretet és békeség Istene veletek lesz.”

Zsid 6,11: „Azt kívánjuk, hogy közületek mindenki ugyanazt a készséget tanúsítsa mindvégig, hogy a reményetek *tökéletesedjék* (πληροφορίαν), míg be nem teljeseedik.”

A tehetség és a hit kapcsolata – a Krisztusról szóló tanúságtétel a nevelés és oktatás munkájában

A tehetségről szóló elméleti és gyakorlati gondolkodás az ókeresztény korban elválaszthatatlan a hittől. Hit nélkül értelmezhetetlen a tehetség, illetve a két fogalom együttesen járul hozzá az identitás alakulásához. A Krisztusról szóló tanúságtétel legfontosabb kérdései a következők: a) Kicsoda ez a Jézus Krisztus?, b) Mit cselekedett?, c) Mire tanít?, d) Hogyan lehet vele közösségre lépni? Mindezek a kérdések individuális és szociális kötelezettségekhez vezetnek el, melyeknek begyakorlása pedagógiai feladat lett már a kezdetektől fogva. A tanítás és a nevelés munkája, az ókori filozófiai iskolákhoz hasonlóan, az emberi személyiség formálásához kívánt segítséget nyújtani, aminek legfőbb feladata a felismert igazság szerinti életalakítás. A személyiség átalakulásának végső célja pedig a misztériumokba való beavatás.

a) hithirdetés és hitvédelem

A hithirdetéssel és hitvédelemmel kapcsolatban kiemelkedő a II. és III. században működő apologéták munkássága. A görög és latin filozófiára építkező, retorikai műveltséggel rendelkező, párbeszéd szellemében válaszokat adó művek célja, hogy a

³ Más fordításban: *A tökéletesség útját készítsétek, alkossátok meg magatokban a tökéletességet!*

Római Birodalomban megjelenő és gyorsan terjedő keresztény hit mellett érveljenek a pogányság ellenében, illetve az I. századtól jelen lévő üldözésekben megvédjék a hitet⁴, leginkább abban a tekintetben, hogy az sem a birodalmat, sem benne az egyedi embert nem kívánja rombolni. Az apologéták a hit és az értelem elválaszthatatlansága mellett érvelnek, vagyis bizonyítják, hogy a keresztény hit értelmes valóság, ami az életet olyan módon képes alakítani, ami egyedül méltó az ember földi létezéséhez. Pedagógiai szempontból pedig kiemelkedő tanításuk: Jézus Krisztus az emberi létezés végső értelme, benne nyer értelmet minden hit, és végső célt minden emberi létezés.⁵

b) iskoláztatás

A keresztény iskoláztatás a II. századtól kezdve intézményesített formában is megtalálható a Római Birodalomban. Két jelentős iskolája, melyek a későbbi iskoláztatások szempontjából is irányt mutatnak, az alexandriai és az antióchiai. Az iskoláztatás céljai között szerepel a rendszeres tanítás a kereszténységről, a felkészítés a beavató szentségek (keresztség, bérmlás, eucharisztia) felvételére, a filozófiai és teológiai hagyományok figyelembe vételével katekézis (szentírásmagyarázat) és az Istennel való együttélés (communio) megvalósítása. Ez utóbbi a személyiség folyamatos átalakulását is jelenti, ami az identitás alakításában nyeri el végső értelmét.⁶

A személyiség átalakulása – keresztény identitás

A személyiség fejlesztése pedagógiai feladat és kihívás minden kor minden embere számára. Az ókeresztény gondolkodás is vallotta ezt, amikor tanította, hogy az emberi létezés végső célja az Istennel való egyesülés. Ennek az elérése az emberi élet egészére vonatkoztatható kihívás, így az az egész életen át tart. A személyiség alakításához több olyan fogalom is csatolható, melyek elválaszthatatlanok a hit tanításától és annak a tehetséges léthez való hozzájárulásától.

a) μετάνοια

A μετάνοια jelentései helyesbítés, jelentésbéli fordulat, megbánás, megtérés a gondolkodásmód megváltoztatásával. Olyan alapvető gondolkodásbéli változás, ami a teljes emberi létezéshez kapcsolható értékrend megváltozását jelzi, természetesen a gyakorlati élet cselekedeteinek a megváltoztatásával.

⁴ 1Pét 3,15: „Legyetek készek mindig arra, hogy mindenkinek megfeleljetek, aki csak kérdezi, mi az alapja a reménységeteknek.”

⁵ A témához lásd még: Kránitz Mihály: *A keresztény hit kialakulása és védelme*, Budapest, Szent István Társulat, 2018, 23–27.

⁶ A témához lásd még: Vanyó László: *Az ókeresztény egyház irodalma I.*, Budapest, Jel Kiadó, 1997, 317–330.

b) ἐπιστροφή

Az ἐπιστροφή jelentései fordítás, csavarás, fordulás valami felé, magába szállás, megbánás, megtérés, betérés valahová, az események fordulata, megújuló mozdulata. Az élet és a gondolkodásmód alapvető megváltoztatása, ami a gyakorlati élet cselekedeteinek a megváltoztatásával is együtt jár.

c) ἐπέκτασις

Az ἐπέκτασις jelentései kiterjedés, megnyújtás, az Isten felé tartó folyamatos spirituális felemelkedés, teleologikus értelemben a végső célt is jelenti az ókeresztény irodalomban, vagyis azt az állapotot, amikor Isten lesz minden mindenben. A fogalom jelzi az emberi képmásnak (πρόσωπον) a vágyakozás révén való spirituális megújulását, vagyis a lélek folytonos kinyújtózkodását az Isten felé. Folytonos, ugyanakkor korlátolt találkozást jelez, aminek a teljessége csak a halál és a feltámadás útján válhat tökéletessé. Ez az emberi létezés eredeti lényegének megvalósulására is utal.

d) ἀγάπη

Az ἀγάπη jelentései szeretet, felebaráti önzetlen szeretet, szerelem, szeretetlakoma, szeretetvendégség. Az újszövetségi szentírásnak a szeretetre vonatkozó jelentéstartói a korábbi ógörög irodalomban viszonylag ismeretlenek, általában az ἔρως és a φιλία szóval jelöli a szeretetet. A keresztény gondolkodásban többletjelentést adnak neki: akarati cselekedetet jelöl, nem feltételezve az érzelmekkel való összekapcsolását. Vagyis a másik ember számára olyan cselekedetek végrehajtása, ami számára jó, megfelelő; másképpen kifejezve: a jónak az akarása és megvalósítása a másik ember életében.

Ezek a fogalmak, amik a személyiség átalakulását jelzik, szentháromságos dimenziót is öltenek magukra: a) Isten szüntelen keresése, és az emberi élet neki való alávetése a gondolkodásmód megváltoztatásával (Atya); b) tisztulás, megszentelődés a bűnbánat révén és a krisztusi engesztelő áldozat el- és befogadása (Fiú); c) a lelki ajándékok a Lélek erejében való mindennapi élet (Szentlélek). A szentháromságos dimenzió a keresztény élet megvalósulásának eredeti és végső célja: létezésünk Isten által, Istennel és Istenben.⁷

A tehetséges ember jellemzői, a tehetség összetevői

a) ima, elmélkedés

Az ima, elmélkedés célja az Isten és az ember közötti személyes kapcsolat kialakítása, a szentháromságos létmódba való felemelkedés.

⁷ Egy példa erre Nüsszai Szent Gergely tanításával kapcsolatban: D. Tóth Judit: Nüsszai Szent Gergely az örök életéről, *Vigilia*, 2020/4, 260–268.

b) bevezetés a keresztyén közösség életébe

Az emberi létezés alapeleme: Isten társat teremt Ádámnak, aki segítője lesz. A segítség a szentírási értelemben a szeretet megélésére való segítséget jelzi. A keresztyén közösség meghatározó aspektusa ezért a szeretet megélése.

c) az evangéliumi értékrend megvalósítása

Az evangéliumi értékrend legkiemelkedőbb mozzanata a szeretet (ἀγάπη) szolgálat (λατρεία) általi megélése, amire Jézus Krisztus adja a legnagyobb példát, amikor az utolsó vacsorán megmossa tanítványa lábait. (Jn 13,1–17)

d) tanúságtétel a világban

Az újszövetségi szentírás a μαρτυρέω igét használja, ami a tanúskodásra, tanúságtételre, bizonyításra, igazolásra vonatkozik. A latin fordításban a Vulgata a *testimonium habere* kifejezést használja a tanúságtétellel kapcsolatban, aminek jelentése: valamit tanúsítani, valaki mellett tanúskodni, valakiről bizonytságot tenni.⁸

Konklúzió

Ezekben az értelmezésekben, az ókeresztyén irodalomban sokkal többet jelent a tehetség mint a mai pedagógiai és pszichológiai tudományos gondolkodásban. Miért? Mert a transzcendens gondolkodás használatával egy olyan életvezetéshez akarja elvinni a személyt, ami a maga ki- és beteljesítését nem pusztán a sikeres vagy sikerülő életben, a társadalomban való foglalkoztathatóságban vagy a különleges és magas teljesítményekben látja meg, noha ezeket a materiális javakat értékként kezeli, hanem a szeretetben és szolgálatban megalapozott élet odaajándékozásában. Tehát a tehetséges ember igazi fokmérője az, hogy a szeretetre és a szolgálatra való képességét milyen mértékben tudja ki- és beteljesíteni az önmagát meghaladó léte vonatkozásában.

Felhasznált irodalom

Finály Henrik: *A latin nyelv szótára*, Kolozsvár, 1884.

Györkösy Alajos – Kapitánffy István – Tegyei Imre: *Ögörög-magyar nagyszótár*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990.

Kránitz Mihály: *A keresztyén hit kialakulása és védelme*, Budapest, Szent István Társulat, 2018, 23–27.

Tarjányi Béla (szerk.): *Szentírásmagyarázat az Egyházban*, Budapest, Szent Jeromos Bibliatársulat, 1998.

D. Tóth Judit: Nüsszai Szent Gergely az örök életről, *Vigilia*, 2020/4, 260–268.

Vanyó László, *Az ókeresztyén egyház irodalma I.*, Budapest, Jel Kiadó, 1997, 317–330.

Zerwick, Maximilian: *Graecitas Biblica, Novi Testamenti exemplis illustratur*, Róma, Pontificio Instituto Biblico, 1966.

⁸ A témához lásd még: Tarjányi Béla (szerk.): *Szentírásmagyarázat az Egyházban*, Budapest, Szent Jeromos Bibliatársulat, 1998.

BUZDÍTÁS, NEVELÉS ÉS TANÍTÁS ALEXANDRIAI KELEMEN MŰVEIBEN

Alexandriai Kelemen élete

Alexandriai Kelemen Kr. u. 2. és 3. század fordulójának igen jelentős keresztény gondolkodója. 150 körül született, valószínűleg Athénban, eredeti neve Titus Flavius Clemens. A keresztény hitre térése után igen jelentős filozófiai és teológiai képzettségre tett szert. Alexandriában a kor leghíresebb tanítójának, Pantainosznak¹ is tanítványa volt, de tudjuk róla, hogy nagyon sokat utazott, így ismereteit több helyről és különféle gyakorlati módokon szerezte. Írásaiban igen tehetséges filozófusnak és hűséges kereszténynek ismerhető meg. Gondolkodásmódja és tanítása önálló filozófiai rendszernek is tekinthető, amely a keresztény hittartalom átadását, valamint annak megélését tekintette elsőrendű feladatának. Nem teljesen tisztázott, hogy az egyházi rend szentségében is részesült-e, de egyes keleti egyházi ábrázolásokon a papi ruhában is látható. Műveiből, az egyházi hierarchiában betöltött szerepe, sajnálatos módon nem deríthető ki. Az ókori és középkori latin egyházi hagyományban szentként tisztelték, de 1748-ban törölték a nevét a római martyriológiumból. Septimius Severus² keresztényüldözése idején Alexandriából Kappadókiába menekült. Halála időpontja is bizonytalan, valószínűleg 211–217 között³ halt meg.

Alexandriai Kelemen műveinek tanítása

Három nagy műve, amik nem képeznek egymásra épülő egységeket, tehát nem trilógiaként foghatók fel: a Protreptikosz, a Paidagógosz és a Didaszkalosz. Mindhárom művére jellemző a választékos fogalmazás, a szimbólumok gyakori használata, az attikai stílusjegyek alkalmazása, a filozófia és a teológia gondolatainak olyan összekapcsolása, ami pedagógiai intencióval is bír. Kelemen tanításának célja az isteni oikonomia⁴ bemutatása, aminek végcélja az Úr dicsőséges eljövetele. A Protreptikosz (Buzdító) című mű a megtérésre kíván rábeszélni, a Paidagógosz (Nevelő) a keresztényhez illő magatartás elsajátítására és annak mind mélyebb megélésére

¹ Pantainosz Kr. u. 180 körül alapított iskolát Alexandriában. Ez az iskola lehet az alexandriai katekéta iskola elődje, amelyet Démétriosz püspök vezetett elsőként a Kr. u. 204–217 közötti alapítás után.

² Septimius Severus császár Kr. u. 193 és 211 között uralkodott. Uralkodásának évszámaiból az a következtetés vonható le, hogy Kelemennek Kr. u. 211 előtt már meg kellett érkeznie Kappadókiába.

³ Kr. u. 216-ban vagy 217-ben írott, Alexandrosz kappadókiai püspöknek Órigenészhez címzett levelében az olvasható, hogy Kelemen már nem él.

⁴ üdvörténet

kíván kíséni, a Didaszkalosz (Tanító) pedig az igazság és a misztérium kapcsolatát akarja feltárni. A Buzdító feladata a világtól, a világias gondolkodástól való elfordulás hirdetése, a Nevelő feladata a lélek megtisztítása a szenvedélyektől, a Tanító pedig felkészít a Tudás (gnózis) befogadására. Könnyen felismerhető, hogy maga Jézus Krisztus végzi ezeket a buzdító, nevelő és tanító feladatokat.

Kelemen erkölcstani tanításában a pogány filozófiát követi céltételezéseiben, amikor arról beszél, hogy az ember célja az erényes élet, az erény (arethé) kiművelése. Ez az erényes élet eszköz az ember végső céljának, az üdvösségnek és az örök életnek az elérésére. Az erényben jelen van a Nevelő (a Paidagógosz Logoszként), aki az emberi erőfeszítésekhez a saját maga kegyelmét (kharisz) adja segítségképpen. Vagyis az erényes élet kimunkálása az ember és az Isten együttes munkája. A helyes élet alapjai a filozófiai etika és erkölcs tanításában, a Szentírásban és a gyakorlati életben, különösen is a ránk hagyományozott szokásrendben (utalás a latinok mos maiorum terminusára) találhatók meg. A legfőbb jó a természettel összhangban élni és az értelem (nousz) szerint cselekedni. Kelemen szerint ez nem más, mint Isten birtoklása a mennyben és az Ő akaratának keresése és megtétele a földön. Az erényes élet kimunkálásával kapcsolatban Kelemen utal a szenvedélyektől való mentességre (apatheia) is. Isten mentes a szenvedéstől és a szenvedélytől is, de az Ige (Logosz) képes szenvedni és érezni, ugyanakkor ezeken felül is tud emelkedni. Ebben az összefüggésben az embernek is törekednie kell a szenvedélymentességre, aminek a tökéletessége maga az üdvösség. A nevelés részeként ehhez bevezeti az istenfélelem fogalmát, amit a sztoikus filozófiából emel át, részben megtartva annak eredeti jelentését. Kelemennél az istenfélelem nem szolgai félelmet jelent, hanem a gyermeki szeretetből fakadó félelmet, ami nem mást jelent, mint az atya meg nem bántását a gyermeki szeretetből fakadóan. Végső soron ebből a tendenciából kimutatható az is, hogy az istenfélelem nem más, mint az Istennel egyesült lélek szeretete (agapé)⁵, ami az emberi törekvés által, az isteni kegyelemmel kísérve elnyerhető. Kelemen teológiai tanításának végső célja a Krisztushoz való hasonlóság, olyannak lenni, amilyen az isteni Paidagógosz.

A Paidagógosz

A Paidagógosz című művének legfontosabb célkitűzése az, hogy bemutassa: az üdvörtörténetben (oikonomia) az Úr úgy jön el az emberiséghez, mint Nevelő. Nevelőként kíséri a történelemben élő embert, akinek fő feladata, hogy illő magatartást tanúsítson a kísérés folyamatában. Ezt az illő magatartást a nevelés által lehet jól elsajátítani, ami nem más, mint az üdvösséghez vezető út. A nevelés, nevelődés folyamán a Nevelővel való együttműködés gyümölcse lehet a lélek megtisztulása a szenvedélyektől. A mű célja, hogy a hallgatóság számára bemutassa az üdvösségre vezető helyes utat. A Paidagógosz valószínűleg a Kr. u. 200-as évek elején keletkezett, Kelemen

⁵ Utalás Szent János apostolnak „Isten maga a szeretet” elvére.

igen érett művének tekinthető, noha a Sztrómateisz⁶ előtt íródott. A mű három nagy beszédből (logosz) áll, ami együttesen egy gyakorlati útmutatásokkal teli etikai és erkölcsi kézikönyvként is felfogható. Az első beszéd a keresztény nevelés alapelveit fekteti le, meghatározza a nevelési célt, bemutatja a nevelési folyamatot, majd a Nevelő személyét, a nevelés alatt állókat, valamint a nevelési módokat. A második és harmadik beszédben az alapelvek megvalósítását mutatja be Kelemen egy jobb módú polgár egy napjának (este, éjszaka, nappal) szemléltetése révén. A mű végén befejezésképpen egy Krisztus-himnusz olvasható. A beszédek címzettjei férfiak és nők együttesen, akikről feltételezhető, hogy a keresztény életbe nyernek beavatást, azonban biztossággal kizárható, hogy a szóban előadott tanítás a katekéta iskolában történt volna a keresztségre felkészítésképpen, mert a műben a szentségekről egyáltalán nem esik szó.

Kelemen erkölcsanának néhány jelentős momentuma

Kelemen a keresztény erkölcs bemutatásához a pogány filozófiai örökséget hívja segítségül, vagyis felhasználja mindazokat a filozófiai terminusokat, amelyekkel a pogány, főképpen görög filozófusok éltek, de sajátos módon kereszténnyé teszi azokat. Így hirdeti, hogy az embernek a célja az erényes élet, de végső célja az örök élet, amely elnyeréséhez az erények (areté) kiváló eszközök lehetnek. A helyes, erényes élet három alapon nyugszik: a filozófiai etikán, a szentíráson és a gyakorlati cselekedeteken, amelyek az előbbi kettőből forrásoznak. Kelemen szerint a legfőbb jó a természettel összhangban élni és értelem szerint cselekedni, ami nem mást jelent, mint Isten akaratának a keresését és annak megtételét. Kelemen a bűn fogalmát is ebből a tételből vezeti le, vagyis a bűn nem más, mint engedetlenség, értelem nélküli tett, a természettel kapcsolatos összhang megrendülése. A bűn ellentétpárjaként megjelenő erény pedig nem más, mint az értelemmel harmóniában lenni, a Nevelő felügyelete alatt tanítását elsajátítani, és keresni a középutat (meszótész), ami Isten kegyelme és az emberi erőfeszítés között található. Az erényes élettel kapcsolatban Kelemen a szenvedélyektől való mentességre (apatheia) is felhívja a figyelmet. A tökéletes szenvedélymentesség nem más, mint az üdvösség. Az üdvösség útján járásához elengedhetetlen, hogy az ember szüntelen törekedjék az erényekre, hasonuljon Istenhez, valamint szeretettel és szeretetben cselekedjék mindent. Kelemen szerint a tudás, az értelem, a szenvedélyektől való mentesség, valamint a szeretet szoros köteléket alkotnak. A tudás, az értelem a szeretet miatt leronthatatlan, valamint a szenvedélymentesség szintén a szeretet miatt megtermi az irgalmasságot, vagyis végső soron kiköveteli a bűnök megbocsátását. Végső célja e hármas egységnek: hasonlónak lenni Krisztushoz. E tanulási folyamatot maga Krisztus, a Logosz indítja el. Feladatként a test megtisztítása és a lélek szemének megvilágítása áll az ember előtt. Kelemen a lélek mellett a testről is pozitív módon beszél. A testtel kapcsolatban a

⁶ Kelemennek teológiai szempontból a legjelentősebb műve a Sztrómateisz, ami a keresztény hit igazságait, valamint az azok megértéséhez szükséges előfeltételeket tárgyalja.

görög filozófiából merít, de egyben meg is haladja azt. A test Isten teremtménye, ezért az jó. Hivatkozik a 150. zsoltárra, amiben az olvasható, hogy a lélek és a test együtt dicséri az Istent. Kelemen ezért azt tanítja, hogy a testnek összhangban kell lennie a lélekkel, és az egészsége érdekében, csakúgy, mint a lelket is, gondozni szükséges. Kelemen beszél arról is, hogy Krisztus megszenteli az embert és megszabadítja a bűntől, a keresztségben újjászüli, a feltámadásban pedig romolhatatlanná teszi.

Az első beszéd rövid vázlata

Kelemen az első beszédben Krisztust Igeként (Logosz) mutatja be. A Logosz a Nevelő, az ember vezetője. A Logoszhoz öt fontos jelzőt kapcsol, ezek: buzdító (prot-reptikosz), ösztönző (parormétikosz), gondoskodó (therapeutikosz), tanácsadó (hüpothetikosz) és vigasztaló (paramüthetikosz). A Nevelő célja, hogy a józan életre vezesse az embert, és jobbá tegye a lelket. A Nevelő nem tudományos módszereket alkalmaz, nem a tudományos életbe vezet be, hanem olyan módon tanít, aminek révén megvilágosítja és kinyilatkoztatja a keresztény hit elemeit. Kelemen szerint az élet legszebb és legtekélyesebb dolgai a nevelés témakörében (paideia) találhatók. A paideia nem más, mint egyfajta helyes irányítás, az erényekbe való bevezetés, megvilágosítás. A tudás (gnószisz) a megvilágosodásban rejlik, ezért a tudatlanság nem más, mint sötétség.⁷ Kelemen felteszi azt a kérdést is, hogy ki a nevelő és miben áll a nevelése? Válaszában Krisztusra irányítja a figyelmet. Krisztust úgy mutatja be, mint Logoszt, aki emberszerető, segítő, gondoskodó, törődő Jó Pásztor, akiben egyesül a tanító, a bíró és a próféta jellemvonása. A Nevelő így együttesen birtokolja a nevelés, az uralom és a vezetés vesszejét, amivel elsősorban gyógyít, de alkalmasint fenyítésre is használja azt. Kelemen szerint a nevelés az istenfélelemben gyökerezik, ami hármass irányultságú. Jelenti egyrészt az Isten tiszteletét, másrészt az igazság megismerését, valamint harmadrészt a helyes iránymutatást is. Kelemen tanítja, hogy az Isten szerinti nevelés nem más, mint az igazságtól vezérelt helyes irányítás Isten szemlélésére, az örökkévalóságban végbemenő szent cselekedetek mintája, valamint tanúsítja azt is, hogy örökre megmaradó kincs. Az Isten szerinti nevelésben maga a Jó Pásztor⁸ legelteti és tölt el javakkal a juhokat, valamint tereli azokat a „felhők feletti egyházba”. Kelemen igen részletesen szól arról, hogy hogyan megy végbe a nevelés, mit is tesz a nevelő. Tulajdonképpen didaktikai alapfogalmakkal találkozhatunk, amelyek negatív és pozitív irányból közelítenek. Negatív irányúak a következők: dorgálás (oneidiszmosz), figyelmeztetés (nuthetészisz), korholás (loidoreiszthai), szemrehányás (epitimészisz), panaszkodás (mempszisz), szidalmazás (epipléxisz), vád (elenkhosz), kioktatás (phrenószisz), büntető látogatás (episzkopé), feddés (loidoria), megrovás (enklészisz), elégedetlenkedés (mempszimoiria), gúnyolódás (diaszürszisz), méltatlankodás (katanemeszészisz). Mindezekről Kelemen olyan összefüggésben beszél, amelyben az Igét szigorúnak mutatja be, azonban ez a fajta

⁷ Vö. Jn 1,1–13

⁸ Vö. Jn 10,11–14

szigorúság semmi esetre sem zárja ki az Ő jóságát. Pozitív irányúak a következők: dicsér (enkómiasztikosz), magasztal (epainetikon), feddés (pszehtikon), tanácsot ad (szümbuleutikosz), buzdít (prosztropé), lebeszél (apotropé), boldognak mond (makarizmosz). A Logosz nevelő munkája az ember számára az igaz élet. A Logosz nevelése a szerénységre, az egyszerűsége (önellátás), valamint az örök életre (szolgálat a mindennapokban) irányul. A nevelés jellegét tekintve határozott, fáradhatatlan és szabadságot adó. Krisztust Kelemen az orvos metaforájával is bemutatja. Krisztus, mint orvos, az egészség érdekében tanácsokat ad, jobb belátásra bír, és ha szükséges, megtöri az engedetlenséget.

A második és harmadik beszéd rövid vázlata

A második beszédben Kelemen bemutatja azt, hogy milyen módon kell élnie és cselekednie a keresztény embernek egy egész életen keresztül. Az egyes cselekedetek bemutatása közben központi kérdésként fogalmazódik meg: Mi illik a keresztény emberhez? A kérdésekre adott válaszok motívuma minden esetben a következő: az Isten útján való járás.⁹ Ebben a beszédben Kelemen gyakorlati tanácsokat oszt a keresztényeknek. A hallgató vagy olvasó előtt valójában a II. századi keresztény szemléletű etikai gondolkodásmód néhány jelentős kérdésére, leginkább a viselkedést illetően találhatók válaszok. Minden bizonnyal Kelemen előtt a páli levelek is mintát szolgáltatottak, mert Pál apostol levelezésének jelentős részét a keresztény közösségekben felmerülő (gyakorlati) problémákra való reagálás tölti ki tanácsadás formájában. Amint Pál apostol is használja az intelem (parainészisz) műfaját, úgy Kelemennél is megtaláljuk azt. Kelemen szerint az etikát az ember átalakításának szolgálatába kell állítani, vagyis magára a teljes emberre, annak az etikai érzékére kíván hatást gyakorolni. A beszéd témái a következők: az ételek és italok fogyasztása, az edények használata, a vendégségben való viselkedés, a nevetés és a nevetséges szokások, az ocsmány beszéd, az illendőség szabályai (a jól nevelt jellem bemutatása), az illatszerek és a koszorúk használata, az alvás, a gyermeknemzés, a lábbelik használata, valamint az arany ékszerek és drágakövek. A harmadik beszéd továbbviszi a második témáit, amelyek a következők: az igazi szépségről, a cicomázkodás ellen, a társalgásról, a fürdésről, a keresztény ember (szellemi) gazdagságáról és egyszerűségéről, a példaképekről és mintákról, a testgyakorlásról és a testhez való helyes viszonyról, valamint az erényes élet lényegéről a szent iratok szerint. Kelemen az erényes élet lényegével kapcsolatban a filozófiai irodalom, valamint a szentírás képeinek sokaságát vonultatja fel, mindvégig szem előtt tartva, hogy a Nevelő nem más, mint Krisztus (Logosz), aki az Ige tudományára oktat. A harmadik beszéd végén Kelemen külön kiemeli, hogy a szent iratok szerint mik jellemzik a keresztények életét. A legfontosabb elvek a következők: jóindulat, igazságosság, bölcsesség, kitartás, türelem, szeretet. Lényegre törő figyelmeztetés gyanánt az evangéliumból vett mondást hangsúlyozza: „Amint akarjátok, hogy cselekedjenek veletek az emberek, ti is hasonlóképpen cselekedjetek

⁹ Vö. Zsolt 1,6; 23,3; 26,3

velük.”¹⁰ Ebben a beszédben a Nevelő mellett megjelenik a Tanító (Didaszkalosz) is, aki szintén Krisztus. A Tanító az iskolában tanít, ami nem más, mint az egyház. Kelemen az Ige nevelői és tanítói tevékenységének az egyházon belüli megvalósulását emeli ki, amivel kapcsolatban megfogalmaz egy imádságot is.¹¹

Kelemen igen élénken, nagyon olvasmányos és figyelemfelkeltő módon tárgyalja a második és harmadik beszéd témáit. A szentírás igen kiváló ismerete mellett tanúbizonyságot tesz arról is, hogy az ókori klasszikus irodalmat nagyra értékeli és felhasználja. Ezt bizonyítja az a hatalmas hivatkozási anyag is – saját korának ismeretei mellett –, amellyel a Paidagógoszban találkozunk.

A tudás

Kelemen szerint az igazi tudás (gnószisz) az apostoli tradícióban lelhető fel, erkölcsi tökéletesedésre hív meg a nevelés által (jellem formálása), jó és önzetlen cselekedeteket hajt végre, miközben maga is állandóan tökéletesedik, színtere pedig az egyház, ami nem más, mint egy többosztályos iskola. Kelemen a tudással kapcsolatban nem fél az antik filozófia elemeit felhasználni, annál is inkább, mert szerinte minden tudás Istenre vezethető vissza, hiszen benne van minden tudás forrása. A gnószticizmus és a szkepticizmus Kelemen szerint eltorzítja a keresztény hitet, azonban a görög filozófia (különösen is Platón) és a keresztény hit szövetsége tisztán tudja láttatni azt. Kelemen szerint a gnósztikusok tudást (gnószisz) ígérenek a hittel (pisztisz) szemben, míg a szkeptikusok a kételkedést teszik meg alapelvvé. A neveléshez azonban szükséges a belátás, ami valamely dolognak vagy ismeretnek a bizonyítás nélküli elfogadása. Ha csak emberi vélemény (doxa) létezik, akkor nincs valódi bizonyosság, vagyis ítélet (epokhé) sem lehetséges. Igaz, hogy a rétor és a gnósztikus számára ez kedvező, hiszen így bármilyen nézet elfogadhatóvá vagy lerombolhatóvá tehető, azonban Kelemen szerint a keresztény hit végső bizonyosságot nyújt a krisztusi kinyilatkoztatással, vagyis az igazi tudás nem más, mint a Logosz tanítása, amit a keresztény embernek hittel kell fogadnia. Tehát igazi tudás nem lehetséges (krisztusi) hit nélkül. Kelemen tanítja, hogy az igazi tudás az értelmes szív megtisztított és megművelt földje, amely hálasan és megértően fogadja be az Ige magjait (szperma) és lehetővé teszi, hogy azok jó és bő termést hozzanak.¹² Az értelem helyes használata hithez vezet, ami a tudásban teljeseedik be, az pedig a szeretetben (agapé) bontakozik ki.

Kelemen egy bejárando lelki útról beszél a keresztények számára. A hit és az értelem révén el lehet jutni az Igazság, vagyis Jézus Krisztus, Isten Igéje megismeréséhez. Csak ennek a személynek az ismerete a valódi gnózis, azért, mert ő maga az igazság. Maga a hit (pisztisz) építheti fel a filozófiát, ami a gondolkodásmód

¹⁰ Vö. Lk 6,31 és Mt 7,12

¹¹ Vö. III. beszéd 101.

¹² Vö. a magvetőről szóló jézusi példázattal (Mt 13,3; Mk 4,3; Lk 8,5 s köv.), valamint Szent Jusztinosznak a praeparatio evangelica és logosz szpermatikosz tanával.

megváltoztatásához (metanoia) vezet el. A tudás tehát a hitben való fejlődést is jelenti, amit maga Jézus Krisztus ébreszt a Vele egységre törekvő lélekben.

Kelemen a keresztény élet két fokát különbözteti meg. Az első fokon állnak azok a keresztény hívők, akik a hitet mindennapi módon élik meg, de nyitottak az életszentség felé. A második fokon állnak a „gnosztikusok”, akik már tökéletes lelki életet élnek, de mindenképpen nekik is a hit közös alapjáról kell elindulniuk és hagyniuk kell, hogy útkeresésükben Krisztus vezesse őket. Így lehet eljutni az Igazság megismerésére, valamint azokhoz az igazságokhoz, amelyeket a hit tartalmaz. Ez az ismeret a lélekben élő valósággá válik, ez életerőt is jelent, olyan szeretetközösség (agapé) kialakulását, amely átalakító erővel rendelkezik individuális és szociális értelemben is. Ebben a szeretetközösségben, ami a tökéletes ismeret és szeretet egysége, a keresztény ember eljuthat Isten szemlélésére, végső értelemben az Istennel való egyesülésre.

Kelemen szerint a filozófia nevelő funkcióval bír a görögöknél, a törvény pedig a zsidóknál. A kereszténység mint Krisztus kinyilatkoztató tanítása, mindkettő örököse. Felfogható ez a szövetség értelmében is. Mindhárom szövetség, tehát a filozófia, a törvény és a kinyilatkoztatás is az emberi tökéletesedés útjára szánt segítők, amikben tudás (gnózis) van. Ez a tudás minden esetben Istenre vezethető vissza, mert Istenben található meg minden tudásnak a forrása. Ilyen módon ezt a három szövetséget közelíteni lehet egymáshoz, önmagukban véve értékesnek mondhatók, mert isteni eredettel bírnak. Az igazi tudás ezért nem fél a filozófiától és a törvénytől, erkölcsi tökéletesedésre hív meg, aminek a pedagógiai jellege részben a jellem formálódásában fedezhető fel, részben pedig a jó és önzetlen cselekedetek gyakorlásában, amik habituális létállapotban az istenképiség, istenképmásiaság kirajzolódásához járulhatnak hozzá. Ezzel Kelemen azt is tanítja, hogy az ember végső célja, hogy Istenhez hasonlóvá váljék. Ennek biztosítéka a teremtésben már jelen van, hiszen az ember Isten képére és hasonlatosságára van megteremtve. A megélt hit és az erények gyakorlása révén eljuthatunk egészen Isten szemléléséig. Az Istenhez való hasonulás azonban nem érhető el pusztán a racionalitás útján, mert szükség van hozzá a Logosz szerinti életre is. Következésképpen az értelmi megismerést úgy kell kísérniük a jó cselekedeteknek, ahogy az árnyék kíséri a testet. Ezzel a tétellel Kelemen az ókori filozófiai gondolkodásban megjelenő praxisra hívja fel a figyelmet. A filozófia nem elvont tételek elméleti fejtegetése, hanem a mindennapok életében megjelenő gyakorlat, a lélek naponkénti gyakorlatai arra nézve, hogy a felismert igazság szerint alakítsa az ember az életét.

A tökéletes békét (eiréné) csakis a szeretet (agapé) adhatja meg és teszi lehetővé a gnosztikus számára. Ezért lesz képes arra, hogy szembenézzen az áldozatok vállalásával is Krisztus követésében, és ez teszi lehetővé azt is, hogy fokról fokra feljebb jusson, egészen az erények csúcsáig.

Filozófia és pedagógia

Alexandriai Kelemen az evangéliumot igaz filozófiának nevezi és a filozófiát úgy értelmezi, mint pedagógiát a keresztény hitre. A keresztény életbe való bevezetésnek – ami Kelemen szerint „igaz és isteni filozófia”¹³ – jelentős állomásai a következők: (1) megtérés (a lélek és a szív metamorfózisa), (2) a ragaszkodásunk elengedése, vagyis szabadság a viszonyulásainkat illetően, (3) megtisztulás és (4) egyesülés Istennel a tudás révén. Kelemen tanítja, hogy a filozófusnak meg kell szereznie és őriznie a lelke nyugalját, valamint kerülnie kell a bünt és az elbukást. Kelemennek ez a megállapítása pedagógiai jelentőségű, mert a filozófiai gyakorlat nála nevelői intencióval bír: a filozófiai tanítás nem csak ismereteket közvetít, hanem új életmódhoz vezet el. Kelemennek az igazi jelentősége ezért abban ragadható meg, hogy a filozófiai és pedagógiai gondolkodást egyesítette, vagyis a filozófiai praxist pedagógiai programként ajánlotta fel. Mindezt tette úgy, hogy világosan rámutatott arra: Krisztus az a filozófus, akiben a filozófia kérdései végső választ nyernek. Kelemennek a munkássága, de különösen is a *Paidagógosz* című műve ezért a mai európai filozófiai és pedagógiai gondolkodás segítője lehet, amennyiben az európai egyetemes értékekből merített követendő mintákat kíván bemutatni a felnövekvő nemzedéknek.

Felhasznált irodalom

- Alexandriai Kelemen: *Paidagógosz. A Nevelő*, Budapest, Jel Kiadó, 2013.
Alexandriai Kelemen: *Protreptikosz. Buzdítás a görögökhöz*, Budapest, Jel Kiadó, 2006.
Hägg, Henny Fiskå: Clement of Alexandria and the Beginnings of Christian Apophaticism, *Vigiliae Christianae*, 52. évf. 2007/3, 360–367.
Kovacs, Judith: Clement (Titus Flavius Clemens) of Alexandria, *The Expository Times*, 120. évf., 2009/6, 261–271.
Leloup, Jean-Yves: *Bevezetés az igazi filozófusokhoz*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2006, 69–84.
Oliver, Willem Hendrik – Madise, Mokhele: The formation of Christian theology in Alexandria, *Verbum et Ecclesia*, 35. évf. 2014/1.
Osborn, Eric: *Clement of Alexandria*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.
Vanyó László (szerk.): *Apostoli atyák*, Budapest, Szent István Társulat, 1980, 11–16.
Vanyó László: *Az ókeresztény egyház irodalma I.*, Budapest, Jel Kiadó, 1997, 331–342.

¹³ Vö. III. beszéd 1–3.

VÖRÖS KLÁRA

A HIT ÉS A TEHETSÉG AZ ISTENVÁGY ERŐS KÖTELÉKEI

*Isten, én Istenem, téged kereslek, utánad szomjazik a lelkem!
Érted sóvárog a testem, mint a száraz, tikkadt, kiaszott föld.
(Zsolt 63,2)*

Bevezetés

Nem tudok majd a címről úgy beszélni, mint szeretnék. Mondatról-mondatra fogom tapasztalni tökéletlenségemet. Nincs tehetségem hozzá, hogy hiánytalanul fejezzem ki magam, s korlátozott az a mód, ahogy gondolataimmal érinteni tudom a témát. Mindeközben tudom, van tökéletesség. Vágyódom rá, pedig felfogni sem tudnám, fogalmak sincsenek leírására. Meg tudom viszont nevezni, ki nem olyan, mint én, kibem maradéktalan a tökéletesség, s ki az eszmény. Meg tudom nevezni, hogy szavaim elindítója, leírója Isten és az utána való vágy: az Isten tökéletessége felé vonzódás vágya.

Istené vagyunk, Istenre vagyunk

Kitörölhetetlen a vágyunk Isten iránt. A Teremtésben nem csupán kezét, lábat, szeretni és gondolkodni tudó képességet kaptunk, hanem a vágyat a mindezt nekünk adó Létrehozónk iránt. Ebből a vágyódásból áll az életünk. Ez a lényegi mozzanata az élményünknek, cselekvésünknek, eseményeinknek. Mindenben ott van Isten jelenléte. Életünk hajtóereje az az érzés, hogy többre vagyunk teremtve, mint ami az emberi természetben benne foglaltatik. Hajtórugónk a tökéletlenségünk vágya a tökéletes iránt. Ez, a Tökéletes felé haladásunk, az életünk. A keresztény etika alappillére Jézus követése. Jézus pedig arra szólított fel minket, hogy „Legyetek hát tökéletesek, amint mennyei Atyátok tökéletes!” (Mt 5,48) A Teremtés megteremtette a fejlődésünk lehetőségét, a mind tökéletesebb létállapot felé törekvést. E vágyat ugyanúgy belénk teremtette Isten, mint a létünket. A fejlődés Isten akaratának megvalósulása. Olyan folyamat, amely emberi akarattal megy végbe, de függ Istentől. Ha Isten nem fejlődni szánt volna minket, nem is fejlődnénk. A természet tényezői nem magyarázzák meg az ember kibontakozását. A természetben csak kiválasztódás van; az életképes egyedek, fajok fennmaradnak, de nincsenek új életformáik, progresszív előrehaladásuk. Egy mai olajfa nem tökéletesebb a középkorinál, egy ma élő kakas életmódja nem különbözik attól, amelynek kukorékolását Péter háromszor hallotta. Az akkor élt keresztényekhez képest viszont mi másként élünk (más házaink vannak, mást eszünk, másként közlekedünk), de a liturgiánk is változott, s a templomaink is átformálódtak.

Életértelmezésünk kapaszkodója az Abszolút. Attól függően, hogy miként vélekedünk a hitről, a tehetségről, miként látjuk benne magunkat, az identitásunkat, attól függően értelmezzük az életet. Életértelmezésünkben kellenek bizonyos kapaszkodók, központi horizontok. Mert a tehetség, még az istenvágyban kibontakozó is, járhat szenvedéssel, kudarccal, tűnhet hiábavalónak. S hamar jöhet a kérdés, mi értelme van az egésznek? De aki nem a megtapasztalásban és a nyilvánvalóban keresi a tehetség értelmét, hanem mélyebb összefüggésben, az Abszolútban, az mindennek a végső értelmét Istenben, az Ő üdvözítő akaratában találja meg. Abban, hogy felfedezzük jelenlétét például a hitben, például a tehetségben. Abban, hogy az érzéki világban Isten nyomait keressük.

Hit és tehetség az istenvágy analógiája

A hitünk nem nagyobb, mint az apostoli idők emberéi, de ismerjük a Kinyilatkoztatást, többet értünk meg Isten szavából. Miközben éljük, hogy a bizakodás és a remény a hit táplálói, aközben kutatjuk a hit kognitív dimenzióit (tudatos hit), vizsgáljuk hermeneutikai vonatkozásait (jelentés és érték), emberi kérdéseit (miért hiszek?), egzisztenciális oldalát (magatartás), interpretációját (tanúságtétel, meggyőződés), gyakorlati vonatkozásait (ima, odafordulás). A hitben bennfoglaltatik az azt nekünk adóval szembeni tekintély, a megvilágosító erő, a megérintettség, a boldogság. A hit tett, magatartás, kapcsolat, elkötelezettség, ráhagyatkozás, szeretet. E rövid szó: hit (emunáh – héb., pisztizz – gr., fides – lat.) hatalmas kiterjedéssel bír. A teológiai irányzatok eltérő hitfogalmakat alakítottak ki, melyek olyan szerteágazó megközelítéseket vonultatnak fel, hogy lehetetlenség egységes definícióját adni a hitnek. Kránitz Mihály hitmodellekben¹ foglalta össze a történeti teológiai megközelítéseket.

Az első keresztyénekhez képest a tehetségünk sem nagyobb, csak másként értelmezzük. Elsősorban már nem gyarapítani való gyümölcsnek tekintjük, amely olyan gazdagságot ad nekünk, amellyel másokat gazdagítunk. Inkább mérhető, standardizálható teljesítményszintekről gondolkodunk, idegtudományi vizsgálatokat folytatunk, intelligencia- és kreativitásteszteket dolgozunk ki. A tehetségre úgy tekintünk, mint a siker és a problémamegoldás érdekében mozgósított stratégiára. Úgy tekintünk rá, mint ritka és különleges képességre. Gondozása ma magában foglalja a kivételesség elfogadását és a helyes önértékelés kialakítását. A „nagyság” elviselése, a „ritkaság” kibírása – ezekkel a terhekkal szembesül ma a tehetség és a környezete. Holott nem ritkaságról van szó, hiszen mindenki kapott az ajándékokból, s nem nagyságról, hiszen szolgaként kell tovább osztanunk Isten kegyelmeit. Sziénai Szent Katalin is a mindenki által megkapott egyes-egyes értékek szétosztásának tervét közvetíti: „...egyetlen személynek sem adtam meg valamennyit (...); úgy akartam, hogy az egyiknek szüksége legyen a másokra, s valamennyien szolgálím legyetek a tőlem kapott kegyelmek és ajándékok osztogatásában.”²

¹ Kránitz Mihály: *Alapvető hittan*, Budapest, Szent István Társulat, 2015, 419–430.

² Sziénai Szent Katalin: *Il Dialogo della Divina Provvidenza*, Róma, Giulia Cavallini, 1995, 24.

Mindenünk Istené: a hitünk és a tehetségünk is. A hit interperszonális jellege nyilvánvaló: Jézus tanít, indít minket a hitre, ébreszti fel a felelősségünket a bizalomban Isten gondviselése iránt. A tehetséget viszont nem evidensen tartjuk Isten ajándékának. A tehetség interperszonális kapcsolatában legtöbbször az ember-ember áll. Az „én”, aki produktív, és sikeres vagy éppen elutasított, s a közösség, mely mellette vagy éppen vele szemben áll, mely adaptációt vár, elfogadásról dönt.

Az istenvágy két különböző eleme a hit és a tehetség, de abban hasonlóak, hogy rendeltetésükben egyek: a tökéletességre nyitják szemünket, megsejtetik Isten felülmúlhatatlanságát és felismertetik ajándékozó szeretetét. A hit és a tehetség az istenvágy tartományának analóg tagjai, mindkettő több mint emberi, hordozzák Isten transzcendenciáját, mindegyik teremtett és odaajándékozott, mindegyik magán viseli Isten valóságát. Az Isten által tökéletesen birtokolt hit és tehetség a teremtettben csak részekben van meg, csak részesül belőlük, de segítségükkel megélhetik az emberek az összetartozásukat, egymásra utaltságukat.

Az ember nem absztrakt létező. A Teremtés összefüzi őt a világ minden tényezőjével és minden egyes embertársával. Örökös emberi jellemzőnk, hogy nincs különbség köztünk abban: Isten gyermekei vagyunk. Mindannyian hozzuk magunkkal az istenvágyat, ez az identitásunk. De hitünkben, tehetségünkben különbözünk. Senki mással be nem tölthető helyünkön, életünk egyszeri alkalmával, gyümölcsözik vagy megszűnik a hitünk, s érlelődik, vagy kerül válságba a tehetségünk.

A tehetség kifejezési rendszer, a hit megtisztítja a tehetséget

A már említett hitmodellek (Kránitz) kulcsszavaiból összeállíthatunk egy láncolatot, mely kapcsolatot magyaráz. Azonosító jelei az Istennel való kapcsolatunknak. Nevezetesen: Isten tekintélye készletet minket hitre, Ő világosítja meg értelmünket, ígéri meg az üdvözülést, tapasztaltatja meg a szeretetet, támasztja felénk a követés parancsát, ad erőt a személyes cselekedetekre. Megértjük a különböző megközelítések felsorolásából, hogy a hit kapcsolatai elkülöníthetők, de összességük azonosossága alig artikulálható jelentéskomplexum. A hit jelentésgazdag. Interpretálható elemei (tanítások, tettek, megismerés, titok, engedelmisség, bizonyosság, kétség) elemezhetők, ám maga a hit, mint Bolberitz fogalmaz, a vallási nyelv, szimbolikus, metafizikai, „fogalom-feletti” síkján fejezhető ki.³

A tehetség lehetővé teszi az emberek számára, hogy másoknál jobban, könnyebben közöljék érzéseiket, gondolataikat és kifejezzék Istennel és az emberrel való kapcsolatukat. Isteni teremtés nélkül nincs értelme tehetségről beszélni. A tehetség belénk van teremtve, nem mi hozzuk létre. A teremtés pillanatában kapjuk, tehát az istenkapcsolat pillanatában. El nem választhatók később sem egymástól. Az a tehetség, amely nem az istenkapcsolatból táplálkozik, az technokrácia, önmotogató, az gyökértelen. Aki tehetségesnek tartja magát, s ezt csupán önmagának tulajdonítja, az önhitt. Ha a géneknek, akkor visszakerdezhetünk: a gének honnét, nem a Teremtésből? Mi az

³ Bolberitz Pál: *A keresztény bölcselet alapjai*, Budapest, Szent István Társulat, 2011, 201.

értelme a tehetségnek? Mire irányul? A tehetségkoncepciókat áttekintő tanulmányban⁴ látjuk, a társadalmi, történelmi koncepciókat bemutató jelenség-definíciók során, hogy a teológiai koncepció csak egy a többi között.

A hitről ma ugyanazokat a kérdéseket tesszük fel, mint a kezdetekben. Van egy határ, melyen túl nem tudjuk elméletileg megközelíteni: titok. A hit Isten műve, természetfeletti. Nem mi hozzuk létre, nem mi érdemeljük ki. De felelősek vagyunk érte. Pál apostol a lélek szemeinek nevezi, vagyis megismerő eszköznek. Hit és tehetség természetes szövetségesek. A határtalan szellemi vágy találkozik az Istenre való nyitottsággal. A hit fénye a nem látott dolgokat is feltárja. Szent Tamás fényként és ösztönzéseként írja le a hitet. Ahogy Wolfhart Pannenberg mondja, a hívőben van egy „olyan igaznak tartás”, amelytől nem lehet elszakadni. Az Istenben való bizalom foglalja magában ezt az igazságot. Vagyis, gondolhatjuk tovább, a tehetséges embernek a kezdeti racionális megértési törekvéseinek az Istennek való bizalomteljes átadottságban kell folytatódnia.⁵ Isten megerősíti azokat, akik a hitben kitarva keresik az igazságot.

Hit és tehetség néhány alkotói pálya során

Amikor Beato Fra Angelico belépett a fiesolei kolostor kapuján, a jól jövedelmező festő mesterséget és a vele felkínált tobzódó világi életet hagyta hátra, hiszen tehetsége révén nyilvános siker, elismerés talán még gazdagság is várt volna rá. Az evangéliumi gazdag ifjú válaszátként ő Jézus mellett döntött. Isten, hit, tehetség – ez a három maradt az életében, ebből épült fel minden más, ez volt az identitása. Nem tudjuk, élete vagy művei gyönyörűbbek-e?

Ha a hit és a tehetség kapcsolatát az istenvágyból szemléljük, akkor két kötődési mintázattól indulunk ki, melyek egyik megszerződése az Istennek ajánlott tehetség révén való alkotás, a másik az Istennel való alkotás, amikor a tehetségen keresztül, Isten alkot. Az elsőt nevezhetjük az elengedettség, a másodikat az átengedettség folyamatában megvalósuló alkotásnak. A következőkben alkotásokat, alkotói sorsokat is elemezve világítjuk meg, ha az istenvágy nem része az alkotásváagnak, amikor nem Istennel együtt jön létre a szellemi-fizikai produktum, akkor az evangéliumi gazdag ifjú osztályrészében osztozik a művész. Annak a kegyelmekkel elhalmozott ifjúnak a sorsában, akinek hite is, tehetsége is volt, de Jézus utáni vágya nem volt olyan erős, hogy relativizálja javait, földi gazdagságát.

Élt a reneszánszban egy gazdag ifjú, Rabelais. Gazdag volt, mert Isten hatalmas szókincsel áldotta meg, s mert életének végén jómódban élt. De szavai özőnét arra használta, hogy óriásokról, varázslókról írjon, s hogy a szerzeteseket és az egyházat kigúnyolja. Írt egy utópiát a thelemai anti-apátságról, ahol hedonista élet folyt. Rabelais életeszménye az volt: „Tedd, amit akarsz!” Azért merte megfogalmazni jelmondatát, mert bízott az ember erkölcsében, hogy erkölce úgysem engedi, hogy

⁴ Jávor Rebeka [et al.]: A tehetség változó koncepciói, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2021. május, [Link](#)

⁵ Kránitz: *Alapvető hittan*, 480.

rosszat akarjon tenni. Hogy a mindent szabad ösztön-világában az emberek csak enni, inni, olvasni fognak. Rabelais az a gazdag ifjú volt, aki kezdetben az Üdvösségre vágyott, később csupán az életre. Mit tehetett volna? A gazdag ifjú is ezt kérdezte: „mit tegyek?” Mintha a cselekedet lenne a megoldás. A reneszánsz tele volt tettekkel. Elfelejtették, hogy az intenzív imánál nincs erőteljesebb ténykedés.

Balzacnak Napóleon volt a példaképe. Identitása az volt: „amit ő a kardjával ér el, azt én a tollammal fogom megvalósítani.” Ezt az ambíciót érezte veszélyben, ezért inkább kiadóvállalatot létesített. Belebukott, s élete végéig napi 12 órában írta a regényeit, hogy törlessze az adósságait. Ő, aki hatalmas életvággyal érkezett a művészi életbe, társaságkedvelő ember volt, most felemésztette életét a rabszolgamunkával. Barátkámzsában dolgozott, ebből is látszik, milyen tévesen gondolkodott életről, Istenről, odaadásról. Egy valódi barátkámzsás, egy szerzetes, a szavakat Isten akaratára bízta, és Isten meghallgatását reméli. Balzac a szavakat pénzért írta le. Legszebb regénye, az *Elvesztett illúziók* főhőse is végigrohanja életét a pénzért, hírnévért. Szép és tehetséges, amikor belekezd élete kiteljesítésébe, de a regény végére rá kell jönnie, tévesztett karrier az övé. Balzacnak becsvágya volt, hogy a világ társadalmi problémáit feltárja, küldetést érzett arra, hogy jobb irányba vezesse az embereket. De vajon vezetett-e akárcsak egy embert is Isten felé? A tizenegyezer oldal alakjai mind jobban akartak élni, de mind elmentek Isten mellett.

Byron nagyszerű adottságokkal érkezett – mondja az irodalomtörténet-írás. Sok talentumot kapott – mondjuk mi. Lordságot örökölt, Cambridge-ben tanul, szép, okos és fontos ember. Halála után nem kisebb valaki, mint Goethe, gyászéneket ír róla. Legnagyobb talentuma, hogy költő. De gögje miatt ezt nem becsüli, nem tartja elég úri dolognak. Azt sem, hogy Jézussal találkozzék, nem kér a vallásból. Csodált központi alak akart lenni, minimum államférfi. Semmiképpen nem mondott volna le erről Jézus követéséért. Byron önimádó és pozór volt. Hogy a Szentírást kívülről tudja, azzal úgy dicsekszik, mint a gazdag ifjú a parancsolatok megtartásával, de csak csillog vele, nem éli meg a Biblia üzeneteit. Gyönyörű verseiből kihallatszik a világfájdalom őszintétlensége, s talán a görög szabadságharcban is azért lett hősi halott, mert kimagasodni vágyása akkor a halálra kötelezte. De mégis, talán ez volt az a momentum az életében, amikor mindent odaadott.

Kedves gyermektörténetként élnek sokunk emlékezetében a Gulliver-történetek. Pedig ezek a gyűlölet és megvetés művei eredetileg. Az embert, Isten gyermekét, senki sem csúfolta ki olyan megszegyenítően, mint Swift. Az ő szemében az ember hol kicsi, hol nagy, minden felfogás kérdése. Nincs abszolút érték és állandó mérték. Nézzünk tehetsége mélyére! Látszólag, ő részvétlen, kíméletlen ember, aki mindenen felháborodik. Amerre néz, bírálni valót lát. Gonoszság és butaság van körülötte. Hogyan lehet egy író ilyen részvétlen, hogyan vetheti meg lelkész lévén az embereket? Swift válaszáton állt, mint a gazdag ifjú; éljen úgy, mint eddig, vagy legyen radikális? Az lett... A kortársak szerinti kedves, gyengéden érzelmes férfi, kíméletlen sorokat

kezdett írni az emberről – emberszeretetből. Aggódásaiból gúnyos vádiratok születtek. Paródiái részvétből születtek – értjük meg elszorult szívvel.

Stendhal úgy érezte, nem kapta meg az élettől azt, amit várt: a szép külsőt, a sikert, a nőket, a hatalmat. Nem ismerte fel, hogy kiválasztott, hogy tehetségét arra kapta, a lélekről írjon. Nem istenvágy motiválta, hanem mellőzöttsége kárpótlásául kezdett alkotni. Már majdnem 50 éves volt, amikor megírta első regényét, s főművét a *Vörös és feketét*. Talán vezeklésül, hogy nem ismerte fel, Isten milyen gazdagsággal áldotta meg, ahelyett, hogy daliás természetű és finom arcú legyen. Megrendülten és szenvedélyesen ír. Írásai lélektani élmények. Ő a kezdetektől abban a mélységben élt, ahová regényalakjait álmodta, de ezt a mélységet magányosságnak érezte, nem ismert rá élete adományaira.

A művész, ha nem adja oda mindenét az Égnek, ha műveit nem a hit élményének megtestesítőivé teszi, hogy rajtuk keresztül szemlélhessük Istent, akkor hol van benne az értékmozzanat? Akkor hogyan hordozhatna „valamit abból a leheletből, amellyel a Teremtő Lélek kezdettől áthatja a teremtés művét”?⁶

Van-e értelme attól olvasni regényt, verset, tanulmányt, egyáltalán bárki bármely alkotásával megismerkedni, akinek nem Isten a legnagyobb élménye? Van értelme, de tagadhatatlan, a művészettől azt várjuk, mutassa be az emberlét misztériumát. Tegyük láthatóvá, hallhatóvá, elgondolhatóvá Isten jelenlétét a világban. Dávid Katalin azt vallja, a művészi szép és a művészet megértéséhez segítséget nyújt, ha a művészetet egy teológiai rendszerben határozzuk meg, azzal a meggyőződéssel, hogy valóban, „egyedül ehhez érdemes a dolgokat viszonyítani.”⁷

Hitbe és istenvágyba ágyazott tehetséggondozás

A tehetséggondozást komolyan kell venni. A tehetséget nem lehet génekből, agyi működésből, szocializációból, versenyszellemből levezetni. A tehetséggondozás olyan tevékenység, mely tárgyát (anyagát) nem tudja meghatározni. Nincs egyetemesen elfogadható definíciónk a tehetségről. „Elrejtett tulajdonságként” kell gondolnunk a tehetségre, amely nem kész és nem tökéletes, mint ahogy a világ sem.

A tehetség és a hit változatos folyamatok bonyolult összjátékában mutatkozik meg, s nincs igazán sikeres tehetséggondozás, nincs érdemi képességfejlesztés a hitbe ágyazott tehetség gondozása nélkül. Az a tehetség, amelyet nem fog körül a hit, az jó esetben steril, de lehet akár pusztító is. Hit és tehetség kölcsönösen formálják egymást, de mindkettő benne foglaltatik az istenvágyban. A hétköznapi, az életbeli interakciókban aktivizált hit és tehetség esetében és az alkotói extázisban egyaránt. Sem a hitet, sem a tehetséget nem tudjuk egyértelműen meghatározni. Láthatatlan valóságokban kutat, aki a hitet és a tehetséget akarja maradéktalanul elemezni. A hitről ma ugyanazokat a kérdéseket tesszük fel, mint száz évvel ezelőtt. Van egy határ, amelyen kívül nem tudjuk elméletileg megközelíteni. S a tehetségnek is felállíthatják

⁶ II. János Pál pápa: *Levél a művészeknek*, 1999. [közread az MKPK] [Link](#)

⁷ Dávid Katalin: *A szép teológiája*, Budapest, Szent István Társulat, 2006, 18.

a modelljeit, megállapíthatják némely összetevőjét, de mindegyik titok: lehetetlen maradéktalanul elemezni, egyiknek sincs quociense. A hit engedelmessége, bensőségessége, a tehetség dinamizmusa, átütő ereje – egyik sem eszkatologikus abban az értelemben, hogy egyik sem állítja, elért egy végső célt, s végre rá tud mutatni: itt látható benne Isten. A tehetség és a hit nem a világ törvényeibe való bevonulás, hanem nyitottság, elővételezett örvendezés és vágy Istenre. Aki tehetséget gondoz, képességeket bontakoztat ki, annak ezt a vágyat kell a fiatalok integráns törekvésévé és identitásuk részévé tennie.

Ha az ember nem az Isten- és emberszeretet szolgálatára használja a tehetségét, az haszontalan, akár még káros tevékenységet is végez. Nem vagyunk jó pedagógusok, ha nem látjuk meg a tehetséget a diákban, hallgatóban, s nem vagyunk jó hívők, ha nem tekintjük a tehetséget olyan identitáshordozónak, mely a szívünket segíti kicsit jobbá tenni, s olyan ösztönzőnek, melynek hatására lélekben odafutunk Jézushoz.

Felhasznált irodalom

II. János Pál pápa: *Levél a művészeknek*, 1999. [közread az MKPK] [Link](#)

Bolberitz Pál: *A keresztény bölcsélet alapjai*, Budapest, Szent István Társulat, 2011.

Dávid Katalin: *A szép teológiája*, Budapest, Szent István Társulat, 2006.

Jávor Rebeka [et al.]: A tehetség változó koncepciói, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2021. május

[Link](#)

Kránitz Mihály: *Alapvető hittan*, Budapest, Szent István Társulat, 2015.

Sziénai Szent Katalin: *Il Dialogo della Divina Provvidenza*, Róma, Giulia Cavallini, 1995.

MEDIALITÁS ÉS LELKI NEVELÉS – TUDOMÁNYKÖZISÉG AZ ANALITIKUS PSZICHOLÓGIÁBAN

*„Az egészség és betegség közt végeredményben
kétségtelenül a morális tény a döntő.”¹*

Az analitikus pszichológia módszertanának alakulásában fontos szerep jutott a szellemtudományoknak. A szimbólumértelmezéshez, az álomfejtéshez, a tudattalan-kutatáshoz és a valláspszichológiai fejtegetésekhez C. G. Jung vallástörténeti, filozófiai, pedagógiai, etikai és esztétikai eszmei háttér-apparátussal dolgozott. A kultúrtörténeti és civilizációs hagyományoknak ez egyén életében betöltött szerepének figyelembevételével a pszichoanalízis gyakorlatát szellemtudományos módszerrel gazdagította. Célja a pszichoterápiára szoruló páciens, illetve az individuáció ösvényére lépett felnőtt ember lelki mozgatórugóinak feltérképezése volt. Ezzel a módszerrel szellemtudományos összefüggéseket fogalmazott meg. Ilyen az a gondolat, mely szerint önmagunk intuitív megismerése során ősi vallási és filozófiai közlési formákra bukkanunk (archetípusok), vagy vallási hagyományaink pszichológiai szükségszerűségének (isten-fogalom) gondolata, avagy a személyiségfejlődés során tanúsított önmagunkhoz való hűség (tudnunk kell, mi az, ami javunkra válik). Jelen tanulmányban az analitikus pszichológia szellemtudományos hátterét igyekszem bemutatni.

Jung elméletének alapgondolata a pszichés egyensúly megőrzése. Ezzel kapcsolatban kidolgozott egy dialektikus módszert, amely a filozófia, vallás és általában véve a kulturális hagyományok művelődéseméleti anyagából merítve szellemtudományos összefüggések lélektani szerepét igyekszik tisztázni azzal a pszichológiai evidenciával kapcsolatban, hogy a személyiség önszabályozó rendszer, a civilizáció lélektani célja pedig az individuáció elősegítése. Jung tisztában volt a dialektika fogalmának filozófiai eredetével, ugyanakkor kezdettől fogva pszichológiai céllal alkalmazta azt.

A dialektika eredetileg az antik filozófia értekező művészetét jelentette, de már igen régóta használatos annak az eljárásnak leírására is, melyben új szintéziseket alkotnak. Minden személy pszichikus rendszer is, amely, ha hatást gyakorol egy másik személyre, tulajdonképpen egy másik pszichikus rendszerrel lép kölcsönhatásba.²

¹ Jung, Carl Gustav: *Két írás az analitikus pszichológiáról*, Budapest, Scolar Kiadó, 2016, 289.

² Jung, Carl Gustav: *A pszichoterápia gyakorlata*, Budapest, Scolar Kiadó, 2002, 13.

Ennek neveléseméleti jelentősége van: az ember életének célja az önnevelés. Az ember képes a lelki fejlődésre, és felelős is ezért a fejlődésért. E felelősségünkben rejlő moralitásra figyelmeztet a különböző istenfogalmak kulturális hagyományainkban való jelenléte. E kultúrtörténeti és neveléseméleti jelenségek mögött húzódó, a szaktudományok határain átívelő eszmei összefüggések vizsgálata Jung egész munkásságát áthatja. Az alábbiakban pszichológiájának ezt a szellemtudományos hátterét szeretném bemutatni. A bemutatás metaszintű kutatást kíván, ezért a medialitás és tudományköziség fogalmai mellett a metapedagógia fogalmát is segítségül hívom. A neveléstudomány komplex vizsgálati rendszerében,³ a társadalomtudomány körébe tartozó kutatási irányok követése⁴ mellett jelentős szerep jut metafizikai elemzéseknek és nevelésfilozófiai kutatásoknak is. E két irány közös metszetét a metapedagógiai kutatás módszere jelentheti.

A metapedagógia tárgyalásakor teljes egészében Zsolnai József reflexióira támaszkodom⁵, és nem célom a fogalom neveléseméleti relevanciájának vitatása vagy kritikája. Jelen tanulmányban a fogalomnak azt a jelentéstartalmát használom, amely a gyakorlati kutatás jelentőségét hangsúlyozza. Használhatnám a metafizikai szemléletmód fogalmát is, de ez egyrészt olyan jelentésgazdag filozófiai fogalom, hogy tudományos igényű használata folyamatos kiegészítésre szorulna, másrészt Jung munkásságának éppen azon elemeit igyekszem bemutatni, amelyek a metafizika filozófiai használatának elutasításán alapulnak. A metapedagógia fogalmának használata segít általános neveléseméleti alapokra helyezni az elemzést, illetve megmutatni annak gyakorlati vizsgálati szempontját Jung elméletének bemutatásában.

A metapedagógia a pedagógiai valóság fogalmából kiindulva elméletalkalmassági kérdésekre keresi a választ. Ez egy egyszerű induktív módszer, a társadalomtudomány által használ induktív kutatási stratégián alapul, amely során a kutató a gyakorlatból⁶ kiszűrt adatokból következtet elméleti lehetőségekre és összefüggésekre.⁷ A metapedagógiai elemzéseknek elsősorban olyan tudományelméleti relevanciákat kell szem előtt tartaniuk, mint a kritikai szempont és a tárgyszerűség. E kettő együtt segíti a pedagógia alkalmazott tudományának problémamegoldó tevékenységét.⁸ A felmerülő problémák gyakorlati nehézségek, megoldásuk gyakorlati módon

³ Itt a 19. század végére kialakult és intézményes formát öltött modern neveléstudományra gondolok, de a továbbiakban nem térek ki a különböző tudásmodellekre, azaz a német, francia és angolszász modellek eredményeire, csupán megjegyzem, hogy Jung neveléseméletéhez és a tudományköziséget eszközként használó pszichoterápia-meghatározásához igen közel áll az experimentális pedagógia módszere. Ez utóbbról és a modern neveléstudományt megalapozó európai tudásmodellekről részletesen lásd: Németh András: A neveléstudomány főbb fejlődésmoდეlljei és tudományos irányzatai, *Neveléstudomány*, 2013/1, 18–63.

⁴ Itt elsősorban a különböző pedagógiai gyakorlatok elemzésére, valamint a modellezésre gondolok.

⁵ Zsolnai József: Metapedagógiai reflexiók a hetven éves Nagy József életművéhez, *Iskolakultúra*, 2001/2.

⁶ Itt a pedagógiai valóság körébe tartozó gyakorlatra gondolok, és nem a gyakorlat általános fogalmát használom.

⁷ Kontra József: *A pedagógiai kutatások módszertana*, Egyetemi jegyzet, Kaposvár, Kaposvári Egyetem, 2011. [Link](#)

⁸ Zsolnai: *Metapedagógiai reflexiók a hetven éves Nagy József életművéhez*.

lehetséges. A metapedagógiai szemléletmód egyrészt elméleti összefüggéseivel segíti a pedagógiai szakembereket a döntési szituációkban, másrészt szisztematizálja azokat az ismereteket, amelyekből e problémák és döntési szituációk keletkeznek. A legnagyobb kihívás ebben a munkában a pedagógiai valóság határainak kijelölése. Ez ugyanis azt a kérdést érinti, hogy a tudományköziség szempontját figyelembe véve hol van a pedagógia határa. A kérdés érvénye a pedagógiai valóság fogalmának használati érvényességétől függ, jelen tanulmánynak azonban nem lehet célja ilyen összetett kérdéskör megvilágítása.⁹

A pedagógiai valóság fogalmából látható, hogy a metapedagógia szisztematikus kutatási módszere azon a társadalomtudományos feltevésen alapul, hogy minden társadalmi jelenség összefügg egymással. A fogalom a neveléseméleti szaktudományos kutatás lehetőségét biztosítja. Ennek érvényességi vizsgálata a neveléstudósok szakmai kompetenciájába tartozik, a széleskörű társadalomtudományos kutatás lehetőségét ugyanakkor éppen az adja, hogy a medialitás modern kori kultúratudományi elmélete segítségével a szaktudományos határok átjárhatókká váltak. Metaszintű vizsgálatoknál a tudományköziséget és medialitást azonban nem (csak) kultúrjelenségnek, sokkal inkább a tudományos vizsgálódás természetéhez tartozó kutatási módszernek kell tekintenünk.¹⁰ Metakutatás fogalmán a vizsgált kutatási módszerek megfelelőségének, illetve célravezető voltának vizsgálatát értem. A pedagógiában és általában az empirikus társadalomkutatásban ez a megalapozott elmélet fogalmához kapcsolható, amely szerint a megfigyelés kiindulópontja a jelenség kvalitatív módszerekhez vezető empirikus vizsgálata. Míg azonban pedagógiai szempontból a valós történésekre való reflektálás kérdése viszonylag egyszerűen meghatározható egy metakutatás keretében, addig az itt tárgyalt Jung-elmélet metaszintű vizsgálatának problematikája éppen abban áll, hogy a valóság fogalmát Jung egyrészt „tisztán pszichológiai” értelemben kívánja használni, másrészt filozófia és pedagógia történeti és módszertani eredményein alapuló kultúrtörténeti, művelődéseméleti és világnézeti folyamatokhoz kapcsolja. A kérdés itt nem a valósághoz való igazodás lehetősége, hanem maga a valóság fogalmának meghatározásával kapcsolatos dichotómiák pszichológiai szempontból „hasznos” jelenléte. Művelődéstörténeti szempontból a tudományköziség elmélete egymással rokon tudományos területek eredményeinek és szemléletének egyesített leírása által új kutatásokra ösztönöz. Az alábbiakban, e felfogáson túlmenően a tudományköziség leíró jellege helyett annak dinamikus

⁹ Annál is inkább óvakodnék ettől, mert a nevelésfilozófia, saját módszerét a metafizika tudományából származtatva és annak mintájára pontosan meghatározza a pedagógia kutatási irányait: 1. A pedagógia mint tudomány, 2. A pedagógia mint gyakorlat, 3. A nevelés szükségessége, 4. A nevelés célja, 5. A nevelés lehetősége, 6. A nevelés alapkategóriái, 7. A nevelés alapkategóriáinak összefüggései. Ehhez és a nevelésfilozófia részleteihez lásd: Kormos József: *Nevelésfilozófia*, Egyetemi jegyzet. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 2012.

¹⁰ A tudományköziség fogalmának művelődéstörténeti jelentőségéhez lásd: Viskolcz Noémi: A tudományköziség elve és gyakorlata művelődéstörténeti kézikönyveinkben, in *Mérföldkövek a magyar művelődéstörténet-írásban*, Budapest – Eger Kossuth: EKF, é.n., 53–64.

szellemi hatására szeretném felhívni a figyelmet. Ez egy tudományos kutatás eredményének szellemtudományos összetettségét nyújtja anélkül, hogy a kutatás szaktudományos értékét csökkentené, és azt általános kultúrtörténeti vizsgálódás területére „számúzná.” Mindezt alátámasztandó egy empirikus kutatásokon alapuló dialektikus pszichológiai elmélet neveléstudományi konklúzióit, és ezek filozófiai-szellemtudományi hátterének szaktudományos jelentőségét igyekszem bemutatni, igazolva ezzel a tudományköziség szempontjának az analitikus pszichológiában való létjogosultságát. A pedagógiai valóság fogalmát „kölcsonvéve” az alábbiakban arra szeretnék rámutatni, hogy a valóság fogalma más diszciplinában, jelesül a pszichológiában is ugyanilyen szakmai célból van jelen. E cél szellemi életünk jelenségeinek a vallás, kultúra, művelődés és filozófia fogalmaira támaszkodó szaktudományos rendszerezése. Mindezzel sokrétű bölcséleti munkák elméleti szisztematizálására és ezek metavizsgálatára nyílik lehetősége a bölcsészet- és szellemtudományokban kellően jártas, ugyanakkor saját szakterületén megfelelően gyakorlatias szakembereknek. Elmélet és gyakorlat egymásrautaltságának elfogadásával az arányosság sokféleségének társadalomtudományos szempontját is elfogadjuk. Az ebből kiinduló, illetve ezen alapuló szaktudományos kutatások jelentős szellemtudományos ismeretekkel is szolgáló munkákat eredményeznek. Ennek egyik legjobb példája C. G. Jung munkássága. Az alábbiakban filozófiai műveltségéből fakadó, művelődéseméleti szempontból is jelentős lélektani felismeréseit, a műveltség pszichológiai „hasznát” igyekszem bemutatni.

Jung szerint a kulturális jelenségek és kultúrelméleti összefüggések iránt nem lehet közömbös a pszichológia tudománya, sőt, a pszichiátriai gyakorlat sem. Ennek okát a lélek jelenségének egyedülálló voltában látja.

Az emberi lélek nem pszichiátriai, nem élettani, sőt egyáltalában nem biológiai probléma, hanem pszichológiai. A lélek sajátos, rendkívül öntörvényű terület. Lényegét nem tudjuk anélkül levezetni más tudományterületek ismereteiből, hogy meg ne erőszakolnánk a psziché sajátos természetét. Nem azonosíthatjuk sem az aggyal, sem a hormonokkal vagy az ismert ösztönök valamelyikével, és akár tetszik, akár nem, sui generis jelenségnek kell tekintenünk. A lélek fenomenológiája ezért nem a természettudományos tényekben rejlik, hanem az emberi szellemnek, minden tudományok atyjának a problémáját magát igyekszik megragadni.¹¹

A pszichoterápia elsősorban orvosi munka, mindazonáltal Jung felhívja a figyelmet a vallástudományok, az összehasonlító mitológia, valamint a pedagógia és a filozófia (azaz a szellemtudományok) jelentőségére a terápiás kezelés során. Ezt egy pszichologizáló ismeretelméleti gondolattal igazolja, amely szerint a közvetlen tapasztalás számára kizárólag a lelki tények és lelki összetevők adottak. Ez a definíció megalapozza a filozófia által meghatározott ismeretelméleti lehetőségektől különböző pszichológiai valóság fogalmát. Ide tartozik minden, amit az egyén át/megél. A pszichológiai valóság legszemléletesebb példája az istentapasztalat lelki jelensége.

¹¹ Jung: *A pszichoterápia gyakorlata*, 27.

...a természettudomány sehol sem fedezett fel Istent, az ismeretelmélet bizonyítja Isten megismerésének lehetetlenségét, a lélek azonban előáll azzal a megállapítással, hogy tapasztalja Istent. Isten közvetlenül tapasztalható lelki tény. Ha ez nem így volna, Istenről egyáltalán szó sem esne. A tény önmagában érvényes, anélkül hogy szüksége volna valamiféle nem pszichológiai bizonyításra, és egyszersmind hozzáférhetetlen a nem pszichológiai kritika minden formája számára. Sőt éppen ez a tény lehet a legközvetlenebb és legvalóságosabb tapasztalat...¹²

Ez nem azt jelenti, hogy a pszichológiai valóság felülírná a szaktudományos kutatások önállóságának létjogosultságát, vagy hogy minden tudományos eredmény igazolását lélektani keretek közt tartaná lehetségesnek. Épp ellenkezőleg, Jung a tudományok differenciálódását olyan szellemi folyamatnak tekinti, amely segítségünkre lehet a valóság megismerésében: „...fel kellett találnunk az egzakt tudományokat, mert így legalább egy parányi szikráját megpillanthatjuk a dolgok úgynevezett „valóságos” természetének.”¹³ Az a gondolat, hogy a pszichológiai módszerekbe be kell építeni az egyes szaktudományok eredményeit és módszerét, a test és lélek dualizmusának nevelésfilozófiai elméletén alapul és lélektani jelentéstartalmat ad a medialitás fogalmának. Ez Jung számára új értelmező módszert jelent az embervizsgálatban, amely módszer test és lélek együttvalóságából indul, és az ellentétek problematikájának dialektikus értelmezésén keresztül a világnézet-fogalom használatának segítségével egy rendkívül sokrétű szimbólumértelmezéshez vezet. Ez a pszichoterápia elméleti háttere, amelynek részletes bemutatásától eltekintek, és csak azt – a medialitás evidenciájaként is értelmezhető – gondolatot emelem ki, hogy Jung számára a pszichoterápiás álomértelmezésben nagy szerepet játszó szimbólumértelmezés során nem, vagy csak nagyon nehezen lehet különbséget tenni filozófia és vallás között.¹⁴ Ezt az élettaninál „magasabb” pszichés rend, az etikai, esztétikai és vallási képzetek által biztosított energiatöbblettel magyarázza, amely meghaladja az élettanilag magyarázható pszichés energiát.¹⁵ Az ezen alapuló értelmezési módszerhez azonban éppolyan érzékeny kutató szükséges,¹⁶ mint az önmagunk intuitív megismerésén alapuló lelki nevelés neveléstudományi jelentőségének felismeréséhez. Ez a nézőpont korántsem magától értetődő, és könnyen elkerüli figyelmünket Jung elméletének az a rejtett lélektani előfeltevése, mely szerint a psziché a teljes létet tükrözi,¹⁷ és semmiképp sem tekinthetjük egy jelenség önkényes értelmezésének.¹⁸ Fentiekben alapul Jung metaelméleti álláspontja. Eszerint az ellentmondásosnak tűnő

¹² Jung, Carl Gustav: *Szellem és élet*, 1967, 8. [Link](#)

¹³ Jung: *Szellem és élet*, 7.

¹⁴ Jung: *A pszichoterápia gyakorlata*, 84.

¹⁵ Uo., 83.

¹⁶ Uo., 72.

¹⁷ Uo., 94.

¹⁸ Jung, Carl Gustav: *A személyiség fejlődése*, Budapest, Scolar Kiadó, 2017, 87.

pszichológiai módszerek összeegyeztethetők,¹⁹ ha figyelembe vesszük a pszichológia alapvető antinómiáját: a psziché a testtől, a test a pszichétől függ.²⁰ Ebből következik, hogy a modern empirikus pszichológiának dialektikus értelmezői módszerre van szüksége, amely a psziché jelenségét²¹ tárgyaló elmélet meghatározására a tudományköziség elvét alkalmazza: tárgyában és módszerében természettudomány, magyarázó módjában pedig szellemtudomány.²²

A személyiségfejlődés-orientációjú nevelésméletek – Jung elméletét is ezek közé sorolhatjuk – abból indulnak ki, hogy a pszichológia nem azonos azzal, amit magunkról tudunk, kulturális hagyományunk nyomai nem pusztán történeti leírások, hanem egy szellemi folyamat dinamizmusának jelei, ezért a „pszichológiai létezés-sel”²³ kapcsolatos empirikus tények feldolgozása sokkal inkább arra a módszertani kérdésre irányul, hogy mely lelki tényezők alakítják az egyén életét. E szemlélet háttérében az a logikai megfontolás áll, hogy az egyedi semmit sem jelent az általános nélkül. Az egyedi-általános filozófiai antinómiája Jung pszichoterápia-definíciójában pszichológiai létjogosultságot kap és a minden módszerről való lemondáshoz vezet. Ez nem azt jelenti, hogy a pszichológiai módszerek hibásak vagy haszontalanok lennének, inkább azt, hogy a lelki adottságok sokféleségéhez a lehető legjobban kell alkalmazkodni a pszichoterápia sikere érdekében²⁴ és az egyén individuációs folyamatában egyaránt. E nézet képviselőjeként a terapeuta nem cselekvője, hanem átélője lesz a terápia eseményeinek,²⁵ egyszerre kérdező és válaszadó. Ez a pozíció Szókratész nevelésfilozófusi attitűdjéhez hasonlít: felszínre hozni azt, ami a lélekben van. Pszichiátriai szempontból ugyanakkor a dialektikusság azt jelenti, hogy az orvos ugyanúgy érintve van, mint a páciens, ezért a folyamat önkritikai lehetőséggel is szolgál. Ez ahhoz az általános következtetéshez vezet, hogy a pszichoterápia az orvos számára individuációs lehetőség is egyben: „Ami korábban orvosi kezelés volt, itt az önnevelés eszközévé lett, és ezzel hirtelen soha nem látott mértékben kitágult pszichológiánk látóhatára.”²⁶ Pusztán orvosi értelemben ennek jelentősége sokkal kisebb, mint egy egészséges személyiségfejlődés folyamatában, vagy akár jelen vizsgálódás szellemtudományos keretei között, ahol a lelki nevelés tudományos háttérének tudományközi elemeit igyekszem feltérképezni. Mindezzel arra a nevelésméleti evidenciára szeretnék rávilágítani, amely szerint az ember képes arra, hogy

¹⁹ Ezt az elméleti álláspontot Jung a fizika kétféle fényelméletével magyarázza.

²⁰ Jung: *A pszichoterápia gyakorlata*, 14.

²¹ Ezt Jung a következőkkel magyarázza: a psziché irracionális adottság; az élet jelenségének különös esete, amely értelmes struktúrákat alakít ki, ugyanakkor a világegyetem tudatosságát alkotja. Jung: *A személyiségfejlődése*, 87.

²² Uo., 87.

²³ Uo., 21.

²⁴ Jung: *A pszichoterápia gyakorlata*, 20.

²⁵ A dialektikus eljárás másik eredményeként Jung a szimbolikus tartalmak többféle értelmezési lehetőségét említi, ezt azonban a továbbiakban nem érintem.

²⁶ Jung: *A pszichoterápia gyakorlata*, 81.

tudatosan részt vegyen saját fejlődésében²⁷ úgy, hogy egyéni szempontjait az általános társadalmi szabályokhoz igazítja. Az egyedi-általános antinómia Jung elméletében abban a gondolatban jelentkezik, hogy bár az emberek problémái hasonlóak és tipizálhatók, ugyanakkor mindenkinek egyedi és egyszeri feladatai vannak az önmegvalósítás során.²⁸ Ebből következik, hogy az individuációnak végtelen számú változata lehetséges. Sok esetben ugyanakkor az egyedi-általános antinómia a neurózis oka is egyben, amennyiben az egyén sikertelenül kísérli meg egy általános probléma egyedi megoldását. Ennek okát Jung abban a szellemtudományos szempontban látja, hogy a neurotikus emberben nem mindig az állatösztrön kerül összeütközésbe a kulturális kényszerrel, hanem sokszor a különböző eszmék teszik ugyanezt az egyénen belül. Ezt a jelenséget a kultúrprocesszus fogalmával világítja meg, amelyet az emberben működő állati ösztönök egyre tökéletesebb megfékezési kísérleteként definiál.²⁹

Jung saját módszerének elméleti hátterét fenomenológiáinak tekinti, és elsősorban az előítéletektől való mentességet tartja szem előtt. A jelenségeket vizsgálja, és következtetéseit nem misztikus spekulációnak, hanem klinikai megfigyelések eredményének tekinti;³⁰ orvosként tapasztalati tényekből indul ki, ugyanakkor komplex eszmetörténeti megfigyeléseket is tesz. Ezek közül a pszichológia ismeretelméleti lehetőségeire következtető mozzanatot szeretném kiemelni: „...a világot az ellentétek játékanak látom”.³¹ A megismerést fizikai folyamatok pszichésre fordításaként határozza meg, amelyben a tárgyilagosságot semmi sem szavatolja.³² Hangsúlyozza ugyanakkor, hogy olyan sok lelki tartalom projektálódik a külső jelenségekbe, hogy nem tudjuk, milyen a világ maga.³³ Ezt semmiképp sem szabad szélsőséges szubjektívizmusnak tekintenünk. A pszichológiai valóság fogalma határozottan erre csábítana minket, ha nem vennénk figyelembe Jung filozófiai megfontolásait, amelyekkel az objektivitás ellensúlyát adja a gondolathoz úgy, hogy ugyanakkor fenntartja a jelenség lélektani értelmezésének prioritását. Az ellentétek szabályozó szerepét ugyanis nemcsak egy pszichológiai célokra fordítható szellemi hatóerőnek tekinti, hanem egyenesen azt állítja, hogy e pszichológiai törvényt a filozófia fedezte fel: „Hérakleitosz, aki valóban nagy bölcs volt, már felfedezte minden pszichológiai törvény közül a legcsodálatosabbat: az ellentétek szabályozó funkcióját. Ő ezt enantiodromiának nevezte, azaz az ellentétek váltakozásának, amit úgy értelmezett, hogy egyszer minden átlendül az ellentétébe.”³⁴ Az ellentétek evidenciájának lélektani konklúziójával Jung az önnevelés és személyiségfejlődés legfontosabb elemére hívja fel a figyelmet. Eszerint a fejlődés nem azt jelenti, hogy eddigi énünk ellentétévé válunk (bármit

²⁷ Jung, Carl Gustav: *Az ember és szimbólumai*, Budapest, Göncöl Kiadó, 1993, 160.

²⁸ Jung: *Az ember és szimbólumai*, 163.

²⁹ Jung: *Két írás az analitikus pszichológiáról*, 25–26.

³⁰ Jung, Carl Gustav: *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*, Budapest, Scolar Kiadó, 2005, 318.

³¹ Jung, Carl Gustav: *Freud és a pszichoanalízis*, Budapest, Scolar Kiadó, 2006, 340.

³² Jung, Carl Gustav: *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*, Budapest, Scolar Kiadó, 2011, 68.

³³ Jung: *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*, 68.

³⁴ Jung, Carl Gustav: *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*, Budapest, Európa Kiadó, 1990, 47. [Link](#)

is jelentsen ez), hanem azt, hogy korábbi lelkiállapotaink és élményeink értékeit megőrizzük ellentéteik értékeinek megőrzésével együtt. Ebben következetesnek kell lennünk, és ragaszkodnunk kell az úthoz, amelyre saját személyiségfejlődésünk érdekében léptünk. Aki nem így tesz, elveszik a lehetőségek sokféleségében, ugyanakkor az sem lehet megoldás számára, hogy visszalép korábbi lehetőségekhez, mert már nem abban az állapotban van, amelyben ezek eredményre vezettek. Ezt Jung regridálásnak, meghátrálásnak nevezi³⁵ és a regresszió első lépésének tekinti. A lelki egyensúly megtartásához korábbi élményeink egyéni feldolgozására van szükség, és ehhez elvont filozófiai elméletek boncolgatása helyett a tapasztalatra és a tettekre kell irányítani figyelmünket. Jung tudományos pozíciójában is ezt képviseli, mert elsősorban empirikusnak tekinti magát.

Nem vagyok filozófus, hanem csak egyszerű empirikus, és hajlamos vagyok rá, hogy minden nehéz kérdésben a tapasztalatok alapján döntsék. Ahol azonban nincsen kézzelfogható tapasztalati bázis, inkább megválaszolatlanul hagyom a felvetett kérdéseket. Ezért mindig igyekszem az absztrakt témákat visszavezetni tapasztalati tartalmukra, szeretnék ugyanis valamennyire biztos lenni benne, hogy tudom is, miről beszélek.³⁶

A „nem vagyok filozófus” felkiáltással nemcsak saját szellemi alkati beállítottságát – legalábbis a tiszta intellektus spekulativitásától való különbözőségét – jelzi, de egész munkásságának metaszintjét is kijelöli. Ennek eredményeképp széleskörű filozófiai műveltségének szövegeiben való megnyilvánulásához folyamatos és következetes filozófiakritika társul. E kritikát tévedés lenne a nyugati kultúra kritikájának tekinteni, de kulturális egyensúlya fenntartása érdekében az ember számára szükséges, hogy a tisztán intellektuális tartalmaktól kellő távolságot tartson. Az egyéni kérdés mindig az, hogy mint jelent az egyensúly, és mit jelent a kellő távolság. A lelki fejlődés nevelésméleti fogalmából kiindulva a kulturális egyensúlyt lelki egyensúlynak tekinthetjük, legfőképp azért, mert Jung elméletében a kettő egybetartozik. Kultúra és lelkierő szerves összekapcsolódását nem pusztán fogalmi vizsgálatok alapján állítja és hangsúlyozza, hanem klinikai gyakorlatának empirikus eredményeként mutatja meg a lelki fejlődés művelődéstörténeti hátterét. A vallás, a kultúra, a tudományos problémalátás, a legendák, a mítoszok és a mesék kulturális közlési formák, amelyek az ember lelki szűrőjén keresztül segítenek kialakítani azt az egyéni álláspontot, hogy hogyan kell élni. Buda Béla abban látja Jung bölcséleti munkásságának lényegét, hogy e kulturális elemek legősibb formáit igyekszik feltárni. A keleti vallások, a primitív népek művészete, a középkor misztikusai, a kereszténység jelképrendszere – csak néhány azok közül, amelyeket Jung az archetípusok hordozójaként azonosított.³⁷ Az ezekről szóló leírásokat Buda egy autonóm emberkép kidolgozása érdekében tett művelődéstörténeti és művelődésméleti vizsgálódásnak tekinti. Szerinte Jung a '20-as évekre már filozófiai emberképet dolgozott ki. E munkának kultúrtörténeti-filozófiai

³⁵ Jung: *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*, 50.

³⁶ Jung: *Szellem és élet*, 3.

³⁷ Jung, Carl Gustav: *Emlékek, álmok, gondolatok*, Budapest, Európa Kiadó, 1987, 452.

háttere van, Jung ugyanis univerzális, ontológiai kategóriákat használt azért, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy az archetípusok valami elmondhatatlant fejezzen ki. A psziché irracionális, a tudat rejtélye és az istenfogalom pszichológiai szükség-szerűsége okán Jung elkerülhetetlennek tartja a segédfogalmak használatát, amelyek lélektani kutatásainak kulturális háttereként szolgálnak, de nem rendelkeznek metafizikai tartalommal, ezért nem képviselnek semmiféle tisztán intellektuális filozófiai érdeket.³⁸ Jung ezt azzal magyarázza, hogy az individuáció folyamata biológiai folyamat, amely során mindenki azzá válik, amire kezdettől fogva rendeltetett. Ez nem metafizikai spekuláció, hanem annak a pszichés jelenségnek orvosi tapasztalata, hogy a kifinomult betegek tudni és érteni akarnak. Életük eseményeinek logikai összefüggéseit nemcsak intellektuálisan akarják megismerni (filozófia), hanem arra keresik a választ, hogy a lelki fejlődést meghatározó az autonóm tartalmak miért vannak túlerőben (istenfogalmak). Ezeket az összefüggéseket kulturális hagyományaink, a vallásos tanok és filozófiai elméletek hordozzák, de megértésük mindenki egyéni feladata. Ezért a műveltség pszichológiai haszna, hogy a lélek irracionálisának rejtélyéhez közelebb kerülhet az, aki kulturális egyensúlykeresésében nem téveszti szem elől egyéni hangját. Figyelembe véve azt a pszichológiaiényt, hogy minden ember életének célja az, hogy saját individuációját a lehető legjobban előmozdítsa, a kulturális jelenségekben lélektani tendenciát kell látnunk. Kultúra, művelődés, civilizáció, vallás mind ezt a célt szolgálják. Ennek kultúr- és nevelésméleti konklúziója az, hogy a civilizációs fejlődés egyensúlykeresési folyamat, amelynek megredkedése személyiségvesztést jelent. A kulturális fejlődés korántsem valamiféle szellemi luxus, hanem épp ellenkezőleg, a személyiségfejlődés elemi követelménye. A civilizáció ugyanis nem változtatta meg az ember lelki funkcióit, csupán olyan előfeltevéseket rögzített, amelyek megváltoztatták a tudat-tudattalan működésének arányát.³⁹ A civilizált ember koncentrációs készsége ezen előfeltevések szerint változó, és érzelmi hatásra növekszik. (Ami untat minket, azt sokkal lassabban érezzük megtörténni, mint azt, amihez emocionális impulzusok tartoznak.)⁴⁰ Előfeltevéseink olyan meghatározók, hogy más világban érezzük magunkat azokhoz képest, akik teljesen más előfeltevésekkel rendelkeznek. Mit is jelent ez? Egyrészt lelki életünk kulturális háttérét, másrészt az ezekből szerveződött morális attitűdünket. A moralitás Jung számára a lelki egészség feltétele, mert közösségi funkciója mellett az önmagunkba vetett hitet és bizalmat jelenti.⁴¹ Ennek megfelelően a demoralizálódás az egészség csökkenésével jár: „Nem szabad elfelejtenünk, hogy minden neurózis

³⁸ Jung: *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*, 318.

³⁹ Jung, Carl Gustav: *Az archaikus ember*, 1974, 39. [Link](#)

⁴⁰ Jung: *Az archaikus ember*, 39.

⁴¹ Ez nem teljesen így van. Részletes kifejtésre jelen tanulmány keretei között nincs mód, de szeretném jelezni a moralitás kettős szerepét Jung elméletében. Sok esetben ugyanis épp morális okból nyomunk el magunkban egy pszichés jelenséget. Ez a tudattalanba száműzve kompenzatorikus tevékenységbe kezdhet, felborítva ezáltal lelki egyensúlyunkat. Ha a folyamat irányíthatatlanná válik, kialakul a neurózis. Ennek jelenségével és természetével azonban itt nem foglalkozom, ezért nem térek ki a moralitás kettős szerepére sem.

bizonyos demoralizálódással jár együtt. Aki neurotikus, az elvesztette az önmaga iránti bizalmat.⁴² A lélek morális karaktere a (fizikailag) valóságos és a képzelt dolgok pszichés zavarok kialakulásában betöltött szerepének azonosságából fakad. A pszichés zavarok ugyanis nem kevésbé veszélyesek, mint például egy földrengés.

Az ember legősibb és legprimitívebb korszaka óta tudatában van ennek a veszélynek – a lélek veszélyének –, és azért alakított ki vallási és mágikus szokásokat, hogy megvédje magát ettől a fenyegetéstől, vagy gyógyítsa általuk a már létrejött lelki sérüléseket [...] A szenvedő emberen sohasem segít az, amit saját maga eszel ki, hanem csak az emberfölötti, kinyilatkoztatott igazság tudja őt szenvedő állapotából feloldozni.⁴³

Vallási és mitológiai hagyományunkból látszik, hogy az ember nem tetszése szerint dönt arról, hogy teremte-e magának istent vagy nem; a vallás lelki gyógyerőt képvisel. Jung elvi vitákban megnyilatkozó lelki konfliktusokból eredő belső események kifejeződését látta a vallási hagyományban. Az ilyen tünetekkel rendelkező személy nem feltétlenül szorul orvosi kezelésre, a konfliktus oka tudat és tudattalan összeüt-közése, amely során az utóbbi kompenzatorikus szimbólumokat teremti azért, hogy a lélek tudatos részéhez hozzáfűzze a hiányzót. Ez tehát egyensúlyfenntartó jelenség, és Jung – saját bevallása szerint – egész munkásságát e jelenség tanulmányozásának szentelte.⁴⁴ „Akármiképpen is értékeljük az emberi szellem alkati változásait, ez mit sem változtat meglétük tényén. Ha mármost az egyes ember tudatállapota megleghe-tősen megváltozik, azzal együtt változnak az általa konstellált tudattartalmak is.”⁴⁵ A lelkünk mélyén rejlő megismerhetetlen (isten) tehát mindig jelen van, tudatos részünk csupán kiválasztja belőle az adott helyzetben – az egyén kulturális gyökere és aktuális lelki állapota számára – megfelelőnek tűnő elemet. Ha e választás mellett kitart, hű marad saját magához. A lelki nevelés kérdése tehát kulturális és erkölcsi kérdés is egyben. Az önnevelés folyamatában az egyénnek tudnia kell, fel kell ismer-nie azt, ami a javára válik, még akkor is, ha ez kezdetben nehezen megvalósíthatónak tűnik: „Van azonban elérhető cél is, ez pedig az egyéni személyiség fejlesztése és megérlelése...Aki azonban arra törekszik, hogy mindent fölneveljen, ami nőni akar, hamarosan rájöhet arra, hogy mindig a gyom nő a leggyorsabban, és hamarosan elborít mindent.”⁴⁶ Ezt a felismerést csak az egyén maga teheti meg, senki más nem végezheti el helyette ezt a revelációt, mert a lélek önmagát szabályozó rendszer, amelynek helyes működése az ellentétek megfelelő felismerésén alapul.⁴⁷ Ehhez a felismeréshez azonban bátorság, az önnevelés hosszú folyamatába való beépítéséhez

⁴² Jung: *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*, 25.

⁴³ Uo., 352.

⁴⁴ Jung: *A pszichoterápia gyakorlata*, 122–124.

⁴⁵ Uo., 189.

⁴⁶ Uo., 11.

⁴⁷ Ehhez kapcsolódik Jung neurózis-elméletének központi gondolata: az ellentétek elve alapján a neu-rózisban értékes energiák (is) rejlenek, és sok esetben az egyénnek éppen erre az energiára van szüksége lelki egyensúlya helyreállításához. Ehhez lásd: Jung: *Bevezetés a tudattalan pszicholó-giájába*, 41.

pedig kitartás kell. Ezek a tulajdonságok a vallásos ember ismérvei is egyben, ebből következik, hogy ezek hiánya a vallástalan embert jellemzi.

„Nem azonosíthatjuk magunkat értelmünkkel; az ember nem pusztán értelmes lény, nem tud csak az lenni, és nem is lesz soha csak az. Ezt minden kultúrbonc jegyezze meg jól magának. Lényünk irracionális oldalát nem tudjuk kiirtani, de nem is szabadna megtennünk. Az istenek halhatatlanok, de nem is szabad meghalniok.”⁴⁸

Jung a modern kor vallástalanságát abban ismerte fel, hogy a modern ember túlhangsúlyozza a racionalizmust, és nem enged teret az olyan irracionális funkcióknak, mint az istenbe vetett hit vagy az intuitív módon megragadható gondolatok. Ezek azonban elengedhetetlenek ahhoz, hogy a lelki önnevelés során az egyén felszínre hozhassa azokat a lelki tartalmakat, amelyeket – ősiségüknél fogva – kulturális hagyományaink őriznek.

Felhasznált irodalom

- Jung, Carl Gustav: *A személyiség fejlődése*, Budapest, Scolar Kiadó, 2017.
- Jung, Carl Gustav: *Két írás az analitikus pszichológiáról*, Budapest, Scolar Kiadó, 2016.
- Jung, Carl Gustav: *Az archetipusok és a kollektív tudattalan*, Budapest, Scolar Kiadó, 2011.
- Jung, Carl Gustav: *Freud és a pszichoanalízis*, Budapest, Scolar Kiadó, 2006.
- Jung, Carl Gustav: *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*, Budapest, Scolar Kiadó, 2005.
- Jung, Carl Gustav: *A pszichoterápia gyakorlata*, Budapest, Scolar Kiadó, 2002.
- Jung, Carl Gustav: *Az ember és szimbólumai*, Budapest, Göncöl Kiadó, 1993.
- Jung, Carl Gustav: *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*, Budapest, Európa Kiadó, 1990. [Link](#)
- Jung, Carl Gustav: *Emlékek, álmok, gondolatok*, Budapest, Európa Kiadó, 1987.
- Jung, Carl Gustav: *Az archaikus ember*, 1974. [Link](#)
- Jung, Carl Gustav: *Szellem és élet*, 1967, 8. [Link](#)
- Kontra József: *A pedagógiai kutatások módszertana*, Egyetemi jegyzet, Kaposvár, Kaposvári Egyetem, 2011. [Link](#)
- Kormos József: *Nevelésfilozófia*, Egyetemi jegyzet. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 2012.
- Németh András: A neveléstudomány főbb fejlődésmoდეlljei és tudományos irányzatai, *Neveléstudomány*, 2013/1, 18–63.
- Viskolcz Noémi: A tudományköziség elve és gyakorlata művelődéstörténeti kézikönyveinkben, in *Mérföldkövek a magyar művelődéstörténet-írásban*, Budapest – Eger Kossuth: EKF, é.n., 53–64.
- Zsolnai József: Metapedagógiai reflexiók a hetven éves Nagy József életművéhez, *Iskolakultúra*, 2001/2, 34–39.

⁴⁸ Jung: *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*, 48.

A VALLÁSOS MŰVÉSZI ÉLMÉNY LÉLEKTANI ÉS PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGÉRŐL

„Hívjuk vagy sem, Isten jelen van.”
C.G. Jung¹

Kulturális hagyományaink továbbadása a következő nemzedéknek: ez az esztétikai nevelés² egyik elsődleges feladata. A művészeti nevelés értékőrző szerepe azonban nem merül ki ízlésformáló esztétikai perspektívák megismertetésében. A művészi élmény alkotói és befogadói szempontból történő értelmezési és ismeretátadó folyamata komplex jelenség a pedagógiai gyakorlatban. Az esztétikai nevelés ízlésformáló funkciója mellett egyrészt alapvetően meghatározza a személyiségfejlődést, másrészt a művészettörténeti tanulmányokat átszövő szakrális és spirituális elemek révén szemléletes ismertetést nyújt az ember vallásos természetéről. A művészeti nevelésnek éppen ezért olyan általános szellemi és lelki jelenségekkel kell (el) számolnia, mint a vallásos hit személyiségformáló ereje, az istenélmény önismereti jelentősége a művészi tapasztalatban, vagy a művészet erkölcsi karaktere. Az évezredek által megismert és használt művészi formák és szimbólumok szisztematikus megismerése ezért nemcsak kultúrtörténeti cél, hanem a személyiségfejlődéshez és lelki neveléshez is hozzájárul azzal, hogy segíti a szintén évezredek óta hordozott ösztöneink rendszerezését.

Lelkünk legmagasabbrendű uralója mindig vallásos-filozófiai természetű. Ez felettébb egyszerű tény, s ennek maradéktalan kibontakozását nagyon jól láthatjuk a kezdetleges népeknél. Minden nehézség, veszély vagy kritikus életszakasz azonnal előhívja ezt a tartalmat. Ez a legtermészetesebb válasz minden érzelmileg hangsúlyozott helyzetre. [...] Ez a megoldás teljesen természetes, hiszen ősidők óta mindenütt léteznek totemisztikus klánok, kultikus közösségek és vallások, amelyek mindig együtt járnak azzal a céllal, hogy a zűrzavaros ösztönvilágnak formát és rendet adjanak.³

Az ízlésformáló nevelésnek tehát etikai „tétje” van. A művészi élménymegismerést vagy a művészi készségek kibontakozását úgy kell segítenie, hogy az összhangban

¹ Vocatus atque non vocatus deus aderit. – Carl Gustav Jung svájci pszichiáter személyes jelmondata.

² Az esztétikai nevelés-kifejezést az általános nevelés részeként a következő értelemben használom: művészeti alkotások megértéssel összekapcsolt befogadásának elősegítése. Ide tartoznak az általános művészettörténeti ismeretek, a műalkotások megismerése, valamint a művészi készségeket kibontakoztató kreatív foglalkozások.

³ C. G. Jung: *A pszichoterápia gyakorlata*, ford. Dr. Szalai István, Budapest, Scolar Kiadó, 2002, 85.

legyen a nevelés személyiségfejlődési céljaival. A kérdést az alábbiakban művészetlélektani szempontból vizsgálom, és arra keresem a választ, hogy a művészeti nevelés és az alkotóművészi készségek kibontakozásához szükséges pedagógiai elvek milyen inherens valláserkölcsei alapvetésekkel operálnak.

Vizsgálódásom metaelméleti keretének kijelölése után művészetpedagógiai következtetéseim interdiszciplináris keretét is meghatározom, majd a lélektani és neveléseméleti szempontokat teológiai axiómákkal egészítem ki. Ezzel biztosítom a művészi élményben alapvetően jelenlévő istentapasztalat tudományos-elméleti hátterét. A továbbiakban olyan, a téma aktualitását igazoló kultúrelméleti kijelentéseket fogalmazok meg, amelyek segítenek abban, hogy a vallásos tapasztalatot alapvető lelki igényként definiáljam. Erre azért van szükségem, mert így a művészet explicit és implicit szakralitását is figyelembe véve igazolhatom a művészi élmény erkölcsi karakterét, amelyet a spirituális művészetben megjelenő istenlét-evidencia keresztény lelkiségi meghatározásával egészítek ki. Mindezzel a művészeti nevelés vallási/spirituális dimenzióinak pedagógiai jelentősége mellett érvelek. Azt állítom, hogy ez a szempont kulcsfontosságú a konstruktív személyiségfejlődésben, amennyiben a szubjektív esztétikai élményeket az objektív törvényszerűségek ismeretének szükségességével egészítjük ki. Ezután rátérek a vallásos művészet szimbólumhasználatának rövid lélektani elemzésére, amely szemlélet lényegi kapcsolatot teremt a művészeti nevelés és a lelki nevelés között. C. G. Jung gondolatainak segítségével amellet érvelek, hogy a művészetpedagógia alapvető feladata az, hogy a szimbólumok helyes megértésének segítségével előmozdítsa a személyiségfejlődést. A helyes megértés lehetőségét nem ismeretelméleti kérdésként kezelem, hanem segítségével a lélek morális karakterét szeretném hangsúlyozni. Végül Johannes Itten festőművész komplex művészetpedagógiai programjának bemutatásával olyan konkrét példával szolgálok a következtetésekre, amely morálpedagógiai alapokról, egy harmóniaelméleti elv segítségével mutatja be a (festő)művészképzés általános nevelési elveit.

A művészi élményhez tartozó vallási alapélmény pedagógiai jelentősége tudományos értelemben három szempontból vizsgálható. A neveléseméleti kutatások az életvezetés és személyiségfejlődés törvényszerűségeit vizsgálják. E törvényszerűségeknek a pedagógiai tényekben (gyakorlatban) való megjelenésével foglalkoznak a módszertani kutatások. Ezeket kiegészítendő a 21. századra a tudomány minden területén kiemelt jelentőségűvé váltak a metaelméleti kutatások. „Reneszánszuk” oka az, hogy napjaink kutatási eredményei csak transzdiszciplináris megközelítésben értelmezhetők. A 21. században már minden tudományág olyan komplex tudáshalmazzal dolgozik, hogy metodológiailag és elméletileg is egymásra vannak utalva. Különösen érvényes ez a metaelméleti kutatásokra mint alapelméletekre, amelyek egyrészt a vizsgált tudomány(ágak) részeredményeiből igyekeznek levonni új következtetéseket, másrészt egy összegző, új típusú tudásra törekednek, amelyből azután a tudományok sokat meríthetnek.

Jelen tanulmányban a vallásos művészeti élmény lélektani alapú megközelítésének nevelésméleti jelentőségét metatudományos pozícióból vizsgálom, ahol a művészetpedagógia, a pszichológia és a teológia – az alábbiakban kifejtésre kerülő – egyes rész-tudásainak egységes konklúzióját igyekszem megadni. Így lesz a művészetpedagógia, a művészettörténet, a pszichológia és a teológia szerteágazó részismereteiből komplex nevelésméleti eredmény. E konklúzióként a művészeti nevelés olyan rejtett elemeit igyekszem bemutatni, mint a homo religiosus, a művészi szimbólumértelmezés, vagy az istenkeresés lélektani evidenciája. Néhány jelentős szakirodalmi példa és nevelésméleti összefüggés bemutatásával célozom annak szemléltetése, hogy ezek az elemek alapvető szerepet játszanak a személyiségfejlődést elősegítő léleknevelői munkában.

Tanulmányomban művészi és nevelésméleti vonatkozásban is fontos szerepet kap az istentapasztalat, és bár ennek csupán ismeretelméleti jellegét veszem figyelembe, ontológiai vonatkozásait nem érintem, elméleti háttérként a teológia két fontos axiómájából indulok ki. Az első axióma szerint olyan világ- és lélektapasztalatból álló komplex istentapasztalatunk van, amelyből kiindulva az alkotásból gondolkodással következtethetünk az alkotóra. Ez az axióma egyrészt azért fontos számomra, mert megadja a későbbi vizsgálódás ismeretelméleti keretét. Másrészt segít evidenciaként kezelni a vallásos lelkületnek a művészi élményben játszott szerepét, ráadásul segítségével a tudományos igényű vallásos kontextust is biztosíthatom. A második teológiai axiómára nem hivatkozom explicite, ugyanakkor hittudományos alapvetésként elfogadom azt. Eszerint Istennek a világban (történelemben) való jelenléte történeti tény, amelyről a kinyilatkoztatás biztosít minket.⁴ Mindezeket túl bizonyos kultúrelméleti kérdéseket alapvetőnek tekintek. Ezek adják meg kutatásom kultúrelméleti kontextusát, ezért az alábbiakban röviden kitérek rájuk.

A 21. század kultúrelméletének egyik legjelentősebb kérdésköre a technikai fejlődés adta digitális kommunikációs eszközök személyiségfejlődésre és életminőségre gyakorolt hatása. Ezzel kapcsolatban olyan jelentős elméleti kérdéseket vázolok, amelyek nem tartoznak szorosan a tanulmány témájához, mindazonáltal művészeti élményeinket alapvetően meghatározzák, és az újmédia korának önismereti lehetőségekkel kapcsolatos jelentős lélektani érvek mentén szerveződnek. Mennyiben tud újat mondani nekünk egy új művészeti jelenség? Szükségesek-e új fogalmak az új jelenségek leírásához? Egyáltalán beszélhetünk-e merőben új élményekről ebben az új, digitális művészi közegben? Ezek a kérdések további elméleti kutatásokhoz vezetnek, amelyek a műveltség és pszichológia viszonyában vizsgálják az olyan szellemi

⁴ E második axiómára, illetve annak történeti kontextusát azért tartom szükségesnek megemlíteni, mert egyrészt összhangban van mind az első axiómával, mind pedig a tanulmány mondanivalójával, és így közvetetten erősíti a nevelésméleti érveket. Másrészt további kutatások elméleti háttérét is segítheti. Itt elsősorban olyan művészettörténeti kutatásokra gondolok, amelyek az egyes művészet-történeti korszakok stílusfejlődési folyamatának transzcendens elemeit vizsgálják. Ez kívül esik az általam vizsgált lélektani kontextuson, amelyben nem a transzcendenciára helyezem a hangsúlyt, sőt, a lélektani szempontokat figyelembe véve, és Jung-ra hivatkozva kifejezetten nem-transzcendens istenfogalommal operálok.

folyamatokat, mint az önművelés vagy a tudásszerzés. Ez ahhoz a humboldti meghatározáshoz vezet, amely szerint a személyiség kimunkálása önmagát magyarázó célként definiálható.⁵ E gondolat mentén alakult ki az autotelikus (öncélú) személyiség pragmatista kognitív felfogása. Bár ez nem tartozik szorosan tanulmányom témájához, elvezet ahhoz a kultúrelméleti evidenciának is tekinthető tudományos konszenzushoz, amely szerint a technikai fejlődés és kihívások, valamint a digitális élettel járó változások ritmusa nincs összhangban a lelki változások természetes ritmusával. Nem tudunk megfelelő gyorsasággal reagálni az új kommunikációs és életterekben zajló mesterséges változásokra. A digitális technika fejlődése mesterséges módon felgyorsítja kommunikációs folyamatainkat és szociális életünk szerveződését. A kognitív pszichológiai kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy az emberi psziché nem képes ilyen gyors változásra. Felmerül a kérdés: Ha valóban ez a helyzet, mi biztosítja az állandóságot e nem-természetes változások közepette? Jó válasz lehet erre a mesterséges (technikai) változásoknak nehezen „behódoló” lélek vallásos karaktere. Az évezredek során kialakult, istenélmény iránti lelki igényünk nem helyettesíthető olyan könnyen egy technikai alapú, sem nem emberi, sem nem isteni produktummal. »Az embernek időtlen idők óta voltak és vannak elképzelései egy vagy több legfensőbb lénnyel és a túlvilággal kapcsolatban, és csak a modern kor véli úgy, hogy ezek nélkül is boldogulhat.«⁶

Tágabban, általános kultúrelméleti kontextusban értelmezett művészetelméleti kutatásom így (is) kapcsolódik a hit és identitás művészettel kapcsolatos nevelési kérdéseihez, hiszen a fent említett technikai változások a 21. századi művészetpedagógiát és a neveléstudományt alapjaiban meghatározzák, és a vallásos-lelki nevelés alapvető szükségessége mellett érveket erősítik.

„A vallás a legmagasabb vagy legerősebb értékhez való viszony.”⁷

Fentiek figyelembevételével a továbbiakban a művészet neveléstudományi jelentőségét abból a kettős evidenciából kiindulva vizsgálom, amely szerint a vallásos tapasztalat egyrészt lelki igény, másrészt a művészi élmény erkölcsi karakterét biztosítja. E kettős érv jó szolgálatot tesz állításom mellett, amely szerint az esztétikai élményen túlmutató, ugyanakkor kifejezetten a művészi élményhez kapcsolódó vallásos tapasztalatnak neveléstudományi jelentősége van, és ezért kulcsfontosságú a művészi pedagógia gyakorlatában. A művészi értékközvetítés esztétikai elméletei⁸ ugyanis nem tudnak teljeskörű magyarázattal szolgálni olyan komplex művészetlélektani

⁵ Ehhez bővebben: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2008, 128–137.

⁶ Carl Gustav Jung: *A szimbolikus élet*, ford. Sára Balázs, Budapest, Scolar Kiadó, 2020, 265.

⁷ Carl Gustav Jung: *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*, ford. Dr. Pressing Lajos, Budapest, Scolar Kiadó, 2005, 95.

⁸ Itt elsősorban a következő esztétikai elméletekre gondolok: az elemi esztétikai élmények elmélete (Wundt); hedonisztikus elmélet (Santayana); megismeréstudomány (Croce). A sor nem teljes, és tetszés szerint folytatható. (Bizonyosan nem tartozik hozzá azonban Schopenhauer szemlélődés-elmélete, amely nem az esztétikai élményt nem tekinti közvetlen észlelésnek, hanem a szemlélődésből származtatja, és így az érzéki észlelésen alapuló gyönyört nem tekinti végső célnak.)

jelenségekre, mint a szimbólumválasztás, vagy az érzelmi állapotok sajátos művészi kommunikációjának szubjektív és objektív törvényszerűségei. A művészi élmény folyamataiban fontos szerepet játszanak erkölcsi elemek is, amelyek jelentőségükben gyakran meghaladják az ízléspreferenciót és az esztétikai ítéleteket. A művészi élmény erkölcsi karakterén mindenekelőtt a vallásos kontextust értem. Az ember vallásos tapasztalata alapvető lelki igény, amely igény a lélektani kutatások számára tény. Bár az általában vett vallásos élmény lélekformáló ereje nem tárgya ennek a tanulmánynak, mégis fontos megemlíteni, hiszen ebből az élményből származik a szent iránti belső érzékünk, az a művészi sejtés, amely a vallásos élményből kikristályosította a szakrális művészet gazdag kulturális tartalmait. Jelen tanulmányban az „ars sacra” fogalmát és hagyományát nem vizsgálom, de szeretném hangsúlyozni, hogy a szakrális művészet istendicsőítő szándéka végeredményben olyan lelki célokat szolgál, amelyeknek alapvető szerepe van más, további művészi inspirációkban. Az alábbiakban azonban nem a művészet explicit szakralitása felől vizsgálódom, amely leginkább funkciója felől szakrális, hiszen a liturgia ad formai keretet ennek a művészetnek.⁹ A művészi élmény nevelésben betöltött szerepének esztétikai szempontjait kiegészítő és alátámasztó erkölcsi karakter vizsgálata során épp a másik irányból közelítek a lelki élmény vallásosság adta szubtilitásához: a vallásos tapasztalat mint lélektani jelenség felől vizsgálom a spirituális művészet nevelésben betöltött szerepét. Spirituálisra itt egyrészt a műalkotások létrehozásához vagy értelmezéséhez szükséges lelki tendenciák szerepét értem, másrészt az itt tárgyalt művészi sajátosságot ezzel a fogalommal szeretném megkülönböztetni a fent említett szakrális művészet fogalmától. Ez utóbbinak elméleti vizsgálata inkább teológiai és valláslélektani következtetésekhez vezet. A spirituális művészet lelki tapasztalatok alapján szerveződik, és ebből kiindulva értékes neveléseméleti kijelentések tehetők. Ezek pedagógiai és pszichológiai szempontból is megerősítik azt a nézetet, mely szerint »Istent nem lehet „kinevelni” az emberből».¹⁰

Az ember speciális Istenre irányulása egy öntevékeny vallásos ősodrásnak felel meg, a lélek veleszületett szükségességének, melyet a pszichikus egészség súlyos károsodása nélkül nem lehet mellőzni vagy megsérteni. [...] Minden neurózis alapjában véve a lélek vallásos funkciója zavarának

⁹ A szakrális művészet fogalmának meghatározása korántsem ilyen egyszerű feladat, és én sem szeretném szimplifikálni az ezzel kapcsolatos elméleti vizsgálódásokat. A definícióban nem annyira a szakrális, mint inkább a művészet fogalma okoz problémát, hiszen a vallásos élethez tartozó szakrális kiegészítő tárgyak (kegytárgyak) sok esetben, bár megfelelően hordozzák a szakrális tartalmakat, erősen híján vannak minden művészi igénynek és jellegnek. Ezt a problémát egy általánosabb definíció-javaslatlal igyekeznek feloldani a kutatók, ezért azt javasolják, hogy csak azokat a műtárgyakat tekintsük a szakrális művészethez tartozónak, amelyek a szó legnemesebb értelmében mindkét tulajdonságot hordozzák, azaz szakrálisak és művésziek is egyben. Ehhez bővebben: Cseke Ákos: Szakrális művészet, *Magyar Művészet*, 2014/2, II. évf., 109–116. Illetve: Titus Burckhardt: *A szakrális művészet lényegéről a világvallások tükrében*, Budapest, Arcticus, 2000.

¹⁰ Bodrog Miklós: *Fények és árnyak – Mélyvilágunk tudósa: Carl Gustav Jung*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2012, 214.

kifejezése. Ha ezt az „alapfunkciót” az ember gátolja vagy leköti, megfelelő lelki zavarok következnek be...¹¹

A vallásos tapasztalatnak kitüntetett szerepe van a művészeti nevelés személyiségformáló munkájában. A művészi megismerés kulturális alapélményének tehát nevelésméleti jelentősége is van, amely abban áll, hogy a szakrális és spirituális művészeti alkotások segítségével az istenlét evidenciája az önmegismerés általános folyamatához kapcsolható.¹² Az istenfogalom az ember számára közvetlenül adott, a legáltalánosabb emberi tapasztalat, kultúrtörténeti és lélektani evidencia. Az evidencia fogalmát az ismeretelmélettel kapcsolatban, ismeretelméleti szempontból (az ontológiai szempontokat és az azokból következő teológiai konklúziókat most figyelmen kívül hagyva) és a karteziánus elmélethez köthetően használok. Isten megismerésének lehetőségét Descartes a végtelen fogalmának segítségével értelmezte, azaz a végtelen evidens megismerésén Isten ideájának az elme számára történő evidens megismerési aktusát értette. Annak ellenére, hogy nem definiálta egyértelműen az evidencia fogalmát, látszik, hogy azt a közvetlen (következtetés vagy levezetés nélküli) megismerés értelmében használta. Ebben a tanulmányban én is ezt az evidencia-értelmezést használok.¹³

Descartes-nál a végtelen az elme transzcendentális struktúrájának részét képezi és minden evidens megismerés alapjául szolgál. Másként szólva, az elme végtelenre nyitottsága teszi lehetővé és alapozza meg az evidenciát az emberi megismerésben. Éppen ezért a végtelenre vonatkozó evidencia lényegileg és több szempontból különbözik a véges tárgyakra vonatkozó evidenciától.¹⁴

Az evidencia fogalmának ismeretelméleti használata megfelelően alátámasztja vizsgálódásom alapállítását, amely szerint a művészi élmény nevelésben betöltött szerepének lényege, hogy az esztétikai élményeket etikai szempontokkal kiegészítve a személyiségfejlődés szolgálatába állítja, és ezt a folyamatot lélektani szempontból magyarázza. Ez összhangban van azzal a keresztény teológiai magyarázattal, amely az ember számára lehetséges istenismeretet észbeli és lelki képességeink együttes közreműködésével látja lehetségesnek. A művészi élmények értelmezése így a lelki nevelés részévé válik, és az olyan komplex értelmezőtevékenységek segítségével,

¹¹ Uo., 215.

¹² Fentiekkel ellentétben a vallástalanság és a profán művészet elméleti szempontból korántsem evidens, hanem visszavezethető egy vallásos állapotra, illetve az abból való kilépésre. Ezek szerint bármilyen profán művészi tevékenység reflexió. Mindez a homo religiosus elméleti meghatározásához vezet, amely a kortárs antropológiai irodalom egyik központi témája, és a vallásos lelkülettel magyarázza a szimbólumok művészi jelentőségét.

¹³ Esztétikatörténeti szempontból ezt a választásom nem egészen precíz, hiszen Descartes az újkori esztétikai elméletekbe „visszacsempesztte” a hedonista alapú értelmezést, amely szerint az esztétikai élvezet azonos a gyönyör érzésével. Jelen tanulmányban épp ezen elméletek értelmezési korlátaira igyekszem felhívni a figyelmet. A karteziánus istenismeret a maga végtelen-fogalmával ezt a célt szolgálja, ezért vettem segítségül az evidencia-magyarázathoz.

¹⁴ Pavlovits Tamás: Evidencia és végtelen Descartes-nál, *Magyar Filozófiai Szemle*, LVII. évf., 2013/3, 10.

mint a szimbólummagyarázat vagy az egyes művészeti stílusok istenábrázolása, a lelki élet lényegi elemeként határozza meg a vallásos tapasztalatot. Ez a lélektani értelmezés úgy használja fel az esztétikai magyarázatokat, hogy a művészetértelmezés etikai jellegét is megadja. A vallásfilozófiai kontextusra alapozó pszichológiai iskolák, mint Jung analitikus pszichológiája, komolyan foglalkoznak a vallásos tapasztalat lélektani aspektusaival. Eszerint Isten ideájának pszichénkben való jelenléte nem opcionális sem a művész, sem a művészetértelmező számára, és a fogalom tagadása csupán a tagadó lelkiállapotáról szolgál információval. Lélektani keretek között maradván is találunk olyan érveket, amelyek az esztétikai élmények empirikus magyarázatának korlátait hangsúlyozzák. Carl Gustav Jung Martin Buberrel folytatott híres vitájában – többek között – emellett érvel.

„A hit bizonyára nagyszerű dolog, ha az ember rendelkezik vele, s a hit általi megismerés tökéletesebb mindannál, amit mi nehézkes és földhözragadt empirizmusunkkal el tudunk érni. A keresztény dogmatika építménye például kétségtelenül sokkal magasabb szinten áll, mint a gnosztikusok némely vad „philosophoumena”-ja. A dogmák páratlan szépségű spirituális struktúrát alkotnak és csodálatos értelmet rejtenek [...] Velük összevetve a mi tudományos erőfeszítéseink, melyek az objektív psziché modelljére alapozódnak, módfelett idétlennek tűnnek: földhözragadtak és realitáshoz kötöttek, ellentmondásokkal teljesekek, logikailag és esztétikailag hiányosak.”¹⁵

A szakrális vagy spirituális művészi élmény személyiségfejlődésben betöltött szerepének megkérdőjelezése napjaink legnagyobb kultúrelméleti problémája és az értékörző művészeti nevelés nagy kihívása is egyben. Éppen ezért a művészeti nevelés és tehetséggondozás feladata, hogy megmutassa: a készségek kibontakoztatásának jelentős vallásos és spirituális dimenziói vannak. Ezek szubjektív esztétikai élményeinket az objektív megismerés törvényszerűségével egészítik ki, és erkölcsi többtartalmat adnak a művészeti nevelésnek. Minden nevelés ugyanis elsősorban lelki nevelés, amelyben a művészi készségek kibontakoztatása, valamint azok eredményeinek (a műalkotásoknak) értelmezése a legáltalánosabb lelki folyamatok rendszerezett megismerési lehetőségét biztosítja – elsősorban a szimbólumok megismerése és értelmezése által. Az ember szimbólumalkotó hajlama lelki struktúrájának mélyebb rétegeiben gyökerezik, amelyben művészet és vallás szervesen összekapcsolódik.

Az ember, szimbólumalkotó hajlamával, tudattalanul szimbólumokká alakítja a tárgyakat vagy formákat, ezáltal igen jelentős pszichológiai fontossággal ruházva fel őket mind vallási, mind pedig művészeti szempontból. A vallástörténet és a művésztörténet történelem előtti időkig visszanyúló összefonódása tanúsítja, hogy őseink mindazokat a szimbólumokat megőrizték, amelyek számukra jelentéssel bírtak, vagy amelyek egyszerűen vonzották

¹⁵ Carl Gustav Jung: *Vallás és pszichológia*, 19. [Link](#) A digitális kiadás forrása: *Műhely Kulturális Folyóirat*, 1999/2, 43–45.

őket. A modern festészet és szobrászat tanúsága szerint még manapság is él a vallás és művészet kölcsönhatása.¹⁶

A vallásos művészet szimbólumrendszere „végtelenül” gazdag. A „végtelen” kifejezést metaforikus értelemben használom, és segítségével azt hangsúlyozom, hogy a művészi szimbólumok teljes körű értelmezése és eredetüknek feltérképezése gyakorlatilag lehetetlen. A szimbólumképzés során ugyanis a tudattalanban gyökerező archetípusokból (ősképekből) merítünk, és ez a folyamat tudatos vizsgálattal felderíthetetlen. Ez a megismerhetetlenség nemcsak episztemológiai probléma, és korántsem csak az elméleti kutatások számára jelent kihívást. A megismerhetetlenség és ellenőrizhetetlenség a szimbólumképzéshez kapcsolható olyan kreatív folyamatokat, mint a művészi alkotás vagy egy mű befogadása, a lelki egyensúly megtartása szempontjából rendkívül sérülékennyé teszi. E folyamatokhoz a személyiségfejlődésben betöltött alapvető szerepük miatt lelki vezetésre van szükség. A művészeti nevelés legfontosabb feladata, hogy a „diákot”¹⁷ a konstruktív lelki (és adott esetben művészi alkotó)folyamatok felé vezesse a személyiségfejlődés és saját életcélja kibontakoztatásának útján.

Jelenlegi ismereteink birtokában azt mondhatjuk, hogy az archetípusoknak óriási hatásuk van az egyénre, alakítják, formálják érzelmeit, etikai és mentális szemléletmódját, alakítják a többiekhez való viszonyulását, így módon befolyásolva egész sorsát. Azt is tudjuk, hogy az egyén archetipikus szimbólumai egészes mintázatot követnek, és hogy a szimbólumok helyes megértése gyógyító hatású lehet. És azt is láthatjuk, hogy az archetípusok alkotó vagy romboló erőként is működhetnek lelkünkben: alkotó erőként új eszmékre inspirálnak, romboló erőként ugyanezek az eszmék tudatos előítéletekké merednek, és megakadályozzák a további felismeréseket.¹⁸

A szimbólumok helyes megértésének elősegítése nagy kihívás a pedagógia számára, mert ez a megértő folyamat a személyiségfejlődés része, és bár mindenkiben van egyfajta természetes vágy a fejlődésre, ennek iránya sokszor nem egyértelmű a fejlődő egyén számára. „...ha megpróbáljuk megérteni a szimbólumokat, akkor nem csupán a szimbólummal, mint olyannal, hanem az azt létrehozó individuum egészével is szembesülünk.”¹⁹

Kétségtelen, hogy mindenkinek egyedi útja van saját személyiségfejlődése során, ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni azokat a kollektív kulturális tartalmakat, amelyek a vallás és a művészet által évezredek óta velünk vannak, így

¹⁶ Aniela Jaffé: A vizuális művészetek szimbolizmusa, in Jung, Carl Gustav (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Budapest, Göncöl Kiadó, é.n., 231.

¹⁷ A kifejezést kettős értelemben használom, egyrészt az intézményes oktatás alanyát, másrészt a személyiségfejlődés aktív részesét értem rajta; így nagyobb hangsúlyt kap e nevelési szituáció elméleti és gyakorlati komplexitása.

¹⁸ Marie-Louise von Franz: Végkövetkeztetés: A tudomány és a tudattalan, in Jung, Carl Gustav (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Budapest, Göncöl Kiadó, é.n., 319.

¹⁹ Carl Gustav Jung: *A szimbolikus élet*, ford. Sára Balázs, Budapest, Scolar Kiadó, 2020, 270.

alapvetően meghatározzák szellemi és lelki fejlődésünket. A helyes irány megtalálása a művészeti nevelés számára etikai kérdés. Ebben a folyamatban az esztétikai értelmezések nem állhatnak magukban. Túlmutatva az érzéki megismerés élményén, a lélek morális karakterének az egyén számára történő felismerését kell szolgálniuk. Ez könnyen belátható abból a művészetelméleti felismerésből kiindulva, mely szerint a művészet alapvetően vallási indíttatású, mert a homo religiosus istentiszteleti vagy lélektani célú tevékenységének kulturális eredménye. A művészet mitologikus és művészi elemei mindig vallásos karakterűek, akkor is, ha a profán művészet eredményei.²⁰ Mindez alátámasztja azt a pszichológiai nézetet, amely e tanulmány inherens gondolata, és amely szerint a lélek alapvetően morális karakterű, így személyiségfejlődésünk csak ebben a kontextusban lehet sikeres. A helyes irány megtalálása az erkölcsi értelemben vett jóra való irányultságot jelenti. Ez a pedagógiai koncepció nemcsak a művészetet segédeszközként használó, általános és intézményes nevelési folyamatok sajátja, hanem a művészképzés kifinomult elméletei között is megtaláljuk. Jó példa erre Johannes Itten, svájci festő és művészetpedagógus életműve. Itten szerint nincs „csak” művészi identitás, mert az egyben emberi is. Éppen ezért a művészeti nevelés mindig erkölcsi nevelés is. Művészetpedagógiai hitvallása egy máig érvényes erkölcsnevelői módszertan összefoglalása is egyben. Gondolatai egy olyan színelméleti összegző tankönyv²¹ szerkesztését képezik, amely egyrészt festészetelméleti szempontból hiánypótló összegző munka, másrészt Itten saját színelméleti kutatásaira épül, tehát szakmai megújító szerepe is van.

Itten művésznevelői koncepciójában és esztétikai színelméletében egyaránt a művészképzés első elméleti lépéseként határozza meg a szakma objektív alaptörvényeinek fel- és megismerését, amely arra szolgál, hogy a művész saját, szubjektív forrásból²² szerzett ismereteinek a saját művészi alkotófolyamatában betöltött szerepét és határait világosan felismerje.

Léteznek-e vajon olyan színbeli törvények és szabályok, amelyek a képzőművészek alkotómunkájára és az esztétikára nézve egyaránt érvényesek, vagy pusztán szubjektív vélekedésünk függvénye a színek esztétikai megítélésére? Gyakran kérdezték ezt tőlem a tanítványaim, és én mindig így válaszoltam: „Ha remekműveket képesek tudatlanul teremteni a színekből, akkor útjuk: a nemtudás! Ha azonban ebből a nemtudásból nem születnek remekművek, akkor dolgozzanak és szerezzék meg maguknak a tudást.” A tanítások és elméletek segítségünkre vannak gyöngeségünkben, amikor bizonytalanok vagyunk. Ha erősek vagyunk, a problémák intuitív módon, szinte maguktól

²⁰ Erről bővebben: Békési Sándor: A művészet szakrális, spirituális és profán jelentése, *Confessio*, 2017/4, [Link](#)

²¹ Johannes Itten: *A színek művészete*, Budapest, Göncöl Kiadó, 1997.

²² Ezen a kifejezésen értek minden olyan művészi eredményt, tapasztalatot, ismeretet, amely nem egy objektív tudásrendszer (tudomány, szaktudomány, résztudomány) törvényszerűségeinek megismeréséből származik.

megoldódnak. A színek nagy mestereinek elmélyedő tanulmányozása arról győzött meg, hogy mindannyian tudással rendelkeztek a színek terén.²³

Itten elméletének fontos pedagógiai konklúziója, hogy objektivitás nélkül a művész nem tudja helyesen használni szubjektív élményeit. „Meg kell ismernünk és szellemileg birtokba kell vennünk az objektív alaptörvényeket, ha ki akarunk szabadulni szubjektív kötöttségeinkből.”²⁴

Elméletében a művésszé nevelés folyamata egybeesik az emberré nevelés folyamatával, és e kettős szellemi-lelki útnak célja az ember harmóniatörvényének felismerése. E törvény szerint „az ember képességeinek legjavát tiszta emberségben és egészségben teremtheti meg”.²⁵

Itten művésznevelői elmélete az életünk minden területére kiterjedő felelősségvállalás morálpedagógiai elvén alapul, amely ilyenformán az intuitív alkotólénné válást is meghatározza. Mindezt úgy teszi, hogy nem akadályozza a festői érzék művészi ki-nevelésének olyan szubjektív elemeit, mint a szubjektív determináltságú színérzetek, vagy az egyéni stílus. Ugyanakkor olyan fontos szakmai törvényszerűségek érvényét hangsúlyozza, mint a színharmonia objektív meghatározása, vagy a színlátás kontraszt törvényeinek pszichikai adottsága. Eszerint az emberi látás során látószervünk és agyunk a harmóniára törekszik, ezért a színlátás során a komplementertörvény érvényesítésére törekszik. Sőt, a színhatás által keltett érzelmek objektív törvényszerűségét is hangsúlyozza. Eszerint azok a színpárok, színkombinációk hatnak ránk kellemesen, amelyek közt törvényszerű összefüggés van.²⁶

Az itteni szinten pedagógiai háttére valójában egy harmóniaelméleti gondolat,²⁷ amelyben a harmónia a renddel azonosítható. Eszerint: minél egyszerűbb a rend, annál meggyőzőbb a harmónia. Ezt a művésszé válás egész folyamata során szem előtt kell tartania a tanítványnak, ami korántsem egyszerű feladat, hiszen amellet, hogy a személyiségfejlődés során egyéb törvényszerűségek is érvényesülnek,²⁸ a művészi egyéniség kialakulásának szakmai (Itten esetében festészeti és színelméleti) szempontjai sem eliminálhatják az olyan szubjektív elemeket, mint az egyéni jellem és gondolkodásmód, a saját művészi stílus, vagy a szubjektív színlátás. Ez utóbbi jelentőségét Itten is fontosnak tartja,²⁹ és a szubjektív színlátás intenzív élményét a (festő) művészi munka legfontosabb előfeltételének tekinti. Ebből a megállapításból látható,

²³ Itten: *A színek művészete*, 9.

²⁴ Uo., 9.

²⁵ Uo., 6.

²⁶ Uo., 21–23.

²⁷ A harmóniaelmélet egy társadalomelméleti elv, amely szerint a társadalmi együttélés során a konfliktus kifejezetten káros, mert a tagok alapvető célja az együttműködés. A fogalmat nem szeretném koncepciózusan kiragadni eredeti kontextusából, csupán a szemléltetés kedvéért említettem.

²⁸ Itt elsősorban a fentebb tárgyalt művészi szimbólumok kettős jellegére, az archetípusok (ösképek) törvényszerű felbukkanására, és ezek személyes szinten (pusztán a tudat és ego által) való feldolgozhatatlanságára utalok, anélkül, hogy részletesen kitérnék a szimbólumértelmezés lélektani komplexitásának magyarázatára.

²⁹ Uo., 27.

hogy Itten metaszintre emelte pedagógiai vizsgálódásait. „A természetes nevelésben is meg adunk minden gyermeknek a lehetőséget arra, hogy organikus módon, önmagából fejlessze ki önmagát.”³⁰ Ugyanakkor azt is elismeri, hogy az objektív ismeretek nélküli okoskodás kétes eredményekhez vezet, ezért az alapvető törvényszerűségeket minden tanítványnak át kell látnia, függetlenül attól, hogy ez kellemes számára vagy sem. Itten kilép a tisztán esztétikai művésznevelés keretei közül, amikor az ízlésen túli értékek jelentőségét hangsúlyozza, és az érzésszerű ízlésítéletek keretek közé szorítását javasolja. A szubjektív ítéletek korlátait egy egyszerű színelméleti érveléssel támasztja alá: az ellenszenves színek pszichikailag nyomasztják az arra érzékeny embert. Éppen ezért egy konstruktív elméletet javasol, amely a harmónia és rend fogalmaira épülő elmélettel a személyiségfejlődés helyes irányának megtartását segíti.

Egyik kiváló tanítványa, Pap Gyula így emlékszik vissza Itten pedagógiai munkájára:

Itten szerint a nevelés célja a szabadság. Megszabadulás a tudatlanságtól, az ellenőrizhetetlen szenvedélytől, a testi betegségtől, a gátlástól. A művésznevelés nála a teljes emberré nevelés eszköze volt. Kereste a harmónia, az egyensúly törvényeit az emberben. [...] megkövetelte a felelősségvállalást minden cselekvésünkért, és alkotásunkban a teljes átélést. Személyhez szóló megjegyzései mindig találóak voltak. A régi nagymesterekkel kapcsolatos elemzése ismételtelen meglepően új gondolatokat ébresztettek bennünk, amelyek láncreakcióként hatottak tovább és segítettek munkánk kibontakozásában.³¹

Itten művészetpedagógiája jó példája a szofisztikált művésznevelésnek, amely kulturális érzékenységgel nemcsak közvetlen és gyakorlati szempontok szerint strukturálja a nevelő aktuális feladatait, hanem az ember hitéleti háttérét is figyelembe veszi, és nem kérdőjelezi meg a művészet művelésének és befogadásának spirituális és vallásos összefüggéseit. Ezáltal olyan morálpedagógiai alapokról építi fel nevelélméletét, amely az objektív törvényszerűségek felismerésének evidenciájából kiindulva segíti a művésztanítványt abban, hogy felismerje saját szubjektív határait mind saját festőművészi egyéniségét, mind pedig lelki karakterét tekintve. Mindezzel azt a pedagógiai elvet támasztja alá, amely szerint a lelki nevelés feladata az, hogy konstruktív lelki változások felé segítse a tanítványt/diákot, amelyhez kiváló szellemi-lelki közegre találhat a művészeti nevelés során.

A művészi alkotásra vagy a művészi élmény befogadására való felkészítés ugyanis nemcsak a művészeti műveltséget segíti, hanem a lélek morális karakterét alapul véve általános életvezetési elvként is megállja a helyét. A 21. századi művészetpedagógia feladata elsősorban abban áll, hogy a művészet művelésének és befogadásának spirituális karakterét általános nevelési elvként alkalmazva megőrizze a homo religiosus gyakorlati érvényességét a jövő nemzedékei számára.

³⁰ Uo.

³¹ Uo., 6.

Felhasznált irodalom

- Békési Sándor: A művészet szakrális, spirituális és profán jelentése, *Confessio*, 2017/4, [Link](#)
- Bodrog Miklós: *Fények és árnyak – Mélyvilágunk tudósa: Carl Gustav Jung*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2012.
- Burckhardt, Titus: *A szakrális művészet lényegéről a világvallások tükrében*, Budapest, Arcticus, 2000.
- Cseke Ákos: Szakrális művészet, *Magyar Művészet*, II. évf., 2014/2, 109–116.
- Franz, Marie-Louise von: Véggövetkeztetés: A tudomány és a tudattalan, in Jung, Carl Gustav (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Budapest, Göncöl Kiadó, é.n., 319.
- Itten, Johannes: *A színek művészete*, Budapest, Göncöl Kiadó, 1997.
- Jaffé, Aniela: A vizuális művészetek szimbolizmusa, in Jung, Carl Gustav (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Budapest, Göncöl Kiadó, é.n., 231.
- Jung, Carl Gustav: *A szimbolikus élet*, ford. Sára Balázs, Budapest, Scolar Kiadó, 2020.
- Jung, Carl Gustav: *A pszichoterápia gyakorlata*, ford. Dr. Szalai István, Budapest, Scolar Kiadó, 2002.
- Jung, Carl Gustav: *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*, ford. Dr. Pressing Lajos, Budapest, Scolar Kiadó, 2005.
- Jung, Carl Gustav: *Vallás és pszichológia*, [Link](#)
- A digitális kiadás forrása: *Műhely Kulturális Folyóirat*, 1999/2, 43–45.
- Pavlovits Tamás: Evidencia és végtelen Descartes-nál, *Magyar Filozófiai Szemle*, LVII. évf., 2013/3, 10.
- Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2008, 128–137.

JÓZSEF, JÁKÓB FIA „RÉGEN” ÉS „MA”

*„...időnként a szürkének látszó kavicsból is
előtűnik a drágakő csillogása.”*

Dr. Czeizel Endre

Mindannyian a társadalom, egy közösség szürkének látszó kavicsaiként születünk meg, átlagos egyéneiként az emberiségnek, de örökös harcként és küzdelemként lebeg fölöttünk és ver gyökeret bennünk a kérdés: életünk során képesek vagyunk-e felfedezni, majd felfedni önmagunkban azt az értéket, amely megmutatja, hogy mi, mint Isten teremtett gyermekei, értékes egyénei vagyunk e világnak, hogy a szürke kő mögött ragyogás húzódik-e meg.

A szürkének látszó kavicsból csillogó drágakő csak akkor lesz, ha a család, a közösség, az iskola, egyáltalán a környezet felismeri, tudatosítja a gyermekben, a benne levő értéket, talentumot, azt kiaknázza, ápolja és fejleszti. A szülőkre nagy felelősség hárul, hiszen elsődlegesen az ő feladatuk felismerni a tehetséget, az értékeket gyermekeikben, úgy, mint *A kerek kő*¹ népmesében is, ahol a család az, mely öntudatlanul ugyan, ám a gyermekek kezébe adja a kerek követ, hogy aztán gurítgatva, „játszadozva” gyémánttá fényesedjen, s ugyancsak a család az, mely rádöbben arra is, hogy micsoda kő, milyen érték birtokában vannak csemetéik. A gyermek „csak” játszik, ám a szülő egy idő után felismeri, és a játék komoly lehetőségek kiaknázásának részévé válik.

Kutatásom üzeneteivel rá szeretnék világítani arra, hogy ugyanúgy, mint ma, évezredekkel ezelőtt is meg voltak a „csillogó kövek”, amelyeket sokszor nem a család, hanem a környezet emelt ki és ápol. Ezek a tehetségek a Bibliában is megmutakoznak. Példaként említeném Jákób családját és nemzetségét, ahol előbukkannak a tehetséges fiak, akikre legtöbbször a környezet figyel fel. Így említhetjük meg konkrétan József történetét.

A továbbiakban párhuzamot vonok József, Jákób fia és egy mai tinédzser élete, tehetsége kibontakozásának útja között. Rámutatok arra, hogy szinte semmi sem változott évezredek óta, ezen életkorban ugyanúgy mindketten küzdöttek a családban, környezetben, míg ki nem törtek önmaguk, és a környezet által jól behatárolt sztereotípiákból, és amíg felül nem emelkedtek.

Mindezek mellett bemutatom alátámasztásként pszichológusok és tehetségkutatók gondolatait, nézeteit, eredményeit a kiemelkedő tehetséges gyermekek társas kapcsolatairól, családjaikkal való viszonyukról.

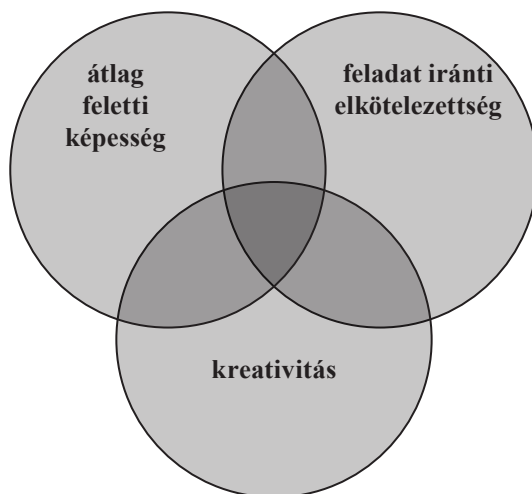
¹ Gyuricza Eszter (szerk.): *100 magyar népmesék*, Pécs, Alexandra, 2015, 187–190.

A tehetség mint fogalom

Nagyon sokan foglalkoztak a tehetség fogalmának meghatározásával. Kutatások során megerősítést nyert, hogy a fogalom nem statikus, ugyanis kultúránként és korszakonként változik. Ez a két tényező az, amely befolyásolja, alakítja igényei és elvárásai szerint a fogalom meghatározását. Ezeknek fényében elmondható, hogy a tehetség a belső és külső tényezők összjátékából alakul ki. A XX. században körvonalazódik és tisztázódik a tehetség további mibenléte, amikor a pszichológusok annak azonosítására és gondozására fókuszálnak. „A század vége felé egyre inkább a teljesítmény kérdésköre került előtérbe. A tehetség örökletes és szerzett voltának vizsgálata azonban folyamatosan a kutatások középpontjában áll, és a mérleg nyelve az adott időszak szemlélete és vezető elméletei mellett a kutatók beállítottsága szerint mozdul egyik vagy másik irányba.”²

Megfigyelhető, hogy egyes kutatók azokat a tanulókat tekintik tehetségeseknek, akik egy adott képesség terén (matematika, zene, képzőművészet stb.) vagy bizonyos iskolai szakterületeken kiemelkedő eredményeket érnek el. Más megközelítésből szerepet kap a tehetség öröklés általi meghatározottsága (Galton), illetve a személyes kreativitás szerepe (Landau) a tehetségségesség hátterében.

Joseph Renzulli³ az, aki a tehetség összetevőit a következőképpen határozza meg: *átlag feletti képesség, kreativitás és feladat iránti elkötelezettség*. Ezeket az összetevőket egyenrangúnak tekinti, hiszen ezek a személyiségjegyek segítik a tehetség fejlődését. Modellje mindmáig követendő minta a tehetséggondozók számára (1. ábra)



1. ábra. Renzulli modell

² Gyarmathy Éva: *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006, 10. [Link](#)

³ Uo., 19.

Tehetsegről tehát akkor beszélhetünk, ha mindhárom tényező megmutatkozik az egyénben. A tehetséggondozó szakemberek ugyancsak mindhárom területet fontos megerősíték fejlesztő munkájuk során, Renzulli iránymutatásai így alapvető szereppel bírnak a szakterület számára.

A tehetség lényegi meghatározóit kutatva kiemelt szerepet kap az intellektus, mindehhez kapcsolódóan azonban szintén részterületeket határozhatunk meg. Gardner⁴ elveti az általános intellektuális erő létezését és különálló intelligenciákat különít el. Felhívta a figyelmet arra, hogy az öröklődés és a kultúra egyaránt meghatározza az intelligenciátípus fejlettségét. Gardner alapelvei a következők⁵:

- intelligenciaterületekként eredendően megkülönbözteti: nyelvi-verbális, logikai-matematikai, téri-vizuális, testi-kinesztetikus, zenei, intra- és interperszonális területeket, majd később továbbfejlesztve elméletét nyolcadik területet is megjelölt: a természeti intelligenciát;
- ezek az intelligenciaterületek különállóak és függetlenek egymástól, ám interakcióban vannak.

Gardner kutatásai azt is bizonyították, hogy az intelligenciaterületek három alapvető komponensből tevődnek össze:

- az arra való képesség, hogy valaki olyan valós, felmutatható eredményt hozzon létre, vagy olyan teljesítményt nyújtson, mely saját kultúrájában értéknek számít;
- olyan képességek készlete, melyek lehetővé teszik, hogy valaki megoldja azokat a problémákat, melyekkel élete során találkozik; a problémamegoldásra és a dolgok létrehozására való képesség maga az intelligencia, a „képes vagyok megcsinálni” élménye pedig kiemelt fontosságú életünk során;
- az arra való képesség, hogy valaki ne csak megtalálja egy adott problémára a megoldást, hanem új megoldást hozzon létre, ezáltal új tudáshoz jusson.⁶

Jelen konferencia hívó üzenete szempontjából kiemelendő, hogy Gardner egy újabb terület, az egzisztencialista intelligencia létezését is törekszik feltárni, mely nélkül ő sem érezte teljesnek az egyén világát.

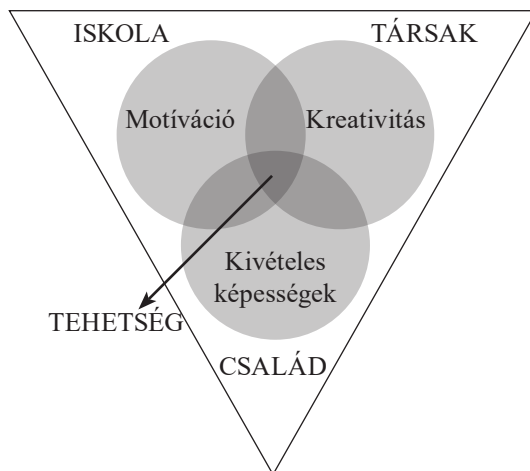
A tehetség fogalmkörének meghatározásai a személyes tényezők azonosításán túl a környezet szerepére is figyelmet fordítanak. Mönks tehetséggutató szerint, ahhoz, hogy a tehetség kibontakozzon, szükség van a környezetre, mely segít a belső tulajdonságok érvényre juttatásában. Ezzel a tényezővel kiegészíti Renzulli modelljét: „a család, az iskola és a társak, mint fontos tényezők jelennek meg. A család értékeket ad, a tanár kapukat nyit, a társak, mint katalizátorok hatnak. ... A »feladatelkötelezettséget« »motivációra« változtatta, mivel a belső hajtóerőt kívánta hangsúlyozni, az energetikai hátteret biztosító faktort szélesíteni.”⁷

⁴ Uo., 21.

⁵ Háló Gyula: Tehetség: áldás vagy átok? *Igeidők*, 2020. tél. [Link](#)

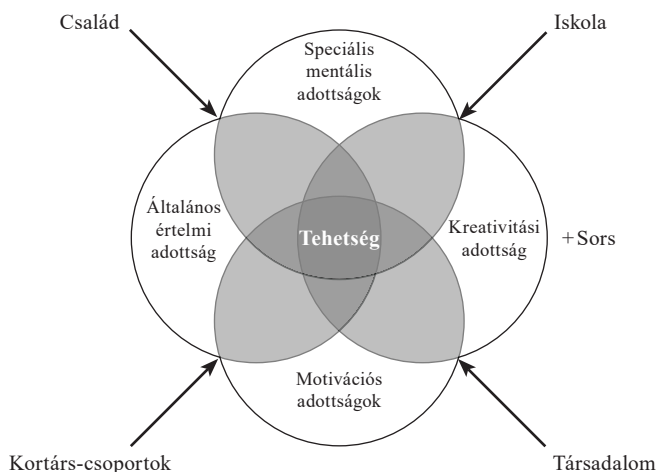
⁶ Nicholson-Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*, ford. Vokó Krisztina, Budapest, Szabad Iskoláért Alapítvány, 2007, 12., 23.

⁷ Gyarmathy: *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, 25.



2. ábra. Mönks-modell

Czeizel „többdimenziós, az adottságok és a külső környezeti hatások kölcsönhatását érzékeltető 4x2+1 faktoros táltum-modellt írt le.



3. ábra. Czeizel-modell

A négygyűrűs ábra a genetikai adottságok (örökletesség) és a környezeti hatások interakcióját mutatja. A tehetséget négy genetikai adottság (örökletesség) – általános értelmesség adottság, specifikus mentális adottságok, kreativitás adottság és motivációs adottságok – és négy környezeti tényező – család, iskola, kortárs csoportok és általános társadalmi környezet – eredőjeként látja kialakulni. Mindegyik környezeti faktor lehet pozitív és negatív, és így bonyolult elegyet alkot.”⁸

⁸ Uo., 30.

Ha megfigyeljük a fenti kutatók eredményeit, arra a következtetésre jutunk, hogy a tehetség, mint fogalom változó, de a rendkívüli tálentummal rendelkező egyénnek minden korban egy olyan belső hajtóereje van, amely állandó aktivitásra készíti. Ez a belső tűz nem alszik ki, a társadalomnak pedig nagy felelőssége van abban, hogy tudja-e megfelelő irányba terelni, és segíti-e a haladásban és kibontakozásban, vagy hagyja, hogy akár eltékozzanak értékeket, melyek mind az egyén, mind a társadalom számára előmozdítóak volnának.

A tálentummal rendelkező gyermek

Minden pedagógus álma, hogy tehetséges gyermekekkel dolgozzon, őket nevelje, fejlessze, de amikor szembesülünk ezzel a feladattal, akkor elbizonytalanodhatunk, hiszen rádöbbenünk, hogy néha saját képességeinket és tudásunkat megpróbáló kihívás mindez. Ráeszmélünk, hogy ezen feladat megoldásához nincs egyetlen kidolgozott módszer, technika, amelyet a tehetség felfedezése után alkalmazhatunk. Ezért szép és különleges ez az út, mely néha küzdelmekkel van tele.

A tehetséges diákkal foglalkozni nem teher egy pedagógus számára, hanem egy különleges kihívás. Felfedezni az értékeit, meglátni a képességeit és ápolni azokat: megtisztelő nemes feladat. A tehetséget is, mint a fát ápolni, gondozni kell, ahhoz, hogy teremjen, de egyben szabadságot is kell adni, hogy ki tudjon bontakozni.

A tehetséges tanulók gyakran egy belső-külső ellentétben élnek.⁹ Sokszor gyermekként viselkednek, ami érthető, hiszen fizikailag és a társas-érzelmi téren még gyermekek, de értelmi szintjük és gondolkodásuk megközelíti vagy hasonlít a felnőttkéhez. Vannak területek, amelyeken szárnyalni tudnak, sőt messzemenően meghaladják a felnőttek képességeit is, de lehetnek olyan életterületeik is, amelyeken kortársaiknál alacsonyabb szinten teljesítenek. A környezet többször gyermekként kezeli a tehetséges diákokat, akik viszont különleges képességeik segítségével úgy teljesítenek, viselkednek, mint a felnőttek.

A tehetséges gyermekek másként gondolkodnak és éreznek, mint társaik, gyakorta az ilyen gyermekek számára nagy erőfeszítést jelent a társas kapcsolatok kialakítása, fenntartása. A tehetséges gyermekek nem feltétlenül találják a hangot kortársaikkal, nehezen tudnak velük kommunikálni, inkább az idősebbek, felnőttek társaságában érzik jól magukat. Azok az élmények, amelyek más fiatalok érdeklődését kiváltják, őket közömbösen hagyják.

Az ugyanolyan képességű tehetséges gyermekek között sem feltétlenül felhőtlen a kapcsolat, megjelenhet a rivalizálás, de ha különböző az érdeklődési kör, akkor ez is a barátság útjában állhat. A tehetséges diáknak meg kell szoknia, hogy mások is értékesek, s az értékek különbözőek, de egyaránt fontosak. Segítséget jelenthet ilyenkor, ha olyan közös tevékenységeket szervezünk, melyekben mindenki tanulhat egymástól. A tehetséges gyermekek alapvetően szeretnek tanulni, ám ha ez nem érték az adott közösségben, akkor hátrányt is jelenthet számára.

⁹ Gyarmathy Éva: *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2007, 3–13. [Link](#)

A család és az iskola fontos helye a társas kapcsolatok formálásának. Sokszor negatív hatással van az iskola a tehetségekre, ugyanis olyan feladatokat is el kell végezniük, amelyek számukra unalmasak, így gyakran megjelennek a viselkedési problémák, mint például társakkal szembeni türelmetlenség. „Ha az iskola nem tartja tiszteletben a képességek közötti különbségeket, akkor ezt a diákok maguk sem fogják megtenni.”¹⁰ A tehetségek gyakran nehezen fogadják el a környezetüket, s a környezetük sem feltétlenül tud mit kezdeni különleges adottságukkal. Az első közösségünk, a család értékes lelki támogatást alapoz meg a gyermekek számára, tehetségek esetleges nehézségeiben ugyancsak kiemelt fontossággal bír.

A tehetséges gyermek kapcsolata a családdal

A család erőteljesen befolyásolja a gyermekek személyiségfejlődését, ezért fontos a tehetségek esetében is a pedagógusok és a szülők közötti párbeszéd, együttműködés. A pedagógus egyik fontos feladata, hogy minden tapasztalatát, összegyűjtött információt (képességeiről, személyiségéről) megosszon a szülőkkel, ezáltal elmélyítse az iskola és a család közötti kapcsolatot, bizalmat.

A különleges tehetséggel megáldott gyermekek nevelése a pedagógusokon túl a szülőknek is kihívást jelent, hiszen intellektuális és érzelmi jellegzeteségeik miatt különös bánásmódot igényelnek otthon is.

Ezen gyermekek személyiségfejlődésére talán még nagyobb hatással van a *családi légkör* minősége, mint más gyermekeknél, hiszen az önértékelésük fejlődése minél kevesebb megingással kell kibontakozzon és fejlődjön, megerősödve abban, hogy elfogadják és tiszteletben tartják az individuális és különleges képességeiket.¹¹

A különböző családi légkör-típusok közül a legmegfelelőbb a demokratikus légkör, mivel ez egy egészséges önértékelés kialakulásához vezet úgy, hogy közben megtanulja tiszteletben tartani mások igényeit. A család mintákat, értékeket, attitűdöket közvetít, amelyek beépülnek a személyiségünkbe. A szülő a gyermek számára egy modell, amelyet kezdettől követ. Ennek következtében a gyermek nemcsak a szülők szokásait veszi át, hanem önértékelését, önjutalmazását, büntetési szokásait is. A szülő az, aki tudatosan vagy öntudatlanul, de alakítja gyermeke énképét. Azokban a családokban, ahol együtt érvényesül a szigor és a demokrácia, a gyermekek magas önértékeléssel fognak rendelkezni, viszont a megalázó engedelmesség, a folyamatos alkalmazkodás egy autoriter szülő irányába, alacsony önértékelésű gyermekeket kovácsol. Nagyon fontos a szülők részéről a feltétel nélküli elfogadás. „Abban az esetben, ha a szülők figyelme és elfogadása feltételekhez kötött, akkor a gyermek csak akkor kapja meg ezeket, ha valamilyen teljesítményt produkál. Azt tanulja meg tehát a gyermek ebből a helyzetből, hogy csak akkor értékes, ha teljesítményt nyújt. Így az elfogadás érdekében, ha kell, elnyomja saját szükségleteit, és a külső elvárások áradatát építi be a személyiségébe, azon belül is az énképébe.”¹²

¹⁰ Gyarmathy: *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*, 198–199.

¹¹ Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011, 96–117. [Link](#)

¹² Uo., 99.

A családok *nevelési stílusa* nagy hatással van az iskolai teljesítményre. Diana Baumrind a kutatásai alapján három nevelési stílust figyelt meg: a tekintélyelvű, az engedékeny és az irányító nevelési stílust. E három közül a leghatékonyabb az irányító nevelési stílus, melyben a szülők figyelembe veszik gyermekeik igényeit, jogait, viselkedésük módosítását közös megbeszéléssel segítik. A szülők tudatában vannak gyermekeik képességeinek, tudásának, magas követelményeket állítanak irányukba, mindeközben segítve helytállásukat, így kimagasló iskolai teljesítményt, valamint önkontrollt is megtámogatnak. E szülők közvetlen aktív kapcsolatban vannak az iskolával, pedagógussal, részt vesznek különböző iskolai tevékenységekben, vagyis aktív részvevői gyermekük fejlődésének.

Mindezek mellett a kutatók megemlítene a tehetséggondozás szempontjából *problémás szülői vonásokat* is: a túlságosan kritikus, domináns, lelkiismeretes, illetve megengedő szülő. E szülőtípusok megnyilvánulásai gyakorta akadályként tornyosulnak a különleges képességű gyermekek tehetségének kibontakozásában.

Sok családban megjelenik a *kommunikációs probléma*: az egyik a kettős üzenet, amikor a szülő két, egymásnak ellentmondó üzenetet fogalmaz meg, vagy a két szülő két egymásnak feszülő üzenetet közvetít a gyermek felé. A kettős üzenet hatására a gyermek elkezdhet kételkedni saját képességeiben, hisz nem tudja, hogy a tehetségről is nem vélekednek-e ugyanolyan ellentmondásosan, óvatossá és bizonytalan-ná válhat, megpróbálja kerülni a kudarcokat. A másik kommunikációs probléma: a féligazság, amikor a szülő csak részben mond igazat, így a gyermek félreértheti az üzenetet, és előfordulhat, hogy hamis és hiú ábrándokba ringatja magát. Ez később egy önmagáról való hamis kép kialakulásához, csalódáshoz vezethet. Összességében fontos, hogy a szülő a kommunikációja során legyen direkt, közvetítsen egyenes üzeneteket, így a gyermek önértékelése is egészségesen fejlődik és a szülő-gyermek kapcsolat is stabilabbá válik.

A tehetséges gyermekre nemcsak a szülő van nagy hatással, hanem a *testvérek*, sőt ezen belül a *születési sorrend* is. Az elsőszülöttek sokkal több figyelmet, odaadást kapnak, mint a többiek. Ambiciózusok, jobb a teljesítményük is, hiszen a szülők nagyon sokat foglalkoznak velük értelmi és érzelmi fejlődésük érdekében. A másodszülöttek sokszor nehezen lépnek ki testvérük árnyékából, de ez egy egészséges versenyszellemet is kialakíthat közöttük. A legkisebbek vannak a leghátrányosabb helyzetben, mert őket gyakran kényeztetik, sokszor engedékenyebbek velük, megkapnak mindent küzdelem nélkül, így a kitartás képessége sem alakulhat ki kellőképpen.

A testvérek között gyakran megjelenik a rivalizálás, a gyermekek a szülők elismeréséért, figyelméért küzdenek. A tehetséges gyermeket nevelő szülőknek figyelembe kell venniük, hogy gyermekeik különbözőek és egyéniségükhöz mértén kell megadniuk a megfelelő intellektuális és kreatív fejlődés lehetőségét számukra. A tehetséges gyermeket nem szabad hátráltatni a szárnyalásban, fejlődésben, csak azért, mert a testvér nem tud részt venni az adott tevékenységben. Tudatosítani kell bennük, hogy eltérő képességeik, szükségleteik vannak, s mind értékesek.

A családdal kapcsolatos gondolati egységek mellett pillantsunk be a *tehetséges kamaszok* és családjaik életébe is. A kiemelkedő tehetséggel rendelkező serdülőknél erőteljesebben mutatkozik meg a teljesítmény- és identitáskeresés. „Nehezen talál-
nak barátokat, másságuk miatt nehezen integrálódnak a társas közegbe. Ez gyakran arra vezet, hogy igyekeznek konformisabbá válni. Adott esetben a csoporthoz való tartozás vágya erősebb lehet az egyéni igények kielégítésénél, és ez hosszú távú, akár életre szóló belső feszültséghez vezethet.”¹³ Serdülőkorban az egyik konfliktusforrás a tehetségesek számára az, hogy a perfekcionizmusra törekednek. A legmagasabb szintű eredményesség hajtja őket, amelyből adódóan elszigetelődhetnek, magányossá válhatnak, társas készségeik nem fejlődnek megfelelően, nehezen vagy egyáltalán nem tudnak kapcsolatokat kiépíteni. Ezek a tehetséges serdülők nemcsak a kudarcról félnek, hanem a sikertől is. Griffin¹⁴ a tehetséges serdülőket nevelő szülők számára a következőket ajánlja:

- amikor csak tudnak, mondjanak igent gyermekeiknek;
- adjanak választási lehetőséget;
- adjanak lehetőséget a különböző pályák megismerésére;
- engedjék a különböző stílusok megismerésére, kipróbálására;
- segítsék az erkölcsi gondolkodás fejlődését;
- legyen idejük velük beszélgetni;
- építsenek ki közeli családi kapcsolatokat;
- engedjék őket barátkozni.

Megállapíthatjuk, hogy a tehetség kibontakozása jelentősen függ a családi, szülői háttértől, a szülő-gyermek kapcsolat jellegét tekintve a közösen eltöltött idő minőségétől, a szülői segítségnyújtás minőségétől, időzítésétől, mennyiségétől, s függ attól is, hogy a szülő mennyire ösztönzi a gyermeket az önállóságra. Ha szerencsés esetben ezek együttesen fellelhetőek, akkor a tehetséges gyermek könnyebben tud kibontakozni.

Hasonlóképpen segítséget jelent és kiemelt értékkel bír a *szülők vallási nézeteinek* szerepe. Mindezt a híres tehetségkutató Colin Berry¹⁵ támasztotta alá, aki Nobel-díjat nyert tudósok kulturális háttérét vizsgálva megállapította, hogy a tudósok nagy része zsidó származású. Másrészt a protestáns országokból sokkal több Nobel-díjas tudós került ki, mint a katolikus országokból. Ez annak tulajdonítható, hogy a vallás a családon keresztül olyan értékeket közvetített, amely hatással volt a gyermekek életszemléletére, gondolkodásmódjára. A zsidó családok nagy tisztelői a tudományoknak, szemben a többi felekezetű családokkal. Hagyományaik közé tartozik a tanulni, az alkotni, a magyarázni, a tanítani akarás. Ebben a kultúrában a család és a gyermek nagyobb fontossággal bír, mint más kultúrában. A gyermek teljes családban

¹³ Gyarmathy: *A tehetség háttéré és gondozásának gyakorlata*, 17.

¹⁴ Harmatiné Olajos: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, 114–117.

¹⁵ Uo., 188.

él, amelyből sokkal többet nyer, mint a csonka családban felnövő gyermek. Tanulmányom következő részében mindezt az Istenbe vetett hit tükrében mutatom be a gyermekek hitének, istenképének fejlődése és a tehetség közötti kapcsolatot.

A gyermeki hit, istenkép alakulása a család tükrében

A tehetség Isten ajándéka, kibontakozásában a családi kapcsolatrendszer kiemelt meghatározót jelent.¹⁶

A gyermek Istenbe vetett hitének elmélyülését és megerősödését a szeretetteljes és bensőséges családi közösség alakítja. Ennek a hitnek kibontakozása vagy épp megtorpanása attól is függ, hogy a gyermek és a szülő közötti kapcsolat mennyire szoros és meghitt. Ezt figyelembe véve James Fowler¹⁷ a hit fejlődését négy szakaszra osztja:

- *primer (differenciálatlan) hit* – a magzati kortól a csecsemőkor végéig tart, amikor az anya lelkiállapota befolyásolja gyermeki értelmi, érzelmi és lelki fejlődését;
- *intuitív, kivetítő hit* – ez a szakasz a beszédtanulással indul és óvodáskor végéig tart, amikor a történetek, példázatok nagy hatással vannak a gyermekekre, megértik Isten mindenhatóságát, Jézus szeretetét;
- *mitikus, betű- szerinti hit* – a kisiskoláskort foglalja magába, amikor a gyermekek a bibliai történetek alapján megfogalmazzák saját lelki gondolataikat és értelmezik lelki élményeiket;
- *szintetizáló, konvencionális hit* – a gyermek kezdi kialakítani a saját hitbeli meggyőződését a vallásos neveltetése, bibliaismerete és személyes tapasztalata alapján, a bibliai történeteket saját élettapasztalataival, félelmeivel kezdi kapcsolatba hozni.

Minden gyermeknél más és másként zajlanak a hitbeli fejlődés szakaszai. Ahhoz, hogy gyermekünknek erős és tartós hitet alakítsunk ki, a következő alappillérekre van szükség:

- *bizalom*: a hitbeli fejlődésben nagy szerepet tulajdonítunk a bizalomnak, amely nem más, mint Istenben, az Ő létében, igazságában, szeretetében, erejében bízni. Ha a gyermek szüleivel bizalmatlan, az ő mennyei Atyjával is bizalmatlan lehet. A hit és a bizalom közvetlenül összekapcsolódnak, a bizalom az egészséges személyiségfejlődéshez is közvetlenül hozzátartozik;
- *képzelet*: e készség által közvetlenebb módon élheti át a gyermek Istennek és az Ő szeretetének valóságát, ezért fontos e készséget óvnunk, fejlesztenünk is;
- *ritualizáció*: különböző szertartások kialakítása segítségével Isten láthatatlan, de mégis jelenvaló létét erősítjük meg pl. közös esti ima, bibliaolvasás által, melyek a hit jelképes gesztusaiként a gyermek megélését teljesítik ki;

¹⁶ Fancsal Kinga Ibolya: *Kisiskoláskorú gyermekek Istenképének jellegzetességei* című szakdolgozat alapján. Témavezető: Fehér Ágota. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2012.

¹⁷ Stephens, Larry: *Gyermekek hite*, ford. Lehoczky Tünde, Budapest, Harmat Kiadó, 1999, 84–89.

- *kultúra*: maga a társadalom hatással van a gyermek hitéletére, a másokról és Istenről alkotott képére;
- *internalizáció*: a hit külsőségeivel próbáljuk gyermekeinket hitre nevelni, de ennél hatékonyabb, ha olyan belső élményekre juttatjuk őket, amelyek érzelmeikre hatnak. Személyesen és élményszerűen kell megtapasztaltatnia Isten jelenlétét, csak ekkor válik a hit igazán belsővé.

A szülők feladata, hogy olyan kapcsolatot alakítsanak ki gyermekeik és Isten között, amely az élet viszonyosságai közepette is megállja helyét. A szülők jelentősen meghatározzák, hogy gyermekeik vallásosok lesznek vagy sem. A szülők gyermeküknek különböző ismereteket adhatnak át Istenről, szeretetéről, hatalmáról, saját magatartásukkal, viselkedésformájukkal is bemutatják Istenhez kapcsolódó kötődésüket. Mindezek által a család és a gyermekben formálódó istenkép megfelel egymásnak. „Az istenkép a tapasztalatból származik, és ezért szükségszerűen az a két alak közvetíti, akiktől minden egzisztencia származik: az apa és az anya.”¹⁸ A gyermek istenképét annak a szülőnek a magatartása határozza meg, amely hangsúlyozottabban van jelen az életében.

Az *anyakép* nagy hatással van a gyermek érzelmi fejlődésére, s az istenkapcsolat hasonlít az anya-gyermek kapcsolathoz. A gyermek mintát követ, ha az anya mélyen megéli hitét, vallásos, így ő is többnyire meg fogja őrizni vallásosságát.

C. G. Jung az anyai elemet ősalapként és a lelki élet forrásaként értelmezi. Az anyaszimbólumnak három jellemzője van: „termékeny és tápláló melege; a tudatot megelevenítő kedélye; és összszimbólumként titokzatos, sötét lényege.”¹⁹

Az anyára hagyományosan a következő vonások jellemzőek: a türelem, a melegség, a szeretetteljes elfogadás, a gondoskodás. Ő biztosítja gyermeke számára a lelki nyugalmat. Az anya viselkedésén keresztül a gyermek érezheti Isten gondviselését, szeretetét, bizalmát, aki semmiképpen nem hagyja magára az ő gyermekét. Az anyai szeretet nem feltételhez kötött, nem kell küzdeni, nem kell kiérdemelni ezt a szeretetet, mint az apáét. A gyermeki istenképbe női vonások is beleszővődnek, ha a családban az anyai szeretet domináns.

A családban az *apának* demonstratív, irányító szerepe van. Ő az, aki viselkedésével közvetíti a társadalmi normákat gyermeke felé. A gyermek tudatában az apáról kialakul egy fogalmi és egy képzeletbeli „alak”. Ennek függvényében az apaképpel kapcsolatban megkülönböztetünk két síkot: az *emlékkép*, amelyben az apa úgy jelenik meg, mint ahogyan gyermeke a mindennapokban megéli, illetve a *szimbólum-kép*, mely az apát úgy ábrázolja, amilyennek szeretné, hogy legyen. Az apa a törvényadó, a szigorú, a hatalom, a tekintély megtestesítője. Isten az apa személyiségén keresztül is közvetíti az értékeket: a szabályok betartatója, mely által a gyermek társadalmi értékrendje nem torzul. Abban az esetben, ha a családban az apa a domináns, akkor

¹⁸ Vergote, Antoine: *Valláslélektan*, ford. Zay Balázs, Budapest, Semmelweis Egyetem TF, Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, HÍD Alapítvány, 2001, 144.

¹⁹ Uo., 136.

a gyermek istenképe az ótestamentumi apaképhez hasonlóvá válik, ahol az apa az uralkodó és tekintélyszemély. Ha az apával való kapcsolatunk bensőséges, meghitt, akkor az Istennel való kapcsolatunk is ilyenné válik.

Ez a fajta pozitív anyaképből, apaképből kialakult istenkép hozzásegíti a tehetséges gyermeket, hogy képességeit kibontakoztathassa, hiszen a szeretetteljes légkör megadja számára, hogy csak saját magával, adottságaival foglalkozzon. Ebben a közegben a gyermek nem kell féljen szüleitől, sem a transzcendens erőktől, hanem csak a saját tehetségének megélésével kell foglalkozzon. Mindezen értékek, nehézségek tükrében párhuzamot vonok az ószövetségi József és egy mai korban élő tinédzser története között.

József és a tinédzser párhuzamának bemutatása

Szinte hihetetlen, hogy 3000-4000 évvel ezelőtti történetek a mai világunkban is megisméltódhatnak, mindez pedig hűen alátámasztja a Biblia értékes, iránymutató szerepét. Tanulmányomban kiemelten tekintek Ábrahámra és leszármazottainak mindennapjaira (Izsák, Jákób, József), akiknek életét görcső alá véve jobban megérthetünk sajátos emberi viselkedésmintákat, melyek mai életünkben is fellelhetők. Megmutatkoznak pozitív és negatív tulajdonságok, melyeket a személyek önmagukban hordoznak és kapcsolatrendszerükben kifejeznek, nemzedékeken keresztül átívelnek és napjaink személyiségfejlődési mechanizmusaiban is tanulsággul szolgálnak.

József történetében nagyon jól felismerhetők ezek a generációkon keresztül átívelő sajátosságok. József életét tudattalanul is alakítják azok a pozitív vagy negatív személyiségjegyek, amelyek több generációra visszamenőleg fellelhetők.

József ószövetségi történetének momentumai nagyon sok mai serdülő életében is megtalálhatók, hiszen ugyanazokat az emberi tulajdonságokat, illetve társas kapcsolatrendszereket figyelhetjük meg a bibliai történet szereplőinél, mint dolgozatom alanyánál, aki ezúttal az Ádám nevet viseli, aki hosszú utat tett meg tehetségének kibontakozása során. Ádámra mint fiktív névre való választásom azért esett, mert jelentése „ember, emberiség”, amivel jelezni szeretném, hogy a társadalomban, az emberiség körében az általa bejárt út kapcsán nagyon sok sorstársa van.

Ádám a mai kor tehetséges kamasza, akiben pedagógusai meglátták a kiemelkedő tehetséget, amely az interperszonális intelligenciában rejlik. Ez egy olyan képesség, amely segítségével jobban megérti más emberek, kamaszok érzéseit, hangulatát. Apró jelzésekből, arckifejezésekből, kézmozdulatokból érzékeli mások örömét, bánatát, vagyis felfokozott empatikus készséggel rendelkezik és eszerint reagál. Nagyon szereti a társaságot, szeret csoportokhoz csatlakozni, ezért a szokásosnál is könnyebben alakít ki új kapcsolatokat. Mindez akkor is megtörténik, ha idegen környezetben van, ami nem okoz számára komoly problémát. Ebből adódóan nagyon jó szociális készséggel rendelkezik. A dolgozatom két főszereplője József, Jákób fia és Ádám, a mai serdülő, akiknek az életútjait párhuzamba állítom.

Az első ilyen probléma, amely végig vonul négy generáción és József életében csúszosodik ki a családon belüli *személyválogatás* „a kedvenc”, aminek okozója egyik vagy másik gyermek kiemelése a többi testvér rovására. A szülők által kedvelt gyermek sokkal több törődésben, odaadásban, figyelemben részesül, mint a testvérei.

A túlzott gondoskodás József esetében is fellelhető. Jákób kedvence József, hiszen a szeretett feleségét, Ráhel látja gyermekében. Mindent megtesz annak érdekében, hogy maga mellett tudhassa, és szinte betegesen ragaszkodik gyermekéhez. Apja mindenkitől és mindentől félti, óvja, és görcsösen meg akarja tartani magának. „De Izráel Józsefet minden fiánál jobban szerette, mert öregkorában született, és egy tarka ruhát csináltatott neki.” (1Móz 37,3)

A személyválogatás József felmenőinél is megtalálható, ugyanis Sárának, a dédanyjának kedvence Izsák. Ezen tény alapján Sára elutasítja férje másik feleségének gyermekét, Izsák féltestvérét, Ismaelt. Annyira ragaszkodik fiához, hogy a száműzetés által teljesen kiiktatja édes gyermeke életéből a féltestvért.

József nagyszüleinél is ugyanez a személyválogatás jelenik meg, amikor az apa, Izsák is kiválaszt magának egy gyermeket, mint szeretetének tárgyát, és úgyszintén Rebeka is hasonlóképpen cselekszik. „Ezért Izsák Ézsaut szerette, mert ízlett neki a vad, Rebeka viszont Jákóbot szerette.” (1Móz 25,28)

Ez a kapcsolatrendszeri probléma, amely végig vonul a dédszülőktől, József életében válik a legsúlyosabbá.

Ádám családjában is megmutatkozik a személyválogatás, ami nemcsak abból adódik, hogy a szülők legkisebb gyermeke, hanem abból is, hogy az apának egyetlen fiúgyermeke. Az apa saját édesanyja természetét, személyiségét is látja benne, aki-vel nagyon közeli kapcsolatban állt. Ádám több figyelemben, odaadásban részesül, ugyanakkor nagyobb szabadságot is kap döntések terén (saját szoba, iskola kiválasztása stb.), mint többi testvére. Ádám és a szülők közötti kapcsolat sokkal szorosabb, megítéltebb, mint a többiekkel.

A „kedvenc”, mint probléma Ádám felmenőinél is érezhető volt, hiszen az apa nemcsak a nagymama legkedvesebb, hanem egyben az egyedüli gyermeke is. Tehát minden szeretete a gyermekre irányult, ezáltal a gondoskodás és a védelem maximális volt, mert ezt a figyelmet nem kellett megossza senkivel. Ugyanez mutatkozik meg a dédszülőknél is, ugyanis a nagymama a család egyetlen lány gyermeke, ezért ő válik a szemükben az „istenített” személlyé, aki igazán csak akkor tapasztalja meg azt, hogy nem csak neki jár a rá való figyelés áldása, hanem másnak is, amikor kikerül a szülők búvőköréből. Mivel a dédszülők kedvence a nagymama, a családi séma szerint az unoka, vagyis Ádám édesapja is kedvencé vált, amely abban nyilvánult meg, hogy több időt fordítottak rá, többször lehetett náluk, mint a többi unoka, illetve saját fekvőhelyüket is átadták neki. E kapcsolatrendszeri sajátosság mindkét esetben megfigyelhető, amely a szereplők életútját jelentősen meghatározza.

A személyválogatáson túlmenően az őstörténeti szereplők *belső lelki küzdelme* is hangsúlyos. Ez a belső harc, tusakodás abban mutatkozik meg József esetében, hogy

testvérei nem fogadják el az ő másságát, nem akarják őt meghallgatni. Mivel nincs kivel megbeszélje a történeteket, magában őrlődik.

Ez a fajta el nem fogadás apja, Jákób történetében is megjelenik, hiszen Izsák, Jákób apja mellőzi gyermekét. Úgy Izsákban is elindul egy lelki vívódás, amikor apja kész feláldozni Istennek őt, hiszen megkérdőjeleződik apja szeretete. Ugyanakkor Ábrahám tusakodása sem elhanyagolható, hiszen elképzelhetetlen, hogy az Isten iránti engedelmesség és a gyermeke iránti szeretet ne feszüljön egymásnak a feláldozás történetében. (1Móz 22,2–13)

A belső lelki tusakodás Ádám életében is megjelenik, főleg amikor másokkal együtt van, akik egyéniségét, másságát nem mindig fogadják el. Gyakorta nem hallgatják meg véleményét, sőt, úgy érzi, „levegőnek” tekintik. Bár édesanyjával megbeszéli sérelmeit, a belső küzdelem olyannyira jelen van életében, hogy különböző pszichoszomatikus tünetei is jelentkeznek, amikor az adott társakkal, közösséggel találkozik. Szinte elkerülhetetlen, hogy a belső lelki vívódás ne határozza meg a személyiség fejlődését.

Egy további ilyen generációkon keresztül átívelő probléma az interperszonális kapcsolatokban megjelenő *küzdelem a vezető szerepért*, annak érdekében, hogy ki tudja uralni a „terepet”, érvényesítve saját akarátát közvetlen vagy közvetett módon.

A *testvérek közötti konfliktus* szinte minden családban fellelhető. Sokszor a konfliktus kialakulása önös igények, szándékok, érdekek, vágyak szembenállása miatt alakul ki. Erre a fajta összezapásra József és testvérei között akkor kerül sor, amikor József nyíltan, következményekre bele sem gondolva, elmondja az álmát testvéreinek. A konfliktust az is generálja, hogy Jákób kedvenc gyermeke. „Testvérei megkérdezték tőle: Talán király akarsz lenni fölöttünk? Vagy uralkodni akarsz rajtunk? És még jobban meggyűlöltek az álmaiért és beszédéért.” (1Móz 37,8) A testvérek mindezeket összevetve elkezdik gyűlölni Józsefet, és ez a gyűlölet egy embertelen cselekedethez vezet, amikor pénzért eladják. Ez az elutasítottság, amely a testvéreket jellemzi József irányában, egy adott pillanatban apja részéről is megjelenik, amikor a második álmát közli velük: „Talán én és anyád is a testvéreiddel együtt földig boruljunk előtted?” (1Móz 37,10)

József és testvérei ezt a fajta viselkedésmintát édesapjuktól, Jákóbtól látják, hiszen Jákób és Ézsau életében is jelen volt a testvérek közötti perlekedés, amely minden napjaikat mérgezte meg. Forrása abból fakadt, hogy Jákób elcsalta testvérétől az elsőszülöttség jogát, amely nagy örökséggel és az atyai áldással járt. Ugyanez a konfliktus volt jellemző Izsák és féltestvére, Ismael esetében is, melyet Sára, az anya féltékenysége okozott.

Konfliktushelyzet Ádám életében másféle társas kapcsolatban jelentkezik: az osztálytársakkal való küzdelemben fejeződik ki. Ez a folyamat éveken át tart, hiszen próbálja saját másságát, értékrendszerét megértetni a többiekkel. Mindez üres fülekre talál, s gúny tárgyává válik (lányokkal való szorosabb kapcsolat miatt). Ádám és a

társak közötti konfliktus olyannyira elmérgesedik, hogy többször testi agresszióba is torkollik, még akkor is, ha ezeket próbálja elkerülni.

Az apa családjában viszont megjelenik a testvérek közötti konfliktus, hiszen a nagyszülőknek ez a második házassága, s nagyapai ágon az apának még három testvére van. A közöttük levő konfliktus abból is fakad, hogy az apa a legkisebb testvér a családban, egyúttal a nagymama „szeme fénye” is. A testvérek testi bántalmazást is elkövettek az apa ellen, így ő felnőtt korában megszakította velük a kapcsolatot.

A testvérek közötti konfliktus okozója legtöbb esetben az anyaságért folyó harc is, hiszen ebben a korban az utódok nemzése, különleges szerepet tölt be a nők életében. Ezt a lelki csatát észleljük Ráhel és Lea között, ugyanis Ráhel hosszú időn keresztül nem tud szülni, vívódik, féltékeny nővéreire. „Amikor Ráhel látta, hogy ő meddő, féltékeny lett a nővéreire. Azt mondta a férjének: Adj nekem gyermekeket, különben meghalok!” (1Móz 30,1) Ezzel ellentétben Lea már fiatal korában több fiúgyermekkel is megajándékozta Jákóbot.

Az anyává válásért való küzdelem Sára és Hágár között is jelen van. Sára csak öregkorában kerül áldott állapotba, de addig állandó harcban van szolgálójával, Hágárral, aki már korábban Ábrahámnak utódot nemz, egy fiúgyermeket, Ismaelt. Sára mindent elkövet Hágár ellen, hogy az asszony kegyvesztett legyen férje szemében, hiszen félti a családban való helyét. Ennek következtében Sára kétszer is száműzeti Hágárt.

Az anyák közötti harc nemcsak az anyaságért folyik, hanem a gyermekeik kedvező pozícióba való juttatásáért is. A családban az ütközések forrása legtöbbször a kedvenc gyermek: az anyák, apák saját kedvelt gyermeküket részesítik előnyben, hiszen ők kapják a legszebb ruhát, a legtöbb vagyont és nem utolsó sorban az apai áldást.

Az interperszonális kapcsolatokban megjelenő küzdelem történetünk mindkét szereplőjének életét kísérte. Bár József konfliktusai a testvéreivel, Ádáméi az osztálytársaival alakultak ki, bizonyos, hogy érzelmi megterhelődést jelentett számukra. Ahhoz, hogy képességeinket kibontakoztathassuk, meghatározó szerepe van a lelki egyensúly megélésének, s ha ezt megzavarják élethelyzetek, az az adott képesség mentén való elmélyülést is akadályozza, ezzel annak megmutatkozása csorbul.

Generációkon át kísérheti családok életét további sajátos viszonyrendszer: esetenként a családtagok úgy tekintenek egymásra, mintha *eszközök* lennének az egyén céljainak, érdekeinek elérésében.

Jákób számára József személyén keresztül egy nehezen megszerzett kincs elérése válik fontossá, nem feltétlenül József a fontos, hanem a társ, Ráhel. Jákób szintén sajátos helyzetbe kerül: egy adott pillanatban Rebeka általa áll bosszút az apán, aki elsőszülött fiát, Ézsaut szereti. Ugyanakkor Izsák is egyfajta eszköz a másik fia, Ézsau számára, hiszen az örökséget tőle kapja. Izsák pedig többek között azért ragaszkodik Ézsauhoz, mert „jóízűeket evett vadászatából, Rebeka viszont Jákóbot szerette.” (1Móz 25,28)

Folytatván e sajátos viszonyrendszert, Izsák gyermekkoráig visszatekinthetünk: Ábrahám azért, hogy Istennek ne okozzon csalódást, kész feláldozni gyermekét, azt

a gyermeket, akit hosszú éveken át óhajtott – ezáltal Izsák is egyfajta eszköz Ábrahám hitének bizonyítására. Úgy tűnik, a család életét jelentősen meghatározzák a generációkon átívelő ismétlődések.

Ádám családjában ez a mechanizmus szintén megjelenik: édesanyja saját vállalkozása sikerességét éli meg elsődleges célként, s ennek megvalósítása alá rendeli az apával való kapcsolatot. A nagymama is eszközzé vált a dédszülők számára, mert általa törekedtek gyarapítani vagyonukat. Ádám közvetlen életében ez az áldozattá, eszközzé válás az osztályában jelenik meg, ahol hangsúlyozottan taszítják bele ebbe a szerepbe, hiszen ő osztálytársai szórakozásának eszköze, tárgya.

A közösségekben gyakran előfordul az a magatartás, mely által az ember saját embertársát lekicsinyíti, eszközzé alacsonyítja, megsemmisítve embertársában magát az „embert”. Bár a tehetségek kiemelkedőek egy sajátos területen, vigyáznunk szükséges arra, hogy másban ne legyenek hátrányban, s inkább minden csoporttag ki tudja fejezni a benne lévő értéket, ezzel is gyarapítva közösségét.

A társas kapcsolatok kialakításának egyik nehézsége a *kirekesztettség* gondolata. A közösség, a család által elutasított személy változatos okok miatt szorul a perifériára. Az ószövetségi történetekben többször megfigyelhetjük, hogy a családtagok, illetve közösségek azért zárják ki, utasítják el testvéreiket, feleségeiket, mert nem illeszkednek az önmaguk által kialakított képhez.

Ezt figyelhetjük meg József életében is, hiszen többször, különböző helyzetekben, közösségekben kirekesztetté válik. József kiközösítése abból is adódik, hogy folyamatosan konfliktusban állnak azok, akiknek világnézete más, mint az övé. Mindezt nehezíti az apa személyválogatása, majd testvérei elutasítják, mert apja másképpen viszonyul hozzá, amit mutat, hisz csak neki varrat színes ruhát. A kirekesztettség ténye azzal is nő, hogy az álomlátás különleges tehetségevel van megáldva. Egyiptomba kerülve a kirekesztettség érzését újra át kell élnie, ugyanis Potifár felesége és közöttük levő konfliktus nyomán börtönbe kerül.

Jakób is akárcsak fia, József, átéli a kitaszítottság érzését, különösen akkor, amikor apja, mint gyenge láncszemként tekint rá, ezáltal megtapasztalja, hogy gyengeségével könnyen áldozattá is válhat. Ugyanez az út jellemző Izsákra is, hiszen a feláldozás történetéből apja kirekeszti, s így átéli, könnyen mellőzhetővé válik a család számára. Ábrahám leszármazottainak családjából többeknek át kell élnie a perifériára szorulás helyzetét.

Így szorul perifériára Ádám is az osztályközösségében, ahol bármit mond vagy tesz, megalázzák, kigúnyolják. Az osztálytársai elutasítják a mássága miatt, mivel ő a másokkal udvarias, figyelmes, empatikus, s mindez nem illeszkedik a kortársak lázadó magatartásához. A kirekesztettség ténye tovább fokozódik azzal, hogy tanárai szárnyuk alá veszik, hiszen ők felismerik Ádám különlegességét.

Ugyanez az érzés jellemző édesapjánál is, hiszen testvérei kirekesztik, másképp néznek rá, mivel csak apai ágról testvérek. Az anya is át kell élje ezt az érzést, ugyanis a testvérei mellőzik egyrészt azért, mert egyedüli lány a családban, másrészt azért,

mert a személyválogatást látják a nagymamától, akinek a kedvencei a fiúgyermek. A testvérek között így nem alakul ki szoros, meghitt kapcsolat.

A kirekesztettséget átélt személyek, legtöbbször saját magukban próbálják lelki traumáikat orvosolni, elzárkóznak, befelé fordulnak, vagyis egyedül maradnak. Így kapcsolódik össze szorosan mindez a magányosság érzésével.

Mindenekelőtt le kell szögeznünk, hogy a *magányosság* egy lelkiállapot, amely nem függ össze az egyedülléttel, hiszen egy népes családban is érezheti magát valaki elidegenedve a többi családtagtól. A magányos ember a lelki kirekesztettség terhére éli meg függetlenül attól, hogy ennek van vagy nincs realitása. Ebből kifolyólag kialakul egy mókuskerék: magányos vagyok – nehezen alakítok ki társas kapcsolatot – ezután sem tudok változtatni a magányomon.

A magányosság érzését József is átéli, hiszen a szülő, jelen esetben Jákób, olyan konfliktushelyzetekbe hozza gyermekét, ahol József magára marad: mint például a pozitív kivételezés, vagy a második álom: „Egy másik álmot is látott, és azt is elbeszélte testvéreinek. „Azt láttam álmomban, hogy a nap, a hold és tizenegy csillag leborult előttem.” Amikor elbeszélte ezt apjának és testvéreinek, apja megdorgálta: „Mit jelent ez az álom, amelyet láttál? Talán én és anyád is a testvéreiddel együtt földig boruljunk előtted?” (1Móz 37,9–10) Az apa nyilvános megrovása megterhelő, majd kérésére kémkedni kényszerül testvérei után. „»Itt vagyok!« Izrael erre azt mondta neki: „Menj, nézd meg, rendben van-e minden a testvéreid és a juhok körül. Hozz nekem hírt arról, hogy mi van velük! Elküldte tehát Hebron völgyéből, s ő el is jutott Szíchembe.” (1Móz 37,14)

József védtelenné válik, hiszen apja nincs vele. Ebben a helyzetben magára van utalva, ugyanis a testvérei gyűlöletének kereszttüzebe kerül. A testvérei e helyzetet kihasználva Józsefet a kútba vetik. Ezáltal életében „a kút” többletjelentéssel telítődik, szimbólummá válik, ugyanis egyrészt az egyedüllét, a magány, a félelem, a mélységek újbóli átélésének helye, másrészt pedig lehetőséget is hordoz a családi konfliktusos helyzetekből való kitörés által. József Egyiptomba érve újból átéli a magányt, hiszen másképp gondolkodik az élet erkölcsi normáiról.

Ebben a családban nemcsak József válik magányossá, hanem apja is, Jákób, aki édesanyja bátyjánál, Lábánnál éli át mindezt, hiszen feleségeiért való küzdelméért és ennek győzelméért való megaláztatás, csalás érzését egyedül kell elhordania.

Visszatekintve József őseire, ez az elhagyatottság Izsák életében is jelen van, amely már az oltárnál megmutatkozik, hiszen Ábrahám magára hagyja gyermekét, sőt, életére tör.

Ábrahám felesége, Sára szintén a magány, a magárahagyatottság érzésével küzd, amely éveken keresztül elhúzódik, s igazán akkor éli meg, amikor férje kétszer is az ellenség kezére adja, féltve saját életét és egzisztenciáját.

Végül, de nem utolsó sorban Ábrahám elhagyatottságát is érezzük, hiszen ugyanúgy, mint fia, Izsák, egyedül kell megküzdenie azzal a gondolattal, hogy egyetlen, szeretett fiát fel kell áldoznia Isten kérésére. A magány Ábrahám egész családjának életét meghatározza, Józsefben válva a legerőteljesebbé.

A magányosságot Ádám is átéli, hiszen iskolájában magára marad. Védtelené válik osztálytársaival szemben, csak a pedagógusok segítségére számíthat, viszont vannak olyan helyzetek, amikor ők sem tudnak segíteni. Ezt a diáktársak ki is használják, amikor nyilvánosan más iskolatársak előtt is mélyen megalázzák (lehúzzák a nadrágját). Ez az eset, mint utolsó csepp a pohárban, alkalmat ad arra, hogy ebből a lelki állapotból, megaláztatásból a szülők kiemeljék.

Visszatekintve Ádám felmenőire, édesanyjának is át kell élnie a magányosság érzését, hiszen a nagymama az első házassága zátonyra futása idején magára hagyta. A nagymama is átéli ezt az érzést, hiszen családjában a szeretett testvért „elveszíti”, ugyanis bátyját más országba küldik tanulmányútra. Ádám családjának életútját szintén kíséri tehát a magányosság érzése, amely a bizalom sérüléséhez is hozzájárul.

A társas kapcsolatok kialakulásának egyik alappillére a *bizalom*, a személyek egymásba – és önmagukba – vetett hite, amelynek hiánya könnyen sebezhetővé tesz. A bizalom egy olyan ajándék, amely, ha tágabban is meghatározza a társas kapcsolatok jellegét.

József és testvérei közötti kapcsolat azért mérgesedik el, mert a testvérek elveszítik a József-be vetett bizalmat, amely alapjaiban is ingatag volt, hiszen József, ugyan apja kérésére, de kémkedik testvérei után, illetve „...Egyszer valami igen nagy vétek miatt bevádolta testvéreit apjánál.” (1Móz 37,2) József bizalma a testvéreiben akkor rendül meg, amikor eladják, és ez az érzés megmarad mindaddig, amíg a fáraó második embereként újra fel nem építi.

Jákób és Lábán között is megromlik a bizalom, hiszen Lábán először az elsőszülött leányát adja feleségül hozzá. A szeretett nőért, Ráhelért még hét évig kell szolgálnia. Mivel Jákób nem bízik Lábánban, ezért titokban elmenekül tőle családjával együtt. Ez a bizalmatlanság Izsák életében is megmutatkozik, ugyanis az apai áldás érdekében Jákób becsapja apját. Izsák édesanyja, Sára is elveszti Ábrahamban való bizalmát, ugyanis férje idegen kézre juttatja.

Ádám akkor veszti el osztálytársaiba vetett bizalmát, amikor átlépi a felső tagozat küszöbét. Mivel eddig tanítója védelme alatt volt, ezért nem érzékelte a társadalom kegyetlenségét, így osztálytársai felé is bizalommal tudott fordulni. Felső tagozatra kerülve, a tanítói védelem véget ér és helyére immár konfrontáció kerül a társakkal. Mivel gyakran alul marad, a mások irányában való bizalmatlanság is megalapozódik Ádámban, mely addig tart, míg el nem kerül egy másik intézménybe, a jelenlegi iskolájába, ahol értékeli másságát.

Ádám apjánál is megfigyelhetjük a bizalmatlanságot a testvérei és szülei irányában, hiszen tőlük eltávolodva törekszik a kapcsolatukat megszakítani: fiatal ifjúként családot alapítva kimenekül a család kötelékéből. Az anyai nagymama a testvére-be vetett bizalmát akkor veszti el, amikor rádöbben, a dédszülői örökséghez nincs jogosultsága.

A történeteken keresztül jól látható, hogy a bizalmatlanság mindig megbontja a lelki egyensúlyt, s a feleket arra készíti, hogy inkább eltávolodjon, új utakon induljon el.

A bizalom megingását követően a *kimenekülési* reakció a lélek egyfajta tiltakozása és védekezése mindaz ellen, ami sérülést okozott neki, inkább eltaszítja magától a traumákat okozó eseményeket, személyeket.

József nem azt sajnálja, hogy testvéreivel nem találkozik többet, miután eladják, hanem, hogy a családjától fog elszakadni. Isten, bár lélekben megterhelő helyzeteken keresztül, de mégis kimenekíti a családból, mert célja van vele, viszont ez a kimene-kítés lelki válság elé állítja.

Menekülés történik Potifár házából, amikor Potifár felesége próbálja elcsábítani Józsefet, viszont a próbálkozás sikertelen. József erkölcsi normái nem engedik meg, hogy Potifár feleségével bensőséges kapcsolatot teremtsen, így a távozást választja. Emiatt újra a mélység, a kilátástalanság érzése uralkodik el rajta, a menekülésnek ára van.

József családjában nemcsak ő kényszerül menekülésre, hanem apja is, Jákób, aki Izsák félrevezetése után kénytelen elmenni a családi fészekből, hiszen testvére, Ézsau elől szalad el. Lábánhoz menekül, de egy idő múlva innen is kénytelen elmenni, ugyanis Lábán kihasználja őt, hiszen Jákób tudása, furfangja révén apósa tetemes gazdagsághoz jut. A veszélyes helyzetből Hágár, Sára szolgája is távozik, úrnője kényszeríti erre a döntésre. Hágár először egyedül, majd gyermekével együtt mene-kül, vándorol a kietlen pusztán.

Ádám életében is megjelenik a kimenekülés, hiszen osztálytársai direkt vagy indirekt módon kényszerítik erre. Bár pedagógusait sajnálja, hiszen ők mindvégig mellette voltak, mindig is tisztelettel, odaadással beszél róluk.

A helyzetekből való kimenekülés úgy anyjára, mint apjára is jellemző, hiszen mindketten egy-egy rosszul sikerült házasságból, kapcsolatból lépnek ki. Visszame-nőleg is megfigyelhetjük, hogy anyai és apai ágon is jelen van ez a reakció családjuk-ban, ugyanis a nagyszülők szintén egy-egy kapcsolatból léptek ki.

Legyen tehát szó kimenekülésről vagy kimenekítésről egy problémás helyzetből, mindig nagy lelki vívódások előzik meg ezt a lépést, bármennyire is fájó és meg-terhelő helyzetük. A mélység ugyanakkor lehetőséget is ad az újrakezdésre, egy új egyensúly megtalálására, amelyben a legjobb képességek ismét megmutatkozhatnak.

A menekülés egy kellemetlen helyzetből, társas kapcsolatból mégis új lelki erőfor-rások feltárulását is jelentheti, az egyén saját *kibontakozására*, tehetségének megélé-sére adhat lehetőséget. Amikor mindazok, akik addig akarva vagy akaratlanul gátat szabtak a kibontakozásnak, háttérbe szorulnak, az egyénben elkezdhet szabadabban dolgozni az életigenlés, a talpon maradás vágya, megerősödhetnek a benne rejlő erőforrások, adottságok, talentumok.

Minden embernek vannak céljai, vágyai, *álmai*, amelyek beteljesedéséért küzd, viszont ez az út hosszú lehet. A tehetséges gyermekeknek is át kell élniük ezt a néha nehéznek bizonyuló utat ahhoz, hogy értékük megfelelő helyre kerüljön, mint a mag, mely szárba szökken, majd gyümölcsöt terem.

Ez történik Józseffel is, amikor rádöbben, hogy álmait, vágyait, tehetségét ahhoz, hogy kibontakoztassa, ki kell tartania, hiszen hosszú út kell ahhoz, amíg a megfelelő

helyére elérkezhet. Amíg otthon van, csak álmodozik, az álmai pedig a családjában gúny tárgyává válnak, hiába isteni adottsága van, egyben Isten üzenete is. A kút állapota kiváltja az önmaga helyzetére való ráébredést, amely pillanattól álmai kezdenek kibontakozni.

József álma megvalósulására és tehetségének a kiteljesedés útján való elindulására akkor kerül sor, amikor olyan közegbe kerül, ahol értékeli másságát. A közeg József esetében a fáraó udvara, maga a fáraó, aki meglátja ezt a tehetséget, s kiemeli őt. Ezért a fáraó így szól hozzájuk: „Találhatunk-e olyan férfit, mint őt, akit betölt az Isten lelke?” (1Móz 41,38) Mivel a fáraó bizalmasává válik, ezért József kamatoztatni tudja tehetségét a társadalom javára.

„Az álmok jelentéstelítettsége az öszövétségi hagyomány szerves része. József első bukását, verembe jutását elsősorban épp saját (a kiemelkedés előérzetét megfogalmazó) álmainak fenntartás nélküli közlése okozza. Másodszor azonban tükörszerűen megfordul a helyzet: József a következő nagy bukása utáni veremből (börtönből) mások álmainak értelmezése révén kerül ki, és emelkedik fel.”²⁰

Csudálatos, ahogy az álom megvalósulásában benne van a fájdalom, de Isten keze is: „Ti gonoszat terveltetek ellenem, de Isten jóra fordította azt, hogy felmagasztaljon engem, amint most látjátok, és sok népet megmentsen.” (1Móz 50,20)

Egy másfajta kibontakozásnak lehetünk tanúi, amikor Jákób életét figyeljük, hiszen menekülése után, Lábánhoz kerülve saját tehetségét mutatja meg, ahogyan eszességével, megfigyelő készségével jelentős vagyonra tesz szert. Otthon, anyjától irányítva, csalással, itt viszont önmaga adottságára támaszkodva válik azzá, akire még testvére is fel fog nézni.

Jákób testvére, Ézsau történetében is megfigyelhető kibontakozás, hiszen Jákób távozása után már nem számíthat a vagyonra, így saját erejére támaszkodva kell mindezt megteremtienie. Sikerét a két testvér találkozásakor elhangzott beszélgetés igazolja.

Jákób esetében is megjelenik az álom, az égis erő létra, amely tetején Isten áll és a jövőjét taglalja. Ahogy József számára, úgy Jákóbnak is világossá teszi Isten a fényes jövőt, mint megvalósult célt. Ábrahám is akkor válik sikeres emberré, amikor Isten parancsára elhagyja saját környezetét. Minden szereplőnél a régi környezetétől való elszakadásnak kellett megtörténnie ahhoz, hogy elinduljon a siker útján.

Ádám menekülése saját megterhelő helyzetéből anyjának is köszönhető. Átkerülve egy másik iskolába, pedagógusai felismerik a benne rejlő tehetséget, akik segítségével lehetősége van a kibontakozásra. Mivel ebben az iskolában saját önmaga lehet, kamatoztatni tudja tehetségét. Egyfajta kibontakozás érezhető anyjánál is, hiszen élete útján mindig gyermekekkel szeretett volna foglalkozni, s ez az álma végül valóra vált.

A tehetség kibontakozásának akadályá gyakorata a környezetben rejlik. Amikor ez a gát eltűnik, és a személy saját maga képességeire támaszkodhat, vagy hite áldásával lelki erőforrásra találhat, el tud indulni tehetségének gyarapítása útján. A tehetséges személynek rögzös, nehézségekkel teli utat kell bejárnia annak érdekében, hogy az

²⁰ Thomas Mann: *József és testvérei*, ford. Sárközi György és Káldor György, 2017, 24.

isteni adottság kibontakozzon, megmutatkozzon, és ezáltal az egyén az anonimitásból felemelkedve mások javára gyümölcsözővé váljon.

Felhasznált irodalom

- Fancsal Kinga Ibolya: *Kisiskoláskorú gyermekek Istenképének jellegzetességei* című szakdolgozat alapján; Témavezető: Fehér Ágota. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2012.
- Gyarmathy Éva: *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2007. [Link](#)
- Gyarmathy Éva: *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006. [Link](#)
- Gyuricza Eszter: *100 magyar népmesék*, Pécs, Alexandra, 2015, 187–190.
- Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011, 96–117. [Link](#)
- Háló Gyula: Tehetség: áldás vagy átok? *Igeidők*, 2020. tél. [Link](#)
- Nicholson-Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*, Budapest, Szabad Iskoláért Alapítvány, 2007.
- Stephens, Larry: *Gyermekek hite*, ford. Lehoczky Tünde, Budapest, Harmat Kiadó, 1999.
- Thomas Mann: *József és testvérei*, ford. Sárközi György és Káldor György, 2017.
- Vergote, Antoine: *Valláslélektan*, ford. Zay Balázs, Budapest, Semmelweis Egyetem TF, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, HÍD Alapítvány, 2001.

A „TÁBLACSERÉS ISKOLÁK” ÖRÖMEI ÉS KIHÍVÁSAI¹

Megszólítottaságom oka, hogy magam is pár éve egy, az önkormányzattól átvett gyülekezeti fenntartású iskola alkalmazottja voltam. Az intézmény református létének első tanévében kezdtem el tanítani ott, s így tanúja lehettem ez úttörő munka minden örömének és nehézségének.

A táblacserés iskolák általános megítélése

Teljes garnitúra átvétele

A táblacserés iskolákat mai társadalmunk többféle módon ítéli meg. Az olyan intézmények esetében, amikor a teljes „garnitúrát” (beleértve a diákságot és a tanári kart is) átvette az egyházi fenntartó, azt a stratégiát választották a vezetőségek, hogy felmenő rendszerben vezetik be az egyházi jelleget. Türelemmel megvárják az államilag beiskolázottak „kikopását”. Ám emiatt az iskola teljes arculata, szellemisége csak évtizedek alatt változhat át, ugyanis a régi, nem feltétlenül elkötelezett, keresztyén tanárok továbbra is ugyanazt és ugyanúgy tanítják, minden igyekezetük, jóhiszeműségük ellenére. Ugyanakkor az államilag beiskolázott gyerekek kisebb testvérei szintén ebbe a már egyházi iskolába iratkoznak be. Még ha a kistestvéreket hittanra is íratják be, a családok nem térnek át hirtelen tömegesen a református vagy katolikus egyház kebelébe.²

Csak névleg keresztyén iskola

Találkozhattunk olyan esetekkel, ahol az intézmény csak névlegesen lett keresztyén iskola, valójában nem változott meg semmi. Ennek oka az a 2011/2012-es országos folyamat, amikor az önkormányzatok tömegesen szabadultak meg a költséges fenntartású iskoláiktól, ám – az elvándorlás megállítása miatt - megszüntetni nem akarván azokat, a különböző felekezetek vették át az intézmények irányítását. Ez esetekben sok iskola életében voltaképpen semmi nem változott, csak a név és az iskolát fenntartó neve.³

¹ Az előadás a „Tanítván őket” c. katechetikai konferencián hangzott el 2018. május 19-én Budapesten.

² Pásztor Júlia: Az egyházi iskola igényes és sajátos nevelési intézmény, *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/1, [Link](#)

³ Szakács Gergely: *Egyházi iskola – minek az?* [Link](#); Az önkormányzatok szabadulnának intézményeiktől, az egyházak hátránának, *Pedagógusok Lapja*, LXVII. évf., 2011/6–7, 7.

Bizalomvesztés

A keresztyén iskolát választó családok három ok miatt választják a felekezeti iskolát. Az első ok: színvonalas oktatást, elitképzést keresnek. Nos, ők gyakran elvesztik kezdeti lelkesedésüket, mert csupán az oktatást keresik, a nevelés viszont túlságosan keresztyén számukra. Mások a vallásban, vallásosságban nevelési eszközt látnak, különösen olyat, amit ők nemhogy nem használnak, de különösen távol áll tőlük. Ők az „adjuk be a gyereket, majd az egyház megneveli” felfogású szülők. Mivel azonban ők maguk egész más talajon állnak, otthon más nyelven beszélnek gyermekeikkel, nem tudják elérni eredeti céljaikat. Ha otthon mást és máshogy nevel a család, mint az iskolában a pedagógusok, a gyermek nevelése csődöt mond. S van még egy harmadik réteg, akik a gyermekkorukból megőrzött, vagy olvasmányélményeik, idősebb rokonaik elbeszélése alapján kialakított képet dédelgetnek magukban az egyházi iskolákról. Ezeknek a képeknek a mai egyházi iskolák természetszerűleg nem tudnak megfelelni. Nem tudnak és nem is akarnak a mai iskolák 19. századiak lenni, jogosan törekednek a 21. századi színvonalra, létmódra. Ilyenformán sok gyermek, család csalódik, nem reális elvárásainak törött üvegcserepei felett.⁴

A fenntartó szerepe

Az új fenntartóknak is meg kell találniuk a saját szerepüket s az ahhoz hitelesen illeszkedő hangot, hangerőt. Némely esetekben a fenntartó csak „üzemeltet”, csupán a fenntartási költségeket fizeti, s az intézmény valódi irányítását, a döntéshozatalt teljes mértékben az intézmény vezetőségére bízza. Ezzel szemben más intézményeknél az új fenntartó minden kis döntéshozási helyzetet a maga hatáskörébe akar vonni, azaz minden kis csip-csup ügybe beleszól, nem enged semmi mozgásteret az iskola vezetőségének.

Nem tudnak a jelen kihívásainak megfelelni

Nagy nehézséget jelent az is, amikor az egyház (gyülekezet) által átvett – vagy visszavett – iskolák erőit hosszú éveken, évtizedeken át az újrakezdés szervezési, technikai, anyagi, személyi tehertételeinek megteremtése kötik le, s mintáikat is inkább a múltban keresik, mintsem a jelen kihívásainak igyekeznének megfelelni.⁵

A saját iskolánk helyzete⁶

2012 előtti igény

Most szeretném Önök elé tárni a Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskola fenntartóváltásának körülményeit. Kerületünkben már 2012 előtt is nagy igény

⁴ Krafcsik H. Olga: Keresztyén iskolák a 90-es évek végén, *Vigilia*, LXV. évf., 2000/5, 338–344.

⁵ Győri L. János: Gondolatok a korszerű magyar protestáns műveltség tartalmáról, *Credo*, VIII. évf., 2002/3–4, 102.

⁶ Fekete Ágnes: *Református fűlőra* – riport, 2012. szeptember 5. [Link](#)

fogalmazódott meg egy egyházi iskolára. Gyülekezetünk akkor már évek óta működtetett egy református óvodát, mely igen nagy népszerűségnek és bizalomnak örvendett a budafoki családok körében. A kerületi egyházi iskola iránti igény megfogalmazódott mind a gyülekezet vezetésében, látva, hogy mekkora missziós lehetőség rejlik a református óvodában, s ezt nem volt szabad a gyermekek 6 éves korában abbahagyni; mind az önkormányzati vezetésben, látva, hogy kerületünkben ez egy úgynevezett 'piaci rés', sok kerületi család hordta át gyermekeiket a szomszéd kerület egyházi (római katolikus) iskoláiba.

Előzetes igényfelmérés

Kezdjük az adatokkal. Az előzetes felmérések szerint az iskola pedagógusainak 70%-a megszavazta, hogy az iskola legyen keresztyén. Az iskolába járó szülők 90%-a támogatta ugyanezt. A korábbi nevén Rózsakerti Általános Iskolában jó talajba hullott a református vetés magja. Ez persze sok kedvező előfeltételnek köszönhető.

Egyrészt Gondviselő Urunk már az átvétel előtt évtizedekkel olyan igazgatónőt állított az iskola élére, aki mély hitű katolikusként keresztyén szellemben vezette az intézményt. Különös gondot viselt többek között arra, hogy lehetőség szerint hívő keresztyén pedagógusokat toborozzon az iskolába. Tette mindezt azért, mert tudta: csak hívő, keresztyén értékeket követő pedagógusok tudnak valódi értékeket közvetíteni a gyermekek és családjaik felé. Persze ez nem jelenti azt, hogy csak és kizárólag hívő tagjai voltak a tantestületnek, de 'jó eredményeket mutathatott fel'.

Zsolnai-pedagógia és ÉKP (Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program)

Iskolánk 1980-as alakulása óta mindig saját arculatot, mondhatni profilt keresett (és talált) magának. Már 1986-tól például megindul az angol nyelv tanítása. Amikor a rendszerváltás után kiléptek az általános iskolák a névtelen, szürke, csak számmal ellátott jellegtelenségből, és minden iskola saját erősséget (és a családok felé mutatható vonzerőt) keresett magának, az azelőtt 11. Általános Iskola Rózsakerti Iskolává vált, sőt, 1988-ban bevezette Zsolnai József pedagógiai programját, a Nyelvi és Irodalmi Kommunikáció oktatását, majd 1990-től az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot. Az ÉKP a következő alapértékeket állítja elének és tűzi ki a nevelési-oktatási folyamat céljául:

- rend és tisztaság;
- udvarias, illemtudó viselkedés;
- munkafegyelem, tanulási fegyelem;
- magyarság mint nemzeti örökség;
- a teljesítmény és az emberi nagyság tisztelete;
- műveltségre, informáltságra való törekvés;
- morál;
- testi-lelki egészség, derű, vidámság;
- demokratizmus, beavatottság.

Ezek az alapértékek már 1990-től olyan belső tartást adtak tanulóinknak, nevelőinknek, sőt az egész iskolának, hogy magas színvonalának mindig jó híre volt a kerületben, többször túljelentkezés volt iskolánkban.

2012. táblacsere: 1+7 évf., ma: 6 + 2 évf.

Ezután, az Úr és emberek által elgondolt előkészítés után 2012. szeptember 1-én elindult a Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskola. Az első tanítási évben, mivel felmenő rendszerben gondolkoztunk és dolgoztunk, az első évfolyam volt egyházi évfolyam, a másodiktól a nyolcadik évfolyamig állami beiskolázású, világi évfolyamok maradtak. Ma ez az arány megváltozott, a túlsúly a református évfolyamokra billent át: hat egyházi és kettő világi évfolyamunk van.



1. ábra

Életképek a friss táblacserés iskola életéből

Iskolánk és fenntartó gyülekezetünk vezetése már az átvétel előtti évben sokat gondolkodott arról, hogy milyen stratégiát kövessenek a táblacserét követően: legyenek radikálisak és erőteljesek, váljanak meg a régi tradícióktól, felekezetektől távol álló munkaerőtől és gyermekektől, családoktól, vagy legyenek elfogadóbbak az 'átállás időszakában'. Ez utóbbi mellett döntöttek: teret nyert a szelídebb, lassúbb átmenet, a bevált jó szokásrendszer átvétele az új hagyományok teremtése mellett. Itt jegyzem meg, hogy az átállás évében augusztusban csak 1 pedagógus távozott az intézményből. A Zsolnai-módszer annyira jól működött, különösen a differenciált tanulásírányítás módszere, hogy a református iskola örömmel vitte tovább. Ugyanígy az Értékkeremtő és Képességfejlesztő Programot, mivel mindkettő beleillik Jézus Krisztus 'nevelési elveibe': az egyén képességeinek és szükségleteinek figyelembe vétele és az értékek mentén való tájékozódás mind a keresztyén pedagógia alapjai.

A még államilag beiskolázott felsőbb évfolyamok tanulói számára nem tettünk egy csupán hitéleti programot sem kötelezővé, csupán ajánlottá, igyekeztünk azokat inkább vonzóvá tenni a szemükben.

Egyházi ünnepek, ünnepi istentiszteletek, hitéleti alkalmak

A már hagyományos iskolai ünnepélyeket nem lecseréltük, csupán valódi, számunkra lényegesebb tartalommal töltöttük meg: ünnepi istentiszteletekké emeltük. Emellett persze több hitéleti alkalmat is bevezettünk. Lássunk erre pár példát.

Hétkezdő áhítatok

Már az átvétel évében bevezettük a hétkezdő áhítatokat. Mivel akkor még csak egy egyházi évfolyamunk volt, kötelezően csak az elsősöknek kellett volna tartanunk. Mi azonban más stratégiát választottunk: az alsó tagozat számára hétfő reggel, a felső tagozat számára kedd reggel szerveztünk a tanítási órák előtt hétkezdő áhítatot a tornaterem (leválasztható) felében. Az önkormányzat által beiskolázottak felé ajánlgattuk és mi magunk, felnőttek igyekeztünk jó példával elől járni az áhítaton való részvétel tekintetében. Eleinte sok gyermek tartotta magát tudatosan távol ezektől az alkalmaktól, vagy, ha le is jöttek, sokan lázadó magatartást mutattak (nem énekeltek, beszélgettek imádság helyett), kijelentvén: ők nem hívők, vagy 'sajnálatosan épp római katolikusok, nem pedig reformátusok'. Sokat kuncogtunk magunkban az ilyen és ehhez hasonló kijelentéseken. De nem adtuk fel a reményt. S így történt, hogy az év folyamán egyre több és több gyermek kezdett leszivárogni az emeleti folyosóról a tornaterembe az áhítatokra (persze eleinte szigorúan a tornatermi folyosóról, az ajtón kívülről fűlélve be, majd egyre közelebb merészkedve.



2. ábra. Ökumenikus áhítat az ökumenikus imahét alkalmából

Ma már mindenki részt vesz a hétkezdő áhítatokon, össze kellett nyitnunk a tornaterem két felét, majd 2017 szeptemberétől kezdve hosszabb időszávot tudtunk az áhítatnak adni, így csengetési rendet változtattunk, s hogy a csengetési rend minden osztálynak egységes legyen, ettől az évtől az egész iskola számára közös áhítatot tartunk. Ennek vannak előnyei is: a kicsik látják, hogy a nagyok is milyen komolyan, figyelve vesznek részt az áhítaton, ugyanakkor megsegítik a szégyenlősebben éneklő, mutáló felsősöket csengő, lelkes dalolásukkal.

Ünnepi és befogadó istentiszteletek

Mint már említettem, az iskolai ünnepélyeket ünnepi istentiszteletek szintjére emeltük. Nem ünnepelhetünk egy iskolai vagy történelmi alkalmat sem, hogy azon Isten Igéje nem szólalna meg.

Ezen kívül havonta egy alkalommal igyekszünk a családokat református templomunkba is becsalogatni. Sok olyan családuk van, akik nem járnak vasárnaponta templomba, sőt, sajnos sokan vannak, akik nem is tudják, milyen liturgiai elemek vannak egy istentiszteleten, sőt, nincsenek tisztában azzal, hogyan illik egy istentiszteleten viselkedni. Így 'szoktató' és csalogató, missziós céllal tartunk minden hónapban egy-egy vasárnap délután Iskolai istentiszteletet. Eleinte nagyon alacsony volt a látogatottsága, majd bevezettük, hogy egy-egy ilyen alkalmon szolgáljon egy-egy osztály, a szülők pedig készüljenek szeretetvendégséggel. Így nagy esély van arra, hogy egy évben még a legtávolabbi szülők is legalább egy alkalommal beteszik a lábukat a református templomba. Reménységünk soha el nem fogy.

Minden tanév elején istentiszteleti keretek között fogadjuk az első osztályosokat és az új, már határozatlan időre alkalmazott pedagógusokat is. Ez az ősz során két vasárnap délelőtti istentiszteleten kap helyet: szeptember első vasárnapján az első évfolyamosok befogadó istentisztelete, később, október derekán pedig a pedagógusok eskütétele. Ezek mindig nagyon megható alkalmak.



3. ábra. Elsős gyermekek megáldása a befogadó istentiszteleten

Ünnepekhez kapcsolódó csendesnapok és játszóházak

Iskolánkban már rég fontos szerepet kapott a hagyományörzés, a népi hagyományok továbbadása. Ez nem csak az évtizedekre visszanyúló néptánc-, hon- és népismeret tanításában állt meg, hanem minden évben a nagy ünnepekhez tartozó hagyományok felélesztése, kézműves játszóházak szervezése is nagyban hozzájárult ehhez. Ezt a hagyományt mi sem szakítottuk meg, csupán csendesnapokat szerveztünk melléjük.

Az átvétel előtt voltak karácsonyi és húsvéti játszóházak, a szünetek előtti utolsó napon egész délelőtt a gyermekek kis kosárkaikkal járkáltak a folyosókon és bármelyik terembe beléphettek, ahol a pedagógusok várták őket különböző kézműves alkotások lehetőségeivel. Így akár karácsonyra gyönyörű, hagyományos, kézzel készített ajándékokkal, akár húsvéti díszekkel megrakottan készülhetnek az ünnepekre.

A táblacseré után eleinte ugyanarra a napra, mintegy áhítatos felütésként szerveztünk Igei alkalmat a gyerekeknek, majd hamarosan külön csendesnapot szerveztünk,

kibővítve az alkalmak körét a pünkösddel is. Ma külön nap van a csendesnapoknak és külön napon rendezzük a játszóházakat. Ezeken felül szervezünk tanévzáró csendesnapot is, amikor az elmúlt évre visszatekintünk közösen és 'batyuba rendezzük' az elmúlt év élményeit, átélt eseményeit, így engedjük haza gyermekeinket vakációra.

Reformációs akadályverseny

Iskolalelkészünk korszakalkotó ötlete volt a Reformáció alkalmát megünneplendő, arról játszva tanuló akadályversenyek szervezése. Minden évben a reformáció napjához közel tanítás nélküli munkanap keretében tematikus akadályversennyel készülünk az osztályok számára. A hitéleti munkaközösség (melynek református, római katolikus és evangélikus hittanoktatók is aktív tagjai) kiválaszt egy szűkebb témakört, ami köré megalkotja a játékos feladatokat (sok esetben különböző feladattípusokat az alsó és felső tagozatosoknak). Ezeket az állomásokat a hitoktatók, vallástanárok és az osztályfőnöki feladatokat nem ellátó tanítók, tanárok vezetik. Az osztályok vonulnak a folyosókon és minden feladattal meg kell küzdeniük.

Az elmúlt évek során többek között ilyen témaköröket dolgoztunk ki: Károli Gáspár és a Vizsolyi Biblia; Luther Márton; a Gályarab prédikátorok. Említésre méltó, hogy a gályarabságot is együtt dolgoztuk ki katolikus testvéreinkkel, teljes egyetértésben, nem volt sem sértődés, sem ellentét köztünk. Ez az igazi ökumené!

Idézőjeles verseny

A gyermekek minden héten kapnak egy aranymondást a Bibliából vagy egy világi, de értékközvetítő idézetet, amely a heti áhítat témájához kapcsolódik. Ezeket a tanév során összegyűjtik, gyakran beszélgetnek is róluk hittan órán, osztályfőnöki órán, vagy a felsőbb évfolyamokon etika órán. Év végére meg kell ezeket az Igéket, idézeteket tanulniuk, s május-június során évfolyam-versenyek, majd döntők keretében hatalmas Idézőjeles-versenyfolyamot rendezünk. Egy ügyes apuka barkácsolt nekünk egy világító nyomógombos versenyzást, ahol annak a lámpája villan fel, aki leg hamarabb nyomta meg a gombot. A gyerekek borzasztóan élvezik a játékot, minden évben nagy izgalommal várják, s az etikára járó gyerekek is szép eredményekkel szerepelnek, így sok Igével, aranymondással találkozhatnak.

Bibliai LEGO-verseny

A bibliai történeteket a gyerekekhez közel álló nyelven is megszólaltató kezdeményezésként indult és vált minden év legnépszerűbb versenyévé a Bibliai Lego-verseny. Erre a versenyre a gyerekek kétféle alkotással készülhetnek: vagy egy bibliai történetet Lego-kockákból statikusan ábrázolnak, vagy a történetről Lego-építményeik felhasználásával kisfilmet készítenek. Ez az a verseny, amire szinte minden tanulónk készül pályamunkával.



4. ábra. Bibliai Lego-verseny

Szeretethíd

A Református Egyház Szeretethíd-mozgalmához is nagy örömmel csatlakoztunk és minden évben nagy-nagy lelkesedéssel veszünk részt az alkalmakon: szépítjük saját környezetünket, segítjük a testvérintézményünk, a Halacska Református Óvoda gyermekeit vagy az ő épületük javításával, vagy az ovisok számára készült műsorral. De a környékbeli fogyatékkal élőket és időseket ellátó intézményeket is felkeresünk ajándékokkal és kis műsorokkal, közös programokkal. De mielőtt kieresztenénk gyermekeinket a szélrózsa minden irányába, Igei alkalommal és érzékenyítő programokkal kezdjük a napot. Gyakori vendégeink például a Pethő Intézet színjátszókörös gyermekei, akiket mindig nagy szeretettel fogadunk.

Tantestületi bibliaiskola és csendesnapok

Hogy tantestületünk tagjait is megszólíthassuk, nekik is adhassunk az Ige áldásaiból, havi rendszerességgel bibliaiskolát szervezünk a pedagógusok számára, év elején és év végén pedig tanári csendesnappal fordulunk az Úr és egymás felé.

Hitéleti munkaközösség

Hadd említsem meg külön a hitéleti munkaközösségünket. 2012 szeptemberében csak 2 református hittanoktató dolgozott iskolánkban, mára már ez a szám felduzzadt, sőt kibővült más felekezetek hitoktatóival is, így természetesen megalakult a hitéleti munkacsoport is. Ma már az iskolalelkész mellett 5 református, 2 római katolikus és 1 református hitoktató a tagja, s nagy testvéri szeretetben, egyetértésben dolgozunk együtt. Az iskolalelkész vezetésével minden hitéleti alkalmat közösen dolgozunk ki. Megéljük Jézus ígését: „Mert ahol ketten vagy hárman összegyűlnek az én nevemben, ott vagyok közöttük.” (Mt 18,20)

Etikaórák a hittanoktató szemével

Hittanoktatóként érdekes helyzetbe, különleges tapasztalásra jutottam a fiatal református iskolában: etikát kellett tanítanom több évfolyamon is. Ez persze komoly kihívás elé állított: egy olyan iskolában, amely református arculatának kidolgozásán

magam is fáradozom, ráadásul nemcsak református hívő keresztyén, de ráadásul még hitoktató, vallástanár is vagyok; hát így nehéz világnézetileg semleges etikát tanítani.

S efelől egyre inkább megbizonyosodtam, amikor beleástam magam a tankönyvekbe: valójában nincs világnézetileg semleges etika. Ebben megnyugodva aztán egy megbízható, keresztyén szellemiségű tankönyvcsalád tematikáját kezdtem el használni. Persze ebből később adódtak komoly és komolytalan konfliktusaim. Hadd említsek egy párat.

Fogadóórán megkeresett egy pár édesanya, akik igen szívükön viselték gyermekük lelki nevelését is. Etikára írták be csemetéjüket, hát voltak elvárásaik, s ezeket nem rejtették véka alá, amikor számon kérték rajtam, amit tanítok. Azt sérelmezték ugyanis, hogy noha már hónapok óta okítom gyermekeiket, még mindig nem jutottunk el oda, hogy megtanítsam nekik az evőeszközök helyes használatát, a térítés helyes rendjét, az étkezés alatti viselkedés szabályait, és még sorolták-sorolták. Hát, erre nehezen tudtam válaszolni, alig tudtam elfojtani nevetésem: a kedves anyukák összekeverték az etikát az etikettel.

Volt olyan szülő is, aki, mikor a csoporttal a család témaköréhez értünk, felháborodva keresett meg és azt a vádat vágta a fejemhez, hogy én biztosan a reformátusok megbízásából 'leszívom a családokról az információkat' (ezt a kifejezést használta), és fel fogom használni a manipulációinkhoz, térítési akcióinkhoz. Erre ismét csak nehéz válaszolni.

Majd volt olyan gyermekéért aggódó édesanya is, aki nem érte be kevéssel: felment az iskola igazgatójához és feljelentést tett ellenem. A vád: etika órán kiejtettem Isten nevét. Persze sem az igazgatónőt, sem engem nem kellett féltetni. A következő etikaórák anyaga a Mózes második könyvében olvasható Tízparancsolat volt, aminek kapcsán többek közt azt is megbeszéltük a gyerekekkel, hogy az ötödiktől a tizedik parancsolatig mind a későbbi törvénykönyvek alapját szolgáltatják, az első négy parancsolat pedig igazi többletet ad emberlétünknek. Szerencsére a gyerekek sokkal inkább párbeszédkészek, el- és befogadóbbak voltak szüleiknél.

Álljon itt utoljára egy példa a gyerekek befogadókészségére. Volt olyan fiú, aki nagyon érdeklődő, hitre vágyó volt, sőt, nagyon érzékeny a fogyatékkal élő embertársaink problémájára. Egy beszélgetésünk kapcsán oda lyukadtunk ki, hogy a szenvedések legmélyebb bugyraiban is van reménységünk, lehet hitünk. Ekkor felcsillant a szeme, mert eszébe jutott valami, illetve valaki, akit nemrég látott az interneten. Megkért, hadd keresse meg, és mutassa meg nekünk, amit látott és azóta sem tudja elfelejteni. Hát, rajta keresztül ismertem meg Nick Vujicic személyét, életét. Azóta sem bánom, hogy akkor megbíztam ebben a fiúban és odaadtam neki a gépem, s hagytam, hogy valamit levetítsen nekünk, amiről én még nem is tudtam.

És persze a remény kizöldült hajtásai: voltak gyerekek az etikacsoportban, akiket csak a szüleik erőltettek világi erkölcstanórára, ők maguk titokban református vagy evangélikus ifibe jártak már ekkor.

Pályámat azonban mégis akkor éreztem a megfelelő vágányra terelődni, amikor hittant taníthattam végre.



5. ábra

Mindent összevetve hálás vagyok az Atyának, hogy olyan iskola tábláját cserélhetjük le, ahol már előkészítette a talajt, a szelíd, lassúbb átmenet, türelmi idő meghozta, meghozza gyümölcsét. Persze a munka még nincs elvégezve, sőt folyamatosan kapunk újabb lehetőségeket a misszióra. Különösen ebben a tanévben, amikor körvonalazódni látszik iskolánk gimnáziumi bővítése is. De mind a már elért sikerekért, mind az előttünk álló feladatokért egyedül Istené a dicsőség.

Soli Deo Gloria.

Felhasznált irodalom

Fekete Ágnes: *Református félóra* – riport, 2012. szeptember 5. [Link](#)

Győri L. János: Gondolatok a korszerű magyar protestáns műveltség tartalmáról, *Credo*, VIII. évf., 2002/3–4, 82–107.

Hegedűs Márk: A megharcolt iskola, *Reformátusok Lapja*, 2017. szeptember 10.

Hős Csaba: Csikesz Sándor valláspedagógiai látása, *Sárospataki füzetek*, 2008./1, 23–42.

Krafcsik H. Olga: Keresztény iskolák a 90-es évek végén, *Vigilia*, LXV. évf., 2000/5, 338–344.

Morvai Laura: *Pedagógusok a fenntartóváltás után*, [Link](#)

Pásztor Júlia: Az egyházi iskola igényes és sajátos nevelési intézmény. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/1, [Link](#)

Szakács Gergely: *Egyházi iskola – minek az?* [Link](#)

Az önkormányzatok szabadulnának intézményeiktől, az egyházak háritának, *Pedagógusok Lapja*, LXVII. évf., 2011/6–7, 7.

ÚJ KIHÍVÁSOK AZ EGYHÁZTÖRTÉNET OKTATÁSÁBAN – A Z GENERÁCIÓ OKTATÁSA

Bevezetés – tanári elvárásaink

Történeti alapú tárgyak esetén a hagyományos tanári elvárások a lexikális tudásra, a rendszerben való gondolkodásra, továbbá az összefüggések és lényegi problémák megértésének képességére irányulnak. Lexikális tudás nélkül ugyanis nem lehet elmondani egy eseményt, nem lehet termékeny vitát indítani róla. Rendszer nélkül elveszik az elme több ezer év történései közt, lényeglátás nélkül pedig nem értjük meg, hogy amit tanulunk, az mire is jó. A megértés segít a memóriának elraktározni egy-egy tanulságos gondolatot és a megértésben lesz öröme a tanulóknak is. Ez minden történeti alapú tárgyra vonatkozik, ahogy az egyháztörténelemre is, amelyben azonban még a teológia speciális ablakokat is nyit, az Istent keresők kérdésévé változtatva az egyháztörténet eseményei által kiváltott és az egyháztörténet nagy szereplői által leírt gondolatokat.

Miért kell mindezt bevezetésként leírni? Nem egyértelmű a szakma képviselői számára, hogy tudományos (teológiai, történészi és pedagógiai) szempontból mi lenne az elvárás? A szakma számára egyértelmű, de ezt az egyértelműséget „hagyományos”, egyre inkább „elavult”, „régimódi”, „porosz” elvárásként definiálja újra mind a diákság, mind a társadalom. A tanár tekintélye egyre csökken,¹ s így az elvárásokat (felsőoktatásban: kimeneteli követelményeket) sem lehet hatékonyan érvényesíteni.

Mit jelentenek ezek az elvárások a tanteremben, a katedrán, egy szeminárium keretében: azaz a gyakorlatban? Milyen alapvető értékek forognak kockán? A hagyományos szemlélet szerint igyekszünk figyelembe venni, hogy egy eseménynek van előzménye, utóhatása, a cselekménysor pontos tanulmányozásához megtartunk valamifajta kronologikus (logikus) sorrendet, nem nyilvánítjuk érdektelennek, hogy egy eseményből egy másik következik. Figyelembe vesszük, hogy a történelem és egyháztörténet nagy gondolkodóinak művei kerek egészet alkotnak, tehát egy műnek, forrásnak, egy társadalmakra kiható írásnak is van eleje és vége (akkor is, ha fizikai mivoltában esetleg töredékesen maradt fenn.) Megtiszteljük azzal az írókat, hogy megpróbáljuk gondolataikat mélységében visszaadni. Ez egyfajta tisztelet, precizitás és hitelességre törekvés, amelyek együtt *attitűddé válhatnak*.

¹ Tari Annamária: *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az információs korban*, Tericum Kiadó, 2011, 42–47, 330.

Új utak keresése: a Z generáció oktatása

A pszichológiai és szociológiai kutatásokban leírt *generációs elmélet* segít megértenünk a köz- és felsőoktatásban zajló eseményeket és azt, hogy mi is okoz problémát a mai diákok, hallgatók oktatásában.² A generációs elméleteknek ugyan meg van a maga kritikája, hiszen csak egy bizonyos szemszögből vizsgálja és osztja be új és újabb generációba a társadalmat.³ Ugyanakkor nagyon fontos perspektívából vizsgálódik és eredményeit láncolatba fűzve megfogalmazza mindazt, amit mostanában tapasztalunk pedagógus körökben.

A felsőoktatásba belépő nappali munkarendű hallgatók szinte egésze a „Z generáció”, más nevén „netgeneráció” tagja. Ők azok, akik 1995 és 2010 között születtek, így az információs és kommunikációs eszközökhöz, technikához való viszonyuk miatt „digitális bennszülötteknek” is nevezzük őket.⁴ Érdekes módon, mind a felsőoktatásban – jellemzően – nappali képzésen résztvevő tanító és tanári szakos hallgatók, mind azok a gyermekek, akiket ők fognak pár éven belül tanítani, most éppen mind a Z generáció tagjai. Ez egyrészt szerencsés, hiszen látásmódban, nyelvezetben, attitűdben közelebb áll majd tanító és diák, másrészt értékek és értékes attitűdök elhalványulását láthatjuk és veszítet jósolhatjuk mi, akik a felsőoktatás keretein belül igyekszünk hatni saját hallgatóinkra és közvetve azok leendő diákjaira is.

Mivel a Z generáció nagyjából öt éve lépett be a felsőoktatási intézményekbe, így a tanári tapasztalatainkat már érdemes tendenciákba, folyamatokba rendezni és nem egy-egy (ám folyton mégis szaporodni látszó) kivételes esetnek elkönyvelni. A Z generáció megváltozott tanulási szokásai, megváltozott attitűdjei minden tudományterületen kihívások elé állíthatják az oktatókat, így ezek a jelenségek nem csak az egyháztörténet oktatásának megoldandó kérdései csupán.

A Z generációról számos tanulmány készült már, különös hangsúllyal a közoktatásban jelen lévő problémákra, illetve nagy hangsúlyt fektetve az ehhez a generációhoz tartozó gyermekek szellemi és lelki egészségét fenyegető média hatására, amely ellen pedagógusok és kétségbe esett szülők próbálnak tenni valamit.

A Z nemzedék identitását – ahogy Csepeli György fogalmaz – már a globalizáció tapasztalata, a határok eltűnése formálja, és az az adottság, hogy a világ egészét láthatja a hálózat, az online tér segítségével, mely szünet nélkül, a nap huszonnégy órájában a rendelkezésére áll.⁵

„Minden megmarad, ami egyszer a hálózatra került. A Z nemzedék a tudás új architektúrájával találkozik, mely a keresést, a navigálást, a megerősítést részesíti előnyben a fix, az agyban tárolt tudáshoz képest. Az emberiség korábban létrehozott tudását a Z nemzedék számára a hálózat teszi hozzáférhetővé, minden modalitásban, legyen az zene, kép, mozgókép, írott vagy hangzó szöveg.”⁶

² Lénárd András: A digitális kor gyermekei, *Gyermeknevelés*, III. évf., 2015/1, 74–83. [Link](#); Komár Zita: Generációelméletek, *Új Köznevelés*, LXXIII. évf., 2017/8–9, [Link](#)

³ Lénárd: *A digitális kor gyermekei*, 77.

⁴ Szabados Sándor: Digitális bennszülöttek, *Oktatás-Informatika*, 2009/1, 19–23. [Link](#)

⁵ Csepeli György: A Z nemzedék lehetséges életpályái, *Educatio*, XXV. évf., 2016/4, 509. [Link](#)

⁶ Csepeli: *A Z nemzedék*, 511.

Láthatjuk tehát, hogy az agyban tárolt tudás, mint erény vagy képesség elismertségének leáldozóban van. S mert nem erény, nem gyakoroljuk, s mert nem gyakoroljuk, elsovrad, mint képesség. Így elérünk a pedagógusok egyik leggyakrabban feltett kérdéséhez: A tanuló vajon nem akarja vagy már tényleg nem is tudja megjegyezni ezt az információt? Mivel beláthatatlanul nagy információs halmazhoz juthatunk hozzá, úgyis felmerül a kérdés: Mit érdemes és mit nem megjegyezni ebből, hiszen mindent úgysem lehet; s ez a felismert igazság torzított következtetéshez vezet el sokakat: az „inkább semmit se” attitűdhez. Így maradnak ki egy történelmi témájú szóbeli feleletből először a nevek, aztán a hely és idő megnevezése, de megmarad az érdekes, a „story”, amely viszont lóg a levegőben.

Óriási információs halmaz áll tehát rendelkezésre, illetve azt az illúziót kelti magáról, hogy bármikor, bárhol előhúzzható. (Ez elvileg így is van, a tapasztalat azonban gyakran mást mutat.) Kérdés ugyanakkor, hogy képesek vagyunk-e kellő kritikával megszűrni ezt a halmazt, elválasztva a hamisat és féligazságot a valódi tényektől, a lényeges és számunkra hasznos információt elválasztva a lényegtelenről és a csak összezavarótól? S kérdés az is, hogy ilyen mennyiségű információ, ahol a korrektség igényével végzett szűrés hatalmas többletmunka lenne – valójában közelebb visz-e minket a keresett információhoz, azaz kapunk-e valóban választ a kérdéseinkre?

A következő probléma, hogy ekkora mennyiségű információ esetében már megváltozik a feldolgozás folyamata, egy adott téma átgondolásának módja is. A hagyományos lineáris feldolgozást felváltja a hipertextes. „Ahogyan az internet világában a hipertextes felületeket ugrópontok, linkek tarkítják, és ezek egy más dokumentumra, vagy az adott dokumentum egy másik pontjára mutatnak, a gyerekek gondolkodásában is léteznek ilyen fajta linkszerű momentumok. Ezek a „linkek” lehetnek gondolatlemek, egy-egy új információ, egy ábra egy kép, de lehetnek az adott szituációban előtörő emléknymok is, illetve már meglévő tapasztalatok. Ezek a gondolati linkek ezután a tanuló gondolkodását egy más természetű elemre irányítják. Ezáltal egy olyan átkapcsolódás jön létre a gondolatmenetében, melyet a külső szemlélő nem igazán tud követni, vagy nem minden esetben lát indokoltnak. Nagyon sokszor a napi gyakorlatban ezt figyelmetlenségnek, mással foglalkozásnak, csapongásnak érzik a pedagógusok.”⁷

Míg a lineáris gondolkodásban egy választott fókuszpont segítségével összegyűjtjük és logikus rendbe helyezzük a gondolatmenet elemeit, a hipertextes gondolkodás újabb (de különböző természetű) ablakokat nyit meg, így kérdéssé válik, hogy végig gondoltuk-e egyáltalán az adott kérdést? Természetesen öröndetes, ha az információra éhes hallgatók minél több ablakon (linken) akarnak betekinteni a témába, de itt már elkalandozhat az a figyelem, amely bizonyos fegyelmet is megkövetel tőlünk. Ez leginkább a szakdolgozat megírásánál figyelhető meg, amikor a legnagyobb összpontosításra van szükség. Egy alkotásnak mindig van fókuszpontja, egységes megközelítési módja, amely persze fejezetenként változhat, de azt a szerzőnek jelezni

⁷ Lénárd: *A digitális kor gyermekei*, 75–76.

kell és összességében a műnek mégis egységesnek kell lennie. A fókusz tehát meg kell tudni tartani, mert csak így jutunk egy gondolatmenet végére; s ez egy olyan képesség, amely a csak hipertextes információfeldolgozásnál nem fejlődik.

Fontos hangsúlyozni, hogy a hipertextes feldolgozás hoz új eredményeket, a különböző típusú társítások újfajta gondolatokat ébreszthetnek abban, aki a folyamatot így járja végig. Vannak olyan problémák, amelyek csak így oldhatók meg, mert nincs hozzájuk algoritmus, nincsenek bevált utak. A diákok szintjén hasznos lehet kreatív ötletgyűjtésnél, és a problémák első megközelítésénél, interaktív feladatoknál. Ezért az oktatás minden szintjén használnak a pedagógusok olyan motiváló (főként bevezető, ráhangoló) feladatokat, amelyekben hipertextes gondolkodásra buzdítják a diákokat. Mikor a főiskolai hallgatók így végeznek kutatást, jó eredményre juthatnak, de ahhoz, hogy eredményeiket közölni, tovább adni tudják, ahhoz át kell dolgozniuk azt lineáris megközelítésben. Lénárd András megfogalmazásában: „A hipertextes gondolkodás legfőbb nehézsége abban jelentkezik, hogy a gondolatmenet a külső szemlélő számára nem egyértelmű, nem tudjuk, hogy ezek a „linkek” hogyan keletkeztek, milyen irányba hatnak, és nem utolsó sorban ezek messze nem egységesek az osztály összes tanulójánál, hanem nagyon is az egyénre jellemzőek. Többek között a hipertextes gondolkodás és a gyors információfeldolgozás, illetve a párhuzamos adatfeldolgozási mód a felelős azért, hogy a hagyományos, jól bevált pedagógiai algoritmusok sokszor nem működőképesek, vagy legalábbis nem olyan módon működnek, mint az eddigiekben.”⁸

Azaz, nem a hipertextes gondolkodással van baj, hanem az abban elért eredmények visszafordításának, továbbadásának képességével! Mert ahhoz, hogy az eredményeit egy főiskolai hallgató tanulmányban leírni, szóbeli feleletkor rendszerbe szedve elmondani tudja, vagy mint leendő értelmiségi egy-egy előadásban továbbadni legyen képes hallgatóságának, leendő diákjainak, ahhoz átlátható, érthető közlésre és az előre megígért megközelítési mód fegyelmezett követésére van szükség. Tanári pályára készülőknel tehát továbbra is elvárásként kell megjelennie a felsőoktatásban a lineáris gondolkodásnak, míg sejthetjük, hogy a leendő tanárok a gyerekek közé kerülve ezzel nem bizonyulnak majd hatékonyak – ahogy ezt a problémát a diákok felől nézve, fentebb fordítva is megfogalmazza Lénárd. Vannak tehát Z generációs tanítói/tanári pályára készülő hallgatóink, akiket próbálunk visszazoktatni a lineáris gondolkodásra, míg tudhatjuk: az ő Z generációs diákjaiknál ezzel a visszazoktatott gondolkodásmóddal ők maguk nehézségekbe fognak ütközni.

A hipertextes feldolgozásnál további kérdésként merül fel, hogy a sok és szerteágazó információ között nem vesz-e el a lényeges információ? Nem történik-e valójában információvesztés? Nem dolgozunk-e valójában többet az internet gyorskeresőjével és instant megoldásaival egy-egy információért ahelyett, hogy leülnénk elolvasni egy könyv fejezetét, akár internetről persze. Ha linkszerűen ugrálunk egy tartalomban, folyton megszakítva egy-egy érdekes megjegyzéssel, „tudtad-e” kis színessel,

⁸ Uo., 75–76.

szaggatott és szétfolyt gondolatmenetet kapunk. (Ezt az eleve szaggatottságot egyébként, ami a mai trendet követi és „gyerekbarát”, ma sok általános- és középiskolai tankönyvekben is megfigyelhetjük.)

A hatalmas információs halmazban való eligazodás és a folytonos ingerfeldolgozás, amellyel ennek a civilizációnak a tagjai agyban lekötötté válnak, kiegészül három további folyamat felerősödésével: az agy és az idegrendszer működésének megváltozásával, alkalmazkodásával, egyfajta „újradrótozásával”⁹ (neuroplaszticitás), továbbá a *multitaskinggal*, valamint az *ingerfalással*.

A *neuroplaszticitás* által képes az ember alkalmazkodni a környezetében lévő ingerekhez, így maga a képesség, hogy az agy változni tud – egészségünk, túlélésünk és fejlődésünk része. A tanárok számára a netgenerációval kapcsolatban ez azt jelenti, hogy olyan diákokat látnak maguk előtt, akik képesek nagymennyiségű információt nagy sebességgel elfogyasztani. Ez egyfelől öröndetes, másfelől azonban az információk értelmezésével, befogadásával, azaz megemésztésével már problémák adódnak.

Tari Annamária pszichológusként szerzett tapasztalatait egybegyűjtve írja, hogy a Z generáció tagjainak gondot jelent időt szakítani egy dolog mélyebb átgondolására, illetve, hogy valódi rálátást szerezzen egy bizonyos kérdésben; a multitasking pedig csak nehezít ezen.¹⁰

Legyünk azonban önkritikusak: ezt a problémát sajnos nemcsak a Z generáció információs technikához való hozzáférése gyorsítja fel, hanem maga az oktatás általános iránya is, melyről a tanulmányban még később lesz szó. „A digitális bennszülöttek állandó, azonnali hozzáférése a vizuális és az audioingerekhez arra programozta az agyat, hogy folyamatosan azonnali jutalmazásra vágyjon... Ez a vágy ugyanazon működési elvre épül, mint amely előremozdítja a technológiai forradalmat; az agy állandóan sóvárog új, izgalmas és az eddigiektől eltérő tapasztalatok után. Éppen ezért válnak a tinédzserek a legnagyobb „stimulifalókká”, hiszen a digitális technológiában rejlő mechanizmus kielégíti a fiatalok szünni nem akaró most-azonnal-nem-később vágyát, létrehozva egy olyan jutalmazási rendszert, amely egyszerre lebilincselő, izgalmas és szórakoztató...”¹¹

Nem biztos, hogy a tanár akkor tesz jót diákjaival, ha az azonnali tudás igényét, a rögtön érkező válaszok internetről megszokott rendjét megpróbálja kielégíteni.¹² Egy kérdésre ugyanis nem biztos, hogy azonnal létezik válasz – ezt az evidenciát ismét meg kell tanítani hallgatóinknak.

A diákok *ingerfalásának* a tanár számára egy nagy hátránya bizonyosan van: a tanár nem képes versenyre kelni és nem képes győzni az interneten elérhető kisfilmek, alkalmazások, gyors és színes (felszínes) válaszok, instant megoldással szemben; a tanár – bár legyen lenyűgöző személyiség és remek előadó – nem fog győzni a

⁹ Uo., 76.

¹⁰ Tari: *Z generáció*, 56–61.

¹¹ Szabados: *Digitális bennszülöttek*, 22.

¹² Tari: *Z generáció*, 318–319.

versenyben. Nem lesz sosem annyira érdekes, nem tudja lekötni annyira a figyelmet. Az oktatás modern eszköztárának teljes bevetésével is csak nagyon nehezen elérhető cél, hogy a tanóra, előadás ne váljon unalmassá.

Ehhez csatlakozik még a *multitasking*, azaz, amikor egyszerre több dologra is figyel a tanuló, egyszerre több dolgot is csinál. Bizonyára sok kutatást lehetne végezni a témában, hogy valóban hatékonyak-e a Z generáció egyidejűleg végzett több irányú feladatmegoldásai, a tanári tapasztalat azonban sokakban azt sejteti: nem lehet elmélyülni, végiggondolni valamit igazán mélyen, ha csapongunk a feladatok között, vagy „folyamatosan megosztott részleges figyelemmel” végezzük.¹³ A multitasking ugyanis az idegrendszerre van hatással: az ingerfeldolgozás súlypontja már nem a hosszú távú emlékezetért felelős hippocampusról áttevődik a mechanikus feladatokért felelős striatumra.¹⁴ „Minél több az inger, annál jobban megoszlik a figyelem, így az ingermennyiséggel csökken a figyelem mélysége. Emiatt a figyelemzavar egyre gyakoribbá váló diagnózis lesz, miközben nem figyelemzavar és nem is figyelemhiány, hanem az információk kezelésének a jelen környezetnek megfelelő módja, amivel szembesülünk.”¹⁵

Főiskolai szinten, a szakdolgozatok írásánál, a munkafolyamat nehézségeinél személy szerint ezt tapasztalom: megosztott figyelem, felszínes, átgondolatlan mondatok, csapongás, türelmetlenség és a kép csak nehezen áll össze. S vegyük észre: a fentebb felsoroltak nemcsak a szakdolgozat írását akadályozzák, hanem mindennapi attitűddé válnak. Amikor egy tanár azt látja, hogy diákjai például csetelnek egymással a tanóra közben, tiszteletlenségnek érzékeli a megosztott figyelmet, s ha szóbeli feleletkor sms-stílusban kommunikálnak – szintén. Így válik mindez az etikett, illendőség kérdésévé, míg a felszínes információközlés már etikai problémává. Az átgondolatlanság, türelmetlenség megosztott figyelem, felszínesség és kritikai látásmód hiánya pedig bizonyos szakmában (orvos, lelkész, tanár stb.) életbevágó morális kérdéssé.

Halmazás – a tanári oldal kritikája

Ebben a fejezetben az előző gondolatmenet kritikája fog helyet kapni. Nézőpontváltással ugyanis megérthetjük, hogy ezeket a folyamatok más tényezők is elősegíthetik, felerősíthetik. Legyen középiskola vagy felsőoktatás: ha egy tanulóra nem próbálunk meg kerek egész emberként tekinteni, magunk is behajszolhatjuk őt a fent leírt problémákba. A felsőoktatás mintatanterveit általában Magyarországon a kis kreditértékű tárgyak sokasága jellemzi. Mindenből egy kicsit kérünk, de azért az legyen alaposan kidolgozva. Tizenöt, tizenhat tárgyat felvéve a hallgató egész nap bent ül az iskolapadban, ami mellé természetes elvárásként jelentkezik, hogy a tanórákon kívüli

¹³ Szabados: *Digitális bennszülöttek*, 22.; Tari: *Z generáció*, 56–58.

¹⁴ Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna: A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya, *Iskolakultúra* 2012/9, 45.

¹⁵ Uo., 45.

időt készüléssel töltse. Könyvtárban vagy az interneten. A főiskola tantermeiben egy héten minimum harminc órát eltöltő hallgatóktól intenzív figyelmet várunk el, utána pedig marad a készülés a beadandókra, referátumokra, gyakorlatokra és szigorlatokra. Ez rengeteg időt és figyelmet követelne meg, amely azonban – mindenre becsülettel készülve – jelentősen többre nyúlik, mint egy negyven órás munkahét. A jelenség azonban már az ország erősebb gimnáziumaiban is jelen van, az ifjúság egy része tehát ehhez a munkatempóhoz van szocializálva.

Mindenképp meg kell válogatnia, hogy mely tárgyak fontosak a számára és melyek nem. A fontosakra becsülettel készül, a nem fontosnak ítéltre pedig gyorsan. A gyors készülés nem más, mint az internet adta azonnal elérhető lexikonok (főként egy) elérése, vagy könnyed, rövid ismeretterjesztő honlapok görgetése. Mindez gyakran kritikai szűrés nélkül valósul meg. Az időhiányból adódóan ez teljesen érthető, ugyanakkor talán ez a legaggasztóbb jelenség. Forrásmegjelölés nélkül, a szerzőről vagy honlapról való tájékozódás nélkül, szinte automatikusan átvett gondolatok közlése a szakmára való felkészülés közegében... Amennyiben ez egy évek óta bevett gyakorlattá válik, aminek csíráit még a hallgató a középiskolából hozza, és amit a főiskolai tanára nem fordít meg, el is érkezünk a tudományos igényesség hiányának problémájához.

A történelem ismerete – mint „készség”

Amint a tanulmány elején hangsúlyoztam, az agyban tárolt tudásanyag mennyisége megkérdőjeleződött: Ha úgyszólván gyorsan elérjük, minek memorizálni? Ez a társadalom széles körben elterjedt vélekedése az oktatásról általában. Tanárként azonban azt látjuk: Amennyiben nem válik követelménnyé a lexikális anyag memorizálásának képessége, akkor nemcsak ez a képesség vesz el, hanem a biztos tudás érzete is. Történeti tárgyak esetén ez a jelenség úgy néz ki, hogy az a hallgató, akinek pedig volna tudása, nem meri elmondani – sem tanóra/ vizsga szituációban, sem egy hétköznapi beszélgetés keretében – azt, ami eszébe jut, hiszen úgy érzi, hogy töredékes, összefüggéseiben homályos tudása van.

Ha ugyanis nincs kellő és biztos (biztosan memorizált) információ az agyunkban eltárolva egy-egy korszakról, híres eseményről, akkor nem tudunk róla sem beszélni, sem beszélgetni: azaz nincs készségünk arra. A történeti tárgyak nem készségtantárgyak, mégis ez az illő szó erre a jelenségre. Bizonyos információk lehet egy-egy korszakról, de ha az nem elegendő (és nincs logikusan eltárolva), akkor nem válik készséggé az adott korszak ismerete. Nem fogunk tudni értekezni róla és nem fogunk tudni építeni rá – további tanulmányaink során. Az egyháztörténet tanítás legnagyobb problémája éppen ez: Ha egy-egy korszakban a hallgatók, diákok nem „mozognak” valamelyest otthonosan, nem lehet a speciális ismereteket ráépíteni. A történelemtudás akkor válik készséggé, ha egy-egy korszakot átlátunk, lényeges elemeire bármikor emlékszünk és összehasonlítást vagyunk képesek tenni. Ilyenkor válunk képessé arra, hogy speciális ismeretekkel bővítsük tudásunkat. Mindennek

éppen olyan készségnek kellene lennie, mint például egy népdal eléneklése. Bárhol, bármikor a fejünkben kellene tudni előhúzni. Az adna egy jó értelemben vett biztonságérzetet a tudásunkat illetően. (Nem hamis biztonságot, hogy már mindent tudunk.)

Segíthetünk a hallgatóinknak, középiskolában pedig diákjainknak abban, hogy átlássák Európa és Magyarország történetének korszakait és biztonsággal mozogjanak benne. Fontos hangsúlyozni, és ebben mind önmagunkhoz, mind pedagógus kollégáinkhoz őszintének lenni, hogy az elvárt tudás készség szintű használata sok esetben problémát jelent a diákok számára. A legjobbat akkor tesszük tanítványainkkal, ha nem feltételezzük az „elvárt” tudást, hanem időt fordítunk egy-egy korszak láttatására a speciális tananyag ismertetése előtt, még akkor is, ha erre nincs kifejezetten erre szánt időkeret, vagy ez nem a mi dolgunk lenne.

Sok jó módszer létezik ahhoz, hogy láttassunk: ismételtessünk és ismét megértessünk egy adott korszakot. Leírva azonban azért nem találkozunk ilyen módszerekkel, mert pedagógiai szempontból szükségszerűen madártávlatból tekint több száz évre, amit, ha leírnánk, valószínűleg a legnagyobb vitát váltaná ki a történészek körében. Nem azért, mert valótlanúságot ábrázol, vagy túl elnagyolt megállapításokat tesz, hanem mert szükségszerűen emel ki lényegeset, fontosabb évszámokat, s hogy mi miért van benne, illetve mi miért maradt ki: ez már komoly viták tárgya lehet. A viták elkerülése végett egy szempontot kell szem előtt tartani, nem a történészek szakmai szempontját, hanem a pedagógiát, az alapokat újra és újra meg kell tanítani a diákoknak.

Kritikai látásmód kialakítása az internetről való kutatással kapcsolatban

A Z generációba tartozó tanítványainkat meg kell tanítanunk egyfajta kritikai látásmód kialakítására, különben az interneten található anyagok félretájékoztathatják őket. Úgy gondolom, ez a legfontosabb és egyben legnehezebb feladata a ma pedagógusának.

A virtuális világba érkezve – diákjaink – egy olyan világba lépnek, ahol megszűnnek az ismert szabályok. Honnan lehet megállapítani, hogy az adott írás hiteles-e? Megfelelő forrásból származik-e? Hogyan válasszuk el az értékes írást a felszínestől? Nagyon nehéz kérdések. A gondot az jelenti, hogy – bár nekünk tanároknak megvannak a kedvenc és jól ismert adatbázisaink, online folyóirataink, digitalizált könyvtáraink – diákjaink nem feltétlenül ezekben fognak nézelődni. Ha mégis, az örömdetes, de ez sem a legszerencsésebb (alapozó, BA képzésen), hiszen úgy túl nagy adatbázishoz jutnak; s félő, hogy elvesznek benne. Ezért, illetve időhiány és tájékozatlanság okán, a keresés és szűrés helyes ismerete nélkül inkább az instant írássok felé fognak orientálódni, ahol a szerzőség, a szakmai ellenőrzöttség már megkérdőjelezhető.

Az instant válaszokkal kecssegető oldalakkal kapcsolatban kell kialakítani a hallgatókban a kritikai szemléletet. Tanárként rá kell világítani arra, hogy a kereső felület – amit használnak - is megszűri a találatokat valamilyen módon, egy sajátos logika mentén, amire nincs pontos rálátásunk. Nem biztos, hogy a leginkább releváns vagy kellő mélységű kutatással előállt írást fogja felkínálni az első találati oldalon.

Érdemes tehát a többi találati oldalt is megnézni, illetve más keresőket is kipróbálni. Megemlítendő a Google tudományos keresője a *Google Scholar*, melynek találati listájában valóban releváns szakirodalomra való hivatkozásokat, disszertációkat, egyetemi írásokat találunk.

Meg kell tanítani a források ellenőrzésének képességét – sokkal inkább, mint amikor még túlnyomóan nyomtatott szakirodalomból készültek a referátumok, szakdolgozatok. A nyomtatott és lektorált, egy hosszabb szerkesztésen átment mű esetében nagyobb bizalommal lehetett az olvasó a betűk iránt, a tanár pontosan tudhatta, hogy milyen forrásokból készült a szakdolgozat. Ellenőrizni kell tehát a forrást, ami az internet esetében sokszor nem is lehetséges, mert vagy nincs pontosan megjelölve, vagy nem vezet már el hozzá a hivatkozás, vagy esetleg fizetős honlapra érkezünk.

A szerzőt is ellenőrizni kell, ha egyáltalán megtaláljuk. Meg kell nézni más írásait is, így megítélve, hogy a munkássága a szakma által elismert nagy mederbe beletartozik-e vagy sem. Ez a képesség az alapozó képzésben részvevő hallgatóktól nem várható el, de mégis egyre inkább szükségessé válik.

Legnagyobb gondunk a jóindulatú, de valótlanságokat állító, ellenőrizetlen cikkekkel van. Ide tartoznak a valós történeti kutatási eredményeket átvevő, illetve hiteles forrásokból dolgozó, de azokat véletlenül elferdítő cikkek, weboldalak. A félrevezetés történhet a források felületes feldolgozásából (akár kellő alapismeretek hiánya miatt) vagy félrefordításból, ezáltal a webes cikk írója hibásan foglalja össze a forrás lényegi elemeit, kihagy az értelmezéshez, a következtetések pontos levonásához elengedhetetlen ismereteket. Lehetséges az is, hogy dezinformációs célokkal létrehozott weboldalakra tévedünk. Ha már léteznek erős csúsztatással teli hírekből álló politikai témájú lapok, akkor megeshet, hogy a politikához is kapcsolódó történetiséget ferdítik el. Vajon honnan lesz olyan érzékük diákjainknak, hogy meg tudják szűrni ezt?

Láthatjuk tehát, mennyi többletmunkával jár az internet ismeretlen, a tudományos közeg által ellenőrizetlen honlapjairól dolgozni. Ingoványos talaj és valójában sok időt elvesz. Nem helyettesíti, illetve nem feltétlenül könnyíti meg a hagyományos könyvtárazást.

Külön szót kell ejtenünk a *Wikipedia* közösségi lexikonról is, hiszen ez „uralja” a legismertebb keresőket. A mindennapokban, általános tudásunk bővítéséhez megfelelő lexikon és egy lenyűgöző közösségi teljesítmény, a leggyorsabb és a tudásközvetítésben – bizonyos szempontból – a leghatékonyabb enciklopédia. Mivel azonban szabadon szerkeszthető, tehát bárki szerkesztheti, nem megfelelő hivatkozási alap egy szakmai munkában. Ezt a Wikipedia önmagáról is elmondja: „Bár mindent elkövetünk, hogy a szócikkeink megbízhatóak és pontosak legyenek, mégis azt javasoljuk, hogy ne használd a Wikipédiát egyedüli forrásként keresések, publikációs hivatkozások során. A cikkeink nagy része tartalmazza a forrásokat, amelyeket a cikkírás közben használtunk: ezek segítségével ellenőrizhető cikkeink pontossága. Emellett érdemes például papíralapú szaklexikonokban, szakkönyvekben is utánanézni a témának,

mert lehet, hogy az erről író szakemberek más szempontból közelítették meg a kérdést, és esetleg fontos részleteket említenek, amikről mi nem tudunk.”¹⁶

Van ugyan vitalap, meg lehet nézni a szerkesztési előzményeket, de ez szintén rengeteg időbe telik és nem biztos, hogy kikövetkeztethető belőle a keresett információ. A Wikipedia saját magáról így nyilatkozik: „A Wikipédia önmagában nem forrás. A Wikipédia szócikkei harmadlagos forrásoknak számítanak, és ezért nem használhatóak forrásként más szócikkekben; sem ezen szócikkek tükrözése, sem elágazásaik nem fogadhatóak el megbízható forrásként, semmilyen szempontból.”¹⁷ Harmadlagosak, azaz összefoglaló jellegűek. Ezt a felhasználók azért hagyják sokszor figyelmen kívül, mert a megszokott lexikonokhoz képest sokszor bővebb egy-egy szócikk, azt az érzetet keltve, mintha már részletekbe menő leírás lenne, ami a másodlagos forrás ismérve. Ugyanakkor a Wikipédia jó kiindulási alap lehet, mivel a szócikkekben szereplő állítások nem saját kutatások, nem első közlések, hanem ellenőrizhetőek, tehát a hivatkozásokkal elvezetnek a másodlagos forrásokig. Ennek tudatában a Wikipédia „ugródeszka” jellegű, ötletgyűjtő használata megengedett, támogatott lehet.

Zárszó

A tanári hivatás nehéz kérdései közé tartozik, hogy vajon melyik a helyes: Ragaszkodni a régi értékekhez, bevált módszerekhez, melyekről meg vagyunk győződve, hogy átadásukkal a legjobbat tesszük diákjainkkal; vagy nyitni az új, ismeretlen és éppen ezért sok veszélyt magában rejtő lehetőségek felé, hogy megérkezhessünk abba a világba, ahol diákjaink időznek szívesen? Mivel az elhivatott tanár szereti a tanítványait és a tananyag elsajátításában mindig segíteni próbál, ezért – úgy gondolom – mindkét irányban halad egyszerre, és mint a kötéláncos: próbál folytonosan egyensúlyozni.

Felhasznált irodalom

Csepeli György: A Z nemzedék lehetséges életpályái, *Educatio*, XXV. évf., 2016/4, 509–515. [Link](#)
Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna: A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya, *Iskolakultúra* 2012/ 9, 43–53.

Komár Zita: Generációelméletek, *Új Köznevelés*, LXXIII. évf., 2017/8–9, [Link](#)

Lénárd András: A digitális kor gyermekei, *Gyermeknevelés*, III. évf., 2015/1, 74–83. [Link](#)

Szabados Sándor: Digitális bennszülöttek, *Oktatás-Informatika*, 2009/1, 19–23. [Link](#)

Tari Annamária: *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az információs korban*, Budapest, Tericum Kiadó, 2011.

Wikipédia: [Link](#)

Wikipédia: [Link](#)

¹⁶ [Link](#)

¹⁷ [Link](#)

TEHETSÉG – AJÁNDÉK A SZOLGÁLATRA

Tehetségsegítés a Pécsi Református Kollégiumban

*„...mindenki tekintse kötelességének,
hogy ajándékaival a többi tag javára
és üdvösségére készséggel és örömmel szolgáljon.”
Heidelbergi Káté 55.*

Bevezetés

A keresztyén köznevelési intézmény eleve elkötelezett a tehetséggondozásra. Először is szükséges a tehetség fogalmát tisztáznunk bibliai alapokon. A talentum ugyan a kreatológia által is használt kifejezés – a már beérett, kamatozó tehetségre –, de tudnunk kell, hogy az újszövetségi példázat egészen másról szól: üdvösségre hívásról és népközösségekről. Egyénekre és egyéni adottságokra legfőljebb paradigma-ként alkalmazhatjuk. A közös mozzanat az *ajándék*. Isten szabadon adja ajándékait kinek-kinek. Az egyházban a Szentlélek karizmáit, a világban pedig a gondviselés és az általános kegyelem javait az élet kibontakoztatására. Az ajándékokat pedig meg kell becsülni, mégpedig használattal, fejlesztéssel. Ezért, a keresztyén iskolának feltétlenül dolga van a tehetségsegítés terén. Erre köteleznek minket protestáns kollégiumi hagyományaink is.

A tehetségsegítés strukturálása

Mint minden hivatásos segítő tevékenységet, a tehetségsegítést is szükséges tudományos alapokon és módszertannal, valamint szervezeti keretekkel strukturálni. A fejlődéslélektani, neveléstudományi szakirodalom az elmúlt negyven-ötven évben kidolgozta a maga szakmódszertanát. Eszerint a tehetségsegítés komplex folyamatát négy tevékenységi körre építjük: beválogatás (diagnosztika), tehetséggondozás, hatásvizsgálat (mérés) és stratégiai tervezés. A komplex személyiségfejlesztő folyamat akkor hatékony, ha a fejlesztési programok megvalósításának a nevelési környezet (család, iskola, kortársak) aktív, beavatott és közreműködő részese lesz. Emellett a helyi tehetségműhelyek, tehetségpontok hálózatosodása is segítően hat a helyi műhelymunkák fejlődésére a jógyakorlatok és szinergiák kölcsönös felkínálásával.

Magyarországon a MATEHETSZ és a Nemzeti Tehetségműhely foglalkozik a helyi műhelyek hálózatba szervezésével. A tehetségsegítő hálózatok azonos indikátorokkal, de a helyi aktorok nagyfokú szabadságával fogják össze a nemzeti tehetségsegítő munkát.

Tehetségsegítés a kollégium nevelési egységeiben

2016-ban úgy vettem át az intézmény vezetését, hogy már folytak előkészületek a Tehetségpont megszervezésére. Nem a semmiből kellett tehát felépíteni valamit, hanem a meglévő tehetségpedagógiai előzményeket, a kialakult helyi hagyományokat kellett rendszerbe állítani, tudatosan megszervezni – a fent említett strukturálás elemei szerint. Felmértük azokat a tehetségterületeket, amelyeken diákjaink már az eddigiekben is kiválóan teljesítettek. Három műhelyt alakítottunk (Drávafok, Nagy-harsány, Pécs), mindenütt egy-egy tehetségpont-koordinátor megbízásával (Pécs és összintézmény: Sümei Péterné, Drávafok: Lantosné Gedő Ibolya, Nagyarsány: Gál Zsolt). Tehetségpontjainkkal 2017-ben regisztráltunk, 2018-ban kaptuk meg mindhárom helyünkön az Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítést. Az akkreditáció kötelez a vállalt célok fenntartására, a teljesített sztenderdek folytatására és az újabb akkreditációs megmérettetésre (2021. ősz). Negyedik tehetségműhelyünk pécsi, Vadász utcai óvodánkban működik a Református EGYMI Értéktermő Tehetséggondozó Programjával együttműködve. Vezetője Babocsánné Katona Ágnes és Hegedűsné Rutai Hajnalka.

A diagnosztikai munkában iskolapszichológusaink segítenek kérdőívekkel, érdeklődéstérképekkel. Ezekben a klasszikus tehetségfaktorokat (Mönks-Renzulli-modell) vizsgáljuk: motiváció, kreativitás, kivételes képességek. Áruklodó e téren az, hogy ki mit végez szívesen, milyen tevékenységet képes az átlagosnál nagyobb feladattűrővel, hosszú időn át és rendszeresen folytatni.

A tehetségre két kategóriát alkalmazunk: egyrészt, azokat keressük, akik fokozott érdeklődéssel folytatott tevékenységükkel, és nagyon sok gyakorlással kivételes teljesítményt tudnak elérni, azaz, *tehetségigéretből talentumokká* lehetnek (Czeizel).

Másrészt, a tehetségnek egy általánosabb, első sorban pedagógiai fejlesztést szolgáló kitérőjét is alkalmazzuk: a „mindenki tehetséges valamiben” jelmonddal. Az erős oldal támogatása segíti az általános, kognitív fejlődést, és a gyenge oldal fejlesztését is (atipikus – tipikus, vagy kettősen különös figyelmet igénylő gyermekek).

A tehetségek egyéni kísérésére mentorokat bízunk meg (osztályfőnök, szaktanár, vagy egyszerűen, önkéntes segítő pedagógus) egyéni fejlesztési terv készítésével. A mentor nem feltétlenül a tehetségterület gondozója, inkább általános segítő, afféle „személyi edző”. A mentor szoros kapcsolatot tart a szakmai vezetővel (sportedző, művész-tanár, szakpedagógus).

A nevelőtestületekben tehetségsegítő munkaközösségeket hoztunk létre a csapatmunka összefogására. Minden tanév munkatervében *tehetségnapokat* tűzünk ki, amelyeken az éves munka termését mutatjuk be a közösségnek, családoknak.

Közös versenyeket rendezünk a tehetségpontok között (összehangolt általános iskolai versenynaptárral és a siklósi Sztárai Mihály Református Általános Iskola Tehetségpontjával). 2018-ban otthont adtunk a Kárpát-medencei Református Talantum Tábornak.

Folyamatos műhelymunka

A pandémia ezt a területet is érzékenyen érintette, mivel a legtöbb tehetségsegítő tevékenységet a jelenléti foglalkozások keretében tudjuk végezni. A normál működésben egy rendkívül színgazdag kép bontakozik ki nevelési egységeink tehetségsegítő munkájában. Csak a legfontosabb példáinkat hadd említsem.

Óvoda: készségfejlesztő játékpedagógia: varázsjátékok, fejlesztő népi játékok, kognitív fejlesztés élménypedagógiai eszközökkel (Kett-módszer), mese-zene hangészleléses olvasáselőkészítés, mikrocsoporthoz tartozó foglalkozások.

Pécsi Általános Iskola: természettudományi versenyfelkészítések, Komplex Nap (komplex, nonformális környezetpedagógiai program), iskolakert-program, egyházzenei csoportok (RefiBand, Kis RefiBand), anyanyelvi és idegennyelvi versenyek, vizsgák, szakkörök, sportkörök (kosárlabda, foci, bmx, tenisz, vívás, torna, mazsorett).

Drávafoki Csikesz Sándor Általános Iskola: „CsikEszesek” Tehetségpont, művészeti projektnap (MMA támogatásával), kézműves vásár, diákszínpad, néptánc-csoport, Aranyág Tehetségnap, futballtábor, kézilabda sportkör, népdal- és zsoltár-énekítő verseny, iskolakerti foglalkozások, „Legyél te is milliomos” – motivációs, teljesítményértékelő rendszer.

Nagyharsányi Általános Iskola: drámapedagógiai-konfliktuskezelő foglalkozások (Szín-Játszó-Ház), neurontorna (matematikai–logikai tehetségfejlesztő műhely), énekkar, Játékos Történelem szakkör – digitális stratégiai szerepjátékok, Alkotópedagógiai Műhely, Kulturális Tehetségnap, labdarúgó, atlétikai és énekverseny-felkészítés, néptáncscsoport, roma népzenei csoport (Gipsy Band), gazdasági szakkör.

Zengővárkonyi Általános Iskolai Alsó Tagozat: néphagyományokra épülő környezet- és drámapedagógiai foglalkozások (betlehemezés, zöldágjárás, tojásfestés, pünkösddőlés, gyertyaöntés), komplex, nonformális pedagógiai programok (kirándulás feladatmegoldó állomásokkal, családok találkozója, gesztenyeszüret, szilvaszedés, lekvárfőzés), német- és angol nyelvvoktatás, szakkörök.

Gimnázium: rajz és grafika szakkör, beiskolázási beavató programok (Refi-Reál, Most mutasd meg! Mindörökké Pécs), szociális kompetenciafejlesztő program (diakónia: óvodai, sérült fiatalokat segítő alapítványi közösségi szolgálat), sportkörök (kosárlabda, labdarúgás, röplabda, tenisz, torna, mazsorett, kerékpáros tábor) vegyeskar, hangszerev evangéliumi kamaraegyüttes, koncertek (Kontrasztok Zeneiskolával), informatikai (ECDL-vizsgafelkészítés) és idegennyelvi fejlesztés (ECL-vizsgahely), könyvtárpedagógiai verseny.

Internátus: Wass Albert versmondó verseny, versmondó versenyfelkészítések, interaktív helytörténeti vetélkedő, levéltárpedagógiai projekt: Történelmi Téma-hetek (reformáció, Ormánság, gyűjtemények, 20. századi baranyai reformátusság, Mohács-kutatás, Csontváry) anyanyelvi vetélkedő, idegennyelvi, bibliaismereti versenyfelkészítések, diákpresbitériumi munkák (plakátkészítés, rendezvényszervezés, közösségi önszerveződés).

Alapfokú Művészeti Iskola: képzőművészet (rajz-grafika-festészet, kerámia, tűzzománc), drámapedagógia, népi játék–néptánc. 2022-ig: minden feladatellátási helyen.

A tehetségsegítés célja

A nevelésben semmi nem öncélú, minden fejlesztési célnak van valamilyen továbbadott értéke. Ilyen az egyéni karrierpálya egyengetése és esetkísérése – az egyéni kibontakozás, a családi, iskolai, gyülekezeti, egyházi és nemzeti közösség szolgálatára.

Fontosnak tekintjük, hogy a tehetség keresztyén szemlélete a tehetségsegítésünkben is érvényesüljön: a különös adottságok ajándékok, amelyeket mások javára, a közösségeink szolgálatára kapunk. A kiváló adottságokat tehát soha nem az egónk megnövesztésére kapjuk, hanem feladathoz kötötten (a német szójátékkal: *Gabe und Aufgabe!*). A tehetség természetrajzában nemcsak a szükséges visszajelzés (mérés, értékelés, közösségi elismerés) adja a kiválóság jutalmát, hanem maga a tevékenység folytatása az igazi jutalom. Ez abban mutatkozik meg, hogy a tehetséges gyermek, fiatal örömet leli abban, amihez érzéke van, és abba se akarja hagyni. Hát, ne is tegye!

A SÁROSPATAKI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM TÖRTÉNETE I. RÁKÓCZI GYÖRGY ÉS LORÁNTFFY ZSUZSANNA VEZETÉSE ALATT

A református iskolatörténetnek meghatározó fejezete a Sárospataki Református Kollégium története, azon belül is a 17. század derekának időszaka, melyben olyan neves patrónusai voltak az intézménynek, mint I. Rákóczi György és Lorántffy Zsuzsanna. Mint az majd a tanulmányból is kiderül, ebben az időben élte a kollégium az egyik, vagy talán legszebb virágkorát, annak ellenére, hogy az ország ebben az időszakban is – mint annyiszor történelme során –, területében, politikájában és a vallás tekintetében is megosztott és háborgó volt. A sanyarú helyzetből való szabadulás egyik reménységét az iskolák, különösen is a protestáns iskolák jelentették, ahol a tudós lelképásztoroktól a diákok egyaránt megtanulhatták azt, hogy hogyan munkálkodhatnak egyházuk és nemzetük felemelkedésén.

Egy ilyen remény volt a pataki kollégium, amely sajnos minden szeretetteljes és odaadó munkálkodás ellenére, gyakran vált a megosztottság és a lázadások helyszínévé. Az, hogy mindezek ellenére, ezen évek mégis a református iskolatörténet leg-tündöklőbb évei közé tartoznak, köszönhető a már említett patrónusoknak, I. Rákóczi Györgynek, Lorántffy Zsuzsannának, valamint Zsigmond fiúknak és a kollégium akkori tanárainak, lelkészeinek.

Jelen tanulmányban a kollégium első éveinek rövid vázolója után két korszakról lesz részletesebben szó. Az egyik az ún. „Rákóczi-korszak”, amely 1621-től a fejedelem haláláig, 1648-ig tart, a másik az ún. „Lorántffy-korszak”, ami 1648-tól Lorántffy Zsuzsanna haláláig, vagyis 1660-ig tart. Természetesen a „Rákóczi-korszak”-ban, mint azt majd látni fogjuk, közösen is tevékenykedtek az iskoláért, azonban Lorántffy munkája a fejedelem halála után lesz számottevő, így szükséges a két időszakot így megkülönböztetni egymástól.

A kezdetek

A protestáns iskola kezdetének története valószínűleg Sárospatak urának, Perényi Péternek a reformációhoz való csatlakozásához köthető. Az 1540-es években Siklósi Mihály volt Patak protestáns prédikátora, így már ő elkezdett ebben a szellemben oktatni. Maga az iskola 1549-ben indult el.

Az 1549–1585 között terjedő időszakban a filippizmus menedéke volt a kollégium. Ekkor az iskola schola illustris, vagyis gimnáziumi szintre emelkedett, amelyben már a quadrivium tárgyait is oktatták, sőt az akadémiai fokozat filozófiai és teológiai

tárgyainak egyes elemeit is. A gimnáziumi szintet hivatalosan 1574-ben nyerte el.¹ 1585–1629 között a református humanista ortodoxia gyakorlóiskolája lett.²

Ebben az időben felerősödtek Magyarországon a felekezeti ellentétek. Forgách Ferenc nyitrai püspök, az ellenreformáció nagy alakja, 1603-ban egy levelében a következőket írja a Habsburg vezetésnek: „Patak a fészke minden eretnekségnek Felső-Magyarországon... le kell rombolni a Sátán zsinagógáját”.³

Számos hasonló irányú próbálkozás született annak érdekében, hogy az iskolát megszüntessék, vagy katolikussá tegyék. Végül a bécsi béke által lett biztosítva a gimnázium léte, de az anyagiak hiányoztak.⁴

A magas szintű oktatásnak köszönhetően azonban sokan alkalmasak voltak arra, hogy külföldi, magasabb szintű iskolában folytassák tanulmányaikat. 1622 előtt a heidelbergi kollégiumban 32 magyar diákból 13, a franekeri kollégiumban 26-ból 13 volt előzőleg pataki tanuló. Ezen időszak alatt tanult Patakon a híresebbé vált személyek között pl. Geleji Katona István, Pataki Fűsűs János, valamint Prágay András is.

Az országnak azonban egyre nagyobb szüksége lett volna egy saját akadémiára, amit 1619-ben az országgyűlés elé terjesztett református igény is sürgetett, de a nem megfelelő idő miatt annak alapítása elhalasztatott „békességes időre”. Az országgyűlés kimondta azonban azt, hogy gondoskodni kell a pataki iskoláról. Az iskola akadémiává való fejlesztése végül később sem valósult meg, mert Bethlen Gábor erélyi fejedelem 1622-ben Gyulafehérváron alapított akadémiát, így Patak az országos támogatástól elesett.⁵

Rákóczi-korszak

Bár az akadémiává való fejlesztése a sárospataki kollégiumnak a fentebb említett tényezők miatt nem valósulhatott meg, az intézmény az elkövetkező időszakban mégis fejlődhetett és nagy hírnévre tehetett szert. Köszönhető ez annak, hogy olyan patronusok, nevezetesen Rákóczi György és Lorántffy Zsuzsanna, vezetése alá került, akik mindent megtettek azért, hogy az iskola a lehető legszínvonalasabb módon működhessen, hiszen, mint a házaspár helyesen gondolta, a megfelelő oktatás, és ezen belül is a pataki intézmény, záloga nem csupán a magyar nép felemelkedésének, hanem a reformáció terjedésének is. A később már fejedelmi pár nemcsak az anyagiakról gondoskodott, hanem arról is, hogy a legjobb tanárok tanítsanak ott, valamint támogatták a legtehetségesebb diákokat, hogy külföldön folytathassák tanulmányaikat. Mivel a pataki iskola az uradalom része volt, így annak jövedelméből finanszírozták költségeit, kezdve azzal, hogy az iskolát a templommal együtt 1621-ben felújították.⁶

¹ Makkai László: A kollégium története alapításától 1650-ig, in *A Sárospataki Református Kollégium története*, Budapest, Református Zsinati Iroda, 1981, 17–20.

² Uo., 33.

³ Uo., 35.

⁴ Uo., 36.

⁵ Uo., 41.

⁶ Szilágyi Sándor: *Lorántffy Zsuzsanna*, Pest, 1872, 6–9.

Rákóczi György ugyanebben az évben elkészíttette az iskola törvényeit is. Ebben egyaránt gondoskodott az iskola épületéről, valamint a benne tanítók és tanulók megfelelő körülményeiről. Az új törvénykönyv megalkotásánál a heidelbergi akadémia törvényeit alkalmazták a pataki viszonyokra. Az iratban szabályozták a rektor (rector primarius) és a lektor (conrector) meghívását és kötelességeit, valamint kikötötték, hogy csak helvét hitvallású, külföldi akadémiaát járt, a latinon kívül görögül és héberül is tudó, emellett erkölcsös és emberséges férfiakat hívnak meg és iktatnak be az iskola gondnokai, a zempléni esperes és a pataki lelkészek ezekbe az állásokba.

A beiktatott igazgatóknak kötelességük volt az intézmény gazdasági és erkölcsi vezetése, a tanítók kinevezése, ítélezés a fegyelmi ügyekben, valamint gondoskodniuk kellett a vidéki tanárságra való kiküldésről is. Az elsőrendű feladatuk azonban a tanítás volt. A teológiát és a filozófiát nemcsak polemikusan, hanem rendszeresen is kellett magyarázni és számon kellett kérni az ún. instrumentális tárgyak, a latin-, görög-, héber nyelvtan, a poétika, retorika, logika, valamint görög és latin klasszikus auktorok tanulmányozását, amiben a collaboratorok segédkeztek nekik. Nyilvános disputációkat, vizsgákat és tanulmányi csoportokat (collationes) kellett szervezni és vezetni, és a tartalmi ismeretek mellet a folyékony, hibátlan, ékes beszédet is meg kellett követelni. A nagyobb diákoknak az iskolában csak latinul volt szabad beszélni, a magyar beszéd büntetendő volt.

A törvénykönyvben külön fejezet szól a mindennapi életéről, beleértve az erkölcsöt, az öltözetet, felvonulásokat. Tiltották az összeesküvéseket, a zajos összejöveteleket, a fegyverviselést és a hasztalan játékokat, kártyázást. A fegyelem megtartására a diákok szavazatait figyelembe véve, a tanárok által kinevezett senior felügyelt. Az ő feladata volt a lakás és a megfelelő élelmezés kiutalása. Az oeconomus a senior segítőtársaként a közrendre felügyelt. A diákok vagyonát a praebitor kezelte. A törvénykönyv beszámol a nagy ünnepeken vidékre kiküldött legátusokról is.⁷

Rákóczi György személyesen gondoskodott az intézmény könyvtáráról. A fejedelmet korának egyik legszenvedélyesebb könyvgyűjtőjeként tartjuk számon,⁸ aki azonban nem csak a magán könyvgyűjteményét gyarapította, hanem a sárospataki kollégiumét is. Külön ügynökei voltak, akiket azzal bízott meg, hogy egy-egy becsesebb könyvet szerezzenek meg. Saját könyvtára sem volt elzárva a tanulni vágyók előtt, engedélyével bárki kölcsönözhetett onnan könyveket. Az ő gyűjteményében megtalálhatóak voltak régi és korabeli írók munkái, de az újságok és a különféle röpiratok sem hiányoztak.⁹

A gondos odafigyelés alatt lévő iskola folyamatosan növekedett és terjeszkedett. A Rákóczi fiúk, az ifjú György és Zsigmond is ebben az iskolában kezdték meg

⁷ Makkai: *A kollégium története alapításától 1650-ig*, 43–44.

⁸ Könyvszeretetét mutatja az is, hogy 1631-ben kísérletet tett a török szultán birtokában lévő Mátyás Corvinák megszerzésére, melyre korábban már Bethlen Gábor és Pázmány Péter is kísérletet tettek, de budai nagyvezír olyan magas árat kért, a már egyébként is nagyrészt Bécsbe szállított könyvekért, amelyet a fejedelem nem tudott megadni értük.

⁹ Takács Béla: *Comenius sárospataki nyomdájá*, Sárospatak, 1985, 3–5.

tanulmányaikat. Ez a példa arra ösztönzött több főurat is, hogy ők is oda küldjék fiaikat, akik így az uradalommal is megismerkedhettek.¹⁰

Nehezebb idők

A gyarapodó és az egyre inkább nevet szerzet kollégium történetében nagy visszaesést jelentett az 1629-es esztendő. Ennek egyik oka egy ragályos betegség volt, ami miatt az iskola elvesztette három tanárát és diákjainak nagy részét, de a betegség megszűnése után, újra sikerült benépesíteni az iskolát.¹¹

Szintén az 1629-es és az azt követő évek eseményeihez tartozik az is, hogy Bethlen Gábor halálával hét Felső-magyarországi vármegye, így Sárospatak is Habsburg uralom alá került mintegy másfél évtizedre. I. Rákóczi György fejedelemmé választása után, sokáig nem tudott úgy jelen lenni az iskola életében, ahogy a korábbi években. Elviekben az 1621-ben alkotott szabályok és azok betartása védelmet jelentett volna az intézmény számára, azonban azt az akkori történelmi helyzetben nem lehetett teljesíteni. A jeles tanárok hiánya miatt sokan inkább a debreceni kollégiumot választották, valamint még az is csökkentette a létszámot, hogy egyre kevesebben választották a pedagógusi hivatást.

Rákóczi szerette volna minél előbb helyreállítani a pataki iskola tekintélyét, ezért 1629-ben új tantervet dolgoztatott ki, melynek mintájául a gyulafehérvárit vette, így a tantárgyak kibővültek volna fizika, metafizika, görög, héber nyelvek és görög-római klasszikusok oktatásával. Ez ellen a diákok fellázadtak, mert úgy érezték, hogy ez túlterhelést jelentene számukra. A tanároknak nehézséget jelentett az is, hogy az előképzettséggel nem rendelkező diákoknak mindezt megtanítsák, ráadásul az ellenkezés sem segített ebben.

1629 végére egyre fokozódott a diáklázadás, így a kilátogató egyházmegyei bizottság jobbnak látta, ha csökkenti a tananyagot, sőt a logikát és a retorikát is csak vázlatosan taníttatták.

Mindezen intézkedések ellenére a bajok évről-évre csak növekedtek. 1638-ban egy vizsgálat megállapítja, hogy folyamatosan alacsonyabbá vált az oktatás színvonala, a diákok túl sokat maradtak távol kánikulára, ünnepekre vagy szüretre való hivatkozással, az épület állapota egyre romlott,¹² és az ételmezés is hiányos volt.

Mindennek ellenére időközben még egy harmadik lektorral is kibővítették az állások számát. Ekkortól az egyik teológiát, a másik filozófiát, a harmadik pedig bibliai

¹⁰ Szilágyi Sándor: *I. Rákóczy György 1593–1648*, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 1893, 129–130.

¹¹ Szilágyi: *Lorántffy Zsuzsánna*, 9.

¹² 1637. július 14-én a fejedelem a következő levelet írja Tolnay István pataki lelkésznek: „Az templomnak végben menetelit örömmel halljuk, nekünk még arra is igyekezetünk volna, hogy az boltozatját is restaurálhatnánk, kiről most ugyan parancsoltunk is praefectus uramnak (Debreczeni Tamás volt), s az scolában való építést is kedvesen értjük, s az kegyelmed kívánsága szerint parancsoltunk is praefectus uramnak, ne csak tataroztassa az romladosásokat, hanem ugyan meg is építtesse.” Szilágyi: *Lorántffy Zsuzsánna*, 6.

nyelveket oktatott. A rektorok és a lektorok azonban gyorsan követték egymást, mert nem voltak megelégedve fizetésükkel,¹³ ezért inkább a prédikatori szolgálatot választották, így 1629-től három évre kötöttek szerződést velük, bár ez az idő is túlságosan kevés volt ahhoz, hogy valami maradandót alkossanak, és az iskola hírnevét öregbíteni tudják.¹⁴

Rákóczi különösen az aggasztotta, hogy a protestáns nemesek sem írárták már gyermekeiket Patakra, hanem helyette inkább a homonnai és leleszi jezsuita iskolákat választották. Szerette volna, ha Patak a gyulafehérvári „udvari scholához” hasonlítana, és a felvidéki nemesség nevelőiskolájává válna, ezért 1632-ben megbízta Tolnai Pap István főpredikátort és Debreczeni Tamás jószágigazgatót, hogy fordítsanak gondot az ifjak toborzására. Ők azon az állásponton voltak, hogy leginkább a jezsuiták által nyújtott anyagi kedvezmény vonja el a diákokat, ezért kedvezményessé vagy ingyenessé kellene tenni a bentlakást. A fejedelem azonban a tanítás hiányosságait érezte a legnagyobb gondnak, ezért kísérletet tett arra, hogy gyulafehérvári mintára itt is külön tanárt állítson a nemesek oktatására. Ezzel a feladattal 1637-ben Erdőbényei Deák Jánost bízta meg, aki korábban fiainak volt nevelője, majd hollandiai és angliai tanulmányút után tért vissza Sárospatakra. Erdőbényei pataki munkájának megkezdése után egyből bírálni kezdte az ott kialakult tanrendszert. Mindez feszültséget okozott közte és az esperes Miskolczi Csulyak István, valamint Tolnai Pap István között.

1638 szeptemberében Rákóczi György Tolnai Dali Jánost bízta meg az iskola vezetésével. Tolnai Bisterfeld tanítvány volt Gyulafehérváron, majd Angliába ment tanulni, ahol a puritán eszméket tette magáévá. 1638 elején ligába szerveződtek kilenc magyar diáktársával azért, hogy megreformálják a magyar egyházi és iskolai állapotokat. Ő lett Magyarország első „ébresztő típusú” prédikátora, valamint a puritán reformok úttörője.¹⁵ Erdőbényei valószínűleg Tolnai ösztönzésére kérte a fejedelmet,¹⁶ hogy ne válassza szét a nemesek oktatását a nem nemesekétől, hanem együttesen ossza osztályokba őket, és élükre osszanak be idősebb diákokból collaboratorokat, akik az iskola irányításától kell függhjenek, így megszűnhetne a zűrzavar, az ifjúság egységesebb lenne, és az oktatás is olcsóbbá válhatna, mert a nemesek és nem nemesek egy költséggel oktathatók lennének. A kétféle diák versenyzése jó hatással lenne a tanulásra, és a jövőbeli patrónusok és prédikátorok már most összelebegdévén, később is együtt munkálkodnának az egyház előmenetelén. Rákóczinak azonban nem tetszett ez a terv, és arra utasította Erdőbényeit, hogy maradjon a régi rendnél, és engedelmeskedjen az iskola gondnokainak. Mivel így nem tudták reformjaikat véghezvinni, arra törekedtek, hogy eltávolítsák az iskolából a konzervatív tanárokat. Ez

¹³ Pedig jóval többet kerestek (évi 250 forint és természetbeniek), mint a gyulafehérvári német professzorok alatt tanító iskolamesterek (100–150 forint)

¹⁴ Makkai: *A kollégium története alapításától 1650-ig*, 45–47.

¹⁵ Uo., 47–48.

¹⁶ Ld.: Szilágyi Sándor: Erdőbényei Deák János levele I. Rákóczi György fejedelemhez, in *Magyar Protestáns Egyházi és Iskolai Figyelmező*, 1875, 526–529.

fokozatosan sikerült is nekik, sőt a fejedelmet is megnyerték, mert a kiesett tanárok helyére beállíthatták a „liga” egyik tagját, Kolosi Dánielt.

Tolnai Dali vezetése alatt az iskola fokozatosan átalakult, egyre inkább kezdte áthatni a puritán gondolkodás. Tolnai a „kegyesekről”, vagyis azokról, akiket alkalmasnak talált a prédikátori szolgálatra, külön listát vezetett, a többieket igyekezett elriasztani az ottani tanulástól.

Ebben az időszakban a skolasztikus logikát felváltotta a Ramus-féle logika, így természetesen mellőzte a Keckermann-féle logikai tankönyvet.¹⁷ Gelejinék nem tetszett ez az új irányzat, sok veszélyt látott benne, ezért levélben tanácsolta a fejedelemnek, hogy távolítsa el Tolnai Dali Jánost a sárospataki iskolából.¹⁸

A Keckermann-vitának az lett a következménye, hogy Geleji Katona István is egyre nagyobb jelentőséget kezdett tulajdonítani a puritánok megjelenésének, mert a jezsuiták egyre inkább a reformátusok belső szakadásáról kezdtek el beszélni, ezért a „Praeconii Evangelici Tomus Secundus”¹⁹ című prédikációgyűjteményének előszavában lépett fel ellenük. Ebben őket anabaptizmus terjesztésével vádolja, és kifejti azon félelmét, hogy ha nem utasítják rendre őket, akkor zavart fognak okozni a magyarországi és erdélyi gyülekezetekben.

A következő éveket Tolnai Pap István és Miskolci Csulyak István esperes contra Tolnai Dali János vita határozta meg, melyben tevékenyen részt vett Geleji az előzőek oldalán. Ő egyenesen Medgyesit és Bisterfeldet vádolta azzal, hogy Tolnai Dalt használják fel arra, hogy nézeteiket terjesszék. Ezt a véleményét a fejedelemnek is megírta, melyben kifejti, hogy jobb lenne Tolnai Dalt az iskolából elbocsátani és változtatni az ösztöndíjrendszeren úgy, hogy ezek után ne támogassák az Angliába és Hollandiába készülő diákokat, hiszen az a melegágya a puritanizmusnak.

Rákóczi a különböző hírek hallatára a pataki iskolát veszedelmes tűzfészeknek tartotta, és a következőket írta: „A pataki scholára s annak javára senkinek meg nem engedjük, hogy nagyobb vigyázása és gondja legyen nálunknál.”²⁰ Itt tehát kifejti, hogy minden változás és változtatás csakis az ő tudtával és beleegyezésével történhet.

Ennek ellenére Tolnai Dali János nem hagyta abba reformjait. Nyíltan kiszorította az ortodox irányzatú műveket, megszüntette a skolasztikus filozófia tanítását. A klasszikus nyelvekre kevesebb hangsúlyt helyezett, és megkezdte az anyanyelvű oktatást, melyhez Szenci Molnár Albert zsoltárfordításait használta fel. Munkálkodását három évig zavartalanul folytathatta, mivel ellenfelei nem vették komolyan tevékenységét. A diákság jó része örömmel fogadta a reformokat.²¹

¹⁷ Makkai: *A kollégium története alapításától 1650-ig*, 48–49.

¹⁸ Ld.: Geleji Katona István erdélyi püspök levele I. Rákóczi György fejedelemhez Tolnai János ügyében, aki a sárospataki iskolából kitiltotta a negyven éve bevezetett tankönyvet, Keckermann Logica-ját. Gyulafehérvár, 1640, október 22. Sárospataki Református Kollégium Levéltára (3990 – Sárospatak, Rákóczi u. 1.) Jelzet: Kgg. I. 3/a. 331–332. fol.

¹⁹ RMK II. 552

²⁰ Makkai: *A kollégium története alapításától 1650-ig*, 51.

²¹ Uo., 49–54.

1642-ben azonban újabb lázadás tört ki a diákok körében, akiknek egy része a Tolnai Dali János által bevezetett reformok ellen tiltakozott, másik része pedig Tolnait támogatta.²² A lázadás következtében Tolnai úgy döntött, hogy elhagyja Patakot és Miskolcra megy prédikátornak. Ebben az időben a fejedelmet túlságosan lefoglalták a külpolitikai ügyek, így nem tudott ezzel az esettel szokásos alaposságával foglalkozni, ennek ellenére nem bocsátotta el Tolnai Dalit az állásából, de ekkorra a miskolci gyülekezet már ragaszkodott hozzá. 1649-ben azonban visszakérült az iskola élére Lorántffy Zsuzsanna és fia, Zsigmond támogatásával.²³

Lorántffy-időszak

1648-ban elhunyt I. Rákóczi György fejedelem, és ha az őt követő nagyobbik fia, II. Rákóczi György, a fejedelmi székben nem is volt méltó utóda, de felesége, Lorántffy Zsuzsanna, több tekintetben és helyen is annak bizonyult. Így került a sárospataki kollégium is igen jó és gondoskodó kezébe.

Lorántffy Zsuzsanna szerénysége, szorgalma, vallásossága már egészen fiatal korában főbb tulajdonságai közé tartoztak. Érdekelték a hitviták, gyakran olvasgatta a vitairatokat, innen szerezte azt a sok tudást, amelyet később hasznosított is az egyházigazgatás kérdései kapcsán, valamint az iskolák támogatása²⁴ terén.²⁵

A kollégium irányításában kisebbik fia, a nagyon tehetséges és alázatos Rákóczi Zsigmond is segédkezett, sajnos azonban 1652-ben bekövetkezett halála – amikor mindösszesen még csupán harminc esztendő volt –, megakadályozta abban, hogy hosszabban irányíthassa a kollégiumot. Amint azt majd később látni fogjuk, rövid élete ellenére is tevékenyen hozzájárult az iskola fejlesztéséhez, így az édesanya és a fiú vezetése alatt a pataki kollégium virágkorát élte.

Bod Péter a fejedelemasszony irányítása alatt lévő kollégiumról a következőket írta: „Meg-fosztatván Férjétől Lórándfi Susánna az halál által 1648-dik eszt. többire lakott Sáros Patakon, az ott-való Kollégiumot tudós emberekkel ékesítvén, ’s olyan állapotra emelte, a’ melynél fellyebb az után nem hágott. Jártnak-is oda tanulni akkor Morvából, Tseh országból, Lengyel országból, ’s minden felől.”²⁶

A tudós lelkipásztor szavai valóban igazak, de mindehhez azt is hozzá kell tenni, hogy az az időszak, amelyben az özvegy fejedelemasszony irányította a kollégiumot sok tekintetben nagyon terhes volt. Mint már említésre került, ekkor veszítette el

²² Dienes Dénes – Ugrai János: *A Sárospataki Református Kollégium története*, Sárospatak, Hernád Kiadó, 2013. 41.

²³ Makkai: *A kollégium története alapításától 1650-ig*, 55.

²⁴ A fejedelemasszony nem csupán a pataki iskolát támogatta. Nagyon sokat foglalkozott a váradi főiskolával is. A fogarasi jövedelméből háromezer forintot adott rá, és gondoskodott az iskolai épületek, tantermek és tanulói lakok építéséről. Külön gondja volt arra is, hogy Fogarason a románoknak lehessen iskolájuk. Vö.: Zsilinszky Mihály: *Lorántffy Zsuzsanna*, 1940, Békéscsaba. 26–27; Fehér Erzsébet: Lorántffy Zsuzsanna könyve és román iskolája, *Honismeret*, XXIII. évf. 1995/3, 23–25.

²⁵ Zsilinszky: *Lorántffy Zsuzsanna*, 10–12.

²⁶ Bod Péter: *Magyar Athenas*, Nagyszeben, s.n., 1766, 164.

kisebbségi fiát, így egy idő után egyedül maradt az irányításban. A kollégium diákjai is gyakran keserítették, hiszen, mint korábban is, ebben az időszakban is gyakran fellázadtak. Mindennek ellenére a fejedelemszony mindent megtett annak érdekében, hogy az iskolát fejlessze, hírnevét gyarapítsa.

A fejedelemszony és Zsigmond fia révén már 1649-ben visszakerülhetett Tolnai Dali János Sárospatakra, és elfoglalhatta a rektori széket. A diákság válasza erre újból a lázadás volt. Egy részük elhagyta az iskolát, néhány nap múlva azonban visszatértek.²⁷

Tolnai Dali korábbi rektorságához képest változtatott magatartásán, és immár nagyobb türelemmel vezette az iskolát egészen 1656-ig. Ezen időszakban több teológiai tárgyat tanított. Kortársai szerint Tolnai Dali vezetése alatt az iskola az ország legnevesebb iskolájává vált a teológia oktatását illetően.²⁸

Comenius Patakon

Fénykorát a kollégium már a fejedelem halála után, felesége és Zsigmond fia irányítása alatt akkor élte, mikor a híres cseh pedagógus Johannes Amos Comenius 1650–1654 között a kollégium egyik vezetőjévé vált. Comeniust már korábban I. Rákóczi György is több alkalommal meghívta tanárnak, akkor még a gyulafehérvári kollégiumba,²⁹ de ő akkor ezeket a hívásokat rendre visszautasította, melynek oka az volt, hogy hazája és egyháza megmentését más népek segítségétől várta. Az 1648-ban megkötött vesztfáliai béke után azonban belátta, hogy sem a svédektől, sem más protestáns európai államtól nem várhat segítséget.

1650-ben a sárospatakiak, Lorántffy Zsuzsanna, Rákóczi Zsigmond, valamint Tolnai Dali János, több levelet is küldött a tudós tanárnak, melyben kérték, hogy fogadja el az ottani állást.³⁰ Comeniust nem volt könnyű meggyőzni, hogy Patakon munkálkodjon tovább, de egy jóslat hatására,³¹ valamint annak a tudatában, hogy a fejedelemszony több morva testvérének is támogatást nyújtott Magyarországon, 1650 novemberében Patakra érkezett.³²

Lorántffy Zsuzsannának a kollégiumért hozott áldozatvállalását mutatja az, hogy a neves pedagógusnak fizetésként évi 600 forintot biztosított kézpénzben, valamint emellett még teljes ellátást. A Comenius munkásságába vetett bizalmat, valamint fizetésének nagyságát abból érzékelhetjük, hogy az ő jövedelme kétszerese volt az akkori vezető tanári állásban lévő sárospataki kollégáiéhoz képest.³³

²⁷ Szilágyi: *Lorántffy Zsuzsanna*, 42.

²⁸ Dienes–Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 34–35.

²⁹ Uo., 35.

³⁰ Tarnóc Márton: *Erdély művelődése Bethlen Gábor és a két Rákóczi György korában*, Budapest, Gondolat, 1978, 38.

³¹ Kezdetben úgy vélte Nicolas Drabik próféciai nyomán, aki őt még Patakon is meglátogatta –, hogy a Rákóczi család lesz majd hazájának és üldözött társainak megmentője, így főként ezért fogadta el a kollégiumi állást. Dienes–Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 37.

³² Takács Béla: *Comenius sárospataki nyomdája*, 15.

³³ Dienes–Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 35.

A magas fizetés ellenére Comenius nem szívesen jött Magyarországra, és ez érződik az 1650. november 14-én elmondott, *A lelki tehetségek kiműveléséről*³⁴ című beköszöntő beszédében is, melyben így nyilatkozik: „Azt hiszem, csodálkoztok annak a férfiúnak a jelenlétén, akit eszetekbe sem jutott ide várni. Csodálkozom én is, mert nekem magamnak sem jutott eszembe.”³⁵

Ebben a beszédben elhangzik az is, hogy a fejedelemasszony háromszor is megismételte hívását, mire ő rászánta magát arra, hogy elfogadja az állást.³⁶ Comenius a *De vocatione in Hungariam brevis narratiuncula* című írásában is visszaemlékezik erre az időszakra: „[...]Magyarországról, mind a teológusoktól, mind a fenséges Rákóczi Zsigmond úrtól (a saját és fenséges anyjának, az erdélyi fejedelem özvegyének nevében is írt) leveleket kaptam, melyben megbeszélésre és az iskolázás megújítására vonatkozó terveim közlésére szeretettel hívnak.”³⁷

Comenius távozása előtt a búcsúbeszédében idézi a fejedelemasszony azon levelét, amelyből az is kiderül, hogy milyen céllal hívták Patakra:

Avégből hívunk téged (a magunk és dicső fiaink nevében), hogy üdvös segítségül légy pataki iskolánk reformálásában (amiben Isten dicsőségére, népünk ifjúságának javára, s az ország keresztény egyházainak üdvére jámbor buzgólkodással fáradozunk), s hogy itt nálunk nemzetek-szerte dicsőíteni kezdett természetes módszeret valódi, teljes és világos példában mutasd be. Nem mintha téged komolyabb tanulmányidtól, amelyeknek a köz javára öregkorodat szentelted, s amelyek értesülésünk szerint elfoglálnak, a poros levegőjű iskola terhes gondjaihoz akarnánk hívni; hanem hogy vezetéssel a mi tudós férfiaiink, iskolánknak jelenlegi és jövőendő igazgatói és tanítói, szerencséjében haladván a kívánt reformálásban a tanulmányok módszerének nyomozása körül végzett fáradságos munkád révén örömdre legyenek.³⁸

Mint a két utóbbi idézetből is kiderül, Comenius a patakiak elsősorban nem tanárnak hívták meg, hanem sokkal inkább tanulmányi felügyelőnek, tanácsadónak. Így tehát a neves pedagógus, sárospataki tartózkodása alatt, leginkább tudományos munkát folytatott. Itt írta meg több nagyhatású tankönyvét és kisebb pedagógiai műveit.³⁹ Ezekből kiderül, hogy Comenius milyen napirendet vezetett be⁴⁰, valamint azt

³⁴ RMK 773

³⁵ Tarnóc: *Erdély művelődése Bethlen Gábor és a két Rákóczi György korában*, 37.

³⁶ Uo., 38.

³⁷ Kováts Endre: *Comenius Magyarországon*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1962, 73.

³⁸ Uo., 385.

³⁹ *Primitiae laborum scholasticorum* – 1651 (RMNy 2390); *Eruditionis scholasticae pars prima, vestibulum* – 1652 (RMNy 2429); *Eruditionis scholasticae pars II, janua* – 1652 (RMNy 2430); *Eruditionis scholasticae pars III, atrium* 1652 (RMNy 2431); *Fortius redivivus* – 1652 (RMNy 2432); *Laborum Scholasticorum in illustri Patakino Gymnasio Continuatio* – 1652 (RMNy 2433) *Johannis Amos Comenii Laborum scholasticorum Patakini* – 1654 (RMNy 2547)

⁴⁰ Dienes–Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 36.

is, hogy a tanulás mellett a kikapcsolódást is fontosnak tartotta.⁴¹ *Praecepta Morum*⁴² című munkájában mindezeket így fogalmazza meg:

Siess az iskolába, vidd magaddal a szükséges tanszereket. Itt ülj azonnal a helyedre, ne fecsegy vagy lármázz, esedezzel Krisztushoz az ő segítségével s tanulj szorgalmasan. Szégyen lenne tudós tanár és jó tankönyvek mellett tudatlannak maradnod. Emlékeztetted erősítésére jegyezd fel naplódba, amit tanulnod kell, és ami jót hallasz. Elveszett az a nap vagy óra, amelyben semmit nem tanultál.

Munka után olyan játékban keress üdülést, mely a testnek mozgást, a léleknek pedig felfrissülést nyújt, mint a karikázás, tekejáték, labda, golyózás, futás, ugrás. Tilos játékok a kocka, kártya, birkózás, ökölvívás, úzás és más hiábavaló és veszélyes dolgok. Szabályosan, vitézül kell játszani, nem pedig csellel győzni; nem kell lustán, kedvetlenül, vagy elbizakodottan, lármázva játszani.⁴³

Comenius emellett gyakorlati téren is tevékenykedett az iskola életbe bevezetve a színjátszást, amit a pedagógia egyik eszközének tekintett. Kezdetben ez, természetesen, Tolnai Dali János ellenkezését váltotta ki, aki Kálvin elítélő véleményére hivatkozott a színjátszással kapcsolatban, azonban a fejedelemszöny közbejárásának köszönhetően Comenius szabadon munkálkodhatott e téren is. Ennek meg lett a maga gyümölcse, hiszen a színdarabok egyre népszerűbbek lettek, ezért az utolsó előadás már szabadtéren lett megtartva, amelyet Lorántffy Zsuzsanna is megtekintett.⁴⁴

A pataki nyomda

Mint fentebb már volt szó róla, a kollégium fejlesztéséhez tevékenyen hozzájárult a fejedelemszöny kisebbik fia, Rákóczi Zsigmond is. Ez nem csupán abban mutatkozott meg – ahogyan már ez is a korábbiakból kiderült –, hogy ő is személyesen járt közbe Comenius meghívásában, hanem a tanítás szempontjából is egy nagyon fontos eszköz, a nyomda létrehozásában is tevékenyen részt vett.

A pataki nyomda felállításáért, beindításáért való munkálkodás valójában már korábban, édesapja, I. Rákóczi György idejében megkezdődött. A fejedelem tudatában volt annak, hogy a református egyházi élethez, és azon belül is az oktatáshoz milyen fontosak a nyomdák, hiszen azok által szélesebb körben lehetett terjeszteni a tanokat, és lehetett tankönyveket adni a diákok kezébe. Így a Bethlen Gábor által alapított gyulafehérvári nyomdát tovább fejlesztette, sőt egy román nyomdát is létesített mellette. Ebből következően egy sárospataki nyomda felállítását is szívesen támogatta, sokszor tett kísérletet arra, hogy az valóban megvalósulhasson. Ösztönözte ennek a támogatásában az is, hogy a kollégiumi városok, így Debrecen, Pápa, Gyulafehérvár,

⁴¹ A szerda és szombat délutánok nem a tanulás, hanem a kikapcsolódás, játék, pihenés időpontjai voltak. Ebéd és vacsora után egy-egy óra séta volt javallott, éjszaka pedig 8 óra alvás. Uo., 37.

⁴² RMNy 2483

⁴³ Dienes–Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 37.

⁴⁴ Uo., 37.

mind rendelkeztek saját nyomdával, de Sárospataknak nem volt.⁴⁵ Ennek okai között lehetett az is, hogy a közelben lévő felvidéki városokban a reformáció időszakában több nyomda is működött, és azokban könnyen ki lehetett nyomtatni a pataki és környékbeli lelkészek és tanárok munkáit. A pataki iskola virágzása azonban egyre sürgetőbbé tette, hogy ott is legyen egy saját sajtó.

A fejedelem többszöri próbálkozása a pataki nyomda felállítására leveleiből is kitűnik, melyet a pataki iskola ügyeinek intézésével megbízott tanárral, Tolnai Pap Istvánnal folytatott. Az első, számunkra is ismert, ezt az ügyet is érintő levelük 1635-ből való, melyben Tolnai Pap sürgeti a nyomda felállítását:

Az typographyiának elkészítésére tudom nagyságodnak szorgalmatos gondja vagon, mindazonáltal mégis alázatosan könyörgünk, nagyságodnak, mint kegyelmes fejedelmünknek, hogy legyen oly reá való vigyázása nagyságodnak, hogy rövid idő alatt készüljön el. Soha meg nem mondhatjuk, minemű nagy szükségünk vagon reá.⁴⁶

Innentől kezdve számos levél bizonyítja,⁴⁷ hogy több nyomdásszal is tárgyaltak, valamint eszközöket vásároltak és készítettetek a nyomtatáshoz, de a nyomda beindításában nem jártak sikerrel. A terv megvalósulását I. Rákóczi György idejében több minden is lelassította, és végül meg is gátolta. Az egyik ilyen tényező az volt, hogy a nyomda felállítását leginkább szorgalmazó Tolnai Pap István 1642-ben elhunyt. A másik az volt, hogy ebben az időben a fejedelem figyelmét egyre inkább a harmincéves háború eseményei foglalták le, majd a vesztfáliai béke megkötése után, 1648-ban, a fejedelem is elhunyt, így a nyomda felállítása egy ideig még továbbra is csak terv maradt.⁴⁸

A fejedelem halála után a pataki nyomda felállításának a szükségessége egy egyházigazgatási harc miatt került először napirendre. Zsigmond herceg és édesanyja egyaránt támogatták a puritánoknak azon törekvését, hogy a gyülekezetekben presbitériumok állíttassanak fel. Az 1649-ben Sárospatakra visszakérülő Tolnai Dali János, valamint a fejedelemasszony udvari papja, Medgyesi Pál újra nekikezdték tanaik terjesztésének, de erre immáron leginkább már csak irodalmi téren volt módjuk. Rákóczi Zsigmond ekkor megbízta Medgyesit, hogy írjon egy művet, amely a nép számára szól, és melyben elmagyarázza a presbitériumok lényegét. Az udvari pap már 1649 októberében nekikezdett a munkának, és alig egy hónap alatt el is készült vele. Az akkor éppen Gyulafehérváron tartózkodó Medgyesi gyorsan Sárospatakra utazott, hogy megmutassa munkáját az ifjú Rákóczinak. December 9-én keltezett levelében Medgyesi a következőképpen írt Zsigmondnak: „Örömet akarnám Nagyságodnak

⁴⁵ Takács: *Comenius sárospataki nyomdája*, 3–5.

⁴⁶ Vö.: PEIL 1875. 788.

⁴⁷ Vö.: PEIL 1875. 778–779; PEIL 1875. 802; PEIL 1875. 804; PEIL 1875. 1387; PEIL 1875. 1444; Erdélyi Protestáns Közlöny 1876. 320.

⁴⁸ Takács: *Comenius sárospataki nyomdája*, 6–9.

is ítéletét felőle venni és ha ki kellene nyomtatni, Nagyságod is arra valónak ítélvén – nem kellene vele késni, mert az idő felette igen kívánja.”⁴⁹

Zsigmondnak elnyerte tetszését a mű, és azonnal intézkedett annak kinyomtatásáról. Medgyesi szerette volna, ha már ez is Sárospatakon lenne kinyomtatva, de a felszerelés hiányossága és megfelelő nyomdász hiánya miatt erre nem volt lehetősége, bár az udvari pap már korábban, 1649. október 22-i levelében is sürgette Zsigmondot, a következőket írva neki:

[...] E felől is akarnám Nagyságodat alázatosan megtalálnom, igen jó volna, ha Nagyságtok typographiainak erectioja felől is gondoskodnék Patakon. Az üdvözült urunk sok szép typusi csak rozsdában állanak. Hiszem, egy ház nem sokat tenne Nagyságtoknak és holmi faműszerbeli segéttetés. Találkoznék, aki conventio nélkül felvállalná azt a hivatalt, mint szintén Váradon; sőt az a váradi is örömet segéte né erectiojában, csak Nagyságtok kívánná s venné pro tempore Typographust is mindjárt illendőt találánk bele...⁵⁰

Medgyesi ebben a levelében Szenczi Kertész Ábrahámra utalt, aki európai hírnű nyomdász volt,⁵¹ tehát az egyik leghíresebb és legszakavatottabb nyomdászmasterhez fordult segítségért a pataki nyomda felállításának ügyében.⁵² Rákóczi Zsigmond azonban minél hamarabb szerette volna kinyomtattatni a könyvet, így Bártfára küldte, ahol 1650-ben jelent meg *Dialogus politico-ecclesiasticus*, azaz: *Két keresztyén embereknek egymással való beszélgetések a presbyteriumról*⁵³ címmel.

A kiadott mű nagy visszhangot keltett. Erdélyben betiltották és Medgyesinek Gyulafehérvárt is el kellett hagynia, így lett először Nagybányán lelkész, majd 1651-től Lorántffy Zsuzsanna sárospataki papja. Ez a tény is ösztönözhetette Zsigmondot, hogy minél hamarabb felállíttassék a nyomda Patakon, ahol többek között a puritanizmust támogató lelkészek is szabadon adhatnak ki műveket. A nyomda felállítása azonban végül nem ennek az ügynek volt köszönhető, hanem a Patakra érkező tudós pedagógus, Comenius nyomán valósult meg. Comenius az állás elfogadásának fejében többek között kikötötte azt is, hogy állítsanak fel nyomdát Patakon. Rákóczi Zsigmond elrendelte, hogy Klobusiczky András uradalmi jószágigazgató helyezze megfelelő épületbe az apja által vásárolt nyomdai felszereléseket, valamint megkérte Comeniust, hogy hozzon magával egy megfelelő nyomdászt.⁵⁴ Comeniusnak azonban az állás elfoglalása előtt még vissza kellett térnie Lesznóba, hogy néhány ügyet elintézzon. Zsigmond ekkor Comeniusnak a következőt írja: „[...] a főttebbi nyomdászt is hozza magával, vagy küldje előre a felállítandó nyomdához szükséges kellékekkel,

⁴⁹ Uo., 11.

⁵⁰ Uo., 11.

⁵¹ A 17. században különféle politikai és gazdasági tényezők miatt a nyomtatás színvonala igencsak lesüllyedt. Két országban tartotta magát a színvonal, az egyik Hollandia, a másik Erdély volt.

⁵² Takács: *Comenius sárospataki nyomdája*, 12.

⁵³ RMNy 2309

⁵⁴ Takács: *Comenius sárospataki nyomdája*, 13–15.

amelyeknek árát neki megfizetjük és neki illő fizetést rendelünk.”⁵⁵ Végül is a nyomdász, Renius György Comeniussal együtt érkezett Sárospatakra.⁵⁶

Rákóczi Zsigmond november 10-én Klobusiczkyhoz írott levelében a nyomdász fizetése felől is rendelkezik.⁵⁷ Ennek alapján elmondható, hogy Renius fizetése nagyjából egy várbeli másodkapitány fizetésének felelt meg.⁵⁸

A nehézkesen induló pataki nyomda számos meghatározó műnek lett a nyomdájává, és nem csak Comenius, hanem sok más tudós, lelkes nyomán.

A virágkor vége

A virágzó éveket követően sajnos több veszteség érte a pataki kollégiumot, és ezzel egyidőben újból a lázadások időszaka vette kezdetét. 1652-ben az ifjú Rákóczi Zsigmond egy ragályos betegségben elhunyt. A tragikus esemény következtében Comenius nem látta annak esélyét a korábbi jóslat nyomán, hogy a Rákócziak segíteni tudnának hazája felemelkedésében, ezért két esztendő múlva, 1654 nyarán, elhagyta a kollégiumot.⁵⁹

Bár e szomorú események után is szépen működött, és működhetett volna hosszabban is az iskola, erről tanúskodik Tarcali Pál esperes beszámolója, azonban, mint azt az utolsó sorai mutatják, 1659-ben egy újabb nagy lázadás keserítette el a fejedelemszöveget.

A schola tíz esztendőök forgása alatt szépen nevedék, hasznos, szép épületek lőnek, typographia erigáltaték, az idvezült Lorántfy Zsuzsanna Komenius Jánost idegenországból költséggel aláhozta, négy classicus praeceptoroknak szép fizetést rendelt és a classisok azokhoz illendő szép auditoriumokkal erigáltatának, melyekben mind nagyok, mind aprók dícséretesen épültenek és ez óráig épülnének, ha az tumultus szerzésében gyönyörködő ifjúság excusokkal meg nem háborítaná a schola csendességét.⁶⁰

Ennek a lázadásnak az első fellángolása abból indult ki, hogy Lorántffy Zsuzsanna beleegyezett abba, hogy a tanárok természetbeni javadalmának egy részét kézpénzre váltsák úgy, hogy engedélyezték, hogy a tanároknak járó bort az iskola kocsmájában értékesítsék. A diákok az intézkedés ellen rögtön fellázadtak, hiszen az ő jövedelmüket veszélyeztették ezzel.⁶¹

⁵⁵ Uo., 16.

⁵⁶ Uo., 16.

⁵⁷ A levél szerint a nyomdász a következő járandóságot kapta: 30 császári tallér; 18 köből búza vagy rozs; 2 hordó bor vagy 20 forint; 1 köből borsó; 1 köből köles; 2 köből árpa; 2 sertés vagy 6 forint; 10 itce vaj; 60 font sajt. (1 köből általában = 64 liter; 1 itce/icce általában = 0,84 liter; 1 font általában = 65 dkg) Az adatokat v.ö.: Magyar Néprajzi Lexikon [Link](#)

⁵⁸ Takács: *Comenius sárospataki nyomdája*, 17.

⁵⁹ Dienes – Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 37.

⁶⁰ Dienes Dénes: *Mint ahogy immár schola mestert tartanak... Református iskolák Felső-Magyarországon 1596–1672*, Sárospatak, 2000, 196.

⁶¹ Dienes – Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 42.

Tarcali Pál naplójából kiderül, hogy a diákságot ez ügyben sikerült lecsendesíteni, azonban a vezetők az állandó lázadások miatt új szabályzat megírásával bízták meg Medgyesi Pált, de egyben kijelentették azt is, hogy az addig ne kerüljön bevezetésre, amíg az iskola vezetői és az egyház előljárói nem nézik át. Medgyesi elkészítette a szabályzatot, és azt először a fejedelemszony jelenlétében meg is mutatta az akkori seniornak, Tarcalinak, aki akkor elmondta, hogy melyek azok a részek, amelyek nem tetszenek neki. Medgyesi megígérte, hogy javítja munkáját, a törvényeket azonban nagyon gyorsan, 1660 januárjában kihirdették, melyet természetesen a diákság nem fogadott el, és ismét fellázadt. A diákokat a következő hónapokban sem lehetett lecsendesíteni, így azok március végén mind elhagyták az iskolát, és Gönc, valamint Tállya városába vonultak. Néhány nap múlva azonban rájöttek arra, hogy ezzel a magatartásukkal senkinek nem tesznek jót, legfőképpen maguknak nem, így nemsokára mind visszatértek az intézménybe. Három azon diák volt kivétel ez alól, akik a lázadás legfőbb vezetői voltak, őket az intézmény előljárói nem engedték tovább ott tanulni.⁶² Ez a lázadás nagyon meggyötörte a fejedelemszont, és már a kortársai is úgy vélekedtek, hogy ez lehetett az oka a nem sokkal később, 1660 tavaszán, bekövetkezett halálának is. Halála előtt hat nappal Tarcali Pálnak a következő szavakat mondta:

Idvezült urammal ifjúságomtól fogva istenesen élvén, de sem annak, sem édes kedves fiamnak, Rákóczy Zsigmondnak halálán annyit nem sírtam, keseregtem, mint az ifjúságnak rajtam tett méltatlan cselekedetein. Te látod Istenem! Mint az édesanya magzatait, az dajka az ő kicsinydedeit, úgy igyekeztem nevelni Istennek és szegény hazánknak szolgálatjára, de sok dajkálkodásaimat im mivel fizetik!⁶³

A pár nappal később elhunyt fejedelemszony koporsófedelét Zánky András szegezte be sírva, a következő szavakat mondva: „Ah, átkozott deákok! Ti öltétek meg, ti fosztottátok meg az szegény magyar nemzetet ez drága kincstül.”⁶⁴

Jelen tanulmányban a Sárospataki Református Kollégium Rákóczi-Lorántffy vezette korszakának csupán a legfontosabb eseményei, legkiemelkedőbb személyei kerültek elének a teljesség igénye nélkül. A leírtakból is látszik azonban az, hogy ezen időszak patrónus vezetői nem csupán adományaikkal támogatták az intézményt, hanem amennyire lehetett, személyesen is részt vettek az irányításban, és ami még ennél is sokkal fontosabb, szívükön viselték a kollégium életét. Minden bizonnyal ennek az önzetlen odaadásnak köszönhető az a vélemény, amelyet az 1656-ban Magyarországra, azon belül Erdélybe is ellátogató svéd követési titkár, Conrad Jacob Hildebrandt így fogalmazott meg: „Itt egy szép gimnázium is volt. Magyarországon

⁶² Dienes: *Minthogy immár schola mestert tartanak...*, 196–197.

⁶³ Uo., 197.

⁶⁴ Uo.

nincsenek akadémiák, de van néhány szép gimnázium, amelyek között ez a pataki minden bizonnyal a legelőkelőbb és leghíresebb.”⁶⁵

A fejedelmi pár pataki kollégiumért végzett munkálkodása példa az utókor számára abban, hogy a nevelés, a pedagógia csak is akkor lehet gyümölcsöző, ha abban olyanok dolgoznak, szolgálnak, akik azt teljes odaadással, önzetlenül és szeretettel teszik.

Felhasznált irodalom

Bod Péter: *Magyar Athenas*, Nagyszeben, s. n., 1766.

Dienes Dénes: *Minthogy immár schola mestert tartanak... Református iskolák Felső-Magyarországon 1596–1672*, Sárospatak, 2000.

Dienes Dénes – Ugrai János: *A Sárospataki Református Kollégium története*, Sárospatak, Hernád Kiadó, 2013.

Fehér Erzsébet: Lorántffy Zsuzsanna könyve és román iskolája, *Honismeret*, XXIII. évf., 1995/3.

Geleji Katona István erdélyi püspök levele I. Rákóczi György fejedelemhez Tolnai János ügyében, aki a sárospataki iskolából kitiltotta a negyven éve bevezetett tankönyvet, Keckermann Logica-ját. Gyulafehérvár, 1640, október 22. Sárospataki Református Kollégium Levéltára (3990 – Sárospatak, Rákóczi u. 1.) Jelzet: Kgg. I. 3/a. 331–332. fol.

Kováts Endre: *Comenius Magyarországon*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1962.

Makkai László: A kollégium története alapításától 1650-ig, in *A Sárospataki Református Kollégium története*, Budapest, Református Zsinati Iroda, 1981.

Szilágyi Sándor: *Lorántffy Zsuzsanna*, Pest, 1872.

Szilágyi Sándor: *I. Rákóczi György 1593–1648*, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 1893.

Szilágyi Sándor: Erdőbényei Deák János levele I. Rákóczi György fejedelemhez, in *Magyar Protestáns Egyházi és Iskolai Figyelmező*, 1875, 526–529.

Takács Béla: *Comenius sárospataki nyomdaja*, Sárospatak, 1985.

Tarnóc Márton: *Erdély művelődése Bethlen Gábor és a két Rákóczi György korában*, Budapest, Gondolat, 1978.

Zsilinszky Mihály: *Lorántffy Zsuzsanna*, Békéscsaba, 1940.

Protestáns Egyházi és Iskolai Lap 1875. Forrásközlemények

Erdélyi Protestáns Közlöny 1876. Forrásközlemények

Magyar Néprajzi Lexikon [Link](#)

⁶⁵ Dienes – Ugrai: *A Sárospataki Református Kollégium története*, 39.

A TEREMTÉS HARMÓNIAJA KÉPEKBEN

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *A keresztyén pedagógus szerepe a teremtett világ felfedezésében* tehetségműhelye különleges projektet valósított meg: református hittanoktató, tanító, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos nagykörösi hallgatók animációt alkottak a bibliai teremtéstörténet gyermekek számára való átadásához kapcsolódóan.

„És fogta az Úristen az embert, elhelyezte az Éden kertjében, hogy azt művelje és őrizze.” (1Móz 2:15) A bibliai teremtéstörténet képi megjelenítéséhez zenei válogatás kapcsolódott, a film világát és tartalmát kisiskolás gyermekek életkori sajátosságaihoz formálva. Az alkotófolyamatot rendszeres konzultáció kísérte, amelyek során a hallgatói inspirációkat oktatókkal történt közös átgondolás segítette a legoptimálisabb mozzanatok megtalálása irányában.

A megszületett árnyjáték a teremtéstörténetről szól, ahogyan Isten napról napra megteremti a világot, a benne lévő növényeket, állatokat, és végül az embert, majd elrendeli a nyugalom napját. Isten megáldotta a teremtett világot és az első emberpárt, s feladatot adott nekik: őrizték és műveljék a földet. Isten odaadta nekünk ezt a bolygót, hogy vigyázzunk rá, mindannyian őrizzük és építsük.

A lelkes hallgatói csapat ezen értékek közvetítését tűzte ki célul alkotása keretében, melyben minden résztvevőnek saját szerepköre volt, kinek-kinek tehetsége szerint. Bízunk abban, hogy a megszületett animáció a hit- és erkölcsstan oktatásának gyarapításán túl a teremtett világ védelmére figyelmet felhívó további rendezvények során is hasznos segítségül szolgálhat.

Bevezetés – Apostol Mária Kata

Mi a teremtés számomra?

Számomra a teremtés mindennek a kezdete. A teremtésben az ember felismeri és dicsőíti az Istent csodálatos nagyságáért. A teremtés egy olyan folyamat, amivel láthatóvá válik a láthatatlan, kézzel foghatóvá Isten szeretete az ember számára. Isten rendet teremtett, és a teremtés folyamatában látni lehet a következetességet. A teremtés által a hívő ember megérti, hogy nincs véletlenszerűség a világban, mindennek oka és ideje van. Ezt sokan a mai napig nem értik, van, aki sorsnak, szerencsének hívja. Isten ennél sokkal összetettebb, ezt az összetettséget, összehangoltságot látjuk, olvassuk a teremtéstörténetben.

Alakulásunk folyamata

A projektben résztvevő tagok egy összeszokott csapatot alkottak. Mindannyian a Kar nagykörösi képzési helyének hallgatói, ezért közvetlenül ismerik egymást, ami mindvégig segítséget nyújtott a közös munkában. Bár történtek változások a csapat-összetételben, viszont ez nem törte meg a csoport harmóniát, gördülékenyen folytatódtak a munkálatok. A csoportban részt vett hallgatók zöme református hittanoktató képzésben vesz részt, valamint rajtuk kívül csecsemő- és kisgyermeknevelő és tanító szakos társ is bekapcsolódott a munkálatokba.

Szakmai fejlődésünk motivált bennünket arra, hogy ebben a projektben részt vegyünk, és elsődleges célunk a gyermekek elé vinni egy olyan munkát, ami tanulságos és élvezhető számukra, színes és egyben minőségi.

Az alapkoncepció

A kulcsszó, melyet az oktatóinktól kaptunk, a teremtés volt. Egyértelműen maga a bibliai teremtéstörténet jutott eszünkbe. Bár sokféle feldolgozás készült már a teremtés történetéből, azonban ahogy utána néztünk, animációt még nem készített senki. Úgy véljük, hogy alkotásunk hittanórán segítségül tud majd szolgálni a téma gyermekekkel való feldolgozása során.

Alkotómunkánkat közvetlenül a Biblia igeszakaszaira építjük, melyekhez képi megjelenítést és zenei alfestést illesztettünk. A kutatásainkat zenében, a történetben és a képi világban elősegítette a biztos háttértudás, amit a hittanoktató szak első éveiben szereztünk, valamint eddigi ismereteink, melyeket mindenki a saját gyűlekezetéből hozott.

Felhasználási lehetőségek

A csapat nagy része református hittanoktató, így elsődleges célunk az volt, hogy a hittanórákon tudjuk hasznosítani az elkészült animációt, szöveget. A tapasztalat azt mutatja, hogy nem mindig megfelelőek és hitelesek azok a képek, amelyeket a hittanórákon fel tudnánk használni. Ezért vált kiemelt törekvésünk a hittanórákon való felhasználás, miközben igyekeztünk úgy elkészíteni a kisfilmet, hogy más helyzetben is fel lehessen használni. Itt gondoltunk például a Föld világnapjára, a Víz világnapjára vagy esetleg olyan projekthétre, ami a teremtett világról és a természetről szól. Így a tanító szakos kollégák is tudnák hasznosítani ezt az anyagot. Itt kapcsolódik össze a tudomány és a keresztyén tanítás.

A teremtéstörténet olyan része a Biblia tanításainak, amelyet az első osztályos gyermekek nagyon jól el tudnak képzelni. Viszont azt is tudjuk, hogy a mai felgyorsult világunkban nem könnyű olyat mutatni nekik, ami tartalmas és egyben érdekes számukra, miközben nincs tele vibráló, különleges effektet alkalmazó animációkkal.

A projektmódszer – Jánosi Zselyke

A projektmódszer eredete John Dewey nevéhez köthető. Az amerikai pedagógus a századfordulón alkalmazta először, majd később tanítványa, Kilpatrick írta le a módszer lényegét, a gyakorlati alkalmazás módjait.

A projekt közösen végzett tevékenységek sorozata. Középpontjában egy gyakorlati jellegű probléma áll, melyet a gyermek és a pedagógus közösen, több szempont szerint elemezve, komplex módon dolgoz fel.

A projektmódszer legfontosabb értéke maga a munkafolyamat. Hat ember dolgozott a teremtéstörténettel. Először összeültünk és megbeszéltük, hogy hogyan lehetne ezt a történetet átadni. Nagyon sokat gondolkodtunk, és a végén arra jutottunk, hogy az lenne a legjobb, ha a teremtésvédelmen belül a teremtéssel kezdődne a projektünk. Minden háttérinformációt megbeszéltünk az első három alkalommal, ezek után kezdtünk csak el igazán foglalkozni az egyéni munkákkal, amikor kiderült, hogy mire milyen feladat hárulna. Az oktatókkal is folyamatosan egyeztettünk, elmondták a véleményüket és mi ezeket megfogadva készítettük el a feldolgozást. Az egyéni munkára is volt lehetőség többek között a storyboard készítése kapcsán, valamint emellett megjelent a csoportos tevékenység, az együttműködés is, amely inkább jellemezné a csapatdinamikánkat. Mindig közösen választottuk meg a narrációt, a képi megjelenítést, a zenei elemeket a képek alá. Mindenki saját képességei, egyéni tapasztalatai alapján járult hozzá a csoport munkájához.¹

Feladatkörök és felelőseik

Project manager: Apostol Mária Kata

Szövegkönyv: Apostol Mária Kata, Baksa Izabell, Barna Alexandra, Jánosi Zselyke, Tokaji Balázs, Vladár Éva

Story board: Apostol Mária Kata, Baksa Izabell, Barna Alexandra, Brunner Laura, Jánosi Zselyke, Vladár Éva

Eszközök elkészítése: Brunner Laura, Vladár Éva

Befotózás: Baksa Izabell, Barna Alexandra, Brunner Laura

Narráció: Barna Alexandra, Tokaji Balázs

Zenék összeállítása: Apostol Mária Kata, Babenycz László, Barna Alexandra, Jánosi Zselyke, Vladár Éva

Munkánk során az ismeretszerzés és a képességfejlesztés került előtérbe. Mindenki rájött, hogy a megbeszélések alkalmából mennyi mindent tudunk tanulni a másiktól, és mennyi mindent el tudunk sajátítani magunknak. Ezért is jó csapatban dolgozni, mert tudunk egymástól tanulni. A hangsúly az együttes munkálkodáson, egymás segítésén, elfogadásán, a kommunikációs készségek elsajátításán van. Mindig megbeszéltük, hogy a következő alkalomra ki mit kell, hogy hozzon készként. Ha

¹ Mészáros Attila – Jósmai János: *Projektmunka*, 2014.

valaki elakadt valamiben, akkor segítettünk egymásnak. Bár voltak viták, de ezeket meg tudtuk tárgyalni, és el tudtuk fogadni a másik szemszögét is, nem kompromisszumokat kötöttünk, hanem konszenzusra jutottunk minden kérdésben. Ez azonban rendkívül időigényes, ezért megbeszéléseink rendszeresen késő estékbe hajlottak. A projekt didaktikai hármas alapelve: átélés – ismeretszerzés – megértés.

Metodika – Tervezés: egyéni vagy önkéntes alapon csoportok szerveződtek, amelyet már munkánk kezdetétől alkalmaztunk, persze mindenki a saját szakterületén belül.

Megoldási terv készítése: voltak olyan pillanataink, hogy úgy éreztük, nem készülünk el a kitűzött napig. Ekkor kezdtük el igazán felosztani a csoportot. Először megnéztük, hogy ki miben képzett és azzal kapcsolatban próbáltunk megoldást találni, hogy ki ne fussunk az időből. Konkrét feladatokat foglalmaztunk meg. Pedagógusi együttműködés is megjelent, ha egy-egy kérdésben elakadtunk, ekkor bátran fordulhattunk egymás és tanáraink felé segítségért.

Kivitelezés

Feladatelosztás megszervezése: mindenki számára a tehetségének megfelelő munkafolyamatot választottuk ki. Több szerepkörre osztottuk magunkat, de mindannyian beleláltunk a másik munkájába is, így kevesebb volt a félreértés.

Aktív kivitelezés az egyéni, páros vagy csoportos munka során. Sikerült csoportosan elkészítenünk a képek feltöltését, lejegyeztük a párbeszédet, a zenei tervezést, páros munkaként kiválasztottuk a kellékeket és összegyűjtöttük a kapcsolódó képek készítéséhez fontos dolgokat.

A projekt módszer alkalmazásának feltétele a nagyfokú szervezőkészség, lényeglátást és folyamatos szakmai fejlődést kíván meg a pedagógustól: meg kell teremteni az egyes részterületek közötti összhangot, biztosítani a zavartalan körülményeket, s mindeközben a jó hangulat is segíti a munkálatokat. Fő feladat az együttműködés elősegítése, a munka összehangolása és a differenciált segítségnyújtás.

Talán kevesünknek adatik meg a köznevelési gyakorlataink folyamán, hogy egy ilyen hosszú távú projektben vehessen részt. Úgy gondolom, hogy a fentiek alapján pozitívan átélhettük mi magunk is ennek eredményességét, így pedagógiai munkánk folyamán hasznosíthatjuk ezeket a tapasztalatokat.

Szöveggönyv – Barna Alexandra

Mivel a Biblia nem tartalmaz képi megjelenítést, így filmünk esetében kiemelt szerepe van a szövegnek. A narráció megalkotásakor a legfontosabbnak a Biblia szövegének hiteles és pontos visszaadását tartottuk. Éppen ezért használtunk igeverseket Mózes első könyvéből, ahol a teremtestörténet található, hogy „csak tiszta forrásból” dolgozzunk. Azonban, mint az ige is mondja „Tejet adtam nektek, nem pedig kemény eledelt, mert még nem bírtátok volna el” (1Kor 3:2). Mi sem szerettük volna, hogy a

gyermekek számára érthetlenné és bonyolulttá váljon az alkotás; szeretnénk volna, ha az alsó tagozatos gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő. Éppen ezért a bibliai szövegeket kiemeltük és kicsit formáltunk a mondat szerkezeten, úgy, hogy a lényegi üzenetet továbbra is közvetítse.

Emellett elhatároztuk, hogy nemcsak egy „mesélő” hangja fog megszólalni a film-ben, hanem Isten szavát is szeretnénk, ha hallanák a gyermekek. Ezáltal szemléltethetjük nekik, hogy Ő ma is létezik és törődik velünk, szól hozzánk, mely biztos alapot nyújt a gyermek erkölcsi fejlődésében. Lényegében egy párbeszéd bontakozik ki Isten és a teremtet világ között, hiszen Isten a teremtet szavával létrehoz, melyre a teremtet világ válaszol és engedelmeskedik. Isten hangja szöveggként szólal meg, míg a teremtet világ tettekkkel válaszolt, a képi világban jelent meg.

Minden nap végén megjelenik a „lett este és lett reggel” motívum, amellyel keretet szeretnénk volna adni minden napnak, hogy jól elválaszthatók legyenek. Azonban ennél mélyebb üzenetet is szántunk e mozzanatnak: a gyermekek életében rendkívül fontos a rendszeresség, a biztonság élményét is nyújtja számukra.

A munkafolyamat az előző pontok megbeszélésével kezdődött, majd közös Bibliatanulmányozásba kezdtünk. A legtöbb esetben minden mondatot közösen fogalmaztunk meg, vagy fogalmaztunk újra a Biblia alapján. Előfordult az is, hogy felosztottunk bizonyos szakaszokat, hogy az önálló tevékenység is megjelenjen a munkánkban, majd ezeket illesztettük össze.

Mivel a tanulmány publikálásakor a teljes film még nem készült el, ezért csak az egyeztetett részletekről van lehetőségünk beszámolni, mely szerint a narráció Barna Alexandra hangján fog megszólalni, Isten hangját pedig Tokaji Balázs kölcsönözi. A képfelvételek elkészítésében és az animáció összeállításában Górnagy Gyula tanár úr segíti munkánkat.

A szövegek nyugodt hangvételűek, felolvasásuk, mint egy elbeszélés hangzik el. A narráció egy elbeszélő által szól, mintha maga is követni tudta volna a történetet, hasonló módon, mint Mózes első könyvében. Isten hangja egy mély és szelíd férfihang, mely nem mennydörgő, hanem a szeretet sugárzik belőle, amelyet ma is érezhetünk Isten jelenlétében.

A film narrációja

Első nap

Narrátor: A világ megteremtése előtt csak Isten létezett. Mielőtt bármi történt volna. semmi sem volt. Ekkor Isten elhatározta, hogy megteremti a világot. Ezért így szólt:

Isten: Legyen világosság! (1Móz 1:3)

N: Ezután Isten látta, hogy amit teremtet, az jó, majd elválasztotta a sötétséget a világosságtól. A világosságot nappalnak, a sötétséget éjszakának nevezte el. (1Móz 1:5) Lett este és lett reggel, első nap. (1Móz 1:5)

Második nap

N: Ezután így döntött:

I: Legyenek szétválasztva a vizek egymástól!

N: Ekkor megteremtette Isten az égboltot, ami különválasztotta egymástól a felhőket (az esővel és a hóval) a folyóktól és a tengerektől. Lett este és lett reggel, második nap. (1Móz 1:8)

Harmadik nap

N: Ezt parancsolta Isten:

I: Gyűljön össze az ég alatt minden víz egy helyre, és váljon láthatóvá a szárazföld!

N: – és úgy is lett. (1Móz 1:9) Az összegyűlt vizeket tengernek, a látható szárazföldet pedig földnek nevezte el. Ezután Isten úgy döntött, hogy megteremti a növényeket. Különböző füveket és gyönyörű gyümölcsfákat. Isten mindent megvizsgált, amit teremtett. és örömet lelte benne, mivel látta, hogy ez jó. Lett este és lett reggel, harmadik nap. (1Móz 1:13)

Negyedik nap

N: Azután Isten égitesteket teremtett az égboltra.

I: Azért teremtettem a napot, hogy világítson nappal, a holdat és a csillagokat, hogy világítsanak éjjel, hogy jelezzék a napokat, ünnepeket és az esztendőket.

N: Lett este és lett reggel, negyedik nap. (1Móz 1:19)

Ötödik nap

N: Isten benépesítette a vizeket és a levegőt élőlényekkel.

I: Pezsdüljenek a vizek élőlények nyüzsgésétől és repdessenek a madarak a föld felett, az égbolt alatt! Szaporodjatok és sokasodjatok, töltsétek be a földet kicsinyeitekkel, hogy együtt lubickoljatok és csiviteljetek.

N: Így áldotta meg őket Isten, és látta, hogy amit alkotott, az jó. Lett este és lett reggel, ötödik nap. (1Móz 1:23)

Hatodik nap

N: Ezután Isten megteremtette az állatokat: vadállatokat, háziállatokat, csúszómászókat.

I: Még egy dolog van hátra, a legkülönlegesebb mind közül, aki úr minden teremtmény felett.

N: Megteremtette tehát Isten az embert a saját képmására: a föld porából formálta és belélehelte az élet leheletét. Isten először a férfit formálta meg, majd megalkotta a hozzáillő társat, a nőt. Ezután ezt a parancsot adta Isten az első emberpárnak:

I: Sokasodjatok, népesítsétek be a földet és vegyétek birtokba! Uralkodjatok a tenger halain, az ég madarain és a többi állatokon, amelyek a földön élnek és mozognak.

N: Ezután végignézett Isten az egész teremtet világon, amelyet alkotott, és látta, hogy ez igen jó. Lett este és lett reggel, hatodik nap. (1Móz 1:31)

Hetedik nap

N: Elkészült tehát az ég és a föld, és minden, ami bennük van. S az egész teremtet világ dicsérte az Alkotó Urat. Isten befejezte a teremtő munkáját, ezért ezen a napon megpihent. Megáldotta Isten a hetedik napot, és elrendelte, hogy ez egy különleges nap legyen.

I: Legyen ez a hetedik nap a nyugalom napja nem csak nekem, hanem minden embernek a földön!

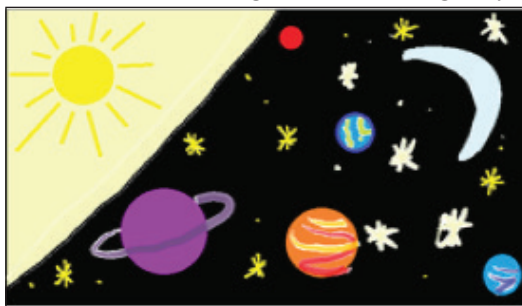
N: Lett este és lett reggel, hetedik nap.

Képi megjelenés, megvalósítás – Baksa Izabell

A képi megjelenés a többi munkafolyamathoz hasonlóan egy hosszas alakulási szakaszon ment át, amíg bemutatásra kerülhetett. Ennek a folyamatnak az első lépése maga a technika kiválasztása volt. A projektmunka végleges célja: a teremtéstörténet gyermekeknek számára is jól értelmezhető és élvezhető képi világgal való kidolgozása. Ehhez a mi csapatunk és segítő tanáraink is az árnyjátékot találtuk a legjobb megvalósítási lehetőségnek. A munkafolyamat során azonban ez a technika is kibővült valamelyest.

A másik kardinális kérdés maga a megvalósítás volt. A döntés végül a stop motion technikára esett. Hiszen ez az a módszer, amivel a legkönnyebben létre lehet hozni egy olyasfajta mozgóképet, amit mi szerettünk volna ezen a projekten. A technika lényege, hogy a mozgó kép nem videófelvétellel valósul meg, hanem képkockaként. Azaz a mozgás folyamata rengeteg, egyesével beállított képből, apró mozzgatások lévén jön létre. Mivel a projekt célja egy animáció elkészítése volt, számunkra ez a módszer volt a lehető legalkalmasabb, ahol az árnyjáték világa a háttérmozzanatok nélkül válik láthatóvá.

Ennek a két technikai kérdésnek a fixálását követhette magának a képi világnak a kialakítása. Mint a projekt többi elemén, ezen is közösen dolgoztunk a szöveggel kialakításával párhuzamosan. Így lehetett biztosítani, hogy a képek végig összhangban maradjanak a narrációs szöveggel. A szöveg alakulásával párhuzamban egy egyszerű képi vázlat készült az adott napokhoz. Mivel a projekt megvalósítása online formában történt, ezek a vázlatok is elektronikusan készültek el.



Ezek átgondolása folyamán jöttek létre már sziluettekkel egy, az árnyjátékhoz közelebb lévő képi világot megmutató tervezetek. Mindez után jött létre a storyboard,

és ebben már az előbb említett képi tervek alapján elkészült, animált tervezet adta a képi megnyilvánulását.

Ezt követően érkezhettek el a tényleges megvalósítás ideje. Elkészültek az árnyékok szolgáltató alakok fekete fotókartonból, valamint félig áttetsző anyagokból. Minden



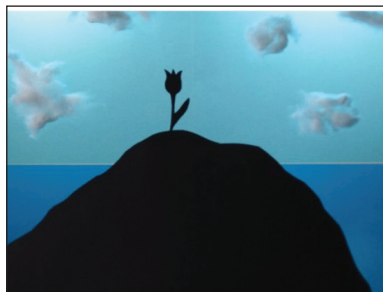
előkészületet követően megkezdődhetett a stop motion technika gyakorlatba ültetése.

Mindez a helyszín előkészítésével kezdődött. Síkban több egymáson lévő réteget készítettünk elő, hogy a megfelelő jeleneteknél a térhatást el tudjuk érni. A felület egy A3 méretű, több ponton és szögből megvilágított üveglap volt. Azért volt szükséges, hogy egy teljesen áttetsző felület adja a munkafelületet, mert több ponton a

térbeli hatás miatt további hátttereket kellett kialakítani. Az árnysziluettek mozgatását is ez a felület tette könnyen megvalósíthatóvá. A fotózás egy szögből való elkészítése miatt egy festőállványt kellett a felület fölé elhelyezni. A képi megjelenítés kidolgozásában Górnagy Gyula tanár úr volt segítségünkre.

A teremtéstörténet képi megjelenítése

A teremtés kezdetén egy fekete képpel indul a képi világ. Majd Isten Lelke, mint egy galamb jelenik meg a képen fehér fénnyel ragyogva. A sötétség és a világosság elválasztása is megjelenik a nap folyamán egy kontrasztos árny és fény képében. A második teremtségi napon ez a végkép fog átalakulni a vizek elválasztásának megfelelően kék színűvé. Majd megjelennek a csapadékformák: a víz, a hó, valamint a felhők. A harmadik napon árnyként először szárazföld jelenik meg, majd egy szál virág bújik ki a földből, végül egy képváltással erdő jelenik meg előttünk.



A negyedik teremtségi napon az égitestek teremtségi sorrendben ragyognak fel a fekete háttérből. A nap, a hold majd végül a csillagok ragyognak fel különböző melegségű fényekkel. Az ötödik napon a vízi állatok és a madarak teremtsége történt. Ez a képi világban elsőként egy halrajként jelenik meg, majd ezt követően madarak jelennek meg és lepik be az egész égboltot.

Ezt követően a harmadik nap erdő képéhez térünk vissza, amiben sorra jelennek meg az állatok: háziállatok, vadállatok és csúszómászók. Majd egy képváltással jutunk el egy homokkal fedett képhez, ami az ember teremtését rejti magában. Az Isten lehellete részénél ugyanis a homokot lefújjuk a képről, és így jelenik meg előttünk Ádám és Éva sziluettje.

A hetedik napon, a nyugalom napján az egész teremtett világot megjelenítjük árnyak és fények által. Isten ekkor áldja meg az általa teremtett világot, ezt mi egy áldó kézzel jelenítünk meg. Ezt követően kivilágosodik a kép és egy fehér képpel zárul az animáció.



Eszközök előkészítése – Brunner Laura

A következők voltak az alapanyagok: olló, fekete kartonpapír, fehér ceruza, alkoholos filctoll, ceruzák, valamint egyéb színes papírok, átlátszó fólia.



Munkánk kezdetén előkészítettük az eszközöket, majd elkezdtük a munkafolyamatot. A fekete kartonpapírból az állatok sziluettjét nyírtuk ki (kígyó, szarvas, őz), fóliára a halakat rajzoltuk fel sablon alapján fekete tűfilccel. A zsírpapírra Ádám és Éva sziluettjét nyírtuk ki A4-es méretben. Azért választottunk sziluetteket, mert sokkal jobban kirajzolják az alakokat, mint más rajzok.

A galamb formáját végül szabad kézzel rajzoltam meg egy kép alapján fekete kartonpapírra, amit kinyírtunk, és a kivágott alak helyét világítottuk át fénnel. A munkafolyamatot párban Vladár Éva és Brunner Laura készítette a Kar kollégiumában. Mivel a munkafolyamat előtt mindent sikeresen előkészítettünk, így a sziluettek elkészítése összesen négy órát vett igénybe. Először a madarakkal kezdtük, kb. 40 formát vágtunk ki a fekete kartonpapírból. Majd folytattuk az állatok kinyírásával. Először a fekete kartonra körbe rajzoltuk a sziluetteket fehér ceruzával, majd kivágtuk őket. Folytatva elkészítettük Éva alakját zsírpapírból, amelyet tűfilccel körbe rajzoltunk. Utána



a fákat nyírtam ki, amik szintén sziluettek alapján készültek. Kisebb és nagyobb fákat is készítettünk kb. 6-6 darabot. Majd fekete kartonból a virágot is kinyírtuk, és a hegyet, amire a virágot raktuk rá a fotózáskor.

Teremtés a zene nyelvén – Vladár Éva

A teremtéstörténetet bemutató animációnkhoz zenei bejátszásokat is illesztettünk, mellyel az volt a célunk, hogy amit szöveggel vagy képekben nem lehet kifejezni, azt a zenei harmóniák segítségével mégis be tudjuk mutatni.

A teremtés történetéhez kapcsolódó zenék kiválasztásánál elsődleges szempont volt számunkra, hogy klasszikus zenét keressünk. Valamint az is mérvadó volt, hogy ne vokális (énekes), hanem kizárólag hangszeres zeneművek alkossák a repertoárunkat, hiszen a képek és a narráció alá mintegy aláfestő zeneként szolgálnak majd. A zeneműveket elsőrenden nem a témájuk vagy a címük alapján válogattuk össze, hanem aszerint, hogy hallgatva milyen érzést, hangulatot keltett bennünk.

A zeneválasztás folyamatáról azt érdemes tudni, hogy csapatunk négy ének-zene műveltségterületes hallgatója egyenként válogatott minden naphoz, illetve teremtési szakaszhoz egy-egy művet, mely őt megérintette, és amelyről úgy gondolta, hogy illeszkedik az adott teremtési fázishoz. Ezt követően közösen, több alkalommal összeülve az online térben, a három-négy lehetőség közül demokratikus módon, szavazással döntöttük el, hogy mely alkotások legyenek a végleges zenalista elemei.

A legtöbb teremtési naphoz egy zenét illesztettünk azért, hogy ne törjük meg az adott nap ívét. Ám két esetben az egy napon belüli teremtési szakaszok eltérő jellege mégis megkívánta, hogy két különböző karakterű zene szólaljon meg az adott fázis kíséretéként. A következőkben kívánom részletesebben bemutatni azt, hogy a kész animáció során az egyes teremtési napokhoz kapcsolódva mely zeneműrészletek dallamai fognak felcsendülni.



Richard Strauss: Eine Alpensinfonie – angolkürt-téma²

Az első naphoz – melyen Isten megteremti és elválasztja a világosságot a sötét-ségtől – Richard Strauss (1864–1949) *Eine Alpensinfonie*³ című művét választottuk, amely tökéletesen kifejezi az első nap ívét. Hiszen a zene először komor hatást kelt, mintha sötétség lenne. Majd a zenei hangzás is szinte kivilágosodik, ahogyan a derengő fény, majd pedig galamb alakban Isten Lelke megjelenik. A rézfúvósok kitörő, discsőséges témájának felhangzása szimbolizálja a fény létrejöttét, a téma lezárása pedig azt, amikor Isten elválasztja a világosságot a sötétiségtől.

² Richard Strauss: *Eine Alpensinfonie* – angolkürt-téma, [Link](#)

³ Richard Strauss: *Eine Alpensinfonie*, Op.64 [Link](#)

A második napon a vizek szétválasztása történik meg. Maurice Ravel (1875–1937) *A víz játéka*⁴ című zongoraművének játékos futamai egyaránt kifejezik a víz csobogását, illetve az eső, vagy a hó hullását is.



Maurice Ravel: *A víz játéka* (Jeux d'eau) – részlet⁵

A harmadik nap az egyik olyan nap, amelyhez két különböző zenét illesztettünk. Ez azzal magyarázható, hogy ezen a napon Isten egyrészt összegyűjti a vizeket egy helyre, ami által láthatóvá válik a szárazföld, másrészt megteremti a növényeket is. Ennek megfelelően a harmadik nap első teremtetési fázisához Antonio Vivaldi (1678–1741) *A négy évszak* című concerto-ciklusának *Tavaszi* című művének első tételét⁶ választottuk, melynek lágy dallamai, főként a szolóhegedűk trillái kiválóan alátámasztják a szárazföld megteremtését, az apró növények csírázását, a virágok földből való kibújását. A második teremtetési szakaszhoz kapcsolódóan pedig Igor Stravinsky (1882–1971) *Tűzmadár szvitjének*⁷ dicsőséges hangzásával tökéletesen láttatja a növények, a fák sokasodását és az erdők kialakulását.

A negyedik naphoz, az égitelek megteremtéséhez kötődően mindannyiunk számára egyértelmű volt, hogy Richard Strauss *Imígyen szóla Zarathustra*⁸ című zene-művét választjuk. Hiszen ennek az alkotásnak karakteres hangzása kitűnően illeszkedik elsősorban a Nap megjelenítéséhez, de annak a pillanatnak az ábrázolásához is, amikor már minden égitest, minden egyes csillag fent ragyog az égen.

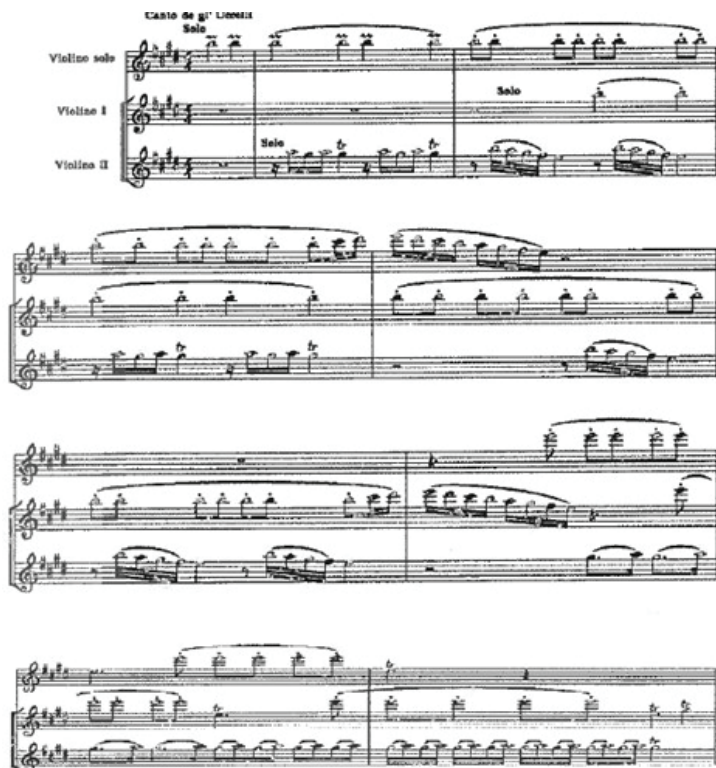
⁴ Ravel *Jeux d'eau*, Sheet Music + Audio [Link](#)

⁵ Maurice Ravel: *A víz játéka* (Jeux d'eau) – részlet, [Link](#)

⁶ Vivaldi: *Négy évszak* – *Tavaszi*, [Link](#)

⁷ *L'oiseau de feu*.wmv [Link](#)

⁸ Also Sprach Zarathustra, Op. 30 – Strauss [Link](#)



Antonio Vivaldi: A négy évszak – Tavasz 1. tétel – három szólóhegedű trillái⁹

Az ötödik napon a halak és a madarak megteremtése zajlik. Pjotr Iljics Csajkovszkij (1840–1893) *Hattyúk tava* szvitjének¹⁰ jól ismert főtémája mind a halraj vízben, mind a madarak égen való vonulását jól alátámasztja, szemlélteti.

A hatodik napon Isten megteremti a vadállatokat, a háziállatokat és mindenféle csúszómászót, valamint az embert is. Ehhez a naphoz is két zenerészletet csatoltunk, viszont nem két teljesen eltérő műből. Mindkét bejátszás Vivaldi *A négy évszak* című alkotásából való, az első az *Ősz* harmadik tételének, A vadászatnak¹¹ témája, a második pedig a *Tél* első tétele¹². Habár az *Ősz*-ből való részletnek A vadászat a címe, nemcsak a vadállatok megteremtésénél alkalmazható, hanem a váltakozó periódusoknak köszönhetően mindenféle állat megjelenítésére használható. A *Tél* első tételének sejtelmes kezdése kimondottan jól illeszkedik az ember megteremtésének ábrázolásához. A crescendo, erősítés szemlélteti, ahogyan az addig homokkal fedett

⁹ Antonio Vivaldi: A négy évszak – Tavasz 1. tétel – három szólóhegedű trillái, in Beyer István: *Zenetörténet, zeneirodalom*, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2001, 39–40.

¹⁰ Csajkovszkij: *Hattyúk tava* – szvit [Link](#)

¹¹ Antonio Vivaldi – L'Autunno (La Caccia) [Link](#)

¹² Winter – Antonio Vivaldi [Link](#)

embersziluettek láthatóvá válnak. A jellegzetes főtéma pedig már a 'kész mű', a megteremtett ember látványához kapcsolódik. A „szaporodjatok és sokasodjatok” parancsának elhangzásakor is ugyanez a mű hallatszik.



Antonio Vivaldi: *A négy évszak* – Tél 1. tétel – főtéma¹³

Zárásként a hetedik nap kapcsán Ludwig van Beethoven (1770–1827) *7. szimfóniájának Allegretto tétel*¹⁴ hangzik fel, melyben egyaránt kifejezésre jut az, ahogy a teremtmények dicsérik az Urat, a nyugalom napjának békessége, valamint az is, ahogyan Isten megáldja a teremtett világot és a hetedik napot.

A zenei kérdésekkel Tamás Margit tanárnőt kereshettük bármikor, aki folyamatosan lelkesített minket és terelgetett a munka legjobb kidolgozása felé.

Csapatunk ténylegesen is példázni szeretne volna azt, ahogyan a teremtett világ dicséri a Teremtő Urat. Ezért előadásunk végén bejátszottunk egy hangfelvételt, melyen az ének-zene műveltségterületes hallgatók – egy levelezős csoporttársunkkal kiegészülve – a református énekeskönyv *8. zsoltárának* válogatott verseit énekelték.

Felhasznált irodalom

Beyer István: *Zenetörténet, zeneirodalom*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2001.
Mészáros Attila – Jósmai János: *Projektmunka*, 2014.

¹³ Antonio Vivaldi: *A négy évszak* – Tél 1. tétel – főtéma, in Beyer István: *Zenetörténet, zeneirodalom*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2001, 48.

¹⁴ Symphony No. 7 in A Major, Op. 92: II. Allegretto, [Link](#)

Kutatások kivonatai

ACKERMANNÉ KELŐ KAMILLA

A HIT ÉS A HŰSÉG MEGJELENÉSE GUCKLER HEDVIG RAJZTANÁR ÉLETÚTJÁBAN

Az előadásban a személyes hithez és a nemzeti identitáshoz való hűség megjelenését mutatom be Guckler Hedvig (1896–1965) szegedi festőművész-rajztanár életútján és pedagógiai munkásságán keresztül.

A szegedi Római Katolikus Elemi Tanítónőképzőben szerezte első képesítését, ahol a nevelés célja a későbbi vallásos életvitel, valamint a haza, az egyház és a család szolgálatában álló, az aktuális szekuláris társadalmi hatásoknak ellenálló, erős hitű katolikus pedagógusi identitás kialakítása volt. Habár elvégezte a Képzőművészeti Főiskolát is, rendszeresen kiállított, mégsem lépett a festőművészi pályára. A tanító-képzőben elsajátított hivatáshoz és értékrendhez élete végéig hű maradt.

A vesztes I. világháborút követő traumatizált társadalmi, és gazdasági helyzetben kezdte rajztanári pályáját a Szegedi III. Kerületi Állami Polgári Leányiskolában. Az iskola elsődleges nevelési célja a nemzeti érzés és jellemformálás volt, ugyanakkor a kezdő művésztanárnak meg kellett találnia a modern pedagógiai elveken alapuló, egyéni képességfejlesztésre törekvő pedagógiai módszertanát is. Mindezekről az útkeresésekről tanúskodnak a tanári testületi jegyzőkönyvek, valamint a rajztanár előadásainak fennmaradt szövegei.

Az előadás célja, hogy a feltárt értesítők, oktatásügyi, iskolai, és személyes dokumentumok alapján, a rajztanári életutat követve bemutassa a polgári leányiskolai nevelés célját és eszköztárát, valamint a tanári karon belüli sokpólusú kapcsolatrendszert.

A kutató munka gerincét a „Miasszonyunk”-ról Nevezett Szegény Iskolanővérek Vezetése Alatt Álló Római Katolikus Kath. Elemi Tanítónőképző Intézet értesítői, a Szegedi III. Ker. Margit-utcai Állami Polgári Leányiskola értesítői, az iskola egyéb, levéltárban fellelhető dokumentációi, valamint személyes emlékezések adták, mint primer források.

ÁCS MARIANNA

TEHETSÉGGONDOZÁS A BARANYAI REFORMÁTUS EGYHÁZMEGYE LEVÉLTÁRÁBAN

A Baranyai Református Egyházmegye Levéltárában a „Levéltár-pedagógia Baranyában a köznevelés eredményességéért” című EFOP-3.3.2-16 pályázat keretén belül 2018 és 2021 között rendszeresen folyt tehetséggondozás a Pécsi Református Kollégium Általános Iskolája és Gimnáziuma, valamint a siklói Sztárai Mihály Református Általános Iskola diákjai számára. A három év alatt 83 tanuló 202 tanórán vett részt 4–8 fős kiscsoportos levéltár-pedagógiai foglalkozásokon, melyeken a legfőbb cél a köznevelési intézményekben folyó tehetséggondozás erősítése volt. Ezeken az alkalmakon a tanulók közvetlen közelségbe kerültek a levéltárban őrzött iratokkal (anyakönyvek, egyházközségi jegyzőkönyvek, tanügyi iratok stb.), tárgyi emlékekkel (pecsétek, zászlók, fotók stb.), s az általuk reprezentált múlttal, mélyítették ismereteiket a gyűjtemények (levéltár-irattár) fogalma, feladata, a Magyarországi Református Egyház felépítése, gyülekezetek, református iskolák története, valamint egyháztörténeti témákban. Az előadásban kitérünk a non-formális tanulási szintéren folyó tehetséggondozás célkitűzéseire, tartalmára, a tanulás-tanítás folyamatára a tervezéstől a tanulásszervezésen át az értékelésig. Megmutatjuk, hogyan lehetett a gazdagítás különféle típusait (Passow, 1958, N. Kollár – Szabó, 2004) az élmény-pedagógia eszközeivel megvalósítani (Rácz, 2013; Vágola, 2013; Fülöp – Mákos – Szabóné Simonkay, 2017). Levéltár-pedagógusként szerzett tapasztalatainkat vetjük össze a témában megjelent neveléstudományi szakirodalommal (Bálint – Orsós, 2013; Renzulli, 2012; Balogh, 2016). Az előadásban rámutatunk arra, hogy hogyan kapcsolódik össze a tehetséggondozás és a református identitás erősítése egy református fenntartású levéltárban.

BERKI VIKTÓRIA

A (KERESZTYÉN) PEDAGÓGUS SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Milyen készségekkel, kompetenciákkal kell rendelkeznie a („tehetséges”, keresztyén) pedagógusnak, hogy munkája eredményes ellátására, hivatása betöltésére alkalmas legyen? Van-e különbség a „rendes”, a „tehetséggondozó” és a „keresztyén” pedagógus között? Ha igen, mi az? Ezekre a kérdésekre keressük a választ abból a feltételezésből kiindulva, hogy a pedagógus pedagógus; akkor is, ha keresztyén, és akkor is, ha nem; amennyiben elkötelezetten végzi munkáját, hivatását, eredményes lesz.

BOGNÁRNÉ KOCSIS JUDIT

KÉPESSÉG- ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS A HITFEJLŐDÉS TÜKRÉBEN

A képességfejlesztésnek, a tehetség kibontakoztatásának ősi formái a 16–17. századi református oktatási-nevelési hagyományokban már megtalálhatóak. A 20. században három markáns irány különült el a magyar nevelésben: kettő ezek közül református kollégiumokból indult, az egyik a sárospataki, a másik a hódmezővásárhelyi modell, a harmadik irány pedig egy külföldi minta adaptációja.

A kutatás célja a képesség- és a tehetségfejlesztés bemutatása a hitfejlődéssel összefüggésben. A kutatáshoz kapcsolódóan az alábbi kérdések merültek fel bennem: A képesség- és tehetségfejlesztés, valamint a hitfejlődés között milyen összefüggések mutathatóak ki? A hit fejlődése miként segítheti a fejlesztő munkát?

A kutatás eredményei rámutattak arra, hogy a képesség- és a tehetségfejlesztés során megvalósuló személyiség- és gondolkodásfejlődés az, ami segítheti a hitfejlődést. De természetesen ez fordítva is működhet. A tudomány műveléséhez elengedhetetlenül fontos az erkölcsi fejlődés is, hiszen akkor tudja igazán az emberiség javát szolgálni, betölteni küldetését. Ahogy már Szent Ágoston is megfogalmazta: „Aki a tudományban előrehalad, ám erkölcsében nem, az több kárt okoz, mint amennyi hasznot hajt.”

Az erkölcsi, hitbeli fejlődés eredményezheti azokat az átlagon felüli képességeket, személyiségjegyeket, amelyek a tehetség kibontakoztatásához hosszú távon szükségesek, mint pl. feladat iránti elkötelezettség, kitartás, szorgalom, szakmai alázat, megújulni tudás képessége, alkalmazkodás, örömteli munkavégzés, konfliktustűrő képesség, magasabb szintű gondolkodásra való képesség. Álláspontom az, hogy a személyiségfejlesztés és a tehetségben való fejlődés korrelál egymással.

A tehetségfejlesztésben, annak hatékonyságában nagy szerepe van a pedagógusnak, valamint a tanuló közötti viszonyoknak. Nagytudású, jó pedagógiai érzékkel megáldott nevelő szükséges a folyamat beindításához, annak működtetéséhez.

A kutatás segíti a képesség- és tehetségfejlesztés, valamint a személyiségformálás iránt érdeklődőket a témakör mentén való elmélyülésben.

Színesebb, változatosabb feldolgozásán keresztül, ami lehetőséget ad a gyermekekben rejlő tehetségkezdemények egész korai megmutatkozására. Mivel a különböző tevékenységformákkal egy foglalkozáson belül találkoznak a gyermekek, fejlesztő erejük egymást támogatva, erősítve fejti ki hatását, mégpedig indirekt módon, az átélt élményeken keresztül. A tevékenységek készség- és képességfejlesztő hatása mellett fontos hangsúlyt kap az egyes témákban megjelenő emberi értékek személyiségfejlesztő hatása is. Egyházi óvodákban a népi vallásosság életkornak

DERGEZ-RIPPL DÓRA

„HÍVJUK VAGY SEM, ISTEN JELEN LESZ”

A művészi élmény vallás erkölcsi evidenciájának nevelésméleti jelentősége

Kulturális hagyományaink továbbadása a következő nemzedéknek: ez az esztétikai nevelés elsődleges feladata. A művészi nevelés értékörző szerepe azonban nem merül ki ízlésformáló esztétikai perspektívákban, mert olyan szellemi és lelki jelenségekkel kell (el)számolnia, mint a vallásos hit személyiségformáló ereje, az istenélmény önismereti jelentősége a művészi tapasztalatban, vagy a szakrális művészet erkölcsi karakterének artisztikus formálóereje.

A tehetséggondozásnak tehát etikai „tétje” van: hogyan segíthetjük a művészi vagy tudományos készségek kibontakozását úgy, hogy ez összhangban legyen a nevelés személyiségfejlődési céljaival.

A kérdést művészetelméleti szempontból tekintve, kutatásom segítségével arra keresem a választ, hogy az alkotóművészi készségek kibontakozásához szükséges nevelési elvek milyen inherens erkölcsi alapvetésekkel operálnak a művésznevelés során. Ehhez elméleti és gyakorlati példákat hozok a művészetpedagógia (Johannes Itten) és a lélektan (C. G. Jung) területéről. E szerzők munkássága különösen alkalmas arra, hogy elméleti igazolását adja a transzcendens művészeti szimbólumhasználat erkölcsi és vallásos karakterének és nevelésben betöltött szerepének. Abból az eszméből indulok ki, hogy a vallásos tapasztalat alapvető lelki igény, ezért a tehetség kibontakozásában és a művészi nevelés személyiségformáló munkájában egyaránt kitüntetett szerepe van. A művészi megismerés kulturális alapélményének nevelésméleti jelentősége, hogy az önmegismerés lehetőségét abból a lélektani kijelentésből tárja fel számunkra, hogy „Istent nem lehet kinevelni belőlünk”. Az istenfogalom az ember számára közvetlenül adott, a legáltalánosabb emberi tapasztalat, kultúrtörténeti és lélektani evidencia. Emellett a művészet értelmezési keretének etikai jellegét is megadja. Isten fogalmának (képének, ideájának, érzetének, erejének...) pszichénkben való jelenléte nem opcionális sem a művész, sem a művészetértelmező számára, és a fogalom tagadása csupán a tagadó lelkiállapotáról szolgál információval. Az istenfogalom szándékos háttérbe szorítása napjaink legnagyobb kultúrelméleti problémája, amely a szofisztikált művészi nevelés nagy kihívása is egyben. Éppen ezért a tehetséggondozás esztétikai szempontokon messze túlmutató feladata, hogy megmutassa: a művészi készségek kibontakoztatásának erkölcsi dimenziói is vannak, melyek szubjektív esztétikai élményeinket az objektív megismerés törvényszerűségével és transzcendens dimenziókkal egészítik ki.

FANCSAL KINGA IBOLYA

JÓZSEF, JÁKÓB FIA „RÉGEN” ÉS „MA”

„...időnként a szürkének látszó kavicsból is
előtűnik a drágakő csillogása.”

Dr. Czeizel Endre

Mindannyian a társadalom, egy közösség szürkének látszó kavicsaiként születünk meg, átlagos egyéneiként az emberiségnek, de örökös harcként és küzdelemként lebeg fölöttünk és ver gyökeret bennünk a kérdés, hogy életünk során képesek vagyunk-e felfedezni, majd felfedni önmagunkban azt az értéket, amely megmutatja, hogy mi, mint Isten teremtett gyermekei, értékes egyénei vagyunk e világnak, hogy a szürke kő mögött ragyogás húzódik meg.

A szürkének látszó kavicsból csillogó drágakő csak akkor lesz, ha a család, a közösség, az iskola, egyáltalán a környezet felismeri, tudatosítja a gyermekben a benne levő értéket, talentumot, azt kiaknázza, ápolja és fejleszti. A szülőkre nagy felelősség hárul, hiszen elsődlegesen az ő feladatuk felismerni a tehetséget, az értékeket gyermekeikben, úgy, mint *A kerek kő*¹ népmesében is, ahol a család az, aki a gyermekek kezébe adja, öntudatlanul ugyan, a kerek követ, hogy aztán gurítgatva, „játszadozva” gyémánttá fényesedjen, de ugyancsak a család az, aki rádöbbsenti arra is, hogy micsoda kő, milyen érték birtokában vannak csemetéi. A gyermek csak „játszik” a szülő egy idő után felismeri, és a játék komoly bányászati, kiaknázó munka lesz.

E tanulmányban rá szeretnék világítani arra, hogy ugyanúgy, mint ma, régen évezredekkel ezelőtt is meg voltak a „csillogó kövek”, amelyeket sokszor nem a család, hanem a környezet emelt ki és ápol. Ezek a tehetségek a Bibliában is megmutatkoznak. Példaként említeném Jákób családját és nemzetségét, ahol előbukkannak a tehetséges fiak, akikre legtöbbször a környezet figyel fel. Így említhetjük meg konkrétan József történetét.

A továbbiakban párhuzamot vonok József, Jákób fia és egy mai tinédzser élete, tehetsége kibontakozásának útja között. Rámutatok arra, hogy szinte semmi sem változott évezredek óta, ezen életkorban ugyanúgy mindketten küzdöttek a családban, környezetben, míg ki nem törtek önmaguk és a környezet által jól behatárolt sztereotípiákból, és míg felül nem emelkedtek. Mindezek mellett bemutatom mintegy alátámasztásként pszichológusok és tehetségkutatók gondolatait, nézeteit, eredményeit a kiemelkedő tehetséges gyermekek társas kapcsolatairól, családjajaikkal való viszonyukról.

¹ Gyuricza Eszter (szerk.): *100 magyar népmese*, Pécs, Alexandra Kiadó, 2015, 187–190.

FEHÉR ÁGOTA – BÁLINT ÁGNES – ÁCS MARIANNA

A PRAECEPTORI RENDSZER SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

A gyermeki képességek kibontakoztatásának jelentős támasza kapcsolódik a pedagógus személyéhez: mind szakmai, mind érzelmi támogatást, a biztonság, a megszólíthatóság élményét fontos nyújtania, egyúttal többek között facilitátorként segíteni a világ megismerésének folyamatát, a gyermek értékeinek, legjobb képességeinek megmutatkozását.² A személyiség teljességének formálása különleges intézményrendszerben valósulhat meg hazánkban: református kollégiumaink jelentős történelmi hagyományokra építve nyújtanak segítséget. Kollégiumi iskolakultúránk magában hordozza azt a légkört, amelyben a pedagógus nevelő szerepe: „már nemcsak az oktatási, hanem a nevelési törekvések színterévé is válik [...] tanárok és diákok együttese közös erőfeszítéseket tehet”.³ (Bajkó, 1976, 9–11)

Kutatásunk során kiemelten tekintünk a Debreceni Református Kollégiumra, amelynek története igen mély gyökerekre támaszkodhat, s a diákok tanulmányait ugyancsak közvetlenül kísérő kiváló praeceptor diáktársak pedagógusi szerepe is megmutatkozhatott. Mind osztálytanítóknak (praeceptor publicus), mind magántanítóknak (praeceptores privati) fontos szerepe volt fiatalabb diáktársaik tanulásának útján, s a legkiválóbbak a Kollégium partikuláinak vezetőivé is váltak.

Tanítványaik irányban mintát nyújtottak a kitartás, a feladatok iránti elköteleződés terén, a tanulmányi előmenetel mellett pedig már az 1741. évi Praeceptorok Instruciója kimondta: „a gyermekek és ifjak egyéniségét, teherbíró képességét tekintetbe vevő, a tanulást megkönnyíteni, megkedveltetni, s nem megnehezíteni kívánó munkássága” (Maróthi György, in Barcza, 1988) szükséges a diáktanítóknak. Életkorban közelebb állva társaikhoz e hatás eredményesebbé tette a tanulássegítés folyamatát is.

Kutatásaink nyomán a praeceptorok szerepét a következő főbb pontok mentén tekintjük át, amely pontok napjaink tehetségsegítő tevékenységei irányában is meghatározóak:

- tananyagátadás mint megosztás és közösségtétel – a lényegkiemelés segítése a közös feldolgozás során;
- szavakká formálás, megosztás mint értelmezési keret, a megérthetővé tétel forrása – ráhangolódás szerepe a diáktárssal közös tanulás során;
- társsá válni az introvertált tehetséges személyiség számára – valakihez tartozás, meghallgatva lenni.

² Révész György: *Szakemberek, széles körű együttműködés*, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 613–634. [Link](#); Tóth László: *A tehetségesek tanítása*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 1998. [Link](#)

³ Bajkó Mátyás: *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*, Akadémiai Kiadó, 1976, 9–11.

FEHÉR ÁGOTA – BÁLINT ÁGNES – ÁCS MARIANNA

TEHETSÉGGONDOZÁS DIÁKSZEMMEL

A Debreceni Református Kollégium „az ország iskolájaként” (Bölcskei, in Györi, 2006, 7) kiemelt szerepet töltött be a felnövekedő diákok életútjának kísérésében, leendő hivatásuk megtalálásának és eredményes pályára lépésüknek háttérében. Szellemisége egyaránt kifejezte a minőségi tananyagátadás és a bibliai értékek mentén való személyiségfejlesztés fontosságát, s e két pillér nyomán a diákok legjobb képességeinek kibontakoztatásában, tehetségének gondozásában is jelentős eredmények váltak elérhetőekké a falakon belül. Kutatásunk során az intézmény iskolai értesítőit vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy a diákok közvetlenül milyen élményeket éltek át, beszámolóikban milyen üzenetekre utalnak, amelyeket az intézmény erősített meg bennük. Forrásaink a következő tartalmi egységekben megragadhatóak: végzős diák búcsúja tanévzárón; tanévnyitó ünnepségek gondolatai; pedagógus mint egykori diák visszaemlékezései székfoglaló beszédben; érettségi találkozók feljegyzései; Ifjúsági Gyülekezet tevékenységeihez kapcsolódó beszámoló; Diákszövetség tevékenységeihez kapcsolódó beszámoló.

Kiemelten tekintettünk az 1873–1944 közötti időszakra, amikor a nyolcosztályos gimnázium „kiépülése és megerősödése”, valamint „fénykora” tehető. (Györi L., 2013) Elemzéseink fókuszában egyrészt a tanulmányi előmenetelt segítő meghatározók, másrészt közösségi-társ kapcsolati sajátosságok állnak, s e két szempont összefonódása is megmutatkozik a Kollégiumban. Az összetartozás élménye és a személyes életútra találás a legjobb képességek kibontakoztatásával a következő gondolatok által is megerősíthető: „Zárjuk szívünkbe tanítását, kövessük példáját. Útmutatását követve komoly önvizsgálattal igyekezzünk felismerni hivatásunkat, azt az Isten-rendelte utat, amelyen haladva nemzetünknek, magyar fajtánknak legtöbbet használhatunk.” (Gimn. Ért., 1941–1942, 7–10, Tanévnyitó megemlékezés Széchenyi tanításáról)

„A matematika tanításához hasznos útmutatásokat kaptam tőle, amit tanári praxisomban hasznosítottam. Alkalmaztam módszereit, amelyekkel a matematikát magam is megszerettem, és úgy vélem, meg lehet szerettetni a diákokkal [...] Olyan pedagógiai fogásokat tanultam, melyeket munkám során sohasem felejtettem el hogyan lehet egy nem helyes viselkedési gyakorlatot úgy feloldani, hogy az ismételten ne következék be.” (Nagy Pál nyugalmazott matematika-fizika szakos tanár visszaemlékezése)

„Fiúk! sohase feledjétek azt a hálát, mellyel őneki tartoztok, sohase feledjétek azt a szeretetet, melyet iránta éreztek és sohase feledjétek el tanácsait, útmutatásait, hogy azokkal éljétek.” (Gimn. Ért., 1928–1929, 59, végzős diák búcsúja)

„Mindnyájan egy vagyunk, mint ahogy egység a Kollégium és egy az általa szolgált isteni, hitbeli, erkölcsi, tudományos, nemzeti, történelmi igazságok közössége is.” (Gimn. Ért., 1927–1928, 11, dr. Baltház Dezső püspök beszéde)

FUSZEK CSILLA

SPIRITUALITÁS – VALÓBAN LÉTEZŐ TEHETSÉGTERÜLET?

A spirituális intelligenciát, illetve annak összetevőit mind a mai napig számos kutató próbálja rendszerbe foglalni, de valójában nem beszélhetünk arról, hogy lenne egy általánosan elfogadott koncepció ezzel a tehetségterülettel kapcsolatban. Létezésének kérdését még Gardner veti fel a 90-es években, az ő nyomdokain a 21. sz. elejére megsokasodott a spirituális intelligenciával foglalkozók száma (pl.: Torrance – Sisk, King, Emmons), kutatásaik alapján mára jól körül írható, hogy milyen elemei lehetnek a spirituális intelligenciának.

Egyáltalán mennyiben lehet tehetségterület a spiritualitás? Különböző emberek spiritualitása összemérhető-e, egymáshoz hasonlítható? Egyáltalán a spirituális tehetség feltétlenül együtt jár valamilyen teljesítménnyel vagy inkább ahhoz segít hozzá, hogy más tehetségterületeket jobban kibontakoztassunk, hogy megtaláljuk a motivációhoz szükséges magasabb rendű célt? (Beckwith, Dalai Láma)

Kutatásaim segítségével megpróbáljuk körüljárni, hogy a különböző kutatók szerint mit takar a fogalom, de a legfontosabb kérdés, amivel foglalkozni fogunk, hogy miben segítheti a tanárokat, ha tisztában vannak ezzel a fogalommal, illetve kapaszkodót tudjanak adni a diákoknak is, hogy spirituális élményeiket integrálni tudják az életükbe.

GYURCSÁNYI EMILIA

TEHETSÉGGONDOZÁS A KECSKEMÉTI PIARISTA ISKOLÁBAN INTÉZMÉNYVEZETŐ-HELYETTESI SZEMMEL

A több, mint 300 éves kecskeméti Piarista Iskola egy többcélú, közös igazgatású intézmény, a teljes neve Piarista Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Óvoda. Ez a hosszú név összetettséget takar, különböző intézménytípusok tartoznak ide. Mivel minden köznevelési szint (óvodai nevelés, általános iskolai oktatás és nevelés, négyévfolyamos gimnáziumi képzés, illetve kollégiumi nevelés) képviselteti magát az intézményben, és ennek megfelelően rendkívül sokszínűek tehetséggondozási tevékenységeink.

Fontosnak tartjuk, hogy mindezt intézményi szinten is összefogjuk. Általános intézményvezető-helyettesként személyes célom, hogy – minden intézményegységgel folyamatos munkakapcsolatban lévén – ez a koordinációs feladat minél eredményesebb legyen. Intézményi szinten stratégiai céljainkban külön területként, több tevékenység mentén jelenik meg a tehetséggondozás, hogy megtaláljuk azon gyermekeket, fiatalokat, akik tehetségük által kiváló teljesítményre képesek. Tudatos, komplex tehetséggondozást végezzünk inkluzív szemlélet alkalmazásával az óvodától érettségiig, beleértve a kollégiumi nevelés specifikumait is.

A tudatosan végzett tehetséggondozó munka eredményének egyik jellemzője a Tehetségpontként való működés. Intézményünk Tehetségpont-regisztrációja 2016 végén indult el, és a 2017. évi ide kerülésem után én vezettem a Tehetségpont működési kérelmünk beadását. Végül 2018-ban váltunk visszamenőleges hatállyal Regisztrált Tehetségponttá. Ezt követően jelentkeztünk az akkreditációs folyamatba is, melynek eredményeként 2019 márciusában a Kárpát-medencei Tehetségnapon kaptuk meg az Akkreditált kiváló Tehetségpont címet. Mindez az elmúlt években a tehetséggondozás terén végzett pedagógiai munkánk elismerését is jelenti számunkra, amelyet az elkövetkezőkben is folytatni kívánunk.

Intézményi és személyes célom is, hogy a jövőbeni eljárások során ismét sikeresen teljesítsük az Akkreditált kiváló Tehetségpont cím kritériumait, miközben folyamatosan fejlesztjük tehetséggondozó tevékenységünket új képzések, pályázatok bevonásával is. A mások által is hasznosítható tudáselemeit megosztjuk, ezzel is remélve intézményi tehetség-céljaink széles körű megvalósulását. Jelen bemutatásom során e sokrétű tehetséggondozó tevékenységünk főbb pontjainak megosztására vállalkozom.

KÁDÁR PÉTER – SÜMEGI PÉTERNÉ

TEHETSÉG: AJÁNDÉK A SZOLGÁLATRA – TEHETSÉGSEGÍTÉS A PÉCSI REFORMÁTUS KOLLÉGIUMBAN

A talentum ugyan a kreatológia által is használt kifejezés a már beérett, kamatozó tehetségre, de az újszövetségi példázat az üdvösségre hívásról és közösségekről szól. A Bibliában a tehetség szinonímája az *adomány*, *ajándék* (ld. *adottság* szavunkat!). Isten szabadon adja ajándékait kinek-kinek: az egyházban a Szentlélek karizmáit, a világban a különös képességeket mint a gondviselés és az általános kegyelem javait az élet kibontakoztatására. Az ajándékokat pedig meg kell becsülni, mégpedig használattal, munkával, fejlesztéssel.

A keresztyén iskolának feltétlenül dolga van a tehetségsegítés terén, erre köteleznek minket protestáns kollégiumi hagyományaink is. Intézményünkben, a Pécsi Református Kollégiumban kiváló előzményei voltak a tehetségsegítésnek, amelyeket rendszerbe állítottunk. Arra törekedtünk, hogy tudatosan építsük fel a tehetségsegítés helyi rendszereit a beválogatástól (diagnosztika), a tehetséggondozáson, hatásvizsgálaton (mérés) át a stratégiai tervezésig. A komplex személyiségfejlesztő folyamat akkor hatékony, ha a fejlesztési programok megvalósításának a nevelési környezet (iskola, család, baráti kör) közvetlen támogatója és részese lesz, valamint, a helyi munkát hálózatiépítés segíti a nagyobb, térségi közösséggel.

A hálózati együttműködésben fontos partnerünk a térségben működő *siklósi Sztárai Mihály Református Általános Iskola tehetségpontja*, vagy a *Károli Egyetem nagykőrösi Pedagógiai Kara*, amellyel a *pedagógus-továbbképzésben* alakítottunk ki folyamatos és több szakirányú együttműködést.

Kiválóan Akkreditált Tehetségpontokként működve magunk is több műhelyt hozunk létre tehetségpont-koordinátorok megbízásával. Iskolapszichológusaink nyújtanak segítséget a klasszikus tehetségfaktorok (Mönks-Renzulli-modell) vizsgálatában: motiváció, kreativitás, kivételes képességek, így mindezen eredményekre is építjük célzott tehetségsegítő tevékenységeinket.

A tehetségre két kategóriát alkalmazunk: 1. azokat keressük, akik fokozott érdeklődéssel folytatott tevékenységükkel és nagyon sok gyakorlással kivételes teljesítményt tudnak elérni, azaz, tehetségigéretből talentumokká lehetnek (Czeizel); 2. a tehetségnek egy általánosabb, pedagógiai fejlesztést szolgáló kitágítását is alkalmazzuk, a „mindenki tehetséges valamiben” jelmonddal. Az erős oldal támogatása segíti az általános, kognitív fejlődést és a gyenge oldal fejlesztését is (atipikus – tipikus, vagy kettősen különös figyelmet igénylő gyermekek).

A tehetségek egyéni kísérésére mentorokat bízunk meg egyéni fejlesztési terv készítésével, a szakmai vezetőkkal szoros kapcsolatot tartva. *Tehetségsegítő munkaközösségeket* hoztunk létre a csapatmunka összefogására. *Tehetségnapokat* tűzünk ki, amelyeken az éves munka termését mutatjuk be a közösségnek, az iskolának, a családoknak, a támogató környezetnek. Közös versenyeket rendezünk a tehetségpontok között, 2018-ban otthont adtunk a Kárpát-medencei Református Talentum Tábornak.

Tapasztalatainkat összegezve bemutatjuk intézményünk tehetségsegítő jó gyakorlatait az egyéni kibontakozás támogatásához kapcsolódóan, amelyek által az adottságok ajándékokként élhetők át. A kiváló adottságokat feladathoz kötten kapjuk (német szójátékkal: *Gabe und Aufgabe!*), a kiválóság jutalma pedig maga a tevékenység folytatása. A tehetséges gyermek, fiatal örömét leli abban, amihez érzéke van, és abba sem akarja hagyni, egyúttal reménységünk szerint mások javára, közösségeink szolgálatára bontakoztatja ki azt: „...mindenki tekintse kötelességének, hogy ajándékaival a többi tag javára és üdvösségére készséggel és örömmel szolgáljon” (Heidelbergi Káté 55).

KÁDÁR PÉTER – SÜMEGI PÉTERNÉ – FEHÉR ÁGOTA

A HIT SZEREPE A KÉPESSÉGEK KIBONTAKOZTATÁSÁBAN

A Pécsi Református Kollégium Nevelési programja kiemelten tekint a keresztyén szellemiség megosztására minden diákkal: „Krisztustól elfogadott küldetésünkkel három további fontos szempontot kapunk a missziói parancsban: a tanítvánnyá tétel feladatát bölcsen, szelíden, szeretettel tudjuk hatékonyan és hitelesen teljesíteni.” (2020, 9) Az intézmény évkönyveit áttekintve ezen értékek sokszorozódása megerősíthető érintetek megfogalmazásában is: „Ennek a krisztusi szeretetközösségnek megtapasztalása felemelő élmény kisgyermek és felnőtt számára egyaránt.”, „A közösség, tapasztalataink szerint sokkal barátságosabb és elfogadóbb, mint bármelyik másik világi kollégium. Véleményünk szerint ez köszönhető a református hitre való nevelésnek.”

Kutatásunk során e keresztyén lelkület képesség-kibontakoztatást segítő kapcsolódását vizsgáltuk 15–17 éves diákok megszólításán keresztül. Kérdőívünkben kitértünk többek között a tehetség fogalmához kapcsolódó asszociációkra, a saját tehetségesség megélésére és szempontjaira, a kibontakozást segítő érzelmi készségek és hitbeli elköteleződés szerepére.

A válaszokban kiemelt szerepet kapott a kitartás, elköteleződés szerepe, környezeti meghatározók között pedig a család mellett a hit, az Istennel való kapcsolat tudatos megélése. A hit szerepe megjelent a „tanáraink hite bennem” válaszokban is, s mindezek összekapcsolódhatnak azzal, hogy az érzelmi világot tekintve a szeretet és a hála megélésének fontossága vált elsődlegessé, pl. „Tudom, hogy Istennek velem is terve van, és hogy benne mindig bízhatok, hogy akármi van, jó útra fog terelni.”, „a képességem nem az én érdemem, hanem egy ajándék Istentől, így ha sikereket érek el, mindig hálát adok neki.”

A keresztyén szellemiség, amelyet az intézmény nyújt a diákok kibontakozásának támaszaként, megmutatkozik a tehetségről alkotott elgondolások háttérében is:

„A tehetség tényleg egy érték, amit talán nem mindenki kap meg, ezért hálásnak kell lennünk érte és kihasználni minden lehetőséget, amit rejt.”

„Mindenkiben van valami plusz, amit ha megfelelő időpontban talál kibontásra alkalmasnak, akkor a végeredményeknek pont úgy tud majd örülni, ahogy egy szép ajándéknak.”

„Ha bölcsen használod fel a tehetségedet, akkor gyümölcsözővé válik, és sok mindent elérhetsz vele. Határ a csillagos ég! De ha elpazarolod, vagy figyelmen kívül hagyod, elkallódik.”

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA

VEZÉRFÉNY A GYERMEK LELKE ELŐTT

A Dunamelléken 1839-ben alapított Oeconomiko-paedagogicum institutum, avagy az alapító levél szerint a nagykőrösi „Oskolai Tanítókat formáló Intézet, egybe kapcsolva a’ Pallérozott Mezei Gazdaságnak tanításával”⁴ második aranykorának nevezhető a két Hegymegi Kiss fivér, Áron és Kálmán munkálkodása. Szerzteágazó tudományos és a tanítóképzésben, a nevelés ügyében való elkötelezettségük máig ható és érvényes. Kiss Áron 150 esztendővel ezelőtt, 1870-ben, 25 évesen tétetett a nagykőrösi református tanítóképezde igazgatójává. E státuszát betöltve tette le ügyvédi, majd Kolozsvárott a pedagógiai doktori vizsgáját – „ő az első olyan magyar pedagógiai gondolkodó és szakíró, aki neveléstörténeti kutatások révén szerzi meg doktori címét”⁵. Már a kőrösi szolgálati évei alatt nagy gondot fordított a prepák szellemi-lelki növekedésére. Ismeretes előttünk, hogy nagykőrösi igazgatása első évében önképző társulatot hozott létre. Az ifjúság e köre a tanév alatt bevételeikből 110 könyvvvel gyarapította a könyvtárat, tíz lapot járatott, pályázatot írt ki, s maga az igazgató a legszorgalmasabb diáknak is pénzbeli jutalmat tűzött ki.⁶ Kiss Áron, „a tanítók tanítója” ilyen személyesen és cselekvően vett részt a tanítók személyiségformálásában, szakmai tehetségük kibontakoztatásában. Ebbéli igyekvése, példája a későbbiekben a tanítójelöltek számára írt módszertani írásaiban, szakkönyveiben teljesedett ki. Az 1879-es *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana* című vezérkönyvében már ekként buzdította e szép hivatás művelőit: a tanító az oktatás „legfőbb tényezője”⁷, „a tanítványairért felelős Istennek”⁸, példája pedig „legyen vezérfény a gyermek lelke előtt”⁹. Tanulmányomban Kiss Áronnak a nevelők, a vallástanítók ebbéli küldetéséről alkotott nézeteit, főbb elveit mutatom be a teljesség igénye nélkül annak reményében, hogy a kései tanítványok e fáklyafény mellett hitük, hivatásuk megerősítését kapják. Képzőnk falai között, bátorítást nyernek saját maguk és tanítványaik tehetségének kibontakoztatására.

⁴ Osváth Ferenc: *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története. Első rész: Az intézet megalapításától a világháborúig (1839–1914)*, Nagykovács, 1939, 9.

⁵ Fodor László: Kiss Áron. *Magiszter. Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata*, Romániai Magyar Pedagógusok Szakmai Szövetsége, 2011/ősz, 110.

⁶ Toldy József – Kiss Áron (szerk.): *Tudósítás a Nagy-kőrösi hely. hitv. lyceum, tanító-képezte és népiskolák állásáról az 1870/71. isk. évben*, Kecskemét, 1871, 15.

⁷ Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 1879, 37.

⁸ Hivatkozott ezzel Calasanza-ra a piarista rend alapítójára

⁹ Kiss: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 42.

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA

A VALLÁSTANÍTÓK SZEREPE AZ IDENTITÁSFORMÁLÁSBAN

A tanítók tanítójának nevezett Hegymegi Kiss Áron (1845–1908) teológiai, jogi, pedagógiai tanulmányai során igazolta tehetségét, és 25 évesen 1870-ben került a nagykőrösi képző élére. Hivatása betöltését nemcsak egyházi és neveléstörténeti elköteleződésében láthatjuk, hanem nagy figyelmet fordított a [vallás]tanítók képzésére. Intézményünk jogelődje 185 éve nyitotta meg kapuját¹⁰, melynek számos jeles tanárszemélyisége közül őt ajánlom konferenciánk figyelmébe munkásságának azon részleteire rávilágítva, melyek az identitásformálást érintik. Kiss Áron a tanítóképzés szakirodalmi alapjainak megteremtése okán vezérkönyvekben és szakmai folyóiratokban fektette le nevelési és valláspedagógiai iránymutatásait, melyekben beazonosíthatunk a vallásos és a nemzeti identitásra vonatkozó nevelés összetevőit. A tanítók szakmai identitását azzal mélyítette, hogy olyan tankönyvekkel¹¹ gazdagította a képzésüket, melyekben a magyar keresztyén pedagógus elődök és a kortársak munkásságát egyaránt feltárta. Nem véletlen tehát, hogy számára az egyik legfontosabb identitásalakító a [vallás]tanító, akinek személyéhez és feladataihoz kötöm az előadás egyes pontjait. A hitelesség a vallástanító személyiségének egyik meghatározó eleme: a nevelő egyaránt szeresse az egyházát és a rábízott a gyermeket is, akit vezérfényként vezessen, hogy ennél fogva „Isten országát szent buzgósággal az emberi természetbe átültesse”.¹²

Kiss Áron a szerint a vallásos nevelés alapjának lerakására leginkább a szülői ház hivatott, s arra biztatta írásaiban a tanítókat, hogy az intézményes nevelésben építsenek ezen családi kezdeményekre.

Nagy jelentőséget tulajdonított a nemzeti identitás erősítésére a játékos nevelésnek, a játékok visszatartásának. Ehhez elengedhetetlennek tartotta, hogy a magyarság népi játékait a tanítók Kárpát-medence szerte összegyűjtsék. E tevékenység támogatására a Néptanítók Lapjában 1880–86. között módszertani cikksorozat született, mellyel a játékpedagógia bekerült a hazai a nevelésügyi szakirodalomba és párbeszédbe. A játékgyűjtés oly dalkincs feltárását is magával hozta, mely elsajátítása és továbbadása is a tanító feladata. Ennek forrásául nemcsak az 1891-ben kiadott gyermekjáték-gyűjtemény¹³ szolgált, hanem olyan daloskönyv¹⁴ is, melyek a kisdédó-

¹⁰ Osváth Ferenc: *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története*, 9.

¹¹ Kiss Áron: *A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra*, Pest, 1872.; Kiss Áron: *A magyar népiskolai tanítás története*, I. füzet. 1881., II. füzet. 1883.

¹² Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 38.

¹³ Kiss Áron (szerk.): *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*, Budapest, 1891.

¹⁴ Kiss Áron – Péterfy Sándor – Pósa Lajos – Tihanyi Ágost: *Daloskönyv*, Budapest, 1898.

vók és iskolák nevelőit éppúgy segítették, mint a szülőket, akik otthon is szívesen elevenítették fel az el-elnémult honi dalokat.

Kiss Áron utódaiként, késői tanítványaiként mi is azonosulhatunk ezen nevelési iránymutatásokkal, s a mai kihívásokat is felmérve az ő szakmai írásainak felhasználásával felvértézve állhatunk a nevelés és identitásformálás szolgálatába, és vele mondhatjuk: „Csak azt adhatjuk a mink magunknak is van”¹⁵ – és hála az ő fáradhatatlan munkásságának, ez nem is kevés!

¹⁵ Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallásitanítás módszertana. Tanítóképezdék s népisk. tanítók számára*, Budapest, 1879, 38.

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA

KISS ÁRON JÁTSZÓ EMBERE

Kiss Áron (1845–1908) számos módon igazolta sokrétű tehetségét a neveléstudományban. Ez a komoly szakember nemcsak a tanítók tanítójaként nevezetes, hanem munkássága alapján megállapíthatjuk, hogy ő játszó és játszani tanító ember is volt. A 19. század végén szükségét látta ezen terület szakirodalmát is megteremteni, mely egyúttal a nemzeti önazonosság erősítését is szolgálja: „[...] oly pädagogiai irodalmat akarunk, mely fejlesztőleg hasson nemzeti életünkre, s nemzetiségünk becses tulajdonságait megőrizni segítsen, exclusiv nemzeti életünk fentartását előmozditsa: akkor mindenekelőtt saját népünket kell tanulmányoznunk, meg kell ismernünk a magyar nép teljes élet- s lélektanát.” Az 1880-as években kezdeményezett, majd az 1883-as meghirdetett játékgyűjtést szakfolyóiratokban (pl. Néptanítók Lapjában) publikált tanulmányokkal kísérve a játékpedagógia honi módszertani alapjait teremtette meg. Ajánlásokat tett a gyűjtés eljárásaira, megfogalmazta a játék módszertani alapjait. A tanítók által beküldött játékokat katalogizálta és kategorizálta, és a honi neveléstörténeti sajátosságokat és kapcsolódási pontokat bemutatta. Az előadás ezeket tárja a tisztelt szakmai közösség elé.

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

A TEHETSÉG GONDOZÁSÁNAK TEOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI GYÖKEREI AZ ÓKERESZTYÉN KORBAN

Az újszövetségi szentírás egésze Istentől sugalmazott szent könyvek összessége, missziós küldetés lelkületével íródtak a Kr. u. I. században. Az ókeresztyén kor gondolkodóinak írásaikon keresztüli elsődleges célja a tanúságtétel Jézus Krisztus megváltói művéről, mindemellett a keresztyénség legfőbb küldetése kiemelten a tanításban és a nevelésben ragadható meg. A tanítás és a nevelés munkája az emberi személyiség formálásához kívánt segítséget nyújtani, amelynek legfőbb feladata a felismert igazság szerinti életalakítás, a misztériumokba való beavatás. A transzcendens gondolkodás használatával egy olyan életvezetéshez kívánja közelebb vinni a személyt, amelyben önmaga odaajándékozása a szeretet és a szolgálat által valósulhat meg. A tehetséges ember igazi fokmérője az, hogy a szeretetre és a szolgálatra való képességét milyen mértékben tudja ki- és beteljesíteni az önmagát meghaladó léte vonatkozásában.

A tanítás és a nevelés ezzel a transzcendens gondolkodással valósíthatja meg tehetséggondozó küldetését is. Kutatásaim nyomán áttekintem a tehetség fogalomkörének sokrétű és gazdag jelentésrétegeit, hiszen az ókori görög-latin műveltség által használt sokféle kifejezés- és jelentésmódozatot egységes egészként kell értelmeznünk ahhoz, hogy közelebb kerülhessünk a tehetség kifejezésének teljességéhez.

A tehetségről szóló elméleti és gyakorlati gondolkodás az ókeresztyén korban elválaszthatatlan a hittől. Hit nélkül értelmezhetetlen a tehetség, illetve a két fogalom együttesen járul hozzá az identitás formálódásához. A tehetséges személyiség alakításához, a tehetséges léthez közvetlenül hozzátartozik az ima, elmélkedés; a keresztyén közösség részévé válás; az evangéliumi értékrend megvalósítása; valamint a tanúságtétel a világban. Az ókeresztyén kor üzeneteit napjaink tehetséggondozó tevékenységei számára mindezek tükrében is összegzem.

PAP FERENC – SZETEY SZABOLCS –
LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA – FEHÉR ÁGOTA

TEHETSÉGGONDOZÁS A NAGYKÖRÖSI KÉPZŐ TÖRTÉNELMI HAGYOMÁNYÁBAN

A nagykörösi pedagógusképzés különleges értékek hordozójaként, kitartva a történelem viszontagságai között hívja és várja 1839 óta a református szellemiséget hivatása részévé tenni kívánó, elkötelezett jelöltek. „[...] kiállotta [megpróbáltatásait] Isten segítségével, erős akaratral, s a jövőbe vetett hittel és bizalommal.” (Osváth, 1939, 255–256)

Zákány József e hivatás képviselőire kiemelten tekint, s úgy véli, „a nevelékben lévő képességeket mi módon kell előbb segíteni, öregbíteni, gyarapítani ... a neveléknek céllya az, hogy az Emberből az legyen, ami a Természet Urától rendeltetett”. (Fehér Katalin, 1993, 380) Keresztyén pedagógusok számára ezen iránymutató a gyermekek tudásának és képességeinek gyarapítását egyaránt vezérli, a hitbéli elmélyülést meghatározónak tekintjük a legjobb képességek kibontakoztatását célzó tehetséggondozás vonatkozásában is.

Kutatásaink nyomán arra keressük a választ, hogy Zákány József szavaival e „lelki tehetséggondozás” hogyan bontakozott ki a nagykörösi képző szellemiségében. Az intézmény értesítőit megvizsgálva megerősíthetjük: a tehetséggondozás komplexitása mindvégig átszötte a Nagykörösön pedagógussá válók útját, így a tanulmányi-ismeretátadó szerepkörön túl és annak gyökerezésében egyaránt kiemelt fontossággal bírt az érzelmi és a vallás erkölcsi nevelés – napjaink pedagógusai számára egyaránt mintául szolgálva.

PAP FERENC – SZETÉY SZABOLCS –
LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA – FEHÉR ÁGOTA

CSENDESNAPOK ÉRTÉKE ÉS ÜZENETE: ELMÉLYÜLÉS ÉS KIBONTAKOZÁS

A csendesnapok különleges szereppel bírnak református intézményrendszerünk életében: megállva, elmélyülve „ki-ki megtalálhatja azt a hangot, melyben megérezheti az Isten emberi életeket féltő szeretetét”. (Balogh – Kovách, 2021, 7) Mindennek kiemelt értéke lehet életünk megpróbáltatásaiban, új és még ismeretlen élethelyzeteink támaszaként, s emellett szerepet kap legjobb képességeink kibontakoztatása mélyén is.

A Magyar Templeton Programban részt vett kiemelkedő intellektusú, eredményeket elért tehetségek gondolatait vizsgálva rátalálhatunk a hitéleti elköteleződés és csendesnap elmélyülés fontosságára, pl. „Hitem erősítése, illetve szellemi gazdagodásom fejlesztése a vallás terén. Jó érzés ilyenkor elmélyülni ezekben a történetekben és a Bibliában.”, „A vallás erkölcsi mércét nyújt, melynek segítségével átgondoltabban lehet cselekedni a hétköznapi szituációkban. A hittanos társainkkal a közös világszemléletünk segít a felnőtté válás nehézségeinek megoldásában.”

E napok 1936-ban elrendelt bevezetése során célként a következő gondolatok kerültek megerősítésre: „megtartani az ifjúságot Krisztus élő egyháza eleven tagjának” (Fónyad, 1936, 3), „a református középiskolás diákság a maga keresztyén életét megvizsgálja, lelki életéről, nehézségeiről számot adjon” (Fónyad, 1936, 4), „Az elmélyedő csendes munkára, az ifjúság öntevékenységének fokozására nyugodt légkör szükséges” (Értesítő 1939/1940, 47)

Kutatásaink során megvizsgáltuk református kollégiumok 20. század eleji iskolai értesítőit, s arra kerestük a választ, hogy hogyan valósították meg ezeket a napokat és milyen élmények ragadhatók meg a diákok számára mindebből. Az 1936. évi bevezetés során megfogalmazásra került: „legyen a csendesnap lelki meggazdagodás”. Munkánk során módszertani útmutatást is nyújtunk ennek megsegítéséhez, amelyek a ma keresztyén pedagógusai számára is segítségül szolgálhatnak, hogy „szerszámok lehessenek a Mester kezében”. (Eckhardt mester, id Fónyad, 1936, 24)

PETE JÓZSEF

VALLÁSI TARTALMAK MEGJELENÉSE KÖZÉPISKOLAI KERETTANTERVEKBEN

Az előadás egy szélesebb, a köznevelés tartalmi szabályozóit vizsgáló kutatás részeként a gimnáziumi kerettantervekben megjelenő vallási tartalmakat elemzi. A kutatás apropóját egyrészt a globalizálódó világunkban megjelenő vallási, kulturális tartalmak, jelenségek okozta kihívás, másrészt a 2020-ban bevezetett Nat körül kibontakozott szakmai, társadalmi vita adta.

Jelen vizsgálat során kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzési módszerek segítségével igyekeztem feltérképezni a vallási (jellegű) (manifeszt) tartalmak megjelenését a gimnáziumi tantárgyak kerettanterveiben. A vizsgálat során első lépésben összeállítottam a relevánsnak tekinthető kategóriákat, szölistát, majd elemeztem e kategóriák előfordulási mintázatát, végül értelmeztem azok jellegzetességeit.

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a vallási jellegű tartalmak megjelenése a vizsgált dokumentumban nem hangsúlyos. Azok megjelenése bizonyos szabályszerűségekhez igazodik, jellegzetes – tantárgyanként eltérő – mintázatot képez.

A vallási tartalmak megjelenése – a várakozásoknak megfelelően – a történelem és földrajz tantárgyak anyagában a leghangsúlyosabb. Kifejezett követelményként is csak itt jelenik meg. A magyar nyelv és irodalom, valamint az ének tantárgyakban csak mint a kulturális örökség része jelenik meg, hasonlóan a vizuális kultúrához. Az élő idegen nyelv esetében elhanyagolható, a matematika és a természettudományos tárgyak esetében teljesen hiányzik.

Az eredmények arra utalnak, hogy a vallási tartalmak nem mutatnak felülreprezentáltságot, jelenlétük, arányuk indokoltnak tekinthető.

A kutatás további fázisában szükséges a teljes köznevelési szabályozórendszer összehasonlító vizsgálata. Megjegyzendő, hogy a kategóriák értelemszerű bővülésével, tartalmi elmélyedésével, a tantárgyak változásával részben árnyaltabb kép alakítható ki, részben azonban az összehasonlíthatóság lehetőségei is szűkülnek. A teljesebb összkép kialakításához azonban mindenképpen célszerű továbbá a 2012-es Nat és az ahhoz kapcsolódó kerettantervekkel való összehasonlítás is.

SANDA ISTVÁN DÁNIEL

A HAZAI NŐI SZAKKÉPZÉS KEZDETEI A REFORMÁTUS EGYHÁZ KEBELÉBEN

Magyarországon a XIX. század elejének pezsdülő társadalmi és gazdasági élete a nők számára is új lehetőségeket nyitott meg, az ekkor létesített alapfokú ipari szakiskolák vagy tanfolyamok többsége a nők képzését szolgálta. Társadalmi szervezetek, nőegyletek vállalták magukra az intézményalapítás és -fenntartás terheit.

Nevelés- és művelődéstörténeti értelemben a korszakban különlegesnek számító Karacs-házban nemzeti szellemben nevelkedett Karacs Teréz művelt és okszerűen érvelő hölgy volt, aki leküzdhetőnek és nem eleve elrendelt, megváltoztathatatlan jelenségnek vélte a nők műveltségbeli elmaradását. Szinte valamennyi írásában a nemzeti szellemű, magyar nyelvű leánynevelésről írt, „...szerinte ez nem csupán a nemzet, de az egész emberiség haladást is előremozdítja.” (Kéri, 2019, 240)

A Református Egyház kebelében Miskolcon és Kolozsvárott leánynevelő intézeteket alapított és működtett kortársait messze meghaladó eredményességgel. Miskolcon 13 év alatt 863 leánynövendéke volt, Kolozsvárott pedig 4 év alatt 460 leány nevelkedett tanítói gondja alatt. A nőnevelő intézetekben folyó oktató-nevelő munka céljaként a jövődő gazdasszonyainak a polgári család hétköznapi életére történő felkészítését tűzte ki.

A leendő családanyák szükségleteit vette figyelembe Karacs Teréz, amikor a lányokat elsősorban a női kézimunkára, szabás-varrásra, fehérnemű-készítésre tanította. De nemcsak a „kéz” ügyesítésére törekedett, hanem Pestalozzi hatására a „fej” és „szív” kiművelését is szorgalmazta. Segédnevelőivel együtt francia nyelvre, zenére, szépírássra és táncra is oktatta növendékeit. (Pukánszky, 2006, 119–120)

Írónői és tanítói életpályáján összefonódott a nemzeti kultúra iránti felelősségérzet és az önzetlen szolgálatkészség.

SEBESTYÉN JÓZSEF

A TEHETSÉGGONDOZÓ JÉZUS – A KRISZTUSI TEHETSÉGFELFOGÁS MEGJELENÉSE A KATEKÉZISBEN

Az előadásban – a tehetség- és talentumfelfogás biblikus paradigmájára, nevelésfilozófiai tételeire alapozva – kísérletet teszek annak megvilágítására, hogy megjelenik-e, egyáltalán van-e helye a tehetségpedagógiának a hitoktatásban és a katekézisben.

Az elemzés irányait Szent II. János Pál pápa tehetségfelfogása és tehetségtámogató kommunikációjának analitikus ismertetése adja.

A Szent pápa kommunikációjának visszatérő motívuma a talentumok kamatoztatására, az Isten tervében való önmegvalósításra és sikerességre irányuló buzdítás, bátorító beszéd.

Az előadás érinteni fogja a témában megkezdett alapkutatások néhány alaptézisét, amelyek a tehetségpedagógia hitoktatásban és katekézisben betöltött szerepét járják körül.

SZABARI ERIKA

A GYERMEKI SZEMÉLYISÉG ÉS TEHETSÉG KIBONTAKOZTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI HITTAN ÓRÁN

A tehetség sokrétű fogalomkör, szakirodalmi meghatározásai széles körben irányítják a figyelmet sajátosságaira, összetettségére. Sternberg WICS-modellje a következőket emeli ki: 1. bölcsesség, 2. intelligencia, 3. kreativitás, 4. szintetizálás. A tehetségek tehát várhatóan kreatív módon hasznosítják intelligenciájukat, mindeközben egységet hoznak létre tudáselemek között, s mindezt bölcs módon teszik úgy, hogy az szélesebb körben is a közösség hasznára válják. (Balogh – Révész, 2019, 63) A bölcsességet tekinthetjük hozzáértésnek, „a mindennapi élet konkrét feladatainak megoldására és elvégzésére való készséget jelenti” (Thorday), amely értelmezést követve tehát minden pedagógus célja is e hozzáértés megerősítése a gyermekek oktatása-nevelése folyamatában.

A hit- és erkölcsstan tanóra különleges szerepet tölt be a jelzett modell pontjaihoz kapcsolódóan: a Biblia igeszakaszaira építve lehetőség nyílik alapértékek megerősítésére és személyre hangolt üzeneteinek megragadására. A bibliai történetek közös feldolgozásával, elmélyült átgondolással megszólíthatóak egyéni tanulságok és támasz meríthető személyes nehézségek irányában is. Tapasztalataimra építve olyan gyermekek történetét összegzem, akik számára a hittanóra kerete lehetőséget nyújtott a zárkózásból való megnyílásra, a közösséghez kapcsolódásra, s ezáltal az egyén értékes képességeiben való megerősödés további fejlesztő hatása is kibontakozhatott.

VÖRÖS KLÁRA

A HIT ÉS A TEHETSÉG AZ ISTENVÁGY ERŐS KÖTELEKEI

A cím azt a kérdéskört jelöli ki, mely a hit és a tehetség kapcsolatát az istenvágyból szemléli. Abból a két kötődési mintázatból kiindulva, melynek egyik megszerveződése az Istennek ajánlott tehetség révén való alkotás, a másik az Istennel való alkotás, amikor a tehetségen keresztül, Isten alkot. Az elsőt nevezhetjük az elengedettség, a másodikat az átengedettség folyamatában megvalósuló alkotásnak. Alkotásokat, alkotói sorsokat is elemezve világítjuk meg, milyen, amikor az alkotó (művész, tudós) Istennek ajánlva odaadja a tehetsége által létrejött szellemi-fizikai produktumot, s milyen, amikor Istennel hozza létre azokat. Az elemzések arra is lehetőséget teremtenek, hogy bemutassuk: a tehetség és a hit változatos folyamatok bonyolult összjátékában mutatkozik meg, s nincs igazán sikeres tehetséggondozás, nincs érdemi képességfejlesztés a hitbe ágyazott tehetség gondozása nélkül. Az a tehetség, amelyet nem fog körül a hit, az jó esetben steril, de lehet akár pusztító is. A kapcsolati megközelítés szándéka azt bemutatni, hogy hit és tehetség kölcsönösen formálják egymást, de mindkettő benne foglaltatik az istenvágyban. A hétköznapi, az életbeli interakciókban aktivizált hit és tehetség esetében és az alkotói extázisban egyaránt. Sem a hitet, sem a tehetséget nem tudjuk egyértelműen meghatározni. Láthatatlan valóságokban kutat, aki a hitet és a tehetséget akarja maradéktalanul elemezni. A hitről ma ugyanazokat a kérdéseket tesszük fel, mint száz évvel ezelőtt. Van egy határ, amelyen kívül nem tudjuk elméletileg megközelíteni. S a tehetségnek is felállíthatják a modelljeit, megállapíthatják némely összetevőjét, de mindegyik titok: lehetetlen maradéktalanul elemezni, egyiknek sincs quociense. A hit engedelmissége, bensőségessége, a tehetség dinamizmusa, átütő ereje – egyik sem eszkatologikus abban az értelemben, hogy egyik sem állítja, elért egy végső célt, s végre rá tud mutatni: itt látható benne Isten. A tehetség és a hit nem a világ törvényeibe való bevonulás, hanem nyitottság, elővételezett örvendezés és vágy Istenre. Aki tehetséget gondoz, képességeket bontakoztat ki, annak ezt a vágyat kell a fiatalok integráns törekvésévé és identitásuk részévé tennie.

A kötet szerzői

Ackermanné Kelő Kamilla

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
kelo.kamilla@kre.hu

Dr. Ács Marianna

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Baranyai Református
Egyházmegye Levéltára
acs.marianna@pte.hu

Dr. habil. Bálint Ágnes

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
balint.agnes@pte.hu

Bálint-Pallaghy Réka

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
balint.pallaghy.reka@kre.hu

Berki Viktória

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
berki.viktoria@kre.hu

Bognárné Dr. habil. Kocsis Judit

Veszprémi Érseki Főiskola
bkocsisj@vhf.hu

Dr. Dergez-Rippl Dóra

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
ripdor@gmail.com

Fancsal Kinga Ibolya

Szigetszentmiklósi József Attila Általános Iskola
kinga0120@gmail.com

Fehér Ágota

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
feher.agota@kre.hu

Fuszek Csilla

Budapesti Európai Tehetségközpont – Európai Tehetségsegítő Hálózat
fuszekcs@gmail.com

Gyurcsányi Emilia

Piarista Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Óvoda, Kecskemét
gyemili@gmail.com

Dr. Harkányiné Trajtler Dóra

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
trajtler.dora@kre.hu

Dr. Kádár Péter

Pécsi Református Kollégium
drkadarpete@gmail.com

Lehoczky Mária Magdolna

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar – Pécsi Tudományegyetem Oktatás
és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
lehoczky.maria.magdolna@kre.hu

Dr. Mészáros László

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
meszaros.laszlo@kre.hu

Prof. Dr. Pap Ferenc

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
pap.ferenc@kre.hu

Pete József

A Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma, Pécs
pete.jozsef72@gmail.com

Dr. Sanda István Dániel

Óbudai Egyetem KVK – TMPK
sanda.daniel@uni-obuda.hu

Dr. Sebestyén József

Veszprémi Érseki Főiskola
rektor@vhf.hu

Sümegi Péterné

Pécsi Református Kollégium
sumegi.peterne@refipecs.hu

Szabari Erika

Arany János Református Általános Iskola és Óvoda, Nagykőrös
szabarierika@gmail.com

Dr. Szetey Szabolcs

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
szetey.szabolcs@kre.hu

Vass Réka Adrienn

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
vass.reka.adrienn@kre.hu

Dr. Vörös Klára

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet
voros.klara.ilona@gmail.com

Apostol Mária Kata – Jánosi Zselyke – Barna Alexandra – Baksa Izabell
– Brunner Laura – Vladár Éva

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar hallgatói

