

konzervatív pedagógiai folyóirat . 1. szám 2004. január

Mester · és Tanítvány



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba



Mester-és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

1. szám, 2004. január

ERKÖLCS

Főszerkesztő:

Dr. HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZSÉBET ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

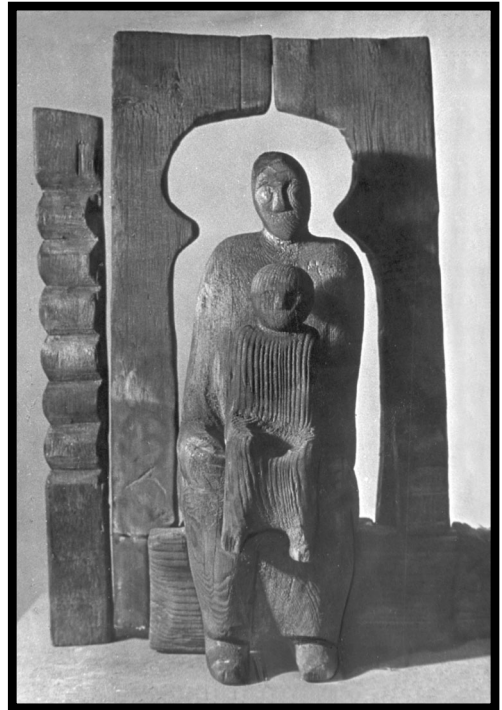
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TÖKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: mestan@btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: Nagy László

Telefon: 06 30 944-9332





Számunk szerzői

- BALOGHNÉ MAKÓ Teréz – nyug. általános iskolai tanár (Szentes)
CSIZMADIA Gertrúd – középiskolai tanár
(Apor Vilmos Katolikus Iskolaközpont, Győr)
FRÖHLICH Ida – intézetvezető egyetemi tanár, dékán
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
GLOVICZKI Zoltán – középiskolai tanár (Németh László Gimnázium),
egyetemi adjunktus
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
GOMBOCZ János – intézetigazgató egyetemi tanár
(Semmelweis Egyetem Testnevelés- és Sporttudományi Kar)
GULYÁS Dénes – operaénekes
HARDY F. Gábor – ügyvéd
HOFFMANN Rózsa – intézetvezető egyetemi docens
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
HORVÁTH DORI Tamás OSB – igazgató (Pannonhalmi Bencés Gimnázium)
JANKOVICS Marcell – művelődéstörténész, filmrendező
JÓKAI Anna – író
KELEMENNÉ FARKAS Márta – lektorátusvezető
(Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
KORZENSZKY Richárd OSB – tihanyi perjel
MARÓTH Miklós – akadémikus, intézetvezető egyetemi tanár, prodékán
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
MÓSER Zoltán – fotóművész
NAGY Kálmán – orvosprofesszor (Miskolc)
PÁLINKÁS József – akadémikus, volt oktatási miniszter
PÁLVÖLGYI Ferenc – egyetemi adjunktus
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
RITTER Betty – középiskolai tanár
(Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma, Pécs)
SÁVOLY Mária – igazgatóhelyettes
(Szent István Zeneművészeti Szakközépiskola),
egyetemi adjunktus
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
TÖRKÉCZKI László – egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
VARGA Mária – középiskolai tanár (Perczel Mór Gimnázium, Siófok)
VIZI E. Szilveszter – akadémikus, elnök (Magyar Tudományos Akadémia)





Tartalom

Fröhlich Ida: <i>Ajánló sorok</i>	5	Pálvölgyi Ferenc: <i>Az erkölcsi nevelés új perspektívái</i>	82
Hoffmann Rózsa: <i>Előszó</i>	6	Maróth Miklós: <i>Oktatás és erkölcs</i>	98
Erkölc a társadalomban		Gloviczki Zoltán: <i>CLIPEUS VIRTUTIS. Klasszikus nyelvek oktatása és az erkölcsi nevelés</i>	104
Pálinkás József: <i>Párhuzamos gondolatok az erkölcs erejéről a nevelésben, a tudományban és a politikában</i>	9	Comenius: <i>Az erkölcsök módszertana</i>	112
Vízi E. Szilveszter: <i>Lelküismeret és tudomány</i>	18	<i>Anekdota Eötvös Lorándról</i>	114
Tőkéczkai László: <i>Erkölc és politika</i>	24	Gombocz János: <i>Sport és erkölcsi nevelés</i>	115
Hardy F. Gábor: <i>Erkölc és jog</i>	28	Sávoly Mária: <i>„Történettudás nélkül ki foghatja fel tisztán a jelent?” A történelemoktatás erkölcsnevelő szerepéről</i>	126
Korzenszky Richárd OSB: <i>Tudás, élvezet, élet</i>	38	Varga Mária: <i>matEmaTIKA</i>	135
Nagy Kálmán : <i>Erkölc és orvostudomány</i>	46	Portré	
<i>Lábnymok</i>	50	Balaton Kinga: <i>Interjú Jelenits Istvánmal</i>	140
Jankovics Marcell: <i>Művészet és erkölcs</i>	51	Pedagógusok írták	
Gulyás Dénes: <i>A múlt századból</i>	57	Baloghné Makó Teréz: <i>Hogyan tanítottam erkölcsstant?</i>	148
Kelemenné Farkas Márta: <i>A való és a virtuális világ</i>	59	Kisjő Sándor: <i>Árnyék</i>	154
Erkölc a pedagógiában		Csizmadia Gertrúd: <i>A tanár és a Tízparancsolat. Kalauz leendő tanártársaimnak</i>	155
Jókai Anna: <i>Ajánlás</i>	65	Ritter Betty: <i>Egy tanárnő vívódásai (amint első gyermeke iskolába került)</i>	158
Hoffmann Rózsa: <i>Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói</i>	67		





Iskolák

Horváth Dori Tamás:
Ezeréves iskola Szent Márton hegyén.
A Pannonthalmi Bencés Gimnázium és
Kollégium története és jelene 164

Aktuális

Görbe László: *A titoktartásról 175*
Független Pedagógus Fórum:
Felhívás 178
Előzetes a Mester és Tanítvány 2. számáról 179
Kérés leendő szerzőinkhez 180
Megrendelőlap 181

Fotók: Móser Zoltán





Ajánló sorok

A folyóirat-alapítás mérföldkő egy intézmény életében. Egy új folyóirat nem pusztán újabb publikációs lehetőséget jelent valamely terület szakemberei számára, hanem ennél sokkal többet. Amikor monográfiát ír valaki, összegyűjti a lehetséges adatokat egy nagyobb témáról, vagy új koncepció szerint dolgoz fel régi és újabb adatokat, és azokat a szakmai vagy annál szélesebb olvasóközönség elé tárja. A folyóirat-alapítás *műhely* születését jelzi egy tudományos intézményben és közösségekben. Jelzi, hogy az adott helyen olyan szakemberek vannak jelen, akiknek rendszeres publikációi és közös munkája immár jellegzetes arculatot képvisel a tudományos közéletben. Mi több, a maguk munkája mellett kíváncsiak mások véleményére is. Keresik a kapcsolatot és párbeszédet más műhelyekkel, s rendszeres jelenlétükkel részei és alakítói kívánnak lenni a szakmai közéletnek.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának indulása, az 1992-es év óta egy évtized sem telt el, amikor az első kari szakfolyóirat, a Verbum megindult. Jelen sorokkal a második rendszeres kiadványunkat bocsátjuk útra; készen áll azonban már egy harmadik szakfolyóirat első számának anyaga is, így a jövő évtől Karunk már három tudományos folyóirat kiadójának mondhatja magát.

Konzervatív pedagógiai folyóirat – hirdeti a címfelirat. A szóra a magyarban az elmúlt évtizedekben a régimódival, az avítall kapcsolatos mellékjelentés tapadt, igaztalanul. A konzervativizmus (más, a mienkénél kevésbé mozgalmas múlttal rendelkező nemzetek szótárában) azonban nem ezeket jelenti, hanem nyitottságot minden friss és új gondolat iránt – ugyanakkor pedig *elkötelezettséget bizonyos elvek iránt*, szilárd ragaszkodást ezen elvekhez, amelyek szerint a világ összes új jelenségét és eszmeáramlatát értékeli.

Folyóiratunk egy katolikus egyetem kiadványa. Küldetésnyilatkozatában az egyetem célként fogalmazta meg a keresztény értékek ápolását és megőrzését, ami természetesen csakis a gyakorlatban kivitelezhető. Oktatási – és pedig főként leendő pedagógusokat oktató – intézmény lévén egyik fő feladatunk ezen értékek ismertetése és átadása az egyetemi ifjúság számára. Értékek, a közösség által hasznosnak elismert elvek nélkül nincs működőképes társadalom. Az értékek határozzák meg a játékszabályokat, amelyek betartásával a társadalom fenntarthatja működését; az értékek jelentik azokat a mezejyköveket, amelyek a mindennapi élet jelenségei között tájékozódásunkat lehetővé teszik. Amikor az Őszövetség több helyen is az ősoktól örökölt földeken az ősök által lerakott mezejykövek mozdíthatatlanságát hangsúlyozza, az *értékek hagyományának megtartó és biztos tájékozódást kínáló szerepéről* is beszél. A 'konzervatív' jelző tehát a fent említett értékek iránti elkötelezettséget jelent, ezen értékek szem előtt tartását és megőrzését (*conservatio*).

Semmilyen értékrendszer melletti elkötelezettség nem jelenthet azonban elzárkózást másoktól. A folyóirat saját, értékek iránti elkötelezettsége mellett másokhoz is szólni kíván: szólni más felekezetek képviselőihez és felekezeten kívüliekhez egyaránt. Célja, hogy eszmecezerét és párbeszédet folytasson mindazokkal, akik szívükön viselik a magyar nevelés ügyét, felelősséget éreznek az ifjúság sorsa – a jövőnk – iránt.

Dr. FRÖHLICH IDA
dékán

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar





E L Ő S Z Ő

Tisztelt Olvasó!

Mint ahogyan szülő bízza féltett elsőszülött gyermekét a pedagógus gondjaira, úgy ajánlom rokonszenvező figyelmébe hosszú kihordási idő után világra jött lapunkat, a *Mester és Tanítványt*.

Régóta dédelgetjük a gondolatot, hogy az értékörzést és a nemes hagyományokat nyíltan vállaló pedagógiai periodikával szolgálhassuk nevelésünk ügyét, és szolgálhassuk ki az ilyen orgánum iránt egyre növekvő igényt. 2004 januárjára tudtuk álmunkat megvalósítani. Bár korábban szeretttük volna, hisszük, most sem késő. A tradíciókat értéknek tekintő pedagógusok sokasága biztosított bennünket vállalkozásunk szükségességéről és hasznáról. Hiányérzetük táplálta érdeklődésüket és bizalmukat igazolva máris megrendelések százaival tisztelték meg szerkesztőségünket. Köszönjük.

Engedjék meg, hogy beavassam Önöket terveinkbe annak felvázolásával, hogy milyen lappá is szeretnénk formálni a *Mester és Tanítványt*.

Miért is *Mester és Tanítvány*? Mit jelképez számunkra e két szó, és a közte levő kapcsolat? Mindenekelőtt azt a bensőséges viszonyt, amelynek ki kell alakulnia a pedagógus és neveltje között. E kapcsolat szeretet- és bizalomteljes, őszinte, egymásra figyelő. A két fél egymásra van utalva. Mesterré csak a tanítványok tehetik az embert, de igazi tanítvánnyá is csak mester keze alatt lehet válni. Mindketten Isten teremtményei, rendelkeznek az alapvető emberi jogokkal, és elidegeníthetetlenül megilleti őket az emberi méltóságukból

fakadó tisztelet. Ebben a tekintetben kapcsolatuk egyenrangú. Egyébként a Mester felette áll Tanítványának, akinek a növekedését segíti, aki elé feladatokat tűz ki, és akinek visszajelzéseket ad ezek teljesítéséről. És akinek botladozásait elnézve mindennap újból kezét nyújt, hogy emelkedését előmozdítsa. Az így értelmezett nevelő-nevelt viszony képezi minden konzervatív, így a keresztény pedagógia alapját.

A szellemiségét meghatározó *konzervatív* jelzőt pontosan értelmezte a lap kiadója, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja, Fröhlich Ida professzor asszony. Praktikusán a *célját* és a *jellegét* a következőkben jelöli ki a szerkesztőbizottság által jóváhagyott alapító okiratunk:

- Fórumot kívánunk teremteni mindazon pedagógiai tárgyú igényes írásoknak, amelyek a *keresztény pedagógia* szemléleti bázisán akár a tudomány, akár a gyakorlat felől közelítve tárgyalják a *pedagógia bármely ágának*, illetőleg az *oktatáspolitikának* különböző kérdéseit és történéseit.
- Szeretnénk közölni olyan tudományos érvénnyel bíró vagy egyéb igényes írásokat is, amelyek ugyan nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de *kellőképpen nyitottak és jóindulatúak az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik* iránt.
- Lapunkkal hidat akarunk építeni a *neveléstudomány* és a *pedagógiai praxis* között meglévő szakadék fölé, hogy összekapcsolódhassék az, ami összetartozik.



– Célunk továbbá, hogy a lap adjon tájékoztatást a pedagógusoknak a pedagógia világának *aktualitásairól*, és keresse ezeknek a *hagyományokra épülő* megfelelő megoldásait.

– Teremtsen kapcsolatot a *határon inneni és a határon túli* magyar nyelvű pedagógiai irodalom között.

Kedves leendő Olvasóink tehát erre számíthatnak, és ezt kérhetik számon rajtunk. Bízunk benne, hogy hosszú évekig, évtizedekig.

A lap negyedévenként fog megjelenni *tematikussal*. Minden lapszám végén közöljük majd a következő összeállítás céltémáját, amellyel a megjelenő írásoknak több mint a fele szoros tartalmi kapcsolatban áll. A fennmaradó kisebb terjedelmű részben bármilyen írást közlünk, amely a vázolt céljainknak megfelel.

Állandó rovataink lesznek:

- az előző lapszámokban megjelent írásokhoz érkezett reflexiók, ha úgy tesszük, vita;
- aktualitások;
- egy-két intézmény (óvoda, iskola, kollégium) bemutatkozása;
- pedagógusportré;
- tantárgypedagógia.

Visszatérő rovataink: kutatás közben, interjú, szemle, kritika, recenzió, utánpótlás (doktori iskolákban született tudományos munkák, szakdolgozatok, szemináriumi dolgozatok, OTDK vagy OKTV és egyéb pályázatok díjnyertes munkáinak rövidített változata), neveléstörténeti tanulmányok, szépirodalom.

Szándékaink szerint a *Mester és Tanítvány* részben a gyakorló pedagógusok szerkesztik majd azáltal, hogy sok színvonalas írást küldenek szerkesztőségünkbe. Erre min-

den lapszám végén fel is fogjuk kérni a Kollégákat. Nem tartunk attól, hogy ne jelentkeznének sokan a felhívásokra. A pedagógus-továbbképzéseken született igényes szakdolgozatok nagy száma azt mutatja, hogy a remélnél sokkal nagyobb a gyakorló pedagógusok kutató-, kísérletező kedve és tehetsége. E rejtett értékek feltárása és közkinccsé tétele szívügye a szerkesztőségünknek. Abban bízunk, hogy a folyóirat tudományos utánpótlást összekovácsoló szakmai műhellyé válik majd.

Kiknek ajánljuk figyelmébe a *Mester és Tanítvány*?

- Minden olvasó embernek, aki belátja, hogy a nevelés ügye nem a pedagógusok zárt szakmai világára tartozó nehéz terep, hanem *nemzeti kultúránk* szerves tartozéka, igazi *sorskérdés*.
- Külön is szíves figyelmükbe ajánljuk azoknak, akiket hivatásuk vagy élethelyzetük szorosabb szálakkal köt össze az óvodák, iskolák, kollégiumok életével: gyakorló pedagógusoknak, a pedagógusképzésben részt vevő egyetemi, főiskolai oktatóknak, a neveléstudomány és az oktatáspolitikai művelőinek, a nevelési-oktatási intézmények fenntartóinak, és a gyermekeik fejlődését szakmai perspektívából is nyomon követni kívánó szülőknak.

E beköszöntő előszó végén hálásan mondunk köszönetet mindazoknak, akik a *Mester és Tanítvány* megszületését munkájukkal, tanácsaikkal és felajánlásaikkal segítették. Első helyen a PPKE BTK dékánjának, aki az első elhangzott gondolatától kezdve teljes szívvel mellénk állt. A kar gazdasági igazgatójának, aki a szellemiek mellé segített hozzárendelni a nélkülözhetetlen anyagiakat. A szerkesztőbizottság



tagjainak, akik a konzervatív pedagógiai folyóirat alapítását sürgető szükségszerűségnek tartva mindannyian igent mondtak az első felkérő szóra, és értékes tanácsaikkal közreműködtek a lap arculatának megrajzolásában. Mi több, néhányan munkájukkal is hozzájárultak az első lapszám tartalmassá tételéhez. Szerzőinknek, köztük több országosan vagy nemzetközileg ismert jeles szakembernek, akik készséggel vállalták, hogy minden más elfoglaltságukat félretéve, határidőre elküldjék írásai-

kat, átadják fotóikat, mintegy megelőlegezve a bizalmat irántunk. A kivitelezésben remeklő nyomdának és vezetőjének, a grafikusnak, és a munka oroslánrészét vállaló szerkesztőnek. Végül Önnek, kedves Olvasónk, aki bizalmával (megrendelésével) megtisztelt bennünket. Minden tudásunkkal azon leszünk, hogy meg szolgáljuk.

Köszönet gyanánt az alábbi sorokkal kívánjuk megajándékozni Mindanyiukat:

Féltve óvj minden virágot!

*Amikor egy virág **magját** elültetjük,
Tudjuk róla, hogy piciny és sérülékeny.
Mégsem mondjuk, hogy gyökértelen,
Képtelen lesz kihajtani.
Magként bánunk vele, termékeny
Földdel borítjuk és locsolgatjuk.*

*Amikor első, **gyenge hajtásai**
Előbújnak a földből, nem itéljük
Fejletlennek, elmaradottnak.
Bimbóját sem kritizáljuk azért, mert
Szirmai nem nyitja ki rögtön.*

*Ámulva figyeljük a **csodát**, ahogy
Fejlődik, s megadunk neki mindent,
Ami növekedéséhez szükséges.*

*A virág attól fogva, hogy pici mag,
Egészen elhervadásáig virág,
Közben pedig hordozza
A **hiteljesedés** lehetőségét.*

*Állandóan változik, fejlődik mégis
Bármelyik állapota minden percében
Tökéletes: éppen úgy, ahogy van.*

***Lélekkel** fordulj a virág felé!
(a szerző ismeretlen)*

Piliscsaba, 2003. december

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő





Érkölc a társadalomban

PÁRHUZAMOS GONDOLATOK AZ ERKÖLCS EREJÉRŐL A NEVELÉSBEN, A TUDOMÁNYBAN ÉS A POLITIKÁBAN

PÁLINKÁS JÓZSEF

Az európai nevelés és oktatás az egyház tanító tevékenységében gyökerezik. Ebből következően az európai oktatás ma is erősen lelki, erkölcsi indíttatású. S ehhez köthető a nevelő tekintélyének tisztelete is. (...) A földműves megbízott abban, hogy gyerekeit az ő erkölcsi elvei szerint nevelik az iskolában, és abban, hogy a világról biztos tudással rendelkező tanító mindarra megtanítja, ami hozzásegíti csemetéjét az életben való biztonságos eligazodáshoz. A tanító a közösség elismert, befogadott, nagyra becsült tagja volt. Volt erkölcsi és szakmai tekintélye. Ez az erkölcsi és szakmai tekintély természetesen inspirálta is a tanítót, meg akart felelni a közösség elvárásainak. (...) Az államférfi szilárd erkölcsi alapokról kiindulva vezet, kormányozza azokat, akik őt erre felhatalmazták. És erre képesnek kell lennie politikai és szellemi értelemben egyaránt. Különösen akkor, ha nemzete választút elé érkezik.

A NEVELÉSRŐL

A nevelés egyidős az emberiséggel. Legmélyén az utódok életképessé formálása, az egyén utódaiban való továbbélésének és a közösség megmaradásának szellemi és ösztönös igénye áll. Ha az emberi tevékenységek bármelyikének mélyebb indítékait és alapvető szabályait vizsgáljuk, természetes egyszerűséggel jutunk el e tevékenységek gyakorlati (praktikus, szakmai) és erkölcsi alapkérdéseire. Talán nem haszontalan egy párhuzamos elemzést végeznünk praktikus és etikai kérdések egymáshoz való viszonyáról három, egymástól első pillanatra távol álló területen: a nevelésben, a tudományban és a politikában. E kérdésekről – a fenti területek bármelyikén – sokan sokféleképpen írtak. Egyenkénti, hosszabb, tanulmányzerű elemzésük nem kerülhető meg. Az alábbi párhuzamos elemzésben néhány példával illusztrálva arról írok, hogy praktikus és etikai kérdések nem választhatók szét ezeken a területeken, s hogy modernnek mondott korunk a „normativitást” mindennek fölé helyezve sem tud e területek kérdéseire válaszolni a természetes etikai elvek elfogadása nélkül.

A történelem kezdetén a nevelés közvetlen és egyszerű volt, a létfenntartáshoz szükséges tudás és viselkedésminta átadását jelentette a családban. A közösséggé formálódó családok, a letelepedett törzsek körében a gyakorlati tudás átadása mellett hamar kialakult a közösség hités és kultúráját továbbadó közösségi nevelés. A gyakorlati, mondhatni mesterségbeli tudás és





a közösségi élet szabályait összefoglaló etikai tudás koronként és közösségenként változó arányban volt jelen a nevelésben, s természetesen függött az egyének közösségekben elfoglalt helyétől is. Királyi családok gyermekei esetében a gyakorlati tevékenység olykor kevesebb súllyal szerepelt a bonyolult közösségi rítusok pontos ismereténél, noha sok példát láthatunk a történelemben arra, hogy bölcs uralkodók kemény nevelést és a gyakorlati tudás megszerzését is előírták uralkodásra szánt gyermekeiknek.

A nevelés a társadalomban meglévő erős bizalmi elvre épülve kezdett úgymond „intézményesülni”. A közoktatás általánossá tétele előtt az iskolák hosszú évek alatt kialakult szelleme és hírneve jelentette a legfontosabb szempontot. Ekkorra egyébként az egyéni vagy közösségekben történő nevelésnek már kialakultak a fő szabályai. Ezek a szabályok a családok és közösségek természetes rendjében gyökereztek. A szülők saját világgépük továbbadását várták a nevelőktől, s e világgép csak olyan mértékű meghaladását várták el vagy tolerálták, amelynek helyességét, előrevivő voltát képesek voltak belátni. Ezzel párhuzamosan kialakult az oktatási intézmények és az oktatók-nevelők munkájának és tekintélyének tisztelete.

Az európai nevelés és oktatás az egyház tanító tevékenységében gyökerezik. Ebből következően az európai oktatás ma is erősen lelki, erkölcsi indíttatású. S ehhez köthető a nevelő tekintélyének tisztelete is. Itt ragadható meg az a pont, amely mai – bonyolult normatív szabályokkal jobba tenni kívánt, és ezért néha gúzsba kötött – oktatási rendszerünk talán legfontosabb kérdése. Ezt illusztrálandó menjünk vissza

egy kicsit az időben, mondjuk hetvenöt évet. A földműves iskolába járatta a gyermekét, mert – hála Eötvös József népiskolai törvényének – kötelező volt. Ezen társadalmi viszony lényegi eleme volt a bizalom, hogy a földműves megbízott abban, hogy gyerekét az ő erkölcsi elvei szerint nevelik az iskolában, és abban, hogy a világról biztos tudással rendelkező tanító mindarra megtanítja, ami hozzásegíti csemetéjét az életben való biztonságos eligazodáshoz. A *tanító* a közösség elismert, befogadott, nagyra becsült tagja volt. Volt erkölcsi és szakmai tekintélye. Ez az erkölcsi és szakmai tekintély természetesen inspirálta is a tanítót, meg akart felelni a közösség elvárásainak. Talán hozzátehetjük, hogy nem is vágyott el ebből a közösségből. Nem követett idegen életmintát, hanem a közösségét segítette egyszerű céljainak elérésében.

Mindehhez alkalmazkodott a tanítóképzés is. A tanító nem csupán a közösségi munkamegosztás természetes rendjében kialakult foglalkozások egyikének képviselője, hanem a közösség erkölcsi rendjének központi alakja, kultúrájának közvetítője is volt. Ebben az időben Magyarországon már kiépült a közoktatás közigazgatási rendje, az oktatásigazgatási és tanfelügyeleti rendszer. Mindezek bizonyára segítették az oktatási rendszer működését, de szilárdságát a közösség erkölcsi rendje biztosította, összhangban a természetes igényekkel és a természetes erkölccsel. A tanító személyes tudása és erkölcsi integritása megkérdőjelezhetetlen volt, csakúgy, mint az a társadalmi elvárás, hogy tudását és erkölcsi elveit közvetítse. A tanár hiteles tudást és hiteles viselkedésmintát közvetített.





Valamikor ez a – minden bizonnyal nem ennyire idilli – állapot megváltozott. Könnyű lenne ezt Magyarországon a kommunizmus éveire fogni, ám nem csupán a kommunizmus világfelforgató eszméi és gyakorlata felelős ezért. Azon túl, hogy a tanárok zokon vették a szakérettségis cipészegédttől, hogy ő mondja meg, mit és hogyan kell tanítani, s az addig kiszámítható társadalmi értékrend felborulásával az iskolában is eltört valami a tanároknak, a gyerekekben és a szülőknél egyaránt, a kommunizmus eszméivel együtt az európai – és nagymértékben az amerikai – értelmiség köreiből tért nyert individualizmus és relativizmus a nevelést is jelentős mértékben átalakította. Ezen eszmék jegyében a tanulást kizárólag az egyén szempontjából kezdték szemlélni, és az egyéni karrier, a korlátlan önmegvalósítás került az oktatás középpontjába. Az individualista felfogás tehát megbontotta/megtámadta a nevelés közösségi értékét, ha tetszik közjó mivoltát. Szélsőséges esetben egyszerűen egyéni szolgáltatásnak tekintik a nevelést és oktatást egyaránt. A relativista felfogás, amely lassan már a természettudományokban is feltűnik, a tudás hitelességét is megkérdőjelezi. Extrém képviselői azt állítják, hogy a tudomány rendszere egy a lehetséges „paradigmák” (elképzelések) közül. Ezzel megtörik az emberek nagy többségének a tudásba vetett bizalmát, helyébe áltudományos zagyvaságokat állítanak, amelyet ráadásul igen drágán adnak el. Bizonyára sokan bosszankodnak azon, hogy a tudományos ismeretterjesztésért ma szinte senki nem lenne hajlandó fizetni, de áltudományos szenzációkra kifizetik a borsos jegyárakat.

Az individualizmus és relativizmus szo-

rításába került oktatásért aggódók kétségbeesetten keresik a kiutat. A válságból anyagi hasznot remélő cinikusok természetesen jól érzik magukat, és a legkülönbözőbb válságmenedzselési ötleteikkel jelennek meg a piacon. Pedagógiai kísérleteik még akár hasznos eredménnyel is járhatnak azok körében, akik ezt meg tudják fizetni, hiszen ki ne értené meg, hogy ha egy pedagógus egyszerre csak egy gyerekkel foglalkozik, az eredményesebb lesz, mintha ezt egyszerre hússzal teszi. Felfedezték az intézményesített magántanárt. Ez azonban csak egy igen szűk réteg számára jelent lehetőséget. Nagy baj nem is lenne, ha ezt ez a szűk réteg fizetné meg. Az már nagyobb baj, ha e törekvések speciális tantervű, magasabb finanszírozást igénylő iskolákban, közpénzek felhasználásával intézményesülnek anélkül, hogy ebből a köz oktatásának haszna származnék. Az oktatás individualizmus és relativizmus okozta szellemi és finanszírozási válságát a normativitás és a tartalmi szabályozás különböző kombinációival igyekeznek orvosolni. A válság okai azonban erkölcsi természetűek, ezért szigorú etikai elvek hiányában bármilyen normatív és tartalmi szabályozás kudarcra van ítélve.

Tekintsük először a *normativitás* kérdését. Ma a közoktatásban felmerülő szinte valamennyi problémát úgynevezett normatív szabályozással próbálnak megoldani. Azaz adott egy probléma, például elnéptelenedő települések, cigánygyerekek integrált oktatása, s akkor a közoktatás szabályozása azonnal bevezet egy új fogalmat, hozzárendel valamilyen pénzösszeget, és úgy gondolja, hogy már meg is oldotta a problémát. Pedig csak újabbat kreált. Mert a gyerekeket még inkább elcsábítják majd a





kis falvak iskoláiból, és a cigánygyerekek közül még többet fognak nehezen nevelhetőnek feltüntetni, hogy növekedjék az iskola „normatív bevétele”. Lehetünk persze optimisták, és feltételezhetjük, hogy az oktatásirányítás egy lépéssel mindig a normatív finanszírozás kijátszói előtt jár majd. A gyakorlat azonban mást mutat. Megfontolandó azonban, hogy nem kellene-e etikai oldalról megközelíteni a problémát. Az etikai megoldást persze meg kellene előznie a közoktatás egy olyan átalakításának, amelyben a pedagógus visszanyeri rangját és biztonságát a közösségben. Munkáját pedig nem áttekinthetetlen törvényi rendelkezések szorításában, hanem világos etikai szabályok alapján végzi.

A tartalmi szabályozás látszólag szigorúan szakmai kérdés. Ám nem választható el az etikától. Ma Magyarországon éppen az individualista és relativista világkép nagyhangú hirdetőinek szellemi terrorja miatt nincs remény arra, hogy világosan meghatározzuk azt a tananyagot, amelyet a magyar iskolákban kötelezően tanítani kellene. Pedig meghatározható egy ilyen, a szó szoros értelmében vett nemzeti alapterv, csak a tantervíróknak és a tanároknak vissza kellene térniük ahhoz az egyszerű elvhez, hogy ők a diákjaikért felelősek, s nem azért, hogy nagy óraszámokat harcoljanak ki maguknak. Ehhez az elvhez ismét csak akkor lehet visszatérni, ha a tanároknak nincs minduntalan közvetlen egzisztenciális fenyegetettségük.

Talán a legnagyobb vitát kiváltó kérdés ma az iskola világkép és értékrend közvetítő szerepe. A XX. század sok kárt okozott ezen a területen is. Ha a kommunizmus tanai megmaradtak volna egyetemi klubok, szalonok és titkos társaságok időtöltésé-

nek, és nem végeznek szörnyű kísérletet az emberiségen, talán más társasági diskurzusokra való elképzelésecskék sem törekednének arra, hogy meghatározó ideológiává váljanak, és ennek első lépéseként nem indítanának dühödt támadásokat azon egyszerű elv ellen, hogy az iskolának az emberiség hitelesített világképét és értékrendjét kell közvetítenie. A természeti világképet a tudomány, az értékrendet az erkölcsi rend hitelesíti. Természetesen ez utóbbi valamilyen hit formájában is megjelenik. Lehet ez a keresztény-keresztény, a mohamedán, a buddhista, a zsidó vagy más vallás tanainak keretében megjelelő hitvallás és értékrend. De az örök emberi értékrend mindig megjelenik valamilyen rendszerben. Ha ezt nem fogadjuk el, és nem engedjük, hogy a nevelés hitelesített tudás és kipróbált értékrend alapján történjen, zavaros, esetleg ordas eszméknek nyitunk utat.

Az emberiséggel egyidős nevelés mára bonyolult szellemi, lelki és közéleti kérdéssé vált. A különféle ideológiákba csomagolt nevelési elméletekben csak akkor remélhetünk valamilyen rendet, ha az *etika* alapján kíséreljük meg megválaszolni a nevelés fő kérdéseit, és csak akkor fordulunk szervezeti, irányítási, politikai módszerekhez, ha az etika nem ad eligazítást.

A TUDOMÁNYRÓL

A tudomány és az etika viszonyáról szóló okfejtésemet is a régmúltra történő utalással kezdeném. Nem tudjuk, hogy az emberi kíváncsiság mikor tette az első tudományos felfedezést. Az ókori Kínában, Mezopotámiában vagy éppen Görögországban már kifejlett tudományos „intézményrendszer” létezett, tudományos iskolákkal.





Ezek működését a szigorú fegyelem és az igényesség jellemezte, hiszen épp ezeken alapult a köz megbecsülése, a tekintély. És még valami, a természet titkait kutató ember munkájának etikussága. A tudományos „céh” nem fogadta be az együgyűt, és kivetette a nem elég körültekintőt. A család pedig már egy beszélgetésben lelepleződött és megszégyenült. A görög tudomány mai szemmel is elképesztő teljesítményeket produkált. Egyrészt spekulatív módszereivel ma is használatos alapfogalmakat vezetett be, másrészt gondos megfigyeléseket végzett, harmadrészt hasznos eszközöket hozott létre.

Európa kereszténnyé válása a tudomány művelésének kereteit is megváltoztatta. Az egyetemek alakulásával erősebben intézményesült a rendszeres tudományos munka, míg a vallás természeténél fogva a spekulatív elemet erősítette a praktikussal szemben. Ugyanakkor megerősítette a tudomány művelésének etikai alapjait, még akkor is, ha az emberiség néhány nagy felfedezése szembekerült az egyház „hivatalossá tett” tanításával. Giordano Bruno és Galileo Galilei esete jól ismert, mint az elvi és tapasztalati meggyőződés intézményesített, kanonizált ismeretekkel szemben vívott harcának iskolapéldái. Természetesen borzongva nézzük Giordano Bruno tragédiáját, főként, ha csak az azóta saját etikai rendszerét kiépített tudomány felől tekintjük.

A XVI. század vége, a XVII. század eleje új távlatokat nyitott a tudomány fejlődésében, és kialakította sajátos belső etikai rendszerét. A tudományos élet megszabadult a természetétől idegen dogmatikus korlátoktól, de megtartotta szigorú belső etikai rendszerét, sőt, erre építette tudo-

mányos eredményei hitelesítésének rendjét. Ez a hitelesítési rend, azaz, hogy egy tudományos felfedezést csak akkor fogadunk be a rendszerbe, ha reprodukálható vagy bizonyítottan megfigyelt, továbbá, hogy az elmélettel szemben azzal a követelménnyel lépünk fel, hogy minden megfigyelt, hitelesített tényt írjon le, nos, ez adta meg a tudomány rendszerének stabilitását és hitelességét. A tudomány tekintélyének és hitelességének ma is ez a stabil rendszer az egyik forrása.

A másik forrás, amelyből a tudomány a hitelét és tekintélyét meríti, természetesen az emberiség jólétét nyilvánvalóan növelő eredmények, a gépek, berendezések, gyógyító eszközök megbízható működtetése. A tudomány és a tudományos élet korunkban tapasztalható kisebb vagy nagyobb problémái igazából *etikai természetűek*. Kezdjük az egyszerűbb kérdéssel. A tudomány belső szabályainak megsértése. A tudományos kutatás foglalkozássá, megélhetéssé vált, és a XX. század második fele a tudományos karriert kiélezett személyes versennyé tette. Versennyé, de nem csupán a természet megismerésében, hanem a közösség erre fordítható javaiért és a közvélemény figyelméért folyó versennyé is. Ennek vadhajtásait a tudomány belső életének, például a tudományos címek odaítélésének pontos szabályozásával még kezelni tudta. De legyünk őszinték, bizonyos mértékben a tudomány belső etikai rendje is felbomlott. Ma a tudományos értekezések többségét kevésbé jellemzi a tudományos igényesség, mint a formai követelmények kielégítése. Az egyén etikai felelőssége a tudományos bürokrácia normativitásának növekedtével csökken.

De ez a tudomány etikai kérdéseinek az





egyszerűbbike. Sokkal nehezebb kérdés, hogy megcsináljunk-e valamit, ha az tudományosan lehetséges, de nagy valószínűséggel tudható, hogy pillanatnyilag nem belátható veszélyt jelent az emberiség számára. Teller Ede válasza erre egy többé-kevésbé világos helyzetben – a II. világháború azon szakaszában, amikor minden jel arra mutatott, hogy Németország létrehozhatja az atomfegyvert – az volt, hogy igen, csináljuk meg, mert ha megcsinálható, akkor mások meg fogják csinálni. És akkor nem a mi mérlegelési lehetőségünk, hogy mit kezdünk vele. Egyébként is el kell választani a tudomány nyújtotta lehetőségeket az eredmények későbbi, a felfedezés pillanatában többnyire beláthatatlan felhasználásáról döntenéi hivatottak döntéseitől. A fenti tudományetikai dilemma eredményét mindannyian ismerjük, máig heves viták tárgya. És Teller egy következő tanácsa, a csillagháborús terveknek nevezett Stratégiai Védelmi Kezdeményezés is ezen a gondolati vonalon haladt: A tudomány felelőssége feltárni a lehetőségeket, pontosan leírni a következményeket, amely után ezek használata a döntéshozók felelőssége.

Ma talán itt is összetettebb a helyzet. A tudomány képes egyre mélyebben és pontosabban feltárni a világ titkait, de nem képes minden részletében feltárni a tudás következtében rendelkezésünkre álló hatalom működési mechanizmusait. Megváltozott ugyanis az eredmények közkinccsé (vagy éppen „közrosszá”) tételének módja. Lássuk be, nincs remény egy különösen pusztító fegyver vagy az élő környezetre különösen veszélyes eljárás titokban tartására. Ha kidolgozzák, alkalmazni is fogják azt.

Úgy gondolom, hogy ma a tudomány világában is hamarabb, talán a kutatások elején kell feltennünk az etikai kérdéseket. Ezt bizonyára sokan a tudomány szabadságának korlátozásaként fogják majd fel, de talán az életünk múlik azon, hogy időben feltesszük-e az etikai kérdéseket. S érdemes legalább megfontolni, hogy a tudományos megismerés, pontosabban fogalmazva a természettel versengő eljárások kifejlesztésének korlátlan szabadsága még mindig fenntartható-e.

A POLITIKÁRÓL

A politika etikai kérdéseinek történelmi eredetével még nehezebb helyzetben vagyunk, mint a nevelés és a tudomány esetében. Amennyiben politikának tekintjük az ősi hordák egymást pusztító harcait – igaz, ez a jóval későbbi klasszikusok szerint csak a politika más eszközökkel történő folytatása –, nos ha a történelem törzsi háborúit a politika részének tekintjük, akkor az erkölcs mintha kevés szerepet játszana ebben. Itt a természet könyörtelen harcáról van szó: melyik törzs nyeri el a másik vadászterületét, felhalmozott javait.

Azt sem hallgathatjuk el, hogy ma is megfigyelhetünk hasonló tendenciákat. Szolzsenyicin egyenesen azt mondja, hogy „csak a bunkósbót változott”. Az alapvető erőforrásokért folyó kíméletlen küzdelem ma is a darwinizmus jegyében zajlik, itt ma sem beszélhetünk etikai kérdésekről. A történelemben azonban van egy másik értelme is a *politika* szónak, amely a közvetlen veszedelemnek ki nem tett közösség(ek) ügyeinek intézését jelenti. Nos ebben a szűkebb értelemben vett politikában az etika már fontos szerepet játszik, s az alábbiakban ennek fő motívumait próbálom meg felvázolni.





Egy stabil társadalmi rendszerben, amikor létezik egy elfogadott politikai intézményrendszer, a köz ügyei intézésének praktikus (politika) és elvi (lelki, erkölcsi) szabályai, ezek egymáshoz való viszonya fontos és vizsgálható. Világossá kell tennem tehát ezen a ponton, hogy nem vizsgálom a közösségek élethalálharcainak és a nagyhatalmi politika kérdéseinek, valamint az etikának a viszonyát. Egyrészt, mert nincs tudásom és bátorságom ebbe belevágni, másrészt mert úgy gondolom, itt és most fontosabb megvizsgálni mai élethelyzetünk közügyeinek politikai és etikai kérdéseit.

Egyszerű, belátható méretű közösségekben a köz ügyeinek intézése nagymértékben közvetlen tapasztalatok révén szerzett tudáson és bizalmon alapul. Egy olyan méretű közösségben, amelyben az emberek ismerik egymást, viszonylag egyszerű a közhatalom gyakorlóinak kiválasztása is. Erős meggyőződésem, hogy a bonyolult közösségi szabályok nagyobb részben a bizalom hiányának következményei. Ezt az egyszerű elvet nem szabad szem elől tévesztenünk akkor sem, ha ma már egy eleve bizalmatlan közösségbe születünk bele, mert a politikai berendezkedés részletesen és pontosan szabályozott volta a modern társadalom egyik komoly csapdája. Nem lehetséges ugyanis etikai elvek nélküli, teljesen normatív társadalmi berendezkedést kiépíteni.

A posztmodern liberalizmus a közéleti, politikai berendezkedés tekintetében is a normativitást állítja a középpontba. Abból indul ki, hogy az emberi együttélést minden részletében pontosan szabályozni kell, nem engedve utat az érzelmi, attitűdbeli, személyes mozzanatoknak. Kissé sarkítva

pontos leírást – forgatókönyvet, használati utasítást, angolszász értelemben használva a szót, protokollt – kíván létrehozni az óvodai és iskolai nevelésre, vagy éppen a gyógyító orvos és a beteg kapcsolatának minden mozzanatára. Természetesen érthető, hogy modern világunkban sok helyen szükség van protokollokra, például a gyógyításban, vagy még inkább egy atomerőmű karbantartásának elvégzése során. A normativitás mindenek fölé helyezésében azonban legalább két nagy veszélyt látok. Az első, hogy közfelfogássá teszi azon téves elképzelést, hogy normatív szabályozással minden megoldható. A második, hogy háttérbe szorítja az etikát, és csökkenti annak szabályozó szerepét.

Ha a közszereplők/közhatalom gyakorló tevékenységének minden mozzanatát, részletét és helyzetét pontosan rögzített szabályok szerint végezhetőnek képzeljük, a politika e szabályokat pontosan megtanult, egyéniség nélküli, „hamburger politikusok” által működtetett rendszerre válik. Az egyéni erkölcsi felelősség eleinte csak repedezik, hosszabb idő elteltével eljelenéktelenedik, majd megszűnik. Mindent elural a „politikailag korrekt” bizonytalan alapokon nyugvó felületes módszere.

Ugyanebbe az irányba hat a modern politika egy másik fontos tényezője, a kommunikáció mindenhatóságának mestersegesen gerjesztett téveszméje, amely a kommunikációs manipulációt a politika legfőbb elemeként tünteti fel. A politikai közgondolkodásban lassan elfogadottá válik, hogy egy politikus tudásának, képességeinek, erkölcsi tartásának kisebb jelentőséget tulajdonítsanak, mint annak, hogy milyenek a közszereplései. Sokszor találkoztunk azzal a nézettel, hogy a kom-





munikációs szakemberek és a média fontos politikai szereplőt képesek kreálni kis tudású, gyenge képességű és erkölcsi értékrend nélküli emberekből. Sajnos ez részben így van, de csak rövid távon. Azt gondolom ugyanis, hogy ez tragédiához vezethet, ezért el kell gondolkoznunk azon, hogy ez a hatás hogyan csökkenthető. Mi a teendő, ha el akarjuk kerülni azt, hogy a kisebb vagy nagyobb közösségek vezetői, vagy akár a világ vezető politikusai csupán kreatúrák legyenek? Kreatúrák, amelyeket semmilyen közösségi felhatalmazással nem rendelkező és nem kontrollált műhelyek hoznak létre. Ezek a műhelyek az összeesküvés-elméletekben hívők szerint egy informális világhatalom kihelyezett ügynökségei. Az ilyen elméletben kételkedők szerint ezek a csoportok véletlenszerűen alakulnak ki, pénz és hatalomvágy vezérli őket, működésük esetleges. Mindkét esetben nagy bajt okozhatnak. Mi lehet tehát a megoldás?

A politikai berendezkedés minden szintjén tegyük fel az erkölcsi-etikai alapkérdéseket: Ktől és mire kapják a felhatalmazásukat a közhatalom gyakorlói? Képesek-e ezek a szereplők pontos forgatókönyvek hiányában, természetes erkölcsükre támaszkodva ellátni a feladataikat? Van-e elég tudásuk ahhoz, hogy – a részükre mások által készített – forgatókönyvek (protokollok) nélkül nyilatkozzanak és döntsenek a köz rájuk bízott ügyeiről? A kommunikációs máz mögött ott van-e a közösségi célokat megfogalmazni és megvalósítani képes ember, a *homo etikus*, aki stabil értékrenddel rendelkezik, és képes áldozatot vállalni a közösségért? Mert nincs mindenre pontos forgatókönyv. A politikai cselekvés teljes embert kíván. A döntés pillanatai-

ban sok – a forgatókönyvírók számára sokszor lényegtelennek tűnő – élmény *motivum* szerepet játszik. Minden hiányosság előidézhethet hibás döntést. Kielezett helyzetekben gyorsan lehull a kommunikációs álarc, s a máz nélküli emberen, annak erkölcsén, tudásán, tehetségén múlhat a közösség sorsát érintő döntés.

Elektronizált világunkból vissza kell térnünk a személyes kapcsolatok világába. A választási és média-pártok világából a belső étellel rendelkező, az emberekkel személyes kapcsolatot tartó politikai erők világába, ahol a választásban a személyes kapcsolat játszik szerepet.

Ma elfogadottnak látszik, hogy egy jó politikus mindig legyen kész arra, hogy az alkalmas időben, alkalmazkodva a helyzethez valakikkel alkut, megegyezést, politikailag előnyös(nek tűnő) megállapodást kössön. Elfogadom, hogy kielezett történelmi helyzetekben lehet értelme az ilyen politikusi attitűdnek. Ám a politika egésze nem állhat ebből. Az ilyen politikai kufárkodásnak legfeljebb napi előnyei lehetnek, de igazából véve nincs erkölcsi alapja, s csupán politikusi, és nem államférfiúi gondolkodásmódot jelent. Az államférfi szilárd erkölcsi alapokról kiindulva vezeti, kormányozza azokat, akik őt erre felhatalmazták. És erre képesnek kell lennie politikai és szellemi értelemben egyaránt. Különösen akkor, ha nemzete választút elé érkezik. Képesnek kell lennie megszólítani a nemzetet. S hogyan lehet egy nemzetet erkölcsi alapok, az összetartozás hiteles érzése nélkül megszólítani? *A nemzeti az egyetlen kötelék, amely képes olyan energiákat felszabadítani, amelyekkel a közélet normál működését leíró gazdaságtan és szociológia nem számol.*





A közösség ügyeinek erkölcsi alapú intézése – ez az igazi politizálás, s mint ilyen, sokkal több a modern, s kommunikációs trükkökké silányított „konzumpolitizálásnál”. Az erkölcsi alapú politizálás központi fogalmai a nemzeti felelősség és az összetartozás köteleke. Ez a kötelék köti, kötelezi a politikust, hogy számára a politika nem lehet az önmagáért való politikai váltógazdaság háttérmegegyezéseken, „mutyikon” alapuló rendszere. De kötelezi az embereket is, akik – ha létrejön az a sajátos kegyelmi állapot, amelyben megérik, hogy vezetőik valóban értük vannak, akkor – képesek lesznek közéleti aktivitásra nem pusztán gazdasági célok, személyes érvényesülés, hanem a közjó érdekében is. És ez a kötelék, ez az összetartozás igen erős lehet mindaddig, míg erkölcsi alapját ki nem kezdik, mert ez az erő nem csupán a tömegtámogatás ereje, ez lelki, erkölcsi alapokon nyugvó erő.

Ez az erő nem pillanatnyi politikai és politikusi szándékokon alapuló erő, hanem a nemzet közös múltjának és a jövőre való közös tervének az ereje, a nemzeti erő maga.

Szilárd erkölcsű politikai cselekvés és szilárd erkölcsű politikusok nélkül a politika – még ha demokratikus váltógazdaság is – elveszíti a nemzetet megmozgató erejét. Ilyen politika nélkül is lehet választásokat nyerni, de hosszabb távon a nemzetet és az országot elveszíthetjük. Mert az ilyen politika lényegében rövid távú ígérgetéssel nyer. Rendszerint cinikus ígérgetéssel, amelyet nem tart be, mert betartha-

tatlan. Hiába van politikai váltógazdaság, ha a politikai paletta másik oldala is csupán – általuk éppen úgy be nem tartható – anyagi ígéretekkel próbál rálicitálni az ellenfélre. Mindezzel a politikát egy igen veszélyes ígérlet-spirálba, ígérletörvénybe viszik bele.

És valahol itt ragadható meg a szilárd erkölcsi alapú politizálás lényege: *felelős ígéretek és egyenes beszéd*. A választásokon is, a kormányzás során is. A politikusnak természetesen meg kell nyernie a közösséget. Gyatra politikus ebből csak hasznot akar húzni, s államférfi, aki ezt teljes mértékben a nemzet hasznára akarja fordítani. A politikus a tömeget (mert annak látja) hatalma alá akarja hajtani, „használni” akarja politikai céljaihoz, az államférfi azonban ennek a közösségnek a hasznára kíván lenni. Az államférfi tudja, hogy honnan jövünk, kik vagyunk, mit akarunk, hova tartunk. *Az államférfiak zsínórmértéke az erkölcs, a keresztény hagyomány, a nemzeti értékek, az egymás elfogadása és mások tiszteletben tartása, erényük a világos gondolatok és az egyenes beszéd*. Számukra a politikai hatalom megszerzése, demokráciában a választási győzelem nem lehet cél, csak eszköz a céljaink elérésében.

Könnyen célját vesztheti egy nemzet, ha sokáig világos erkölcsi alapok híján, nemzeti célok nélkül kormányozzák, még akkor is, ha ez demokratikus váltógazdaságban történik. Mert a bal vagy jobb, a szocialista vagy polgári nem a szavaktól jó vagy rossz, hanem az erkölcsi elvektől, amelyek mögötte vannak.





LELKIISMERET ÉS TUDOMÁNY¹

VIZI E. SZILVESZTER

Az ember több, mint génjeinek összessége. Embernek lenni azt jelenti, hogy különlegesen vagyunk, és mindnyájan egyenien gondolkodunk, érzünk, szeretünk. Minden az agy tevékenységétől, a neveléstől és a tapasztalatoktól függ, és ezek olyan tulajdonságaink, amelyek a genetikai állományunk kialakulása után lettek sajátjaink.

„Miért kalandoznál mindig a messziségbe? Lásd, a jó nagyon is a közelben található.”²

Ezt a kérdést Goethe tette fel a XVIII. században. Az idők változtak azóta: a tudomány az emberiség kulturális örökségének részévé vált. Az elmúlt évszázadban a tudomány a társadalmi fejlődés motorja lett, jórészt az emberiség javát szolgálta, és eredményei – az idő előrehaladtával – egyre több ember számára váltak elérhetővé. Ha Európa nem akar megrekedni a fejlődésben, hanem lépést kíván tartani az Egyesült Államokkal és Japánnal, akkor létre kell hoznia a 'tudás társadalmát' – ez most a szándéka az Európai Uniónak.

A nyilvánosság fórumain azonban nagyon gyakran felmerül a kérdés, hogy miért kell ennyi pénz fordítani alap kutatásokra. Hiszen milliószámra akadnak emberek, akik a ma használatos gyógyszereket és terápiákat sem tudják megfizetni. Miért kell

az úrkutatásba pénzt fektetni, és miért kell olyan kutatási területeket támogatni, amelyekről rövid távon semmiféle előnyt vagy eredményt nem várhatunk az emberiség számára? Miért kell egyáltalán az emberi géntérképet kutatni? Az ilyen és ehhez hasonló kérdések azonban azt engedik sejtetni, hogy a feltevőik rövid távon gondolkodnak, az egyes emberek hasznát tartják szem előtt, és kevésbé foglalkoznak azzal, hogy mi lesz hosszabb távon az egész emberiséggel. Előadásomban ezzel a kérdéskörrel szeretnék foglalkozni, és hangsúlyozni szeretném, milyen döntő fontossággal van a lelkiismeretnek a tudomány eredményeinek a felhasználásában.

II. János Pál pápa a *Fides et Ratio* (Hit és értelem) című enciklikájában azt hangsúlyozta, hogy a hit és az értelem képesek kölcsönös segítséget nyújtani egymásnak. Éppen ezért tekinthető jelentős lépésnek a hit és az értelem találkozása; mindezt pedig fel kell, hogy ismerjük.³

A tudomány és a technika egyre nagyobb szerepet kap mindennapi életünkben, hiszen megkönnyítik, egyszerűbbé teszik napi munkánkat. Egyben azt az érzést is keltik bennünk, hogy a világ kicsi, hiszen egyetlen nap alatt akár 10 ezer kilométert is meg tudunk tenni, és egy híradást alig néhány milliszekundum alatt elküldhetünk a világ egyik pontjából a másikba. Ám a legtöbb ember nem is gondolkodik el azon, hogy mennyire eluralják hétköznapi életünket a tudósok által kifejlesztett és létrehozott tudományos és technikai eredmények: a villamosság, a rádió, a televízió, a számítógép, a mobiltelefon, a műholdak, a repülőgép, a szintetikus anyagok és az antibiotikumok – hogy csak néhány példát említsünk.





XXI. századi világunkat nagyrészt a tudósok munkájának köszönhetjük. A munka eredményeképpen az egész bolygó minden történése szorosan összefügg egymással. A világ összezsugorodott. A televízió, a „világháló” minden idők legjobban tájékozott és – mondjuk ki nyíltan – manipulált társadalmává tett bennünket. Ugyanakkor ez a technológia támogatta a tömegkultúra felemelkedését is, amelyben néhányan a kulturális sokszínűség és az értékek fenyegetését látják.

A genetika olyan tudományterület, amelynek az eseményeire, eredményeire különösen odafigyelnek az emberek. Azt szeretnék megtudni, hogy mi történik valójában a tudósok laboratóriumában. Érdeklődésüknek nem más az oka, mint a szorongásuk: attól félnek, hogy a laboratóriumokban végzett 'genetic engineering' visszafordíthatatlanul beavatkozik a természet rendjébe, és hogy vagy „szupermeneket”, vagy „szuperszörnyeket” hoz létre.

2000. június 25-én Bill Clinton amerikai elnök és Tony Blair brit miniszterelnök jelentették be a Fehér Házban egy sajtóértekezleten, hogy a nemzetközi Humangenom-Projekt és a Celera Genomics Corporation cég befejezték a 'humán genom', azaz az ember genetikai felépítési tervének a megfejtését.

Az emberi genom dekódolásával az orvostudománynak egy új korszaka kezdődik el. Egy olyan korszak, amelyben ott rejlenek a betegségek megakadályozásának, kezelésének és gyógyításának az újfajta lehetőségei. „Ezzel a lehetőséggel átléptük a természet Rubikonját” – mondta Johannes Huber, az osztrák kormány Bioetikai Bizottságának elnöke. És igaz van. A génjeinkben bekövetkező változások fe-

lelősek több ezer öröklött betegségért, például a Huntington-kórért, a Down-szindrómáért és a sejt-fibrózisért. Ezenkívül a gének befolyásolják több ezer más betegség kifejlődését is. Számos igen elterjedt betegséget, mint a diabéteszt vagy a szívbetegségeket – legalábbis azt gondolják – több változó, de együtttható gén vált ki. Minthogy ezek a gének a legkisebb változás során is más tulajdonságot mutatnak, és máshogy járulnak hozzá egy betegség kialakulásához, ezért eddig nagyon nehéz volt e géneket és hatásukat felismerni.

Az emberi test titkát, azaz a DNS-eknek mind a 3,2 milliárd molekuláris „betűjét” – amelyek gyakorlatilag minden egyes emberi sejtben előfordulnak – teljesen dekódolják. Azáltal, hogy megértjük ezeket a „betűket”, és el tudjuk olvasni ezt a „könyvet”, előre meg tudjuk jósolni, hogy egy bizonyos személynek milyen betegségei lehetnek, és hogy ezek a betegségek mekkora valószínűséggel fognak jelentkezni nála. Reméljük, ez a kutatás is hozzájárul majd ahhoz, hogy egyénre lebontott gyógyszeres kezelést tudjunk kifejleszteni, és reméljük azt is, hogy a páciensek genetikai rendellenességeinek korrigálásával legyőzhetjük az egyes betegségeket, sőt, idővel akár meg is tudjuk majd akadályozni kialakulásukat.

Ha tehát ez a „könyv” olvasható, és bizony olvasható, akkor különböző kérdések merülnek fel – hiszen melyik nő ne szeretne belenézni úgy, mint egy kristálygömbbe, és megtudni, megvan-e őbenne pl. a mellrákot okozó gén? És megtudhatják-e az ilyen tesztek eredményeit a különféle biztosítók? Emelhetik-e ennek függvényében a biztosítási díjaikat? Vagy munkafelvétel során a munkavállaló megtagadhat-





ja-e tesztje eredményének közlését leendő munkaadója felé, félve attól, hogy kiderül: genetikai struktúrája alapján személye a jövőben kockázatot jelent a munkaadó számára? Ki lehet jogosult arra, hogy megtudja, mit árul el a „kristálygömb”? Csak mi magunk, vagy a feleségünk, a férjünk s a gyerekeink is? Esetleg mindenki? Mi lesz a magánélet szférájával?

Minél hamarabb választ kellene adnunk ezekre a kérdésekre – nemcsak az orvostudomány szempontjából, hanem az egész társadalom fejlődésének aspektusából is. Ha ennek a „könyvnek” a „betűit”, tehát minden gént, a jókat és a rosszakat is, olvashatóvá tesszük, akkor a törvényalkotóknak a hozzáférést mielőbb korlátozniuk kellene. Különben sokféle veszélynek leszünk kitéve, és búcsút mondhatunk a magánéletünknek.

Az emberek ugyan – faji hovatartozásuktól függetlenül – genetikailag 99,9 százalékban azonosak, de mégiscsak beszélhetünk néhány különbségről. Ezek viszont diszkriminációhoz és intoleráns világnézethez vezethetnek. Vagy talán tudunk úgy bánni az ismereteinkkel, hogy azok az emberiség javát szolgálják?

Meg kell védenünk az egyén magán-szféráját, és nem szabad arra használnunk a kapott információkat, hogy akár egyéneket, akár csoportokat diszkriminálni lehessen. Az Egyesült Államok megtette az első lépést: a Kongresszus megalkotott egy törvényt, amely meg kívánja akadályozni, hogy a géntérképről szóló tudás a magán-élet megsértéséhez vezessen. Nekünk európaiaknak is meg kell tennünk a megfelelő lépéseket, ha Európában egy emberhez méltó ’tudás-társadalmat’ akarunk felépíteni, ha meg akarjuk akadályozni, hogy

„formatervezett bébik” és talán az eugenika csúcstechnológiájának a korszaka felé közeledjünk.

Kétségkívül megmutatkozott, hogy ebben az esetben már nem science-fictionnel, hanem a tudomány tényleges lehetőségével van dolgunk. A „mérték szerint készült ember” ma már nem a képzelet alkotása. A klónozás az „ember-tenyésztés” egyik lépése. A klónozni szó egy élő minta utáni, genetikailag azonos élőlény előállítását jelenti, ez pedig, ebben az esetben, egy ember. Bejárta a világot a hír: karácsony második napján egy amerikai nő – állítólag – világra hozta az első klónozott bébit. Ha erre egyáltalán sor került, akkor mi is történt tulajdonképpen? Engedjék meg, hogy saját mondataimmal ezt megvilágítsam. Feltételezhető, hogy ebben az esetben az anya egyik petesejtjéből eltávolították a mag-állományt. A klónozáshoz szükséges DNS-t az anya egyik bőrsejtjéből vették ki, és ezt a DNS-t a petesejtbe ültették be. Az osztódásra képes petesejtet a méhbe helyezték, az anya pedig kilenc hónap elteltével egy bébit hozott a világra. A lánya, akit világra hozott, tulajdonképpen a saját ikertestvére, hiszen genetikailag teljesen azonos vele. Ezt a technológiát használták már Dollynál, a klónozott bárálynál is. Az emberklónozásra hiányzik a bizonyíték, de a hír úgy szól, hogy további kísérletek következnek majd. Azóta – a média hírek szerint – állítólag született még néhány klónbébi, de a klónozásukra ismét nincs bizonyíték. Reméljük, nem is lesz. Ez a fajta szaporodás, ez a fajta technológia ad absurdum véve egy férfiak nélküli, tisztán női társadalomhoz vezethetne. (Természetesen az is lehetséges, hogy a genetikai anyagokat egy férfi bőrsejtjé-





ből veszik ki. Ebben az esetben a világra jött fiú tulajdonképpen az apa ikertestvére. Tehát az asszony a férje ikertestvérét szüli meg. És így tovább.) Ez a technológia minimum a nemek arányának a megváltozásához vezetne.

Az EU Bizottság világszerte érvényes tilalmat követel az emberek klónozására. Kezdenek harminc országban, köztük Magyarországon is, tilos az embereket klónozni. Olyan országok azonban, mint Kína, Izrael vagy Nagy-Britannia, egyelőre még elutasítják a terápiás célú klónozás tilalmát. A terápiás célú klónozásnál embriókat hozhatnak létre pótszövetek vagy pótszervek kitenyésztésére, és ezek felhasználása esetén az embriókat elpusztítják. Embriókat használnak fel egyébként arra is, hogy különböző szövetek létrehozására képes törzssejteket nyerjenek. Véleményem szerint – a törzssejtek kinyerése céljából végzett – embrió-klónozást az egész világon be kellene tiltani, mert az embrió biológiailag már egy élő szervezet, csak még nem jogi személy (és nem tudja megvédeni magát). Tehát életképes, és emberré tud kifejlődni. Két héttel ezelőtt a Német Szövetségi Gyűlés megvitatta az emberi utódok klónozásának kérdését. A német parlament felszólította a szövetségi kormányt, hogy ne csak a szaporodás céljaira való klónozást tiltsa meg, hanem az embriók tisztán orvosi és tudományos célokra való sokszorosítását is. Az amerikai szenátus is törvényjavaslatot terjesztett elő az emberi klónozás teljes betiltásának biztosítására. Sőt, az embriók importjának és tudományos célra való felhasználásának tilalma is a szándékaik között szerepel.

A reproduktív klónozással, azaz az ember szaporításával a tudományban elértük

azt a határt, amelyet nem volna szabad átlépnünk! Franciaország azt tervezi, hogy az emberek reproduktív klónozását büntetni fogja mint „emberi méltóság elleni bűntényt”. Ez húsz év börtönt jelentene.

Véleményem szerint az egész világon érvényes klónozási tilalomra van szükség! Ezt nem csak etikai okokból kell tiltani. Létezik olyan szekta, amelynek tagjai hisznek a halhatatlanságban. Egész pontosan abban, hogy a klónozás lehetővé teszi az örök életet. Ez azonban – én mint agykutató igazolhatom – helytelen gondolat. Az ember több, mint génjeinek összessége. Embernek lenni azt jelenti, hogy különlegesek vagyunk, és mindnyájan egyénien gondolkodunk, érzünk, szeretünk. Minden az agy tevékenységétől, a neveléstől és a tapasztalatoktól függ, és ezek olyan tulajdonságaink, amelyek a genetikai állományunk kialakulása után lettek sajátjaink.

A nyilvánosság joggal tart attól, hogy ezek a fent említett kísérletek és ez a technológia Aldous Huxley *Szép új világába* fog vezetni. Ebben a világban a véletlen kiválasztást az emberi utódok egy tervezett, technológiailag irányított nemzése és felnevelése fogja helyettesíteni. A mai társadalmat meg kell győznünk arról, hogy a kísérleteknek ezt a fajtáját ellenőrizni kell. A klónozás esetében problémát jelentene az ember megismételhetetlenségével, egyediségével, identitásával kapcsolatos kérdések („Ki vagyok?” „Ki az apám?” „Honnan jövök?”) megválaszolása. Pedig ezek azok a kérdések, amelyekre minden egyes embernek meg kell találnia a választ ahhoz, hogy önmaga lehessen. Egy klónozott ember esetében azonban nincsenek válaszok, így az esetleges testi rendellenességei mellett lelki problémái is adódhatnak.





Ezért nem fér hozzá kétség, hogy az orvostudomány ilyen robbanásszerű fejlődésével egyidejűleg kell szigorítanunk és pontosítanunk az etikai irányelveket. Foglalkoznunk kell a modern orvostudomány etikájával és jogi lehetőségeivel! A tudósoknak hallgatniuk kell a lelkiismeretükre! A jelenlegi helyzet nagyon hasonlít ahhoz, mint amikor a magyar fizikus Szilárd Leó és Albert Einstein levelet írtak az amerikai elnöknek, hogy megakadályozzák az atombomba ledobását. Ez tudósi lelkiismeretük jelzése volt, mert ők tudták, hogy egy ilyen atombombának milyen hatásai lehetnek. Lelkiismeretünk szavára nekünk is hallgatnunk kell!

Először is meg kell vizsgálnunk, hogy az eddigi európai kormányok megtették-e mindent annak érdekében, hogy tisztázzák a bioetika kérdését. A válaszuk az, hogy nem. Az európai kormányok az etikai kérdések nagy részét nem válaszolták meg időben, és amit eddig tettek, az sem ad kielégítő választ. Sajnos, sok európai ország még mindig nem rendelkezik ilyen vonatkozású törvényekkel.

A tudományok fejlődését nem lehet megállítani, ahogyan a történelem maga sem állítható meg. Nem a fejlődés a probléma, hanem az, hogy a tudományok fejlődése sokkal nagyobb ütemben halad, mint ahogyan azzal a törvényhozás, az új törvények és szabályok kidolgozása lépést tudna tartani. És ennek megteremtésében ránk, tudósokra nagyobb felelősség hárul, mint a hétköznapi emberekre! Szavunkat könnyebben hallathatjuk a döntéshozók körében, mint ők. És hogy mit várnak tőlünk az emberek? Azt, hogy ráirányítsuk a par-

lamentni képviselők figyelmét a visszaélések veszélyére. Ezt követően a képviselőknek arról kell döntenüik, hogy milyen módon kívánják megoldani ezt az etikai problémát. Ennek a módszernek a lépésről lépésre való kidolgozásában pedig ismét ránk, tudósokra hárul a nagyobb feladat.

A természetet, a természet rendjét kutatni kell – ez a mi feladatunk. Hogy mindent tanulmányozhassunk, amit akarunk, szabadságra van szükségünk. A művészetnek, az oktatásnak és a tudománynak szabadnak kell lennie, mert különben az emberiség történetében nincs fejlődés. Ezt a szabadságot azonban nem szabad felelőtlen és etikátlan kutatásra használni. Az embriókon való kísérletezés olyan határ, amelyet nem szabad túllépniük!

Minden tudásunkból tett kell, hogy következzen? Mindent át kell vinnünk a hétköznapiakba, amit felfedeztünk? Szabad-e egyáltalán minden tudományos (elvi) eredményt gondolkodás nélkül átültetni a gyakorlatba? A válaszom az, hogy nem. Csak azokat az eredményeket szabad felhasználnunk, amelyek az emberiség érdekeit szolgálják. Ez azt jelenti, hogy a parlamentek képviselőinek, a politikai élet tagjainak együtt kell működniük velünk, tudósokkal, hogy közös célkitűzéseinket legjobb tudásunk és lelkiismeretünk szerint mindig az egész társadalom érdekében valósíthassuk meg.

Ezt a gondolatot T. S. Elliott, az angol-amerikai költő fogalmazta meg szépen: „Hol az Élet, mely életünkben elveszett? / Hol a bölcsesség, mely tudásunkban elveszett? / Hol a tudás, mely ismeretünkben elveszett?”⁴



JEGYZETEK:

1. Vizi E. Szilvesztert, a Magyar Tudományos Akadémia elnökét az Európai Tudományos és Művészeti Akadémia évi ünnepi ülésén Salzburgban „Pro Meritis” Aranyéremmel tüntették ki. A közgyűlés ünnepi előadását Vizi E. Szilveszter tartotta. Jelen cikk ennek az előadásnak a magyar nyelvű, írott változata. Fordította: Lieber Péter.
2. Goethe: Erinnerung – részlet (nyersfordítás)
3. I. Vatikáni Zsinat. Dogmatikus alkotmány a katolikus hitről. Dei Filius, IV: DS 3019
4. Kórusok „A sziklá”-ból. Ferencz Győző fordítása.





ERKÖLCS ÉS POLITIKA

TÖKÉCZKI LÁSZLÓ

Ha az önmegvalósítás atomizált hétköznapi világában nincs szükség erkölcsre, akkor miért volna szüksége rá a hatalomnak? (...) Nem a politika és a politikusok bűnösök csupán, hanem az a társadalom is, amely nem akarja, nem tudja ezt a szférát tisztességre szorítani, mivelhogy maga is egyre inkább híján van annak. Tehát a politika erkölcsileg csak tükrözi azt a társadalmat, amely kiválogatja és politikailag legitimálja annak szereplőit.

Mélyen gyökerező közvélekedés szerint a két szférának nincs köze egymáshoz, sőt, sokak szerint akár egymás ellentétéinek is nyilváníthatók. Látszólag igaz ez a vélekedés, hiszen itt tulajdonképpen az értékek (erkölcs) és az érdekek (politika) anyagi és hatalmi világának viszonylatáról van szó. Csakhogy ez az állítás azt implikálja, hogy az értékek nem válhatnak érdeké (is), illetve azt, hogy nincsenek értékes érdekek. Végző soron itt felbukkan a materialista „őselv”, amely szerint a lét(ezés) (mint kellemességi és anyagi viszonylat) határoz a sápadt, mert „másodlagos”, felépítményi jellegű és csupán konkrét hatalombiztosító funkciót betöltő értékekkel (mint ideologikus struktúrával) szemben.

A valóságban azonban az értékek, s így az erkölcs is egzisztenciális, létbiztosító viszonylatokat jelentenek, amelyek megsértése, netán tartós figyelmen kívül hagyása

veszélyesen romboló társadalmi következményekkel jár. Hiszen az erkölcs a teremtés kifürkészhetetlen akaratából elkülönültségekben létező egyedi emberi lények és közösségek belső és külső viszonyainak önzést korlátozó, egyensúlyokat fenntartó előírásait jelenti. A mindig kölcsönös, de egyenlőtlen függésekben élő emberek számára az erkölcsi értékrend azt tanácsolja, parancsolja, hogy az erősebb, az egészségesebb, a nagyobb stb. „ereszkedjen le”, illetve „emelje fel” a gyengébbet, a beteget, a kisebbet. S mindezt az erkölcs belülről jövőként kívánja.

Az erkölcs ebben is különbözik a jogtól, amelynek szabályozása külső indíttatású (kényszer). Azt azonban – más oldalról – látnunk kell, hogy csak az a törvény és jog lehet hatékony, amely e kiegészítő szerepében, céljában és tartalmában rokon/azonos az erkölccsel. Természetesen a jognak vannak olyan területei, amelyek tárgyyszerű szabályozásukkal sajátos, másodlagos erkölcsöt, hivatási/szakmai ethoszt építenek. Egészében azonban az erkölcs, mint emberek közötti értékelvű szabályozás elsődleges a hatalmi/közösségi általános szabályozásból kinövő joghoz képest. Viszont azt nyugodtan állíthatjuk, hogy az erkölcs és politika kapcsolatát leginkább a jog jelenti.

Sőt, akár azt is mondhatjuk, hogy a jog, mintegy a politika etikájának a gerincét képezi, amelyből természetesen nem következik az, hogy politikus és politika lehetne erkölcs nélkül. Viszont az sem, hogy a politikát, főleg a modern politikát lehetne tisztán erkölcsi alapon működtetni, megítélni.

A politika ugyanis, mint minden szerteágazó és bonyolult tevékenység, saját „hi-



vatási etikával” (is) rendelkezik. Hogy rögtön világos legyen: egy naiv, „egyenes lelkű” diplomata például alkalmatlan e téren. Ugyanúgy, mint – mondjuk – egy olyan belügyminiszter is, aki egy nemzetbiztonsági kockázatot jelentő egyénnel, csoporttal szemben nem volna képes a törvény adta kereteken belül *célszerűen* fellépni. A politika főfoglalkozású képviselőinek, főleg az állami pozíciókban, ugyanis közösségi megbízatásuk van, ennek következtében pedig az egyénitől eltérő dimenziókban is mozogniuk kell.

Persze a közéleti-politikai szférában sem válik ezzel erkölcsnélkülivé a cselekvés. Csupán arról van szó, hogy *eltolódások* jönnek létre. A bajt az jelenti, hogy ezek az eltolódások rendkívül képlékeny határok között zajlanak, mivel a politika zöme nem *államférfiak* műve, hanem – koronként s országonként változó formában – pártpolitikusoké. A pártpolitikusok pedig – nyíltan vagy leplezetten – az egyéni karrieren túl rész-, illetve csoportérdekeket képviselnek. Ebből elvileg az következne, hogy az érdekkörön kívül nem számíthatnának támogatásra. De itt lép be az értékelvi vonzás vagy taszítás, illetve az, amit a modern világban manipulációnak (régii kifejezéssel élve „parasztfogásnak”) neveznek.

A modern tömegdemokráciák ugyanis különösen felerősítik a politika erkölcstelen vagy erkölc nélküli vonásait. Felerősítik, mivel két olyan fikción alapul a rendszer, amelyek nagy teret engednek a kétes hírű emberek, célok és módszerek érvényesítésére. Az egyik fikció az, hogy a mechanikus többség az igazat, a helyeset hordozza. A másik fikció pedig az – s ez az „alaptévedés” –, hogy minden ember azonos minőséget, érdeklődést, mérlegelő ké-

pességet, döntési színvonalat képvisel a politikában, s így a választók eleve képesek kiszűrni a nem igazat, a rosszat s bármely félrevezetőt. A valóság azonban az, hogy az emberek zöme még a helyi közügyekben sem tud eligazodni. Sokan pedig szinte egyáltalán nem érdeklődnek a magánügyeik határain túl – kivéve talán a valósághelyzeteket.

Így a pártpolitikai harcokban óriási mozgásteret van mindenféle – főleg a modern tudományosság által megalapozott – manipulációnak. Különösen így van ez, ha a politikát főfoglalkozásként, megélhetési tevékenységként űző „karrierpolitikusokról” van szó. A politikában a siker minősít – mert hiába van igaza valakinek, ha a többség nem áll mellé. A többség megszerzése viszont az adott törvényi kereteken belül – a fentiek miatt – nem zárja ki a csalfaságot. A politikában tehát az az alapelv, hogy a közönség majd jutalmaz vagy büntet a *megmért* tartalmak alapján.

A valóság azonban – mint jeleztük – más. A hivatalos (hivatásos) megélhetési politikus mindig *információs és szervezési fölényben* van a polgárokkal szemben, akik zömükben csak pontszerűen kapcsolódnak a politika szférájához. A politika alapja a képviseleti demokráciában a bizalom és az érdekképviselet ígérete vagy valósága. Mióta azonban a fogyasztói társadalom individualizmusa a divat, a régi típusú közösségi öntudatok és érdekképviselések visszaszorultak. A médiumok által vezérelt közéletben a fékevesztett ígérgetések uralkodnak, s az általános műveltség folytonos csökkenése következtében a sztárok és a „megmondó emberek” kultusza dúl. Etikáról itt nincs szó, mivel a modern „nagy emberek” jó része nem erkölcsi alapon, hanem megfize-



tetten ágál s vezet félre esélyigéretekkel esélytelen tömegeket.

A modern politika erkölcsnélkülisége tehát eredendően az üzletességben rejlik, mint minden más szférában is. A maximális üzleti haszon fokozható ugyanis, ha összekapcsolódik a politikai hatalommal. Viszont a modern üzleti kapcsolatok zöme legfeljebb csak a kényszer hatására törvénytisztelő, s leginkább csak a látszatért harcolva erkölcsös. A modern üzletesség „szponzorálási” szokásai egyértelműen mutatják ezt a tendenciát. Félreértés ne essék, itt nem kommunista típusú demagóg antikapitalizmusról van szó, csupán arról, hogy a gazdaságot is értékelvű szabályozás alá kell vonni, mert enélkül az erősek egyre növekvő gátlástalansága érvényesül a társadalomban, s így a politikában is.

A modernizált (neo)liberális globalizmus – miközben álságos „humanista” elveket hirdet – egyre inkább, úgymond, (érték)semleges, világnézetileg semleges jelszavakat sulykol belénk. Ez a dzsungel törvényeit hozza vissza civilizációnkba. Azt a világot, amelyben látszólag egyenlő esélyekkel végül is a csúcsragadozók (napjaink sztár-nyertesei) visznek mindent, s az erkölcs emberi méltóságot kiegyenlítő és korlátozó szerepe megszűnik. Ahol az erő, a pénz, a kapcsolat dönt, ott csak látszólag van erkölcs. Ott az erkölcs is csak az erősebbet legitimáló eszközzé silányul.

Ha az önmegvalósítás atomizált hétköznapi világában sincs szükség erkölcsre, akkor miért volna arra szüksége a hatalomnak? Egy múltjától elszakadó világnak nincs szüksége „előírásokra”, hiszen azokat mindig maga akarja írni, megteremteni. Az erkölcs a modern ember számára általában véve is öncsonkítás. Miért lenne

másként ez a politikában? Nem a politika és a politikusok bűnösök csupán, hanem az a társadalom is, amely nem akarja, nem tudja ezt a szférát tisztességre szorítani, mivelhogy maga is egyre inkább híján van annak. Tehát a politika erkölcsileg csak tükrözi azt a társadalmat, amely kiválogatja és politikailag legitimálja annak szereplőit.

A hatalom mindig elsődleges kísértő (volt), s ha a modern kor nagy szervezeti világába erkölcsileg eleve problematikus szemléiségeket küldenek a választópolgárok, akkor nem szabad csodálkozni a politika folyamatainak erkölcsileg romló színvonalán. Egy ilyen helyzetben aztán szinte reménytelen e szféra reformja és ilyen-olyan ellenőrzésének állandó kísérlete. A modern politika erkölcsi bajainak forrásai a modern ember erkölcsi betegsége, értékelvi nihilizmusa, önzése és távlatvesztése.

Hiszen a politika a *közjó* munkálásának színtere volna. Ám ha közösség szinte már nincs is, s a jó egymást kioltó, önzően személyes kellemségek és birtoklások (hatalom) összefüggésében értelmeződik csupán, nos, akkor a politika lassan megszűnik eredeti rendeltetésének szolgálni. Így viszont nemcsak a politika lesz erkölcsnélküli vagy erkölcstelen, hanem maga az *élet* is.

Mindez pedig az ember és az élet redukciójából szervesen következik. Ha az élet és az ember csak az anyag dimenziójában értelmeződik, akkor nem lehet tőle, legfeljebb csak értelmes önzést várni. Vagyis azt, hogy okos számításból időnként másokat is figyelembe vesz mindenek felett álló érdekei érvényesítése közben. Az erkölcs azzal szűnik meg, ha mindenkit mindenre szabadon engedünk.

A politika ebből a légkörből csak annyira válik feltűnővé, amennyiben a hatalom,



mint mások életével is kapcsolatos rendelkezési jog, gátjává lehet egyesek vagy csoportok önérvényesítésének. Ha a politikának nincsenek már eszményei, s a zsákmanó-elven működve csoportérdekként korlátoz másokat, nos, akkor kiteljesedik a szféra erkölcstelensége, s elközeleg az engedetlenségek káosza. Hiszen az erkölcstelen hatalom hiteltelen, s azzal szemben minden egyéni „önvédelmi” trükk, módszer megengedhető. A modern önző ember közjó iránti közönyét aztán csak minél erőteljesebb hazug manipulációs kampányokkal lehet pontszerűen megtörni.

Erkölc és politika fokozódó szétválását tükrözi a közvélemény-kutatásoknak, mint

politikai piackutatásoknak fokozódó jelentősége, amelyeknek eredményeire „illik” médiahatékony technokrata válaszokat adni. Ez a műfaj tükrözi leginkább azt, hogy a modern társadalom immár atomizált egyedek gyorsan változó – szinte hangulati –, alkalmi csoportosulása, vagyis a *tömeg sodródása*. Nem igazságok, hanem jórészt azok jól megszervezett látszata. Nem az erkölc mint mérce, hanem alkalmi, egyénileg fontos elemek döntenek. Az értékelvűség (a hit, az erkölc, az identitás, a rend stb.) válsága a politikában csak még látványosabb, mint más, kevésbé „szem előtt” lévő létszférákban.



ERKÖLCS ÉS JOG

HARDY F. GÁBOR

Az erkölcs kerek, összefüggő rend, mely egy magasabb rendű törvénynek tükröződése a mi világunkban. E törvények a vallási parancsolatokban fogalmazódnak meg. Valamennyi vallás megfogalmazza ezen erkölcsi parancsait. Azt, hogy a szabályok egy tőről fakadnak, bizonyítja az is, hogy mennyire hasonlítanak ezen alaptörvények egymásra. (...) Amikor egy parlamentben megengedheti magának egy képviselő azt, hogy egy kérdésre széttárja kezeit, s azt mondja: »Lehet, hogy a történetek nem erkölcsösek, lehet, hogy erkölcsi normákba ütköznek, de jogszerűek«, akkor ott baj van.

Mióta lelkünk testünkbe záratott, s kapunk gondolatainkhoz, cselekedeteinkhez szabad akaratot, mióta itt élünk a földön, s kettőnél már többen vagyunk, együttélésünk csak szabályok között lehetséges. E szabályok a közösséget, és annak minden egyes tagját szolgálják. Nem maradhat ki belőle senki, mert aki kimarad, az törvényen kívül van, s akit kirekesztenek, az „meghal”. A szabályok nem ellenünk, hanem értünk vannak.

A társadalmi, együttélési normákat sokféleképpen, sokfajta szempont szerint csoportosíthatjuk, mégis mindenekelőtt két nagy csoportra osztanám. Az egyik csoportba tartoznak a jogi normák, a másik

csoportba pedig minden egyéb, együttélést szabályozó nem jogi norma, melyek között elsődleges az erkölcs.

Mi az, ami e két normacsoportot elkülöníti egymástól? Erre a választ a jogi normák, egyéb társadalmi normák, illetve az erkölcs meghatározása adja meg. A legegyszerűbb törzsi formátumú együttélésnél már jelentkezett az együttélés szabályozásának szükségessége, az, hogy az emberek meghatározott formák szerint érintkezzenek. Ez stabilitást jelentett a társadalomnak, és biztonságot a tagjainak. E normák azonban még nem jogi, hanem vallási, erkölcsi szabályok. Az állam sem alakult ki mindjárt, ahogyan többen lettünk a földön. Idő kellett az állam és a jog kialakulásához is.

1.)

A jog eredete az erkölcs, de vajon honnan ered ez utóbbi? Magunk alkottuk? Belsőnkéből, lelkiismeretünkéből fakad? Ha így van, honnan került hozzánk? S egyáltalán mi az a lelkiismeret? Miért mardos egy-egy embert, ha mások ellen vétettek? S másért miért hagy hidegen? Nem zavarja gyarlósága, rossz cselekedete?

Az erkölcs kerek, összefüggő rend, mely egy magasabb rendű törvénynek tükröződése a mi világunkban. E törvények a vallási parancsolatokban fogalmazódnak meg. Valamennyi vallás megfogalmazza ezen erkölcsi parancsait. Azt, hogy a szabályok egy tőről fakadnak, bizonyítja az is, hogy mennyire hasonlítanak ezen alaptörvények egymásra. A „Ne árts a másiknak!”, „Tiszteld őt!”, „Légy mértékletes és könyörületes az életben!” stb. örök és általános erkölcsi törvények. E parancsolatok segítenek megkülönböztetni a helyest a hely-



telentől, a jót a rossztól. Mindezek isteni kinyilatkoztatásból erednek, így megváltoztathatatlanok, megfellebbezhetetlenek. Számunkra, mint keresztény értékrend szerint élőknek, a Tízparancsolat az erkölcsi norma. Ez tehát életünk alapja.

Ma sokan légből kapott elveket tűznek ki maguk elé követendő példaként, majd jól körülbástyázzák, bebiztosítják, s hangoztatják, hogy az a követendő erkölcsi értékrend. Ilyen lehet ma például az egyéni szabadság tiszteletének összekeverése a szabadossággal. (Ha őneki úgy jó, miért akarok abba beleszólni? Miért zavar az minket, ha valaki tönkreteszi az életét?) A rossz példa megronthat másokat, követése különösen veszélyes lehet a fiatalokra nézve. Nem mehetünk el emellett szótlánul, fel kell ellene emelnünk a szavunkat! S még inkább az ilyen magatartási szabályok propagálása ellen. Felelősek vagyunk egymásért, mindenkiért. A Jó Pásztor egyetlen eltévelyedett juhát sem hagyja veszendőben, hanem utána megy, és megkeresi.

Akinek lehetősége van a jót megcselekedni, aki tudna jót tenni, de nem teszi, az bűnt követ el. „Vétkesek közt cinkos, aki néma.” Aki elássa a talentumot, s nem szaporítja, csupán megőrzi azt, az bűnt követ el. Biztosan sokan ismerjük az előző rendszer egyik szlogenjét: „Aki nincs ellenünk, velünk van”. Ennél alattomosabb, aljasabb, megtévesztőbb szabályt bizony nehéz keresnünk. Ezen együttélési szabály ugyan egyetlen jogszabályban sem nyert így megfogalmazást, de számtalan jogi normában ott van a háttérben megbújva, hogy megnyomorítsa lelkünket, erényünket, s hogy kimossa belőlünk az ősidőtől magunkkal hozott erkölcsi szabályainkat.

2.)

A jogi normák, a jogrendszerek egy-egy államban igen különbözőek lehetnek, sőt még egy államon belül is léteznek ún. helyi, önkormányzati jogi normák, mely szabályok csak az adott településre érvényesek. Vajon mi lehet az oka annak, hogy az erkölcsi szabályok alig-alig, vagy egyáltalán nem változnak, s alapjaikban véve azonosak maradtak, és maradnak? Vajon mi lehet annak az oka, hogy az ókorban egymástól oly távol élő emberek, népcsoportok törvényeiben ugyanazok az együttélési és erkölcsi szabályok jelentek meg; hogy az alapvető erényeink (például a bátorság, a hűség, a szavahihetőség) a görögök, a rómaiak, a közel- és távol-keleti, sőt még a más földrészek ókori emberei életében is ugyanazok voltak, mint manapság nekünk?

Az ókorban egy görög hajós esküszóval vitte el akár egy falu évi termését, úgy kereskedett vele, s hozta az ellenértéket, mikor visszatért. Az egész rendet az tartotta fenn, hogy az emberek nem szegték meg a magasabb rendű törvényeket, különben nem a földi, de az isteni igazságszolgáltatást vonták magukra. Ha ezt átgondoljuk, nem lehet kérdés számunkra, hogy az erény, az erkölcs olyan fogalmak, melyek átlépik a tér és az idő határait.

Az előző kérdésekre a választ csak egyféleképpen tudom megadni: minden más együttélési szabállyal szemben, az erkölcsi normákat nem mi alkottuk és alkotjuk, hanem velünk együtt születtek, s Teremtője azonos a minket teremtővel. Őt az Egyetlen és Igaz Istennek nevezem. Csak ez lehet a magyarázata annak, hogy az erkölcsi normák szerte a világon, kultúrától, helytől és időtől függetlenül szinte, vagy teljes



egészeiben azonosak, hogy ugyanazért furdalta a lelkiismeret távoli, közeli őseinket is, mint minket. A fennmaradt klasszikus művek, antik drámák semmit nem mondanának nekünk, nem értenénk azokat, ha mindez nem így lenne.

E gondolatokkal, tudom, sokan nem értenek egyet. Sokan az erkölcsi normákat is állandóan változó együttélési szabályoknak tartják. Az erkölcsi normákat azonban ki kell emelnünk az egyéb olyan szabályok közül, mint például a divat, a szokás, a társadalmi, gazdasági, kulturális vagy akár egyházi elvárás. Ez utóbbiak változhatnak emberöltőnként, vagy akár néhány évenként is, de az erkölcsi szabályok, az alapvető erkölcsi elvárások változtathatatlanok. A különbség, amit látunk, az minden kultúrának a saját öltözete, s hajlamosak vagyunk csak az öltözéket látni.

Plótinosz gondolata szerint az erény eszköz és út, mely az Istenség királyságához, vagyis a tökéletességhez vezet. Erényes magatartásunk olyan eszköz, mellyel gyorsabban haladhatunk a Valósághoz vezető úton. Szintén Plótinosz volt az, aki megfogalmazta: a test a lélek börtöne, minden rossz forrása.

3.)

Az emberek mindaddig, amíg az állam ki nem alakult, erkölcsi, vallási normák, szokások szerint éltek, mihelyst azonban létrejött egy irányító szervezet, már szükség volt arra, hogy az együttélési normákat be nem tartókkal szemben eljárhasson az uralkodó, s akár erőszakkal is kikényszeríthesse azok betartását. Az állam az erkölcsi szabályok egy részét felvállalta, s olyan kötelező normákká tette, melyek be nem tartóit megbüntették – akár közhatalom-

mal is kikényszerítették e normák betartását –, más részét viszont meghagyta az emberek lelkiismeretének. Ez utóbbi szabályok be nem tartóival szemben a csoport elnézőbb volt, e szabályokat nem tartották együttélésük vonatkozásában oly meghatározónak, hogy megszegőit „állami” kényszerrel is megbüntették volna. E szabályok megszegőinek büntetése magára a megszegőre, vagy szűkebb környezetre, a családra, rokonságra, a közvetlen környezetre maradt. Az állam kialakulásával egy időben tehát nyomban differenciálódni kezdtek együttélési normáink is.

Az állam, a jog és a politika egyidősek; és egyik sem létezhetett a másik nélkül. Kezdetben a törvényhozás, mint a jogalkotás eszköze, a végrehajtás és a bíraskodás egy kézben, az uralkodó kezében volt. Az uralkodók hatalmukat azzal legitimálták, hogy kijelentették: közvetlenül Isten bízta rájuk az országot, a népet. Tetteikért eleinte „csak” Istennek tartoztak számadással, később viszont már az őket megválasztóknak és az őket támogatóknak is. Így lehetett, hogy minden hatalom egy kézben volt. Egy-egy államban nagyrészt az uralkodó határozta meg valamennyi alattvalója életét. Ha bölcs, igazságos, jóakarátú volt, népe is boldogan élt, de amennyiben ezen nemes erényekkel kevésbé vagy egyáltalán nem rendelkezett, alattvalói boldogtalanul születtek, éltek életüket és haltak meg.

Nézzük meg, egy ezredével ezelőtt hogyan születtek a törvények, amikor a jogi és erkölcsi normák még nem váltak el oly élesen egymástól, mint manapság; amikor a jog alapjának még az erkölcsöt tekintették.

Az 1222-ben II. András által kihirdetett *Aranybulla* így kezdődik: „A Szent Három-



ság és Oszthatatlan Egység nevében (...)”. S hogy az egyes korok mennyire nem változtak, hogy az anyagi javak felesleges mértékű gyűjtése mennyire megmérgezte minden időben az emberek lelkét, arra példa az is, hogy már e törvény ünnepélyes bevezető részében, az ún. preambulumában ezt írta András királyunk: „Mivelhogy mind országunk nemeseinek, mind másoknak is, Szent István Király által elrendelt szabadsága, némely királyoknak a hatalmaskodása folytán, akik olykor saját haragjukat akarták megbosszulni, olykor pedig a gonosz emberek hamis tanácsaira hallgattak, vagy olyanokéra, akik (csak) saját hasznukat keresték, igen sok dologban kisebbedést szenvedett, ezek a mi nemeseink felségüket és a mi elődeinket, az ő királyaiknak felségét kéréseikkel és sok sürgetéssel zaklatták országunk új-jáalakítása végett.” Az Aranybulla a következőképpen fejeződik be: „(...) hét példányban állítottuk ki, és arany pecsétünkkel erősítettük meg. Azért, hogy egy példány küldessék a Pápa Úrnak, és az ő regisrumába írassa be, (...) a harmadik őriztessék a templososoknál (...)”.

Később IV. Béla is a következőkkel kezdi a törvényt: „Mi, Béla Isten kegyelméből (...)”.

Ezen idézetekkel csupán azt kívántam érzékeltetni, hogy az erkölcs és a jog lehetnek „szeretett édestestvérek” is, és hogy a jog szolgálhatja az erkölcsi normák érvényesülését is.

A szokásjogi normák generációkon át öröklődtek, változtak. A szokásjogi és erkölcsi normák keveredtek, nem különültek el oly élesen egymástól, mint ma. Volt társadalom, közösség, állam, amelyik az így elfogadott szokásjogot írásba foglalta, s azon semmi változtatást nem engedett végrehajtani.

A jog feladata lenne, hogy amikor szükséges, új ruhát adjon az erkölcsnek, de soha ne kerüljön vele ellentétbe.

A szokásjogi normák írásba foglalásával még nem született meg a mai értelemben vett írott-alkotott jog. A szokásjogi normák halmozódtak, sokszor egymásnak ellentmondtak, nehéz volt köztük kiigazodni. A káoszban rendteremtési kísérleteknek tekinthetjük például a Hammurábi törvényeket. (Hammurábi a Kr. e. 1700-as években az Óbabiloni Birodalom megeremtője volt, s törvényeit fekete bazaltkőbe vésette.) Vagy ilyen volt a mi történelmünkben Werbőczy *Tripartituma*, az ún. Hármaskönyv. (Werbőczy diplomata, politikus és jogtudós volt. Az 1500-as évek elején összegyűjtötte, leírta, rendszerbe foglalta az akkor érvényes, használt szokásjogot. S így kezdte művét: „(...) a szokás erkölcsből származott az a jog, a mely, törvény hiányában, törvény gyanánt szolgál.”) E fél évezreddel ezelőtti megfogalmazásból is látszik a jog eredete, mely nem más, mint a nem jogi normák közül a legjelentősebb: az erkölcs.

Csupán érintőlegesen említtem, hogy sok egyéb norma is létezik, mely együttélésünket szabályozzák. Ilyenek például a szokások, a divat, a népszokások, a hagyományok, s bizony sokszor néha a babona és a hiedelem is. E normák kisebb-nagyobb közösségek szabályai. S természetesen itt van a normáknak még egy igen jelentős csoportja: a különböző vallások szokásai, szabályai, előírásai, elvárásai, s itt van az „állam az államban”: az egyes egyházak törvényei. Egyik-másik egyház saját alkotmányt, annak alárendelt törvényeket, és – lejjebb menve a sorban – szabályrendeleteket alkot, egyházi bíróságot hoz létre. Ezen



„jogszabályok” természetesen csak az egyházon belül, illetve az adott egyházhöz tartozók vonatkozásában érvényesek. Az egyházak jogalkotása arra az időszakra vezethető vissza, mikor az állam és az egyház még nem vált szét, tehát az egyház beleavatkozott az állam életébe. Ismeretes, hogy Koronánkat II. Szilveszter Gergely Pápa szentelte fel. Királyaink megkoronázása templomban történt – egyházi szertartás nélkül a király nem volt legitim. 1542-től, a Tridenti Zsinat idevonatkozó döntése értelmében, bevezették az egyházi anyakönyv vezetését. 1895. október 1-jéig az egyházi anyakönyvvezetés volt az egyetlen hivatalos anyakönyv. (Elgondolkodtató, hogy egy több száz vagy több ezer éves hagyományon alapuló, a Mindenható előtt tett esküvésnek miért nincs elég hitele, miért kell az egyházi esküvő mellett polgári esküvőn is részt venni. Talán eljött az ideje, hogy ezen is változtassunk.)

Együttélésünket tehát két alapvető norma határozza meg: az erkölcs és a jog. Az első öröktől fogva van, és változatlan; a jog az állammal együtt alakult ki, s folyton változó. Az erkölcs belülről irányít minket (hogyan viselkedjünk másokkal a közösségben), a jog viszont kívülről szabályoz, adott esetben kényszerít.

A jog és az erkölcs megkülönböztetéséhez határozzuk meg a jogot: 1.) A jog magatartásszabályok összessége. 2.) Olyan magatartásszabályoké, melyeknek keletkezése állami szervekhez kötődik, azaz azokat az állam bocsátja ki. Jogrendszerünkben népszavazás útján is keletkezhet jogszabály, azonban a népszavazást is állami szervek írják ki. 3.) A jogi normákat az adott társadalom általánosan kötelezőnek, általánosan érvényesnek ismeri el. 4.) A jo-

gi normák érvényesülését az állami szervek végső soron kényszerrel is biztosítják. Tehát önkéntes jogkövetés hiányában a jog érvényesülését az állam kikényszeríti megfelelő eszközökkel.

E definícióból az erkölcsre csupán anynyi érvényes, hogy az erkölcs is magatartásszabályok összessége; az erkölcs keletkezése azonban egyáltalán nem kötődik állami szervekhez.

A jog az erkölcsi normákat nem teszi általánosan kötelezővé, sőt, vannak olyan jogszabályok, melyek erkölcsi normákba ütköznek. Az erkölcsi szabályok be nem tartása esetén, amennyiben az erkölcsi szabály egyben nem jogszabály is, az állam nem tesz semmit, tétlen marad.

4.)

Nézzük, hogyan viszonyulhatnak egymáshoz ezen, mindennapi életünket legalapvetőbb módon meghatározó normák, az erkölcs és a jog. Egymásra való hatásuk minden korban meg volt, és meg lesz. Néha erkölcsi normából lesz jogi norma, máskor fordítva, a jogi norma elveszti jogi jellegét, s ismét erkölcsi norma lesz. (Néhány évtizeddel ezelőtt, ha valaki munkaképes korban és állapotban nem dolgozott, börtönbe kerülhetett, elítélték közveszélyes munkakerülés miatt. Később ez kikerült a Büntető törvénykönyvből, és csak szabálysértés lett; majd onnan is kikerült. Ma ez már csak történelem.) Az államban tehát szükséges az erkölcsi normák közül egyeseket jogi rangra emelni, hogy annak be nem tartóival szemben legyen kényszerítő eszköz. Ez idáig még teljesen rendjén is való.

Állam olyan együttélési normák nélkül, amelyek ellen vétőkkel szemben nincs esz-





köz a végrehajtásra, a norma betartásának kikényszerítésére, nem létezhet. Az államban szükséges a jogi szabályozás, s ez még csak nem is szükséges rossz.

A jogi szabályozással a probléma akkor kezdődik, ha előfordul közöttük olyan, mely szabályok az ősidőtől velünk hozott erkölcsi normákkal ellentétesek. Amikor egy parlamentben megengedheti magának egy képviselő azt, hogy egy kérdésre széttárja kezeit, s azt mondja: „Lehet, hogy a történetek nem erkölcsösek, lehet, hogy erkölcsi normákba ütköznek, de jogszerűek”, akkor ott baj van. S baj elsősorban azért van, mert aki ezt mondja, az hozza a jogszabályokat. Aki a jogot alkotja, annak felelőssége, hogy a jog erkölcsi normába ne ütközzön.

A jogalkotásban közvetlenül, vagy közvetve, mindenki részt vesz, aki közéleti szerepet vállal. Az ideális állapot az lenne, ha jog soha nem ütközne erkölcsi szabályba. Az, hogy mennyiben lesz a megalkotott jogszabály szinkronban az erkölcsi szabályokkal, az elsősorban attól függ, hogy akik jogosultak jogalkotásra, azok mennyiben ismerik el az erkölcsi szabályokat, s milyen erkölcsű életet élnek.

Van, aki azt mondja, hogy vannak „kisebb bűnök” – ahogyan ezt mondani szokták „bocsánatos bűnök” –, s azokkal nyugodtan együtt élhetünk, nem kell azokat komolyan venni. Még a büntetőjogi normák megszegése esetére is a jogszabály eleve két kategóriát különböztet meg egymástól: a vétséget, mint enyhébben büntetendőt, és a büntetett, mint súlyosabb bűncselekményt.

5.)

Nagy a felelősség azok vállán, akik jogot alkotni jogosultak, akik meghatározzák

azokat a normákat, melyek követése kötelező a jogalkalmazónak, az állampolgárnak egyaránt. Az egyházak után, mellett vagy előtt (befolyásuk, hatalmuk mértékétől függetlenül) ők azok, akik meghatározzák egy társadalom, egy állam erkölcsi megítélését.

Természetesen képmutatók lennénk, ha azt mondanánk, hogy a jogalkotásra, az együttélési szabályok jogi rangra emelésére csak olyan személyek lehetnek hivatottak, akik soha, semmilyen erkölcsi vagy jogi normába ütköző cselekményt nem követtek és nem követnek el. A hangsúly nem az elkövetésen, hanem az elkövetett cselekmény megítélésében van. Hogyan ítélem meg magam valamely erkölcsi vagy jogi normába ütköző cselekmény miatt.

A jog szót többféle értelemben is használjuk. Először is értjük alatta a megalkotott jogi normákat, a jogszabályokat, mint tárgyi jogot. A törvényt, melyet a Parlament fogad el, a kormányrendeletet, amelyet a Kormány ad ki, az egyes szaktárcák, miniszterek rendeleteit, és az önkormányzati rendeleteket. Sőt, jogszabály lehet egy nemzetközi testület által elfogadott szabály is, és amennyiben valamely állam azt ratifikálja, csatlakozik a nemzetközi jogszabályhoz.

Láthatjuk tehát, hogy a tárgyi jogot többnyire testület hozza, de alkothat egyetlen személy is jogszabályt, mely szabály valamennyi állampolgárra, az ország területén tartózkodó valamennyi személyre nézve kötelező. Kötelező a jogi rendelkezés követése akkor is, ha az ellentétes az egyén erkölcsi meggyőződésével.

6.)

A jog szót nemcsak tárgyi értelemben (mit ír elő a jog), hanem alanyi értelemben





(nekem, az egyénnek mihez van jogom) is használjuk.

Előfordul, hogy a jogszabály olyan magatartást enged, amely az erkölcsbe ütközik. De ez még az „enyhébb” eset. A jog csak *megengedi*, hogy tegyék olyasvalamit, ami az erkölcsbe ütközik, de nem kötelez rá. Más esetben viszont olyan magatartásra *kötelez*, mely az erkölcsi felfogással ellentétes. Ma már bátran gyakorolhatom a vallásomat a saját hazámban, és járathatom a gyermekemet hittanra – ezzel nem követek el jogellenes cselekményt. De nem volt ez mindig így. Gondoljunk csak az '50-es évek elejére, amikor is tilos volt a hitoktatás. S aki ezt megszegte – az a lelkes, aki titokban a parókián fogadta a bátor szülők gyermekeit, s tanította a gyermekeket a hitre és a jó erkölcsre –, az akár az életével is fizethetett ezért. Mi történik tehát itt? A jog, az alanyi jog, mely megmondja, hogy mihez van jogom, nemcsak hogy nem bünteti az erkölcstelen magatartást, hanem egyenesen arra kötelez, hogy a saját bensőmből fakadó erkölcsi felfogással ellentétesen cselekedjek, hogy erkölcstelen magatartást tanúsítsak, azaz hogy – jelen példánkban – tagadjam meg a hitem. Más esetben pedig ahelyett, hogy befogadnám az – erkölcsi felfogásom szerint ártatlanul – üldözöttet, és enni adnék neki, áruljam el, jelentsem fel őt, mert ha mást teszek, akár a saját, akár a családom életével is fizethetek érte.

Ha azt gondoljuk, hogy ez ma már csak a múlté, nagyot tévedünk. Nemcsak arra van számos példa, hogy milyen sok erkölcsbe ütköző cselekedetet nem tilt a jog, hogy előbb elnéző, később pedig, amikor a helytelen magatartás már szokássá vált, megengedő, vagy akár jogszabályi rendelke-

zéssel „szentesíti” is a többség felfogása szerint erkölcstelen cselekedetet, hanem arra is van számos példa szerte a földön, s szűkebb hazánkban is, hogy kifejezetten olyan magatartásra kötelez a jog, mely ellentétes minden józan felfogással, mely ellentétes valamely ősi erkölcsi törvényünkkel.

A jogi és erkölcsi normák közötti szálakat valahogy úgy látom, mintha földünk egyik pólusából indultunk volna el, s meg kellene érkeznünk a másik pólusra, közben a jogi szabályozással behálózunk a földet. Maradva ennél a képi hasonlatnál: ez a hálózat, a hosszúsági és szélességi körök, segítik a helymeghatározást, tájékozódást a földön. A mi életünkben csak előre haladhat. Ha már behálóztuk az egész földet, ha már máshová nem mehetünk, előbb vagy utóbb el kell, hogy jussunk a másik pólusra. Az erkölcsből indultunk, és ide tartunk egész életünk során.

Valamennyi erkölcsi szabály középpontjában a szeretet van, elsősorban a lelket, a gondolatot védi. Míg a jogi normák középpontjában elsődlegesen az anyag, a földi javaink vannak. Mielőtt vád érne, hogy ez nem igaz, ismét hangsúlyozom: az erkölcs elsődlegesen a lelkünket, míg a jog inkább a földi javainkat védi, s természetesen sok az átfedés is. Mert a jog elsősorban anyagi, földi javainkat védi, azért tűnik a jog sokszor ridegnek és érzéketlennek. Ha a jog középpontjában az igazságosság áll, annak kellene állnia, akkor megvan az esély, hogy jó úton halad. A jog, mely a földi életünket irányítja, szabályozza, rossz irányba is vihet minket, mivel a jog önmaga irányításának, szabályozásának is eszköze. (Ne felejtjük, hogy legitim jogot alkotott a nemzeti szocializmus, a kommunizmus, vagy akár Néró császár is.)



Ha az erkölcs és a jog összeütközik, nagy dilemmában lehetünk. Kinek engedelmessékedjünk? Mit tegyünk? Ahogy mondani szoktuk, bármelyik ujjunkat harapjuk meg, fáj. Felelősek tetteinkért annak vagyunk, aki teremtett minket. Nehéz kérdések ezek, nem lehet olyan receptet adni, mely bármely esetben alkalmazható. Ha van erkölcsi tartásom, van mellettem egy mankó, a helyes választ megtalálom. De ha nincs, ha csak a pillanatnyi érdekemet követem, ha minden akaratom és tettem én-központú, akkor hamar elveszek: az állandóan változó jogszabályok, a szokások, a divat úgy vezet az orromnál fogva, ahogyan neki tetszik. Furcsa paradoxon: az önimádattal veszítem el magamat, veszítem el lelkemet, s leszek csak egyszerű test. Elveszítem saját belső valóságomat. S mindez csak azért történt, mert megtagadtam az erkölcs ősi, velünk született együttélési szabályait.

7.)

Az európai jogtudományok forrása a római jog. A római társadalom együttélési normáit három csoportra osztották: ius, fas és mos. A ius eredetileg a jogszerűtlenség ellentétét jelentette. A fas azt az életviszony területet jelölte, amelyet az istenek szabadon hagytak azzal, hogy e területen az emberek bármit tehessenek anélkül, hogy magatartásuk az isteneket sértené. A mos pedig bizonyos római erkölcsi normák összességét jelentette, megengedte annak megsértése esetén a paterfamilias ún. házi bírászkodását.

Már e korban létezett az ún. erkölcsfelügyelet. A censor felügyelt az előkelő családok erkölcsére, szankcióként például a senatusból való kizárással, becstelenné nyilvánítással bojkottot kezdeményeztek. A ró-

mai jog eredetét szintén a szokásjogi normákból származtatja. A szokásjogi normákra pedig azt mondták: az ősök szokásai, erkölcssei. Később megjelent a törvény mint jogszabály, de annak létrehozásában, elfogadásában a népgyűlés is részt vett a köztársaság korában. Később azonban a császárkor idején már a császár is kapott jogalkotó hatáskört, s mivel egyes időszakban a császár önmagát istennek tartotta, teljhatalommal uralkodott, az erkölcsi normák háttérbe szorultak. A törvényhozás végigkísérte ugyan az egész középkort, azonban mellette sokszor elsődleges volt egészen a XIX. század végéig a szokásjog, a természetjog, az isteni jog. A természetjogi felfogás a XVII–XVIII. században kibontakozó jogfilozófiai irányzat, mely ember alkotta jog felett álló jogot feltételez. Olyan megváltoztathatatlan, a természetből adódó, minden embert megillető jogot, amelynek tételeit az alanyi és tárgyi jogban érvényesíteni kell. Csak az elmúlt századra vált jellemzővé a jogalkotás bálványozása, az, hogy a társadalomirányítás legalkalmasabb eszközének a jogalkotást tekintették. Csak ekkor, tehát a múlt században szakadt ily élesen ketté az életünket szabályozó két nagy normacsoport, a jog és az erkölcs.

A jogalkotás, mint a XX. század terméke, már nem szorult arra, hogy megalkotásuk levezethető legyen egy felsőbb, isteni, természeti vagy morális rendből. Eredetüket a legitim választással létrehozott parlamentből származtatják. Ezt úgy is mondhatjuk, hogy mára már az állam a jogalkotás vonatkozásában megelégszik a formális érvényesség kritériumával. Az erkölcsi normákhoz való igazítás teljesen háttérbe szorult, a jogalkotás folyamatában már nem



szempont erkölcsi normákhoz igazodni. A megalkotandó törvény tárgyán, funkcióján van a hangsúly. A Parlament autonómiával rendelkezik: mindenki mástól függetlenül alkothat jogszabályokat. A Parlamenten kívül ott van a kormány, a miniszterek, az önkormányzatok, mint jogalkotók. Ezen jogintézmények mára, soha nem látott mennyiségben gyártják a jogszabályokat, igyekezték a mindennapi életünk lehető legapróbb mozzanatait is szabályozni. Tíz-húsz évvel ezelőtt a Magyar Közlöny anyaga évente néhány száz oldal volt, ma hat-nyolcezer. S még mindig nem vagyunk készen az ún. „európai jogharmonizációval”. Ki látja, hol van ennek a vége? Még a szakemberek sem, akiknek a jogalkotás a feladatuk. Óhatatlan: a mennyiség a minőség rovására megy. Mára lehetetlenné vált a hatalmas mennyiségű jogszabályban az eligazodás, annak átfogó ismerete. A joganyag sokszor tökéletlen, töredékes, érthetetlen, homályokkal teli, s ez jó táptalajt ad annak, aki a maga hasznára akarja azt értelmezni. Előfordul, hogy egy-egy szakterület teljes anyagát csak a szaktárca minisztere vagy államtitkára ismeri, s így megvan a lehetősége, hogy „alattvalóit” a kezében tartsa, úgy irányítsa, ahogyan az az ő kénye-kedvét szolgálja.

Másrészt pedig amennyiben egy jogszabályt többféleképpen lehet értelmezni, akkor annak bármelyik értelmezése jogszerű.

8.)

El kellene döntenünk, hogy mi vagyunk-e a jogszabályokért, vagy a jogszabályok vannak-e miértünk. Mert ha mi lennénk a jogszabályokért, akkor azok rabjai vagyunk,

akkor elfelejthetünk minden bírálatot, vakon engedelmeskednünk kell. Az ember azonban nem erre, nem rabságra, nem balgaságra, a tudatlanság rabságára született, hanem szabadságra, mint ahogyan azt az *Aranybulla* preambuluma is tartalmazza. E szabadságot már Szent István is deklarálta törvényeiben.

Természetesen az írott jogra, a jogszabályi normákra szükség van. Szükségük van erre az állampolgároknak, az intézményeknek, az államoknak, hogy a jövő kiszámítható legyen. Azonban ha egy állam jogrendszerének gépezetében akárcsak egyetlen hibás fogaskerék is van, az az egész gépezet működését képes működésképtelenné tenni. Ha jogrendszerünkbe akár csak egyetlen olyan jogi norma bekerült, mely az ősi, tradicionális, magunkkal hozott erkölcsi szabályokkal ellentétben van, akkor ott sürgősen változtatásra van szükség.

Amíg a választójogi törvényünk lehetővé teszi, hogy a „demokratizmus” leple alatt olyan személyek is bekerülhessenek a jogalkotók táborába, akik az erkölcsi megítélés szerint a rostán kihullanának, addig nagy változásra nem számíthatunk a jog és erkölcs harmóniája terén. Hogyan fogadhatom el annak a vezetését, akit erkölcsileg elítélek? Hogyan fogadhatom el az azon személy által meghozott jogszabályt, aki alkalmatlan a feladata ellátására, mert élete erkölcstelen, mert pozícióját csak saját boldogulására használja, harácsoló, önző? A bíraktól és egyes közalkalmazottaktól megköveteli a jog a feddhetetlenséget. Jogalkotó viszont bűnöző is lehet, és akár felfüggesztett szabadságvesztés hatálya alatt is állhat. Bizony ideje volna módosítani a választójogi törvényt...

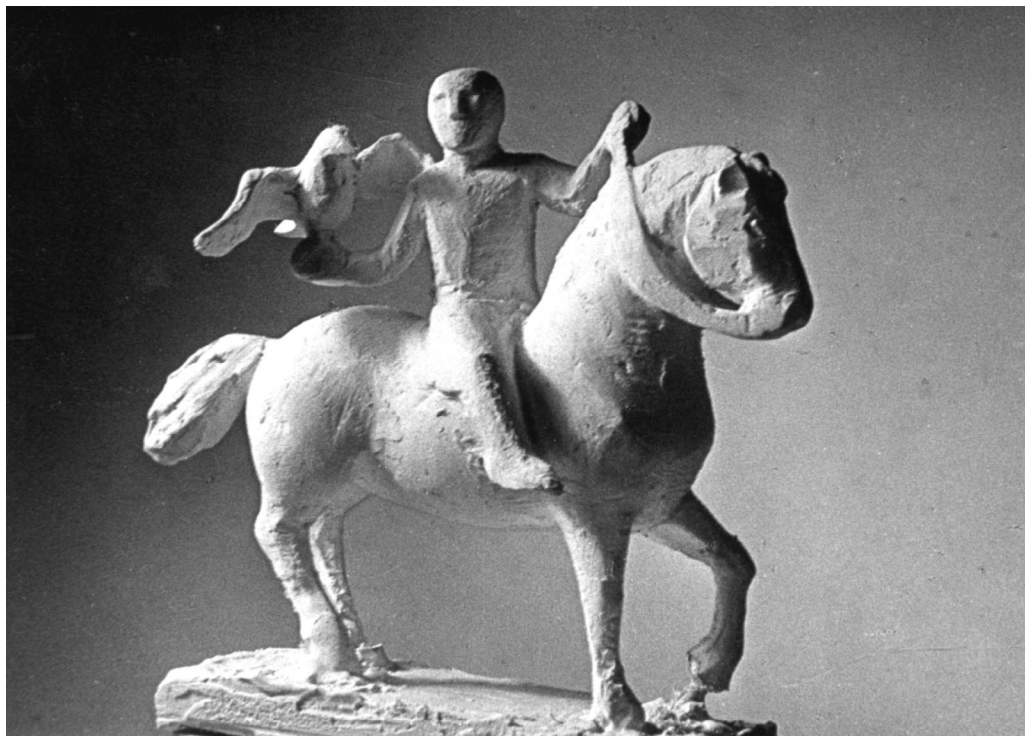


9.)

Emberlétünknek, túlélésünknek, felemelkedésünknek, üdvösségünknek alapja az erkölcsi értékrend megőrzése, elsajátítása, és a következő nemzedéknek továbbadása.

Érdekes állapot volt a római jog korában, mikor a tisztségviselők anélkül élhettek a politikának, hogy a politikából kellett

volna megélniük, a jogászok nem megélhetésük érdekében hasznosították ismereteiket. Egy jogásznak, politikai tisztségviselőnek sértés lett volna szellemi munkájáért honoráriumot adni. Ez az egyébként ideális állapot természetesen – tudom – mára már a múlté. Mégsem kellene azonban a jogalkotók erkölcsi megmérettetéséről lemondanunk.





TUDÁS, ÉLVEZET, ÉLET...

KORZENSZKY RICHÁRD OSB

A belülről irányított ember veszélyessé válik egy olyan társadalomban, amelyben a pénz az úr. A kívülről irányított ember lesz a jó fogyasztó, aki le tud borulni a legújabb bálványok előtt. És sokak számára gyanússá válik az autonóm ember, akit klasszikus megfogalmazással polgárnak nevezünk, aki képes arra, hogy szellemi és anyagi tulajdonnal rendelkezék, s aki képes közösséget teremteni. (...) A kultúra, a lokális kultúra lehetőséget teremt egy globalizálódó világ személytelenségében, kiszolgáltatottságában az azonosság tudat megőrzésére. Azok az emberek, akiknek nincs meg az ún. „szociokulturális azonosságtudatuk”, ki vannak szolgáltatva mindenféle manipulációnak, és áldozataivá válnak a fogyasztói társadalomból kinövő információs társadalomnak.

Az elmúlt hónapokban többször volt alkalmam világvárosok repülőterein várakozva könyvek között böngészni. Más ez a világ, mint a budapesti állomások vagy aluljárók környékének könyves asztalai. De a fő vonulatok mégis sokban hasonlítanak. A kínálatban megszámlálhatatlan könyv szerepel, amely mind valahogyan „lekötöni” óhajtja az embert. Már címlapjával, borítójával is szembeötlő, nem rit-

kán agresszív, lehengetlő, a szó legigazibb értelmében „érzéki”. Ugyanakkor se szeri, se száma azoknak a „műveknek”, amelyek az érvényesülés (nem a boldogulás, még kevésbé a boldogság) gyors útját kínálják.

A pályaudvarok és repülőterek világa sűrítve jeleníti meg azt, amit úgy nevezhetünk, hogy élet. Sietség, kuszaság, időzavar: mindenki jön vagy megy, mindenki rohan általában, és fél attól, hogy elkésik, hogy lekési a vonatát, a járatát, fél attól, hogy elmarad, lemarad, itt marad.

Hol van stabilitás ebben a világban? Lehet-e, szabad-e stabilitásról beszélni egyáltalán? Vagy az élet egyenlő a változással? A boldogság és a siker közé egyenlőségjelet lehet tenni?

Hatalmas csomagokat tol a repülőtéren egy néger fiatal apa, eltörpül mellette a picci, villogó szemű és fogú, farmer-kalapos és szoknyás aprócska kislánya, szorongatva kezében a minden gyermek számára oly kedves macit. Hová megyünk? Hová? Miért? Apja és egy másik felnőtt néger a közelben álló japánok és németek megolaszok számára érthetetlen csattogással társalognak, a kislány pedig némán áll, két lábbal a földön, egy számára teljesen érthetetlen és fölfoghatatlan világban, miközben újra és újra pörögnek az indulást és bezállást jelző sorok a hol zölden villogó, hol piros színnel megálljt parancsoló irányítótáblán.

Mi az, amit tudni kell? Hogyan lehet kijutni ebből a labirintusból? S hová lehet egyáltalán megérkezni?

Az emberformálás intézménye, az iskola, sokak szerint válságban van. Vannak, akik esküsznek a konzervatív, teljesítményköz-



pontú iskolai rendszerre, vannak, akik mindenkinek fölött állónak tekintik a személy szabadságát. De bármelyik típushoz tartozzon is manapság valaki, az alapkérdés tekintetében a gyakorlatban nagy mértékű hasonlóságot fedezhetünk fel. A hasonlóságnak az a lényege, hogy sem az egyik, sem a másik oldal nem tud igazi jövőképet állítani a gyermek elé.

Alapkérdéseket kell újra és újra tisztázni. Sok minden átörökíthető nemzedékek során, de a személyes állásfoglalás és döntés készségét mindenkinek magának kell kiérlelnie önmagában, s ehhez segítséget kellene, hogy nyújtson szülő, pedagógus, társadalmi környezet egyaránt. A segítségnyújtás helyett azonban leginkább a bizonytalanságot erősítik azok, akikkel a gyermekek találkozhatnak.

Mi a tudás? „A tudás hatalom!” – olvashattuk még sokan az '50-es évek iskolai feliratain. „Az információ: hatalom!” – halljuk ma a gazdasági élet szereplőitől és a politikusoktól egyaránt. Vajon a tudás és az információ közé egyenlőség-jelet lehet tenni?

A szülő elvárása az iskolával szemben általában az, hogy segítse gyermekét, hogy minél kevesebb ráfordítással, minél kevesebb idő alatt „produktívvá”, sikeres emberré váljon. A sikeres ember jellemzői között pedig az első helyen a karrier, a pénz, a hatalom szerepel – a személyes boldogságról nagyon keveset lehet hallani.

Devecseri Gábor *Bikasírató* című versciklusának záró sorai így hangzanak: „*Megszülettünk hirtelen, / egyikünk se kérte. / Kérve kérünk, szép jelen, / meg ne büntess érte. / Kérünk, kvarta pillanat, / ne vess tűzre, lángra, / szép olajfa-lomb alatt várhassunk halálra. / Hadd teljék az életünk, / mint lehet, szelíden, /*

gyolcsban zengjük énekünk, / nem csallános ingben.”

Értelmet az életnek a jövő ad. Mi a jövő? Vajon nem úgy érezzük-e, hogy jövőtlenek vagyunk? Hogy mintha minden összeesküdött volna az ember ellen, hogy megfossa a jövő lehetőségétől? Az egzisztenciális szorongást mintha felváltotta volna világméreteken (az európai/amerikai civilizációban) a menekülés a *mába*, a pillanat lehetőségeinek megragadásába, az élet korlátlan élvezésébe.

A gondolkodó ember számára a jelen viszonyítási pont csupán, nem pedig végcél. Viszonyítási pont, amelyből oda-vissza tájékozódni próbálunk. A jelen nem csupán a velünk éppen történő események ideje, hanem folytatása valamiképpen a múltnak, és kiindulása a jövőnek. Az ember megkonstruálja a múltat és a jövőt, a jelenbeni preferenciái alapján. A múltból számomra az létezik, amit fontosnak tartok. A jövőt pedig vagy tudatosan formálok, ha vannak értékeim, amelyek alapján újra és újra képes vagyok választásokra: mit tegyek, mit ne tegyek, vagy pedig egyszerűen megtörténik, megeskik velem, elszenvedője leszek a sorsomnak, nem pedig tudatos alakítója a világnak, amelynek része és – nem kevesek meggyőződése szerint – gondozója, felelőse is vagyok.

De hát ki is vagyok tulajdonképpen?

*„Tudom, mi a tejben a légy,
Tudom, ruha teszi az embert,
Tudom, az új tavasz mi szép,
Tudom, mely gyümölcs merre termelt,
Tudom, mely fán mily gyanta serked,
Tudom, hogy minden egy dolog,
Tudom a munkát, lusta kedvet,
Csak azt nem tudom, ki vagyok.
(...)*



*Mindent tudok hát, drága herceg,
Tudom, mi sápadt s mi ragyog,
Tudom, hogy a férgék megesznek,
Csak azt nem tudom, ki vagyok.”*

Mi a tudás? S ki vagyok én?

Hadd mondok el a chasszid történetet arról az emberről, aki délben már szorongani kezdett, hogy jön az este. Este pedig félt, hogy jön az éjszaka, mert azután jön a reggel, amikor is nem találja majd a ruháit, amelyeket este levetett. Ezért már elkezdett szorongani délben. Egy szép napon eszébe jutott: van papír és ceruza, föl lehet írni mindent! Nagyszerű, s boldogan várta, hogy jöjjön az este. El is jött. „A zakóm a székemen” – írta, s levetette. „Az ingem a zakómon” – fölírta, s levetette. „A cipóm a szék előtt” – fölírta, levetette. „A nadrágom az ingemen” – fölírta, levetette. „A zoknim a cipómön” – fölírta, levetette. Eloltotta a villanyt, s csodálatos álomba merült. Reggel pedig, amikor besütött a szobába a nap, ott találta a cédulát az éjjeliszekrényen. „A zoknim a cipómön” – kipipálta, s felhúzta. „A nadrágom az ingemen” – kipipálta, felhúzta. „Az ingem a zakómon” – kipipálta, felvette. „A cipóm a szék előtt” – kipipálta, felhúzta. „A zakóm a székemen” – kipipálta, felöltötte. Boldog volt, mint talán még soha. Kihúzta magát. Aztán egyszer csak megrettent, körülnézett, s remegve tette föl a kérdést: „De hát hol vagyok én?”

Valahol itt van a probléma lényege. Sok mindent tudunk, sok mindenről tudunk, de valami nagyon fontosról nincs igazi tudásunk: „Hol vagyok én?”, „Ki vagyok én?”.

S még egy lényeges kérdés: „Vajon van-e valakinek szüksége énrám?”.

A gyermekek nagy részéből – félő, hogy már a többségből – hiányzik az „ősbizalom” érzése. Csonka családban nőnek föl, vagy apátlanul, vagy anyátlanul. Az olyan kijelentések, mint „az apám felesége” és „az anyám férje”, nem arról győznek meg, hogy igazi otthonuk lenne ezeknek a gyermekeknek. Valahová tartozni: elemi erejű vágy.

„Ment-e a könyvek által a világ elébb?” – hangzik ma is az évszázados kérdés. Ki vagyok? Hol vagyok? Hová megyünk? Megyünk-e egyáltalán valahová? Vagy egy világméretű labirintusnak vagyunk kóbor vándorai, vagy egyhelyben gubbasztó lakói? Van-e egyáltalán jövő? S ha van, mi az? Kinek van jövője?

Egy olyan világban, amelyben egyértelmű minden gondolkodó ember számára, hogy a technikai civilizációval nem fejlődött párhuzamosan a szív civilizációja, egy olyan világban, amelyben egyre kisebb pontnak tűnik az a lény, akit úgy hívunk, hogy ember, nem kevesen vannak, akik menekülnek. Hozzá tartozik minden ember lényegéhez, hogy szeretne – ha már van, ha már létezik – „jól lenni”. Élményekre vágyik mindenki. Élményfürdő, látványosság, wellness-centrum és sorolhatnánk hosszan a divatos jelenségeket, amelyek csillogva kínálják magukat a pillanatnyi és a pillanatnak élő fogyasztónak. Bekebelezni a világot, itt és most, minél gyorsabban és minél nagyobb mértékben... S nem számít, lesz-e majd, aki megtermeli a szükséges anyagi javakat öreg koromra: nincs is tervezett öregkor, csak örök fiatalság... S ha tényleg megöregszik valaki, majd csak elviseli a társadalom, amelynek egykori piramis-szerkezetére lassan már csak a kutatók emlékeznek. Megdöbbenő statisztiká-



kat lehet olvasni, milyen kevesen vannak, akik a tartós párkapcsolatokat értéknek tartják. S milyen kevesen vannak, akik szeretnének majd gyermeket. S mennyire kicsiny azoknak a száma, akik terveiben a több gyermek szerepel.

Többen kértek, segítsék, hogy gyermekük bejusson ebbe vagy abba a jó hírű iskolába. Tudják, mit tehet ilyenkor egy volt iskolaigazgató: meghallgatja a szülőt (sajnos nem a szülőket, mert egyik esetben sincs szó férj-feleségről, s ugyancsak nincs szó testvérről), próbálja elmagyarázni, hogy nem az iskola teszi emberré a gyermeket (s közben tudván tudjuk, mekkora szerepe van az iskolának). Irreális szülői vágyakkal – amelyek valahogy mégiscsak a jövőre irányulnak – céltalan, s azt is mondhatnánk, motiválatlan gyermekek feszülnek szembe.

Az ember a szó legigazibb és pozitív értelmében érzi lény. A régi, klasszikus megfogalmazás szerint „*nihil est in intellectu, quod prius non fuerat in sensibus*”, vagyis: semmi sincs az értelemben, ami előtte nem lett volna jelen az érzékelésben. Az ember lát, hall, ízlel, szagol, tapint: érzékeli a világot. Gyakorló pedagógusok tudják megmondani, milyen elképesztő módon megemelkedett a gyermekek ingerküszöbe. A fizikai ingerek: hangok, látványok agresszív módon veszik körül az embert. A videoklipek világa a felnőttek számára érthetetlen. Ingerlő. A gyermek számára is az. Egy film, amelyben egy snitt hatnyolc másodpercnyi időt is kitölt, elviselhetetlen lassúnak tűnik egy átlagos mai fiatal számára. Egy szelíd kameramozgással elkészített speciális klasszikus műsort a kritikus kegyetlen gúnnyal szerkesztett ki valahol a közelmúltban. Mintha minden-

nek az volna a célja, hogy az embert hatalmába kerítse, és lehetetlenné tegye, hogy az ember maga vegye birtokba és hatalmába a körülötte lévő világot. A belülről irányított ember veszélyessé válik egy olyan társadalomban, amelyben a pénz az úr. A kívülről irányított ember lesz a jó fogyasztó, aki le tud borulni a legújabb bálványok előtt. És sokak számára gyanússá válik az autonóm ember, akit klasszikus megfogalmazással polgárnak nevezünk, aki képes arra, hogy szellemi és anyagi tulajdonnal rendelkezék, s aki képes közösséget teremteni. Közösségben van a múlttal, és tud figyelni a másokra, közösséget teremt itt és most.

De hát ki is az az ember, aki az iskolába kerül? S mit keres, és mit talál ott?

Nem ritkán gyökértelen, apátlan-anyátlan, otthontalan, céltalan. S ne féljük kimondani: elkábított. A birtoklásra berendezett és berendezkedett világnak gyermeke, akinek vagy mindene megvan, amit csak kívánhat, vagy semmije sincsen, csak a birtoklásnak a vágya, akit szinte a végtelenségig izgat egy „való világ” ábrándképe. Testileg fejlettebb életkoránál, pszichésen pedig elmarad tőle. Megszámlálhatatlan feszültség él benne, miközben ösztönösen keresné önmagát, de segítséget vajmi keveset kap hozzá, hiszen emberképe nincs a társadalomnak, amelybe beleszületett. Ami a szülők – de inkább a nagyszülők – nemzedékét még izgatja: a történelmi múlt, a diktatúrák, a holokauszt, a forradalom. Az ő számukra (kivételesen van) éppolyan távol van, mint Mátyás király vagy a pun háborúk. Idegenként él ebben a világban, elidegenedve a természettől, s úgy érezve, hogy ha szükség van rá, akkor legfőbb a munka-



erejére, produktivitására. Az ember azonban nem „termelő állat”. A gyermek- és ifjúkor meghosszabbodott, s nem gondolkunk sokszor arra, hogy ez a túlságosan is hosszúra nyúlt fiatalság mindenre jó, csak arra nem, hogy megtapasztalja: szükség van rá. Hol tapasztalhatja meg, hogy számítanak rá? Hol kap felelősséget? Kinek kell elszámolnia? Az „önmegvalósítás” jelszava is sokszor üresen csengő: kinek a számára valósítsam meg önmagamat?

Instabil ez a világ, amely körülvesz bennünket. Sehol egy biztos pont, amihez mérhetném magam. Az iskola világa sem jelent viszonylagos állandóságot. A korszerűség kényszere alatt szenvedő iskola képes lesz ugyan tudományt és információ-halmazt (vagy rendszert) fölkinálni, de egyre kevésbé foglalkozik azzal, aki számára ezt a tudást közvetíti. Szeleteire bomlott, kollázs-világban él iskola és fiatal egyaránt, amelyben az összefüggéseket meglátani nem könnyű, a világ abszurditásának élménye ellenben egyre erősebbé válik.

Csalódik a fiatal a családjában, csalódik az iskolájában, csalódik a szűkebb környezetében, csalódik abban, amit politikának (a hatalom birtoklásának és gyakorlásának) nevezünk hétköznapi nyelven.

Az egyik oldalon egyre erősödik az az élmény, hogy mindennek végső mozgatója és célja a pénz. Tőkés társadalmak világhatalmi törekvéseit lehet tapasztalni, s azt, hogy nem a személy a fontos, hanem az előállított tárgy. Minél kevesebb ráfordítással. S ha pár száz kilométerrel odébb olcsóbban lehet működtetni egy gyárat, egyik napról a másikra ezrek kerülhetnek utcára, azok, akik eddig viszonylagos biztonságban érezték magukat, s esetleg azt gondolták, hogy egy korszerű, világmére-

tű technikai civilizációnak aktív részesei és közreműködői. A másik oldalon pedig egyre nagyobb lesz az űr és a céltalanság: mindez egyáltalán miért?

Tudás-alapú, tudás-központú társadalomról beszélnek a társadalom stratégiái. Az információ mindenki számára elérhető kell, hogy legyen. Az ezer éves magyarországi oktatás jubileuma alkalmából vezető oktatáspolitikus azt nyilatkozta, hogy az internethez való hozzáférés a magyar oktatásügyben a kereszténység felvételével azonos nagyságrendű esemény a magyarság életében. Globalizációról beszélünk – van ebben a jelenségben vagy törekvésben valami mélyen emberi az elveszett ősi egység iránti vágyból. A „világháló” azonban önmagában csak eszköz, de legtöbbször elembertelenítő labirintus, nem „az emberélet útjának felén”, hanem jóval fiatalabb korban már. Hatalmas lehetőség és kihívás, ha van az embernek célja és jövőképe. De ha nem tudom, ki vagyok, hol vagyok, akkor szellemet-lelket ölni képes.

A globalizációról azt mondhatjuk: olyan folyamat, amely térben teljességében átfogja, tartalmában pedig átalakítja az emberiség, a társadalom, a gazdaság fogalmát. Ha nem is egyik pillanatról a másikra, de az ötven év feletti generáció számára hihetetlenül gyorsan megváltoztatja azt a szellemi, kulturális környezetet, amelyben az embernek el kellene – pontosabban: el kell igazodnia. A globalizációban szinte mindent az információ szabályoz és határoz meg. Egy korábbi világot meghatározott és kialakított a konkrét piac, a fogható árukínálat, a kereskedelmi utak találkozása, a stratégiai fontosságú útvonalak, területek birtoklása. Most egészen másként szerveződnek a kapcsolatok,





a gazdasági, hatalmi, kulturális, informatikai rendszert más erők koordinálják. Tudomásul kell vennünk közben, hogy létezik egy „világhálós kényszer”, amelyben az Arany János-i kijelentések ma is érvényesek, csak más intenzitással: *„Hajt az idő gyorsan, rendes útján eljár. / Ha felülünk, felvesz, ha maradunk, nem vár. / Változik a világ. Gyengül, ami erős / És erős lesz, ami gyenge volt azelőtt.”*

Miként az öregedő Toldi nem találta a helyét az akkori „modern” világban, úgy sokan vannak, akik nem találnak helyet maguknak ebben az új, lenyűgözően fejlett technikai civilizációjú világban. Kiszorulnak az idősebbek: s az idős nem egyenlő az öreggel. Idősnek számít mindenki, akibe „nem éri meg befektetni”, – legyen akár harmincöt éves, már „túlkorosnak” számíthat. Főlölegessé válik a munkaerő, bár dolgozni még sokan képesek volnának, de „nem éri meg” dolgoztatni őket. A társadalom „leírja” az embert. A peremre kerülő csoportok egyre népesebbé válnak. Ugyanakkor – s erre a veszélyre a Római Klub hívta föl először a figyelmet – a korlátlan növekedésnek olyan veszélyei vannak, amelyek veszélyeztetik az egész emberiséget és az életet a glóbuszon.

Egy világmodell – Varga Csaba fogalmazza meg így – a következőképpen próbálja meg összefoglalni a világot. Van a legkülső réteg, ez a transzcendencia világa. Van a földön túli réteg, ezt a kozmosz világának nevezhetjük. A földi univerzum a globalitás világa. Ennek alkotóelemei: a kontinensek világa, a kontinenseket a szubrégiók alkotják, amelyeknek belső elemeit a nemzetek világa jelenti. A nemzeti régiók a lokalitás világából állnak. A lokalitásnak a „molekuláit” pedig az egyes emberek vi-

lága jelenti, ahol a legbelső réteg nem más, mint az egyes embereknek, az egyéneknek a tudatában megjelenő univerzum.

Az ember, az „én” birtokba szeretné venni a világot. Ez hozzátartozik az emberi élet lényegéhez. A globalitástól a lokalitásig terjedő különböző szintek nem csupán a tér meghatározottságait jelentik, hanem jelentenek belső, tudati állapotot is. Jelentik a választ a kérdésre: „De hát hol vagyok én?”

Amikor fölszeleteljük a világot, és az iskola kísérletet tesz arra, hogy – a klasszikus meghatározás szerint – „igazolt ismeretek rendszerét”, tudományt közvetítsen, a világ egy-egy részletéről az eligazodáshoz szükséges mennyiségű információ birtoklásához segítsen, nem szabad megfélemlenünk arról, hogy minden részismeret egy nagyobb összefüggésrendszernek a része csupán.

Az információ bizonyos szempontból tudás, vagyis ismeret, amit az ember megszerizhet és felhasználhat. Ugyanakkor ez a tudás képességként, szellemi tőkeként társadalmi, gazdasági tényezőként jelenik meg. A képességet pedig fontosabbnak kell tartanunk az információnál. Humanizált információkra van szükségünk ahhoz, hogy emberként tudjunk élni.

A régiiek ismertek egy számunkra talán furcsa fogalmat: latinul úgy mondták, hogy „ignorantia invincibilis” – olyan tudatlanság, ismeret-hiány, ami lehetetlené teszi, hogy az embert felelősségre vonják. Egy bonyolult összefüggésrendszerben kényelmesebb nem tudomást szerezni a következményekről, és egyszerűen élni a magam életét, itt és most, nem törődve azal, hogy ki mit tesz, mit nem tesz. Az „egy életem, egy halálom” elszántsága helyett az „egyszer élünk” indíttatásából nem ke-





vesen hajlamosak inkább ösztönösen élvezni az életet, mint hogy vállalják a megismerés útjának fáradságát és az ebből fakadó tudatos életvezetés követelményeit. Így aztán pusztul a környezet, kimerülnek a források, megszűnnek az emberi együttélést évezredek óta szabályozó és kontrolláló hagyományrendszerek. Az információs társadalom új lehetőségeivel élni nem tudók kiesnek a „világhálón”, s ahelyett, hogy világméretű összefüggések személyes és tudatos átélői lennének, nagy a veszélye annak, hogy a semmibe zuhannak.

„De hát hol vagyok én?” Tudás... élvezet... élet... Gorkij szavai jutnak eszembe ismét: „Az ember több annál, hogy csak járjak!”*

Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan! – hangzik a mai kor jelszava. Gondolkodj: feltételezi a tudást, az információt, az ismereteket. Cselekedj: feltételezi a személyes szabadságot. A szabadság azonban mindig kettős: szabad vagyok attól, ami megköt, és szabad vagyok arra, hogy cselekedjek. A cselekvés pedig elkötelezettséget, vállalást, felelősséget jelent.

Mi őrzi meg az embert ebben az összezűkül, kényszerűen felgyorsult, önmaga létezését fenyegető világban?

A válaszom: a *kultúra*. A kultúra értékrendet feltételez. Az egyes ember csak másokkal együtt képes életét kiteljesíteni. A közösségek értékrendje mintát jelent, a minta pedig összefüggésben van mindig a múlttal: a megélt valósággal, és összefüggésben van a jövővel. Megőrző ereje van a hagyománynak, az egyik nemzedékről a másokra átörökített normáknak, amelyekkel azonosulni annyit jelent, mint hogy kialakul a válasz a kérdésre: „De hát hol vagyok én?”

A *tradíció* folytonosságot teremt a múlt és a jövő között. Lehetővé teszi, hogy megélje az egyén a kultúra folytonosságát, és megélje abban saját szerepét. A tradíció megtartó erővel rendelkezik. Nem feltétlen azonosulásra van szükség, hanem a folytonosság vállalására. Az egymáshoz tartozás elismerésére, nem pedig tagadására. Az egymáshoz tartozás nem csorbítja a személy méltóságát és jelentőségét, de semmiképpen sem azonos az individualizmussal, a személy abszolutizálásával. A személy abszolutizálása, az individualizmus a gyakorlatban kultúra-ellenes, mivel a kultúra közösségi valóság.

Megismétlem a már elhangzott tételt: A jelen viszonyítási pont egy folyamatban. Nem csupán a velünk éppen megtörténő események ideje, hanem folytatása egy múltnak és kiindulása egy jövőnek. A kultúra, a lokális kultúra lehetőséget teremt egy globalizálódó világ személytelenségében, kiszolgáltatottságában az azonoságtudat megőrzésére. Azok az emberek, akiknek nincs meg az ún. „szociokulturális azonoságtudatuk”, ki vannak szolgáltatva mindenféle manipulációnak, és áldozatává válnak a fogyasztói társadalomból kinövő információs társadalomnak. A közösségtől elszakított, magányos és szorongó ember, akinek a számára az emberi kapcsolatok is fogyasztási cikkek, aki úgy érzi, hogy ha jobb nőre, jobb kocsi, jobb arckrémre cseréli ki a pillanatnyit, azzal ő értékesebb lesz – mondja Kopp Mária. Az ilyen embernek mindent el lehet adni, és mi, emberek hoztunk létre így egy olyan világot, amelyben ez a fogyasztási kényszer egyre erősebb és egyre súlyosabb, hogy élvezni tudjuk a pillanat által fölkinált látszat-lehetőségeket.



Föl kell tennünk a kérdést: „*Mi a fejlődés célja?*” Nem a mindenen túli fogyasztás – s ez áll az információ „fogyasztására” is –, hanem az élet épsége, egész-sége és mély-sége, az egyéniségeknek a világa, akik képesek arra, hogy emberként és boldogan éljenek.

Segít ebben az iskola, az oktatási rendszer? Segít ebben a pedagógus?

Újra föl villan előttem a repülőtéren forogtatásban a pöttömnyi néger kislány képe a hatalmas csomagok között, az óriási felnőttek árnyékában, a repülőre várva. Hová? Miért?

A kihívások égetőek. Válaszolni most kell. S nekünk.

JEGYZET:

* Éjjeli menedékhely.

IRODALOMJEGYZÉK:

1. Vö. VAJDA Ágnes: *Elméleti fogalomtár*; VARGA Csaba (szerk.), 1998. október; HÉA Stratégiakutató Intézet, www.inco.hu/inco1/fogalom/cikk1r.htm
2. BIEDENKOPF, Kurt: *Die neue Sicht der Dinge*, Zürich, 1985.
3. KOPP Mária: *Egyén és társadalom* (Magyar Polgári Együttműködés Konferencia, 2001. június 30.





ERKÖLCS ÉS ORVOSTUDOMÁNY

NAGY KÁLMÁN

A gyógyítás akkor erkölcsös, ha mindenki számára azonosan hozzáférhető; ha a tudomány már kipróbált, legmagasabb szintű eredményeit közvetíti; ha a lélek és a test szétválaszthatatlan egységét képviseli; ha a személyiséget feltétlenül tiszteli; ha a gyógyító ember saját érdekeit a beteg érdekei mögé helyezi.

Az orvoslás (önzetlen segítségnyújtás embertársunknak) önmagában erkölcsi kategória. Amíg ebben a formában nem létezett, nem különbözött semmiben az ember igényeit kielégítő más munkaformától. Erkölcsi tartalmával együtt elválva a többi mesterségtől koronként változó, de általában a neveléssel, oktatással azonos szintű, a legmagasabb társadalmi elismertségű tevékenységekhez tartozik.

A gyógyítás sosem nélkülözött egyfajta titokzatosságot. Ennek a gyökerei az emberi testtel való foglalkozásból erednek. A megszületés és a halál, az egészség és a betegség misztikuma átlengi a tevékenységet. Így lehetőséget ad az átlagember számára, hogy idealizálja a tudományos eredmények gyakorlati alkalmazását. Ezt tovább erősíti, hogy az orvos személyisége, kapcsolata a beteggel még a legmagasabb szintű műszerezettséghez kötött orvosi működést is más megvilágításba helyezi. A gyógyítás akkor erkölcsös, ha mindenki

számára azonosan hozzáférhető; ha a tudomány már kipróbált, legmagasabb szintű eredményeit közvetíti; ha a lélek és a test szétválaszthatatlan egységét képviseli; ha a személyiséget feltétlenül tiszteli; ha a gyógyító ember saját érdekeit a beteg érdekei mögé helyezi.

Ezek az elvek a mai korban sem anakronisztikusak. A tanulmány az erkölcs és az orvostudomány kapcsolatát három megközelítésben tárgyalja: 1.) a modern orvosi beavatkozások (génterápia, szerv- és szövet-transzplantáció) hatása az egyénre és a társadalomra; 2.) a betegek és egészségesek, az orvosok és betegek kapcsolata; 3.) az orvostudomány oktatása, az orvosegyetemek felelőssége.

A MODERN ORVOSI BEAVATKOZÁSOK HATÁSA AZ EGYÉNRE ÉS A TÁRSADALOMRA

A szerv- és szövet-transzplantációk az 1970-es évektől váltak általánossá. A szerv-transzplantációkat sokan ma is sebésztechnikai kérdésként kezelik, holott ez igen fontos, de nem egyedüli meghatározója a sikernek. A korszerű immun-biológia eszközei szükségesek ahhoz, hogy a beültetett szervet a beteg teste elfogadja, és együtt tudjon működni vele. A szövet-transzplantációk közül a csontvelői őssejtek átültetése a legbonyolultabb, és a beteget mint biológiai egységet leginkább módosító beavatkozás. A szervek és szövetek átültetésekor, ha az adományozó nem családtag, személye a beteg előtt titokban marad. Sikeres csontvelő-átültetés esetén három évvel a beavatkozás után fedhető fel az adományozó (donor) kiléte. Voltam már tanúja ilyen találkozásnak: a donor és a beteg számára felemelő, orvos számára



szavakkal leírhatatlan egy ilyen pillanat. A beteg a transzplantáció után ún. kimérává válik, két ember biológiai jellemzőit egyesíti magában. Megváltozhat donortól függően a beteg vércsoportja, sőt kifejezetten csak a vérben lévő sejtekre vonatkoztatva a beteg neme is. Vagyis női csontvelői őssejtek férfibetegbe ültetése esetén a fehérvérsejtek továbbra is genetikailag női sejtek maradnak, és így végzik el feladatukat, együttműködve a férfibeteg testi sejtjeivel. A transzplantáció indokoltságát meghatározó orvos számára a döntés a legmagasabb szakmai és erkölcsi kihívás. A döntést általában orvosokból, betegképviselőkből és a beavatkozás anyagi háttérét biztosító orvosi és gazdasági végzettséggel rendelkező szakemberekből álló bizottság hozza.

Génerápia esetén nem idegen szervezetből származó sejteket ültetnek át. A beteg saját csontvelői eredetű őssejtjeit használják fel, és mesterségesen életben tartva a sejtek genetikai anyagát (DNS-láncát) módosító vírussal fertőzik be.

A vírus DNS-e beépül az emberi sejtbe, és az örökítő anyagnak a hiányzó vagy nem megfelelően működő szakaszát megváltoztatja. Visszajuttatva a módosított sejteket, a beteg meggyógyul. Sajnos, itt az esetek egy részében a vírus nemcsak a szövettenyészetben genetikailag módosított sejtekbe, hanem a beteg testébe kerülve a generatív sejtekbe (hímivarsejt, petesejt) is bejuthat. Ezzel a kezelésnek a hatása nemcsak a betegre, hanem utódaira, közvetve az egész populációra kiterjedhet. Hasonlóan súlyos gond, ha a vírus – beépülve az örökítő anyagba – leukémiát kiváltó egyébként gátolt működésű vagy nyugvó állapotban lévő géneket aktivál.

Ezek a tények igazolják, hogy a modern

orvostudomány eredményeit kellő kritikával kell értékelni, és a társadalmi kontrollt folyamatosan érvényesíteni kell. Ennek az ellenőrzésnek már a tudományos kutatás szakaszában meg kell jelennie. Ugyanis az eddigi tudományos gyakorlat azt igazolta, hogy a kísérletek során megvalósítható biológiai eredményeket sokszor határozott társadalmi tilalom ellenére a humán gyakorlatban is megvalósították. Az általános emberi értékek és érdekek messze felette állnak egy bizonytalan, átmenetileg látványos, későbbi hatását tekintve már rendkívül súlyos és orvosilag is kétséges biológiai eredményen. Nem véletlen, hogy a humán embrionális őssejtekkel végzett kísérleteket az Egyesült Államokban és az Európai Unióban is betiltották. Magyarország késésben van a tudomány-etikai ellenőrzést biztosító szervezetek felállításában.

AZ ORVOSOK ÉS BETEGEK KAPCSOLATA

Az egészségesek és a betegek kapcsolata soha nem volt még olyan ellentmondásos, mint ma. Ugyan az egyedi vélekedés az, hogy az ember életének megmentése bármilyen anyagi, pénzbeli áldozatot megér, ez a vélemény nincs összhangban a társadalmi gyakorlattal, amely a gyógyítást észszerű, néha azt jóval meghaladó anyagi korlátok közé kívánja kényszeríteni.

Az állami egészségügyi szolgálat és a biztosítási rendszer sehol a világon nem tudja megfelelően kezelni azokat a bioetikai alapelveket, amelyeknek a gyógyításban folyamatosan érvényesülniük kellene: az önvendelkezést, az ártalmatlanságot, a jótékonyt és igazságosságot. Ez nem jelenti azt, hogy nincsenek olyan országok, ahol ezen elvek és a gyakorlat nincsen lényegesen nagyobb összhangban, mint Magyarországon. A társadalom áldo-



zatkészsége az aktuálisan vagy véglegesen munkára képtelen beteg ember iránt összefügg az adott társadalom anyagi erőivel (a nemzeti jövedelem nagyságával), a társadalom általános egészségi állapotával (a munkavégzők arányával), az adott populáció életkori megoszlásával (az életkor alapján munkaképes lakosság számával), és nem utolsósorban azzal a morális képpel, amelyet a társadalom mértékadó rétege a betegekről az egészségesek felé közvetít (a gyógyítás részesedése a nemzeti jövedelemből).

Magyarországon az orvosokat – politikai megfontolásokból – a biztosítási rendszer és a betegek közé helyezik. A beteg számára előnytelen, a biztosítás korlátaiból adódó, és legtöbbször hátrányt jelentő információk közlése csaknem kivétel nélkül a beteget ellátó orvos kötelességévé vált. Például: gyermekének betegsége nem jogosítja magasabb összegű családi pótlékra a szülőt, gyógyszer- vagy egyéb kedvezmény nem jár számára. Gyakran méltatlan helyzetbe kényszerül az orvos. Ennek ellenére az orvosok és betegek kapcsolatát nem lehet csak konkrét helyzetekre leegyszerűsíteni. Az orvosok nem jó vagy rossz emberek, kellő vagy nem kellő hivatástudattal megáldottak, hanem is-is. Ha a rendszer rossz, amelyben dolgoznak, a társadalom úgy érzi, hogy jóval nagyobb azok aránya, akiket képzettségük vagy emberségük nem tesz alkalmassá a hivatás művelésére. *Összességében a magyar orvostársadalom áldozatkész és mélyen etikus. Ha Magyarországon az orvoslás és a nevelés irányában olyan fogékony lenne a társadalom, mint amilyen képet szeretne mutatni magáról, a betegek gyógyítása és a gyermekek iskolai oktatása, nevelése mintaszerű lenne.*

AZ ORVOSTUDOMÁNY OKTATÁSA, AZ ORVOSEGYETEMEK FELELŐSSÉGE

Az orvoslás oktatása egy tradicionális, más tudományágakéval kevés átfedést mutató egyetemi rendszer feladata. Az orvosok többsége – még a kiemelkedő képességűek is – keményen megdolgozik a diplomájáért. Ma is előttem van a később akadémikussá és egyetemi rektorrá vált kollégámnak a képe, akinek kiváló képességei ellenére napi 14-16 órát kellett tanulnia az egész tanévben, hogy az általa kívánt eredményt elérje. Az alapozó tárgyak (anatómia, élettan stb.) után a betegek vizsgálatának lehetősége jutalomszámba ment. A szenvedés fogékonyt tesz más emberek szenvedése iránt. A tanulás az akaratot növelő tényező, és az orvost egyetemi hallgatóként fel kell készíteni, hogy ha holtfáradt, de az ügyeletben új beteg érkezett, fel kell kelnie, és el kell látnia. Kevesen tudják, hogy a magyar orvosok nagyon gyakran 32 órát dolgoznak egyfolytában (régbben ennek akár a dupláját is eltölthették az ügyeletük során). Amikor ösztöndíjasként külföldön voltam, lényegesen könnyebb helyzetbe kerültem.

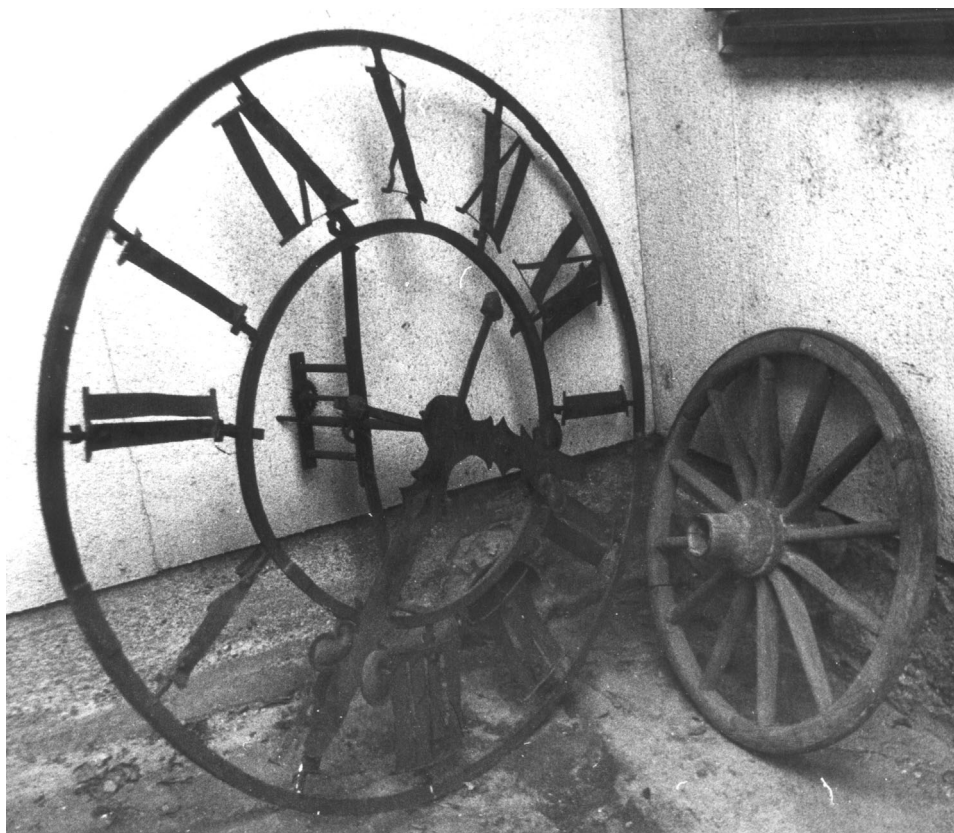
Az orvostanhallgatók képzése kötöttségénél fogva mindig különbözött más egyetemi képzéstől. *A kemény követelményrendszer, a tudás mélysége és tisztasága nagyon fontos, de ezt szilárd erkölcsi alapra kell építeni. Amikor az oktatásban utat tévesztettünk – itt vétettük a legnagyobbat. A tanárnak, az oktatónak a magánéletével, mindennapi cselekedeteivel kell hitelesíteni azt, amit a tanítványainak átad. Az oktatásra szánt idő hatványozottan jelenik meg később a tanítványok képzettségében és munkájában. Rövid idő alatt lehet a legokosabb dolgokat mondani, de az oktató személyisége, értékrendje nem jelenik meg az átadott ismeretben, és a diákok a*



legfontosabb dolgokat is elfelejtik. Amikor medikusokat, fiatal orvosokat tanítottam, mindig figyeltem, mennyire pontos megfigyelő (mit vesz észre a betegen), a megszerzett információból milyen következtetést von le, van-e megfelelő kritikai érzéke, kellően áldozatkész-e, milyen az igény-szintje. Az orvostanhallgatókat, orvosokat határozott szándékkal kell próbatételek elé állítani, mert az erkölcsös és eredményes orvosi munkát nemcsak lehet, hanem kell is tanítani.

Nem a pályára visszatekintő, hanem az orvoslás egyik legnehezebb szakágában (transzplantáció) naponta keményen dol-

gozó orvosként egyértelműen igénylem, hogy a nővéreket, asszisztenseket, orvosokat képző helyek a magas szintű orvosi, biológiai ismeretek oktatása mellett ne csak általános elveket, hanem betegség-csoportokra lebontott konkrét magatartásformákat oktassanak. Ha ez nem következik be, akkor az orvos-biológiai, -genetikai és -technikai lehetőségek rohamos fejlődése ellenére a betegek egyre kiszolgáltatottabbakká válnak. Az egyetemek felelőssége jelentősen megnőtt, mivel a gyorsan változó orvosi ismereteket erkölcsileg, etikailag folyamatosan értékelni kell, és az oktatásban, kutatásban a kialakított helyes szemléletet kell érvényesíteni.





Lábnymok

Álmomban Mesteremmel
tengerparton jártam, s az életem
nyomai rajzolódtak ki mögöttünk:
két pár lábnym a parti homokon,
ahogy Ő mindig ott járt velem.

De ahogy az út végén visszanéztem,
itt-amott csak egy pár láb nyoma
látszott, éppen ahol az életem
próbás, nehéz volt, sorsom mostoha.

Riadt kérdéssel fordultam az Úrhoz:
„Amikor életem kezébe tettem,
s követődnek szegődtem Mesterem,
azt ígérted, soha nem hagysz el engem,
minden nap ott leszel velem.
S most visszanézve, a legnehezebb
úton, legkínosabb napokon át
mégsem látom szent lábad nyomát!
Csak egy pár láb nyoma
látszik ott az ösvényen.
Elhagytál a legnagyobb ínségben?”

Az Úr kézenfogott, s szemembe nézett:
„Gyermekem, sose hagytalak el téged!
Azokon a nehéz napokon át
azért látod csak egy pár lábnymát,
mert a legsúlyosabb próbák alatt
téged vállamon hordoztalak!”

*(Ismeretlen szerzőtől
Túrmezei Erzsébet fordította)*





MŰVÉSZET ÉS ERKÖLCS

JANKOVICS MARCELL

A magyar erkölcs szó török eredetű, hasonlóan több, e körbe tartozó fogalmunk megnevezéséhez (törvény, okosság, bölcsesség, gyarlóság, bocsánat, bosszú, szánalom, türelem, vágy). A kereszténység előtti időkből valók tehát, s a türk Árpádok erkölcsi felfogására következtethetünk belőlük.

Nem egyszerű e kettőt összevetni egymással, bár, amióta gondolkodik róluk az ember, tesz rá kísérletet. És nem is kizárólag olyan időkben, amikor a világ kitapintható erkölcsi válságban van, aminek tünetei a művészeteken is lemérhetők. Tény, hogy az erkölcsi parancsok által gátolt „állati” ösztöneink: a nemi vágy, az agresszió, a halálfélelem, mindenkor fűtötték a művészeket. Ezek mértéke, „eltolásuk” vagy szublimálásuk foka, illetőleg a velük szembenálló uralkodó nézet tette őket „erkölcsössé” vagy erkölcstelenné. Mivel vizsgálatunk tárgya éppúgy lehet igazi műalkotás, mint az, ami csak annak tűnik, alapelvként le kell szögeznünk, hogy a magasművészet nem lehet erkölcstelen, az alantas tömegtermék viszont nem lehet erkölcsös. Továbbá: a műzsák nem egyformán ledérek: a zene – mondhatni – közvetlenül hat (vagy nem hat) érzékeinkre. Ám a vérforraló zene erkölcstelen voltát nem könnyű észérvekkel bizonyítani.

A tánc vagy daljáték esetében már könnyebb mérlegelnünk. A szöveges művek még könnyebben kaphatók erkölcstelen-ségen, a képző- és iparművészeti alkotások pedig, mint a látványművészetek általában, egy pillantással felmérhetők.

Válságos térben és korban élünk. Anyák megölik csecsemőiket, fiúk megölik és feldarabolják anyjukat. Az akciófilmek és a híradók telve tömegmészárlással, „műélvezetük” alig különbözik a hajdani nyilvános kivégzések tömeges élvezetétől. Jó és rossz, hit és babona összekeveredik. Szemünk nem rebbenhet, ha civil szereplők televíziós műsorban közösjenek, még hozzá főműsoridőben; este 11-től „magyar” pornócsatornát bámulhat a néző. Volt hatalmasok vagyonokat lopnak össze, és ezt tisztességesnek tartják, meg a politikai szerepléssel összeegyeztethetőnek. Nem szent sem a magán-, sem a köztulajdon. Közszerelők lehazudják a csillagokat az égről. Hazaárulók hazafiként tetszelegnek. Átlátszó hipokrizis mindenfelé, és a szavak már nem azt jelentik, amit korábban. Megengedem, hogy van nem egy olyan sarka a világnak, amelyben túlzás általános erkölcsi válságról beszélni. Elég, ha csak a korrupció országoként eltérő mértékére utalok. De a művészetek hanyatlása, aminek erkölcsi okai is vannak, világjelenség. Azt állítom, hogy az erkölcsi válság oka a „mindenkinek mindenre magyarázatot adó” világkép tévesztése, sőt, hiánya a nagyobb műveltségi egységekben (mindenekelőtt a fehér civilizációban), aminek a XX. század megmagyarázhatatlan szörnyűsége, a hagyományos közösségek, értékrendek felbomlása, az elektronika forradalma, az információrobbanás és a rendbetételnek, vagyis a paradigmatváltság-





nak elmaradása az oka. Világképünket meg kell újítani.

Hely hiányában mellőzöm a válság jeleinek, bizonyítékainak felsorolását, okainak elemzését. Helyettük csak egy példával élnek. Ma az ún. civilizált (és félcivilizált) világban a televízió a kultúra (s azon belül a művészetek) szinte kizárólagos közvetítője. Mint annyi más önsorsrontó és szégyellnivaló dologban, e téren is élbolyban versenyez a magyar. Átlagban napi négy órát televíziózik a statisztikák szerint. Ugyanakkor meri-e valaki állítani, hogy a televíziózás nincs válságban, s hogy van csatorna, mely akár az erkölcs, akár a művészetek terén hatékony minta és érték-közvetítő? Persze, a televíziós „művészet” nem minősítés, csupán műfaji megjelölés. A televízióban sugárzott alkotások túlnyomó többségének csak hordozójukat tekintve van köze a művészethez. Mégis, témám szempontjából oda kell sorolnom őket. Hogyan beszélhetnénk a filmkészítők erkölcsstelenségéről, felelőtlenységéről, ha csak a művészfilmek erkölcsiségét firtatnánk?

Október 16-án *A kultúra pénze, a pénz kultúrája* címen megtartott, kormányközeli szervezésű konferencián az MTA elnöke beköszöntőjében arra emlékeztetett, hogy a tétel, amely szerint 'tudás + információ = hatalom', helytálló ugyan, de ha erkölcs nélkül élnek ez utóbbival, ahogy ma is, akkor romba dől a társadalom (Halld Berzsenyi idevágó sorait: „Minden ország támasza, talpköve a tiszta erkölcs, mely ha elvész, Róma megdől s rabigába görbed.”) Nyilvánvaló, hogy ha a tudományos kutatást, tájékoztatást az erkölcsnek kell szabályoznia, mint ahogy minden egyebet, akkor ez áll a művészetekre is.

De miféle erkölcsből várjuk ezt? Beszél-

hetünk-e abszolút erkölcsről? Hívó keresztény ember számára ez nem kérdés, mégis ahhoz, hogy ebben az erkölcs nélküli, hi-pokrita világban nem keresztény elvek szerint élő is megértse, miről beszélünk, úgy kell tennünk, mintha nem létezne abszolút értelemben vett erkölcs. Különben is, ha van abszolút erkölcs, „Istennél van”. A mi valóságunkban azonban az erkölcs viszonylagos. Beszélhetünk *működő* erkölcsiségről az ember világán kívül? Vajon a mi erkölcsünk szerint valók a természet törvényei? Olyan kérdések ezek, amelyre nincs rövid válasz. Számomra a legrövidebb és legigazabb költői válasz Kiplingé: *a dzsungel törvénye a Dzsungel könyvében*.

Az ember az erkölcsöt mindig relativizálta, ha szükséges volt, ha nem. Erkölcsünk függ a földrajzi környezettől, az éghajlati viszonyoktól, a gazdasági és a népesedési körülményektől, a fejlettség fokától – éppúgy, mint az állatvilág törvényei. (Erkölcsnek a törvény nem szinonimája, de összetartozó fogalmak. Az erkölcsöt – úgymond – a törvény szentesíti. Az állatok viselkedésében is megkülönböztethető a jó és a rossz. Ez azt jelenti, hogy az erkölcs állati múltunkban gyökeredzik.) Más elvek szerint élnek a természeti népek, mások szerint az ókori magaskultúrák (külön-külön is). Más a hinduizmus, a buddhizmus, a judaizmus erkölcsi felfogása, mint a kereszténységé, vagy a nálánál is szigorúbb iszlámé. A szűkszavú Tízparancsolat szintjén persze nincs köztük nagy különbség, a részleteket illetően annál inkább. (S mint tudjuk, „az ördög a részletekben rejlik”.)

A művészetek vonatkozásában a keresztény értékrend *régóta* nem kielégítő erkölcsi keret: az internacionális gótikához vagy a barokk egyházi zenéhez és költészethez



mérten a legújabb kori keresztény művészet nem tud felmutatni nagy számban korszakos jelentőségű műveket. Kivétel persze akad, de épp az a gond, hogy ezek csupán kivételek, nem kormeghatározók. Ilyen kivétel volt például Caravaggio, Greco vagy Bach a manierista és a barokk egyházi művészetben. Az ellenreformációt meghirdető tridentinai zsinat, a hanyatlást megfordítandó, a művészetekre vonatkozó számos rendelkezést hozott. Megtiltotta például a szoptató Madonna ábrázolását, mivel az – úgymond – illetlen. Később az Egyház mégis szemet hunyt olyan izzó, bár szublimált erotikájú művek fölött, mint Bernini *Szent Teréz extázisa*, vagy az ugyancsak barokk *Makula nélkül való Tükör*.

Természetesen a művek, és nem a művészek erkölcséről beszélek. Az előbbi közül, az utóbbi nem, csak akkor, ha átsüt a műveken. Caravaggio gyilkos és homoszexuális volt, megjárta a börtönt, s erőszakos halált halt fiatalon, de Szent Pál megtérését senki sem ábrázolta nála megrázóbban. A mű vagy művész erkölcsi megítélése persze korról korra változik. Leonardo da Vincit csak jóakarói mentették meg, amikor homoszexualitás miatt följelentették. Firenze akkori törvényei szerint ez főbenjáró bűnnek számított. A 23 évvel fiatalabb Michelangelónak már nem kellett aggódnia „mássága” miatt, az időközben egyre liberálisabb reneszánsz világban nem a szabados művészek, hanem a megszállott erkölcs-csőszök jártak pórul, mint Savonarola, a képromboló dominikánus szerzetes. Más kérdés, hogy egyik firenzei művész sem élt botrányos életet, s visszafogták magukat hajlamaik művészi kifejezésében is.

Nem érdektelen, hogy a magyar *erkölcs* szó török eredetű, hasonlóan több, e kör-

be tartozó fogalmunk megnevezéséhez (*törvény, okosság, bölcsesség, gyarlóság, bocsánat, bosszú, szánalom, türelem, vágy*). A kereszténység előtti időkből valók tehát, s a türk Árpádok erkölcsi felfogására következtethetünk belőlük. Erkölcs szavunk szinonimái: az *etika* és a *morál* görög, illetve latin eredetűek. A keresztény gondolkodók, Szent Ágoston, Aquinói Szent Tamás ezekkel az eredetileg „pogány” fogalmakkal éltek a művészetről alkotott véleményükben is. Nemcsak e fogalmakat kölcsönözték az antikvitásból – az ógörög filozófus Arisztotelészt e téren mindketten hivatkozási pontnak tekintették. Éppen ezért érdemes felidézni a görög és a latin szó jelentéseit, mert sokat elárulnak az erkölcs mibenlétéről, de legalábbis „öseredeti” értelmezéséről. A görög *ethosz, éthosz* jelentései a Soltész–Szinyei-féle szótár szerint: „ülés, lak, lakhely, tartózkodási hely, haza; állatokról: istálló, ól; erkölcs, szokás, gondolkodás és cselekvésmód, érzelem, jellem, kedély; jellemzés, jellemkinyomat művészet, leírás v. beszéd által”. A görögök az erkölcsöt szemlátomást helyhez és hagyományhoz kötötték, ma úgy mondanánk: szerintük az erkölcs az ember öröklött tulajdonságait behatároló népi, nemzeti sajátosság. Figyelemreméltó, hogy nem zárták ki e fogalomkörből az állatokat, ahogy jóval később Kipling sem. (A népi etimologizálás hajdani világképformáló szerepét ismerve, a fentiek alapján elgondolható tartom az *ethosz* és „sokaság, sereg, nyáj, falka, nép, néptörzs, nem, nemzet, nemzetség” jelentésű, ugyancsak görög *ethnosz* rokon hangzását és rokon jelentéseit.)

A latin *mos* jelentése a Györkösy-féle szótár szerint: „akarati; szabály, törvény;



szokás, hagyomány, erkölcs; tulajdonság, mód, gondolkodásmód, érzület, magaviselet, életmód, jellem”. Említést érdemel, hogy a latin szó jelentései közt a haza (nép, nemzet) nem szerepel. Mintha a római az erkölcsöt „határokat nem ismerő erényként” fogta volna fel, ami talán a birodalmi szemléletből fakadt. Mindeközben a honszeretetet erényei legszebbikének tartotta. „*Dulce et decorum est pro patria mori*” (Édes és dicső a hazáért meghalni) – írja Horatius¹. A latin *patria* az ógörög *patrisz* megfelelője. Csak azért említem őket, hogy jelezzem, a hazaszeretet, és ami „mögötte van”: a nemzettudat, nem legújabb kori fogalmak, mint azt marxista beállítottságú gondolkodók állítják. Thermopülai (ma Thermopilesz) mellett, az autópályán elhaladva, megpillanthatjuk Leonidász szobrát, azét a görög hazafiét, aki 500 évvel Horatius előtt életét áldozta a pánhellén nemzet szabadságáért.

Erénynek neveztem az erkölcsöt. Arisztotelész: az erényeket észbeli és erkölcsi erényekre osztja. Észbeli erénynek az okoságot, erkölcsi erénynek a nemes lelkű adakozást és a mérsékletességet nevezi. „Ha tehát erkölcsről beszélünk, akkor nem azt mondjuk, hogy valaki bölcs vagy éles eszű, hanem azt, hogy szelíd és mérsékletes.”² Tanulságos, amit a művészet erkölcsnemesítő szerepéről ír: „(...) ha valaki összerakna erkölcsös beszédeket, nyelvezettel és gondolkodásmóddal jól megalkotva, akkor sem végezné el azt, ami a tragédia feladata; sokkal inkább megteszi ezt a szegényesebb eszközű tragédia, ha van benne történet, azaz a cselekedetek összekapcsolása.”³

A keresztény egyházatyák és doktorok Arisztotelész kritériumait alkalmazták az

erkölcsös művészetre. (A *Szentírás* is szolgál eligazítással e téren, csak nem a keresztény ember számára. A „Ne csinálj magadnak faragott képet!” tilalma használhatatlan volt az európai hagyományban, az időszakos képrombolások nem találkoztak a köz elfogadásával. Az elvet szolgáló példák sem illeszkedtek az európai gondolkörbe. Csak egyet hadd említsek. Amikor Dávid beviteti a frigyládát a frissen meghódított Jeruzsálembe, tisztelete jeléül táncot jár előtte, a felesége szerint illetlenül, mivel csupán gyolcs ágyékkötényt visel, és felfedődik a szemérme. Az Úrnak azonban kedves Dávid hódolata, és nem őt, hanem a gúnyolódó feleségét bünteti meg.⁴ A bibliai történet jó példa az erkölcsös művészet viszonylagosságára, de nem a keresztény hallgatóság és olvasóközönség számára.)

Aquinói Szent Tamás a mértékletességre és Szent Ágostonra hivatkozva írja: „(...) az erkölcsös azonos a szellemi szépséggel. Ezért mondja Augustinus a *LXXXIII kérdés könyvében* (qu. 30.): »Erkölcösségnek (*honestatem*) az intelligibilis szépséget nevezem, amelyet tulajdonképpen értelemben szelleminek mondunk.« És azután hozzát teszi, hogy »sok szép látható dolog van, amelyeket tulajdonképpen értelemben nem nevezünk erkölcsösnek.«⁵ Odébb így tesz erkölcs és művészet közt különbséget: „Úgy tűnik, hogy az erkölcsös (*honestum*) az, amit önmagáért kívánunk, a szép (*decorum*) azonban a látványára vonatkozik annak, ami tetszik. Tehát a szép nem azonos azzal, ami erkölcsös (...)»⁶ „Erkölcösnek (*honestum*) nevezük azt, amit önmagáért ésszerű vágygal (*appetitu rationali*) kívánunk; ez a vágy olyasmire törekszük, ami megfelel az értelemnek; a gyö-



nyörködtetőt (*delectabile*) pedig önmagáért érzéki vággyal (*appetitu sensitivo*) kívánjuk.”⁷ „A művészi tevékenység elve a megismerés (...)”. „A művészet (*ars*), úgy tűnik, semmi más, mint az értelem meghatározott rendje (...)”⁸ „(...) az okosság (*prudentia*) az irányítója.”⁹ Ezzel némiképp ellentmond Arisztotelésznek. Majd így folytatja: „Nyilvánvaló, hogy ha valaki saját akaratából vét a művészetben, akkor jobb művésznek számít, mintha ezt akarata ellenére teszi, mert ekkor láthatólag a művészetben való járatlansága alapján cselekszik (...). Az okosságot illetően azonban kevésbé dicsérendő az, aki szándékosan vét, mint aki akaratlanul (...). Ezért mondja a Filozófus (Arisztotelész) az *Ethika* VI. könyvében, hogy ha választanunk kell, akkor a művészetben kedvezőbben kell megítélnünk azt, aki szándékosan vét, az okosságot illetően kedvezőtlenebbül, ahogy az erkölcsi erények tekintetében is.”¹⁰ „Ha a mesterség valamiképpen olyan művek készítésére irányul, amelyeket az emberek nem használhatnak bűn nélkül, akkor a mesterek, akik ilyeneket készítenek, következőképpen vétkeznek (...)”¹¹

Igaz-e ma is, amit Arisztotelész, Szent Ágoston és Tamás egybehangzóan állít, vagyis hogy a vitathatatlanul erkölcsös műszelíd és mérsékletes? Úgy vélem, általában igaz, bár helyenként és koronként mások a határai a szelídségnek és a mérsékletességnek, s a tágabb határok nem feltétlenül csúsztatják a művet erkölcsstelenségbe. Viszont nem igaz akkor, ha tudomásul vesszük, hogy a művészetnek joga van megbotránkoztatni, és a szépség többé nem kritériuma a művészetnek. A szépség hiánya azonban ekkor sem jelenthet ízléstelenséget. A jó ízlés a szelídség és a

mértékletesség művészi szinonimája. A harsányságnak és a nyerseségnek, sőt, a csúnyaságnak van helye és szerepe a művészetben (Goya!), de ha az csupán hatásvadászat, vulgáris naturalizmus csupán, akkor ellentmond a művészet céljának és értelmének. „Nem a valóság, annak égi mása.” A művészetre alkalmazott költői kép akár ki is fordítható, lehet a valóság „pokoli mása” is, ha okulásul szolgál, csak ne maga a valóság legyen. (A pokoli XX. század az „égi mást” hamissá, de legalábbis illuzórikussá és hatástalanná tette. Ezért vált a *színtetizáló* művészet *diabolikus*sá, fordult önmaga ellentétébe. Ugyanakkor nem fogadom el azt az állítást, hogy a XX. század szörnyűségei felmentést adnak minden szabály felrúgásához. A középkor valósága semmivel sem volt szelídebb és mérsékeltőbb a mai valóságnál.)

Freudnak tulajdonítják azt a megállapítást, hogy a művészet gyökere az elfojtás. Az elfojtott szexualitás és agresszió azonban utat keres. Áttolásnak hívjuk azt a mechanizmust, amelynek segítségével egy elfogadhatatlan (erkölcstelen) készítmény átírányítódik egy másik, elfogadható kifejezési módra. Freud tehát szintén összekapcsolja az erkölcsöt és a művészeteket, bár megállapítása túlon túl leegyszerűsítő. Ugyanakkor „jól ráérezett arra, hogy az áttolás az agresszív és szexuális impulzusok leginkább kielégítést nyújtó kifejezési módja. (...) A közvetlenül nem kifejezhető erotikus impulzusok kifejezést nyerhetnek olyan kreatív tevékenységekben, mint a művészet, a költészet vagy a zene.”¹²

Igaz tehát, és a korábban említett gondolkodók nézeteivel, valamint a tapasztalattal is összhangban van, hogy az alantas vágyak cselekvő szublimálása műalkotással



nemesedhet. Ebből azonban még nem következik, hogy minden műalkotás elfojtás következménye. (Legyen elég arra hivatkoznom, hogy az immár hagyományos európai felfogás szerint a művész bohém, akit más erkölcsi mércével szokás megítélni, mint az átlagembert. Azaz többet engedhet meg magának amannál a társadalom szemében. Nem fogadom el a pszichoanalitikus iskola azon magyarázatát sem, mely a törzsi és az ősművészet megnyilvánulásait is kizárólag mélylélektani okokra vezeti vissza.) Tény viszont, hogy ha az alantas vágyak „egy az egyben” nyerne kifejezést – például pornó-, akció- és horrorfilm formájában –, az erkölcstelen, és nem művészet, mert megrontja, és nem nemesíti az embert. És annál erkölcstlenebb, mennél hatásosabb technikai – értsd: mesterségbeli – tökélyvel nyűgöz le. És mivel az ilyen típusú filmek egyre nagyobb tökélyvel készülnek, és egyre több

idejét rabolják el a – mondhatom bátran így – az emberiségnek, a válság lassan „világvége méretű” lesz. Mert ha az így elvesztegetett időt nem tudja az ember(iség) értelmesebb, hasznosabb dolgokra fordítani, amikor pedig bőven lenne tennivaló, akkor mi végre is vagyunk még a világon?

JEGYZETEK:

1. Carm. 3, 2, 13.
2. *Nikomakhoszi Ethika*: 31.
3. *Poétika*: 17.
4. 2 Sám 6.
5. *Az égi és a földi szépről*, Gondolat, 1988, p. 414.
6. Uo. p. 417.
7. Uo. p. 418.
8. Uo. p. 419.
9. Uo. p. 420.
10. Uo. p. 421.
11. Uo. p. 423.
12. *Pszichológia*, Osiris tankönyvek, 1997, p. 445.





A MÚLT SZÁZADBÓL

GULYÁS DÉNES

Múltak az évek. Lassan kezdtem megérteni (vagy talán még ma sem értem?), mi is történt, amikor zenélt. Mi volt az a különös érzés, ami hatalmába kerített akkor? Igen, úgy érzem, a varázslat, a mágia. (...) Herman Hesse így fogalmaz:

„(...) a muzsikában az antikvitás és a kereszténység örökségét vesszük birtokba, a derűs és bátor jámborság szellemét, a felülmúlhatatlan lovagi erkölcsöt.”

Az Öreg, aki egész életében dolgozott, dongákat hajlított, abroncsot szegecselt, szekercével, csíngyaluval alakította, sással szigetelte a hordókat, hogy az istenadta ital ki ne szökjön belőle, délben letette a szerszámokat, s harangszóra jött ebédelni.

Azután kezébe vette a hegedűjét, s játszani kezdett. Gyermekként nem értettem, mi történt akkor, de éreztem, valamilyen átalakulás. Hiszen olyan más lett minden. Láttam, éreztem a tekintetén, másutt van. Valahol, ahol én még nem jártam, amiről én még nem tudok. Megfoghatatlan volt. Az előbb még koppant a dongaverő kalapács, sikított a fűrész a kezében, láttam a forgácsot, cipőmre is hullott belőle egy jó kupac, most pedig...

Gyakran beszélgettünk, de soha nem mondott nekem az erkölcsről, morálról semmit. Az Öreg 1901 januárjában született. Végigélte, vagy inkább végigszenved-

te a XX. század minden mocskát, aljasságát, hazugságát. Mégsem láttam soha szomorúnak, nem hallottam, hogy panaszkodott volna. „Csak” dolgozott. Egész életében, keményen, minden egyes nap. Azután, ha ereje engedte, mesélt. Mesélt nekünk a háborúról, a gyöngyösi kádármesterről, a Mátráról, a szüleiről, a barátairól, a jókról és a rosszakról, a hazugról és az igazról. Később, ha együtt dolgoztunk, munka közben megint beszélgettünk. Nem mondott mást akkor sem. És ha évtized múlva együtt voltunk, akkor sem hallottam tőle mást, mint korábban. Csak amit a hite, tartása, meggyőződése, erkölcsé engedett, s amely mondanivalónak mélyén a szeretet, a tiszta beszéd, a másokért való cselekvés húzódott. Közben végighegedülte, végigénekelte az életét, úgy, hogy az az érthetetlen valami mindig körülöngte énekét, hegedűjátékát.

Múltak az évek. Lassan kezdtem megérteni (vagy talán még ma sem értem?), mi is történt, amikor zenélt. Mi volt az a különös érzés, ami hatalmába kerített akkor. Igen, úgy érzem, a varázslat, a mágia. Egy ősi eszköz, amely – azt hiszem – a zene lényege, és amelynek gyakorlása a történelem előtti időkben varázseszköz volt. Első nyomaiban a különböző munkafolyamatokkal alakulhatott ki. Ahogy a követ patintották, vagy az ősi tűzgyújtás surrogó hangját hallották. Fadarabokat vertek össze – akár egy kezdetleges dobolás. Ezek megfelelő eszközök voltak arra, hogy az embereket különböző közös cselekedetekre sarkallják, szívverésüket, hangulatukat egy ütemre hozzák – táncra, hadviselésre, áldozásra, az örök hatalmak megidézésére. Talán ez a zene ősi eredetű lényege: a varázslat.





Éppen ezért nagyon nehéz a zenéről vagy általában a művészetekről beszélni, előadást tartani, legfőképp egy művészeti alkotást vagy előadást bírálni. Számátalanszor találkozom zeneakadémiai munkám során, főleg vizsgákon, ezzel a problémával: Elbírálható-e osztályzatokkal egy vizsgán előadott zenemű? Nem! Ebben egészen bizonyos vagyok. Hallgassuk csak meg ugyanazt a zongoradarabot Richterrel, utána Michelagelivel! Ég és föld köztük a különbség. Mégis, mindkettő tökéletes.

Most, évtizedekkel azután, hogy az Öreg elment közülünk, s hogy már én is több évtized óta zenével, művészetekkel foglalkozom, ugyanazzal a csodálattal és tisztelettel állok a megmagyarázhatatlan előtt.

Herman Hesse így fogalmaz: „A klasszikus zenét kultúránk kivonatának és foglalatának tartjuk, mert annak legvilágosabb, legjellemzőbb kifejezése és megnyilatkozása. Ebben a muzsikában az antikvitás és a kereszténység örökségét vesszük birtokba, a derűs és bátor jámborság szellemét, a felülmúlhatatlan lovagi erkölcsöt. Ugyan-

is végső soron a kultúra minden klasszikus kifejeződése, morált jelent, az emberi magatartás kifejezővé sűrített mintaképét. A stílusok és a kifejezőeszközök igen-igen különböztek egymástól, de a szellem, vagy inkább a morál mindenütt azonos. Az emberi tartás, amelyet a klasszikus zene kifejez, mindig ugyanaz, mindig ugyanazon a fajta életismereten alapul, és mindig ugyanarra a fölényre törekszik a véletlennel szemben. Amit a klasszikus zene kifejez, ezt jelenti: tudás az emberlét tragikumáról, az emberi sors elfogadása, bátorság, derű. Mindig a »csak azért is«, a halálmegvető bátorság, a lovagiság, az emberen túli nevetés, a halhatatlan derű csendül föl benne. Így kell ennek zengenie egész életünkben, tetteinkben, szenvedésünkben.”

Az Öreg a nagyapám volt. Ő akár beszélt, akár énekelt vagy hegedült, mindig erkölcs, emberi tartás mentén tette azt. Lehet ezt tanítani? Nem tudom. De nagyapám jó példával járt előttem. Én is ezt próbálok tenni.





A VALÓ ÉS A VIRTUÁLIS VILÁG

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA

A hír az erkölcsi értelemben vett jó vagy rossz gondolása, majd cselekvése felé befolyásolja-e az embert. (...) Minden ismeret (hír), amit befogadunk, nyomot hagy bennünk, mint ahogy minden szó és tett, amit kigondolunk, kimondunk és megteszünk, alakítja a személyiségünket. Ha a médiáról beszélünk, ki kell szélesítenünk a kört: az információ közlésének alapműfaja ugyan a hír, de a néző, a hallgató, az olvasó befolyásolása a média teljes arzenáljának bevetésével történik.

A HÍR

Elmondok egy ősrégi viccet, még a boldogult szovjet korszakból: Hallgatói kérdés érkezik a jereváni rádióhoz: „Igaz-e, hogy Iván Ivánovics ukrán vájár tízezer rubelt nyert a lottón?” A válasz: „A hír igaz. De nem Iván Ivánovics, hanem Szergej Szergejevics, nem ukrán, hanem kirgiz, nem vájár, hanem kolhozparaszt, nem tízezet, hanem tized, nem lottón, hanem ultin, és nem nyert, hanem vesztett.”

Nos, a tréfás népi bölcsesség a szocialista tájékoztatás rövid jellemzését adja ebben a viccben. A válasz első mondata a döntő: „A hír igaz.”

A mindenkori morál pár ellentétes értelmű melléknévre felfűzhető: jó és rossz,

igaz és hamis, hasznos és káros, szabad és rab, s így tovább. „A hír igaz” – mondja a jereváni rádió, majd utána tételesen megcáfolja a saját kijelentését. Ez volt a sok évtizedes gyakorlat. Nézzük, ma hogyan állunk!

Ilyen típusú híreket hallunk a rádióban: Meg nem erősített forrásból úgy értesültünk, hogy a négymilliárd forintos lottó főnyereményt Kovács János komlói vájár nyerte, ezért riporterünk rögtön felkereste a boldog nyertest, akit éppen nagy munkában talált. „Ilyen hatalmas összeg birtokában is maga ássa a ház előtt az árkot?” „Hatalmas összeg? A munkanélküli arra se elég, hogy a tyúkoknak vegyek belőle takarmányt...” „Maga munkanélküli?” „Az hát.” „De ez most már nem lesz gond...” „Magának nem.” „De ezzel a hatalmas összeggel...” „Miről beszél?” „Hát a lottó négymilliárdról.” „Ja, az sok pénz.” Riporterünk nem zavarta tovább a szorgos és szerény milliárdost. Nekem személy szerint – mondja a műsorvezető – az a véleményem, hogy Kovács János szemmel láthatóan még nem is igazán fogta fel, mit jelent egy ilyen hatalmas főnyeremény.”

Sehol „a hír igaz”. De a cáfolat sem. Helyette ott van a teljes bizonytalanság, a sejtetés, a mellébeszélés. Találja ki a hallgató maga, hogy mi az igazság. De mivel naponta feldolgozhatatlanul sok hír ütődik az ember fejébe, jó részük feldolgozatlanul vissza is pattan róla, kis hányaduk viszont – főleg az, ami az érdeklődési körünkbe vág – bizonyos ellenőrizetlen és ellenőrizhetetlen elemeivel elkezd az aknamunkát az agyunkban, a lelkünkben, a jellemünkben.

„A hír igaz” – kezdi tehát a jereváni rá-





dió, majd tételesen kifejti, hogy az, hogy *a hír igaz*, nem igaz, tehát hamis.

„*A hír szent*” – hirdeti ma a sajtó, de nem teszi hozzá, hogy „és sérthetetlen”, amit olyasmire mondunk, aminek az integritását, a valamilyen célra elkülönített voltát mindenáron tiszteletben kell tartani. A „szent” szó alapjelentése ugyanis kissé leegyszerűsítve ez: amit vagy akit Isten a saját céljaira elkülönít. A kiválasztás pedig következményekkel jár: megőrzendő a tisztasága, azaz elkerülendő a „szennyesel” való érintkezése; sérthetetlen, tehát különös védelemben kell részesíteni; és nem használható más (pl. profán) célra. Ha kifejezetten világi értelemben nézzük a „szent” szót, akkor sem lehet a szó lényegi jellemvonásait megváltoztatni, hiszen akkor már más szót vagy kifejezést kellene használnunk. Ilyen értelemben tehát szent az, amit vagy akit valamilyen megkülönböztetett – mindenképpen a köznapitól eltérő – célra elkülönítettünk.

Tényleg szent-e a hír manapság? Nos, lehetne az, ha azt a célt szolgálná, amire elkülönítettük. Ha a hír az embereknek a valóságról való tájékoztatására szolgál. Persze ma már maga a cél is irreális, hiszen a modern tájékoztatási eszközök hiába képesek mérhetetlen mennyiségű hírt továbbítani, *mindent* mégsem lehet befogadni. Bizonyos szempontok szerint válogatni kell. És itt a lényeg: milyen szempontok szerint válogatunk? Mi most csak az etikai vonatkozásait nézzük a kérdésnek. Szempont lehetne a néző, a hallgató, az olvasó felkészítése pozitív erkölcsi döntések meghozatalára. Szempont lehetne a gyermek vagy ifjú nevelése a világról szerzett tudásának gyarapítása révén. Szempont lehetne az állampolgár tájékoztatása

azért, hogy a valóságról kapott ismeretei révén legjobb lelkiismerete szerint foglaljon állást a népét, nemzetét, hazáját érintő kérdésekben. Szempont lehetne a sokoldalú tájékoztatás révén nyert tudásanyag segítségével a megkülönböztetés képességének a fejlesztése a jó és a rossz, a hasznos és a káros, az értékes és az értéketlen, a mértékletesség és a mértékletenség között.

Ma a fenti ellentétpárok szinte mindegyikéből a negatív tag dominál a médiában, aminek egyenes következménye, hogy *a hír nem szent*, hiszen nem felel meg annak a célnak, amire elkülönítették. A *hír igaz vagy hamis voltát* viszont nem lehet ilyen kategorikusan eldönteni. A tapasztalatunk az, hogy a hírek java részében található hamis hírrészletek – ez sokszor kártékonyabb az egészen hazug hírnél, hiszen így nehezebb felismerni a közölt dolog valódi természetét, mint hogyha rögtön szemet szúrna a hazugság.

Ugyanakkor azonban a hír nem él önálló életet. Valakik a saját szempontjaik szerint válogatnak a hírek között, tehát a hírek között válogató személyek erkölcsi és szakmai hozzáállásától függ a hír szentsége.

És ez kinek van hasznára? „*Cui prodest?*” Annak, aki gazdasági vagy politikai hasznot akar húzni a társadalom félrevezetéséből. A hír tehát aszerint lesz igaz vagy hamis, szent vagy szentségtelen, hogy éppen mi a hírközlő (illetve az azt működtető, finanszírozó szerv, intézmény, csoport vagy egyén) érdeke. Az tehát a céljuk, hogy az ő szándékaiknak megfelelő véleményt alakítson ki magában a néző, a hallgató, az olvasó; vagy hogy éppenséggel ne alakítson ki semmilyen véleményt, csak rögzítse





a tudatában a hírközlő által sugallt képet – fenntartás nélkül.

A magyar médiában elenyésző azoknak az orgánumnoknak, illetve műsoroknak a száma, amelyek a fent mondottak alól kivételek.

A MÉDIA

Mint már utaltunk rá, a kiindulópont a hírközlés erkölcsi megítélése szempontjából az lehet, hogy a hír az erkölcsi értelemben vett jó vagy rossz gondolása, majd cselekvése felé befolyásolja-e az embert. (Az immár közhely számba megy, hogy minden ismeret (hír), amit befogadunk, nyomot hagy bennünk, mint ahogy minden szó és tett, amit kigondolunk, kimondunk és megteszünk, alakítja a személyiségünket.) Ha a médiáról beszélünk, ki kell szélesítenünk a kört: az információ közlésének alapműfaja ugyan a hír, de a néző, a hallgató, az olvasó befolyásolása a média teljes arzenáljának bevetésével történik.

Mely témák uralkodnak manapság a magyar nyomtatott sajtóban, a televízióban, illetve a rádióban? Milyen helyszíneken játszódnak? És milyen műfajok milyen stílusban, milyen eszközökkel jelenítik meg őket?

Előjáróban annyit megállapíthatunk, hogy az örök nagy dráma, *Isten és ember kapcsolata* sem mint téma, sem mint műfaj nem létezik a kereskedelmi csatornákon és – sajnos, az utóbbi időben – már a közszolgálati csatornákon sem. Nem létezik többé az a stílus, amelyet „emelkedett”-nek hívunk, és amellyel képesek lennének felemelkedni a földhöz ragadt, agyagba döngölt emberitől (állatitól?) az isteni felé.

A témák

Talán többet mond, ha olyan témákat sorolok fel, amellyel alig-alig találkozni: *a munka* (kivéve az orvosi munkát, de az is vagy idealizált, tőlünk teljesen idegen környezetben zajlik, és idegen problémákkal foglalkozik, vagy csak a szereplők jellemábrázolása okán nyer teret); *az érzelmek* (gyermeki, szülői, házastársi szeretet, igaz szerelem, hűség, hivatásszeretet, hazaszeretet stb.); *a hit és a vallás*; *a művész és a művészet* (kivéve, ha az a megbotránkoztatást szolgálja); *a lokálpatriotizmus*; *a magyarság pozitív történelmi eseményei és személyei*; *a becsület*; *a hősiesség*; *a hála* – tehát semmi olyan, ami a hitünket és az önbizalmunkat erősítené –; *a lélektan nagy témái*, *a születés és a természetes halál* mint az élet természetes velejárója; *a beteg ember*; *a filléres anyagi gondok* stb.

Ha mégis találkozunk ezekkel a témákkal a különböző csatornák repertoárjában, akkor is hamis képben tüntetik föl őket.

A helyszínek

Többnyire a produkció „bekerülési összege” határozza meg a téma helyszínét. Láthatunk tengerpartokat, kastélykerteket, luxuslakásokat (ott is főleg ágyat), szállodákat, nagyvárosi utcákat, elhagyott gyártelepeket, rémisztően rideg, hodályszerű irodákat, orvosi műtőket és véget nem érő országutakat. De csak külföldit, csak idegent.

A műfaj és a stílus

Erősen belföldiek viszont (bár külföldi mintából sarjadtak) az olyan műsorok, mint például a Big Brother vagy a Való Világ.

Szabó István dunamelléki református püspök egyik prédikációjában beszél ar-





ról, hogy olyan műfajok születnek, mint „az ún. kukkoló műsorok, (...) s bizony, bele kell néha néznünk ezekbe a műsorokba, mert tudnunk kell, hogy mitől tiltjuk el a gyerekeinket. (...) Miről szólnak ezek a műsorok? (...) Orwellnek az 1984 című könyvében (...) a Big Brother, a Nagy Testvér mindenkit néz. És min keresztül néz? A televízión keresztül. A televízióknak mindig bekapcsolva kell lennie (...) és mindenkinek ott kell ülnie a televízió előtt. Nos, megvalósult a Big Brother, ott ül mindenki a televízió előtt, (...) és íme, az egy Big Brotherból annyi Big Brother lett, ahányan nézik a televíziót (...). Tíz vagy tizenöt évvel ezelőtt az életünket adtuk volna azért, hogy ne figyeljenek bennünket. Most, tizenöt év után eljutottunk oda, hogy mi figyelünk, mi lettünk a Big Brotherok, mi lettünk a gyűlölt diktátorok. (...)”¹

Az eszközök

Ha betéved valaki egy bevásárlóközpontba, egy kávézóba vagy a fodrászhoz, akár tetszik, akár nem, szól a rádió. De nem a Kossuth, a Bartók vagy a Petőfi adó – mert hogy ott még hallana valami szép zenét vagy egy elgondolkodtató riportot. Nem, ezeken a helyeken (ahol az ember az otthonán és a munkahelyén kívül a leginkább megfordul) kizárólag a kereskedelmi adók szólnak. A műsorvezető szerepében tetszelgő, csekély tehetséggel megáldott valakik idétlenkednek, vihognak, cukkolják egymást, primitív kérdéseket tesznek föl, amelyekre sokszor ugyanolyan válaszok is érkeznek, majd elhadarják a zeneszám angol címét – és ez megy egész nap, csak kerek órákor mondanak el hírek ürügyén néhány „horror-történetet”.

A kereskedelmi televízió csatornákról már szóltunk a műfaj és a stílus ürügyén. Az eszközöket tekintve itt csak annyit, hogy az agresszió, az idegborzolás, az alantas ösztönökre ható, toladó és közönséges képsorok vannak túlsúlyban.

A HATÁS

A hírek

A nem tiszta híreszközök összességükben a manipulációt szolgálják. Manipulálni sokféleképpen lehet: (1) elhallgatják az információt; (2) összemosák a valós híreket, információkat a hamissal; (3) kommersz-szé teszik, egyszerűsítik, összemosák a híreket; (4) álhíreket közölnek; (5) apró valóság-magból „luftballont” fújnak; (6) botrányhírt kreálnak, hogy a valóságos hírekről (a titkolandókról) eltereljék a figyelmet; stb. Kihasználják a néző, a hallgató, az olvasó lelkivilágában ugrásra készen álló botrányéhséget, irigységet, kárörömet, gyűlöletet. Végeredményben tehát illúzióról van szó, arról az illúzióról, hogy információhoz jutottunk, holott csak megtevesztettek bennünket.²

Az egyéb műsorok

Egy Bruce Tognazzi nevű „fő-főinternetes” mondta, hogy a jó honlap olyan, mint a varázslat: a legfontosabb az *illúzió*, hogy aki felkeresi, egészen valóságosnak érezze a virtuális világot. Mi itt most nem vizsgáltuk a legújabb kommunikációs eszközt, de amit ez a „guru” mond, az minden bizonynyal érvényes az immár hagyományos médiumokra is. Varázslat, illúzió, valóságosnak érzett virtuális világ (szappanoperák) – egyrészt. És éppen a durvaságánál fogva nem varázslatos, illúziómentes, de szintén





valóságosnak érzett világ (valóságshow-k) – másrészt. Vajon mi a titka, hogy a hatás ugyanaz? Talán a nagy klasszikusoknak nem ugyanilyen a hatásuk? Egy Dosztojevskij regényt nem úgy olvas az ember, hogy egészen valóságosnak érzi, amit olvas? Nem sírunk talán Stendhalon, nem borzongunk talán Németh Lászlón? Nem a beleélésről van szó, amely nevel és kataritikus élményt nyújt, hanem arról, hogy a virtuális világ – akárcsak a varázslás – meg akarja változtatni a valósághoz való viszonyunkat. A virtuális világ célja az, hogy mi magunk is részévé váljunk a virtuális világnak, kilépjünk a valóságból, és ne legyünk cselekvő, alakító tényezői, csak bizonyos feladatok ellátására alkalmas automatái. Ellenben az irodalom, a zene és általában a művészet célja pedig az, hogy *minket* változtasson meg, hatása jobbá, erkölcsileg tisztábbá, emelkedettebbé, gondolatilag és érzelmileg gazdagabbá tegyen bennünket.

MIT TEGYÜNK?

A keresztény/keresztyén bűnbocsánatban benne foglaltatik az *elkövetett cselekedet* (a kimondott szó) mellett a *mulasztás* bűne is. Ha valamire, akkor arra tényleg vonatkozik a mulasztás súlyos bűne, ha a szülő nem veszi magára annak a felelősségét (mulasztásának a jövőre kiható következményét), hogy felügyelje, és a gyermekére leginkább alkalmazható módszerrel megrostálja, hogy mit és mennyit játszik a gyereke a számítógépen, mit néz a televízióban, mit hallgat a rádióban. Ha a gyermek a virtuális világba egészen beleéli magát, akkor a körülötte lévő világot silánynak, nehézségekkel, számára megoldhatatlan feladatokkal telítettnek fogja érezni. Ezekről előbb-utóbb meg akar majd szabadul-

ni. Az érzelmi kiüresedés óhatatlanul pótlék-keresésre sarkallja, hiszen ösztönei még működnek. Újra és újra olyan fogalmakkal és tényekkel kell szembesülnie, amelyek nem szerepelnek a virtuális világban: *fegyelem, kötelesség, megértés, a segítség prózai (tevéleges) formái, a hazugság következményei, a vágyak teljesíthetőségének határai, a szabadság határai* (azaz a másik ember), és az, hogy *ő maga esendő és sérülékeny* – szemben a szuperhősökkel, és így tovább.

Miről van hát szó? A gyermekünk életéről. Mert *emberként* csakis az *igazi világban* lehet élni.

„Az igazat mondd, ne csak a valódit” – élhetnék a költő szavaival. Az igazat hidd és éld, ne csak a valódit – mondanánk a gyerekeinknek és az unokáinknak (ne adj Isten, a mi kis „Big Brotherjeinknek”). De ehhez az igazit kell elébük élnünk.

JEGYZETEK:

1. Szabó István 2002. szeptember 15-én a Budahegyvidéki Református Gyülekezetben elhangzott prédikációjának részletei.
2. Alexa Károly: Média és kommunikáció c. előadása nyomán.

IRODALOMJEGYZÉK:

1. ALBERT Gábor–TENKE Sándor–TÖKÉCZKI László (szerk.): *Szárszó 1992–2001. Értelmiségi konferenciák előadásai*, Magyarországi Református Egyház kiadása, Budapest, é.n.
2. BOLYKI János: *Újszövetségi etika*, Kálvin Kiadó, Budapest, 1998.
3. *Gyakorlati keresztény pedagógia*, Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola, 2002.
4. JANCÓS Kálmánné–KELEMENNÉ FARKAS Márta–KORZENSZKY Richárd (szerk.): *Evangeliumi nevelés lélekben és igazságban*, Bencés Kiadó, Pannonhalma, 1996.





5. KAMARÁS István: *Íme, az ember*, Szent Gellért Egyházi Kiadó, OKI Pedagógusképző Központja, Budapest, 1993.
6. KELEMENNÉ FARKAS Márta (szerk.): *Támasz és talpkő – Tanulmányok az erkölcs tanításához*, Kálvin Kiadó, Budapest, 1995.
7. KÜNG, Hans: *Világvallások etikája*, Egyházfórum, Budapest, 1994.
8. MOLNÁR Attila: *A „Protestáns etika” Magyarországon*, Ethnika kiadás, Debrecen, 1994.
9. NEMESKÜRTY István: *Magyarnak számkivetve*, Szabad Tér Kiadó, Budapest, 2003.
10. SEBESTYÉN Jenő: *Református etika*, Iránytű Kiadó, Budapest-Gödöllő, 1993.
11. SZABÓ Pál Tivadar (szerk.): *Erkölcstani vázlatok*, Ikva Kiadó, Budapest, 1994.
12. SZABÓ Pál Tivadar (szerk.): *Szöveggyűjtemény az Erkölcstani vázlatok c. jegyzethez*, Ikva Kiadó, Budapest, 1994.
13. SZŰCS Ferenc: *Teológiai etika*, Református Zsinati Iroda Tanulmányi Osztálya, Budapest, 1993.
14. VANKÓ Zsuzsa: *A boldogság törvénye – Bibliái etika*, Bibliaiskolák Közössége, Budapest, 1992.





Érkölc a pedagógiában

AJÁNLÁS¹

JÓKAI ANNA

A *indent meg kell tennünk a maradandó, ellensúlyozó hatásért, olyan tartást kell adnunk – legalábbis megkísérelni ezt –, amely képessé teszi a fejlődő testi-lelki-szellemi szervezetet a lépten-nyomon megnyilvánuló kulturális barbársággal, silány életélvezettel szembeni egészséges kritikára, hogy meg tudják különböztetni: abból, amit látszatra szabad, mit szabad valójában megtenni?*

A *mit* tanítsunk tartalma a pedagógusoknak többé-kevésbé világos; az anyag végső soron akkor is megszabott, ha a tanár-tanító egyéniségére, ízlésére az oktatásügy egyre jobban számít. A szubjektivitásnak van határa, s ez a határ a szaktudomány által meghúzott vonal mentén felismerhető. Az átadás, a *hogyan* feladata az, amiben – minden jó tanács mellett is – személyre szabott titok lakozik. A tárgy széles körű ismerete, tudása *szakma*, továbbadása *hívatal*, s mindez felejthetetlen élményszinten: *művészet*. Szerencsés esetben nem lehet a megvalósult működés szépen egybefont fonatát visszafelé szálakra bontani, az eredmény mutatja meg, mi lett a szándékból: *milyen* lett a forgatagba bocsátott ifjú ember?

Tizennégy évig tanítottam; általános iskolában és gimnáziumban is. Őrzöm a sikereket, de a kudarcokat sem tagadom le. Egyszer, „felettes” körökből nekem szegezték a kérdést: „Ön nem hisz abban, hogy minden gyerek tiszta fehér lap, amire azt ír a tanár, amit csak akar? Nem hisz – optimistán – ebben a mindenhatóságban?” Nos, nem hiszek. Akkor sem hittem, amikor csak egyfajta kényszer-ideológia rontásával birkóztunk – s ma sem hiszek, amikor oly sok oldalról éri erkölcsi támadás a fiatal lelket. Meglehet, száz hamis, de behízselő hang is mást sugall a tanítványnak, mint a mienk, az iskolában, az az egyetlenegy. Abban azonban hiszek, és szilárdan vallom: mindent meg kell tennünk a maradandó, ellensúlyozó hatásért, olyan tartást kell adnunk – legalábbis megkísérelni ezt –, amely képessé teszi a fejlődő testi-lelki-szellemi szervezetet a lépten-nyomon megnyilvánuló kulturális barbársággal, silány életélvezettel szembeni egészséges kritikára, hogy meg tudják különböztetni: abból, amit *látszatra* szabad, mit szabad *valójában* megtenni? Ehhez azonban az kell, hogy a személyes léleknek legyen mércéje, amihez viszonyít, ahonnan kiindul, és ahová visszatér... A pedagógus felelőssége óriási!

Elsősorban neki magának kell példabemerré válnia; sugárzó biztos ponttá. Olyan emberré, akihez bizalommal fordulhat a kereső-kérdező; olyan vezetővé, aki semmilyen körülmények között sem erőszakolja saját erkölcsi meggyőződését a vezetettre – de azt sem válaszolja a sokszor





kínzó kételyekre: „mit tudom én... nem tartozik rám... csinálj, amit akarsz...” Meg kell kínálni a segítő válasszal az érdeklődőt, határozottan, de a másik jellemének, alkatának ismeretében – a *döntést* órá hagyva. Hiszen az a bizonyos „tiszta fehér lap”, amire jószándékúan, de önkényesen, kötelezően előírva bármit ráfirkálhatunk – nem létezik. Ilyen „érintetlen” személyiség már a természettől eredendően sincs. Fel kell ismernünk azokat az erővonalakat, azt a finom, egyéni vízrajzot, amely fénybe tartva a papírt a figyelmes-szeretetteljes szemlélőnek előtűnik, s azt kell láthatóvá, szinte bevésetté munkálni, ami a nemes mintát kiadja – a felesleget, a zavarót pedig elhalványítani. Önmagukkal sem tesznek mást, ha életfeladatunkat helyesen teljesítjük: szüntelen önvizsgálat a dolgunk.

Az iskolában vagy *minden* nevelés – vagy semmi sem az. Egy kézmozdulat, a szem árulkodó pillantása, a tananyagban a hangsúlyok, a szenvedélyes előadásmód néha jobban hat, mint amikor „kilóg a lóláb”, a direktben nevelünk. Ahogy egymással bánnak a tantestület tagjai, úgy bánnak a gyerekekkel is. Divatos szólam az erkölcsöt, az etikát kérdéssé tenni. Rendszerint az szeretné elavulttá tenni, akiből

kipusztult, vagy gyengeségből képtelen a szerint élni. A rabló nem fogja azt hirdetni, hogy ne lopj. A promiszkuitás gyakorlója a hűséget kineveti. (Ha éppen vizet prédikál, és bort iszik: annál rosszabb.) De a törvény megszegői nem érvényteleníthetik a törvényt, hála Istennek!

Persze, az igazi erkölcs több, mint egyszerű igazodás a normákhoz. Több, mint az illem. A tiltás már nem elég: mit *ne* tégy. Felszólító módként hatja át az érett lelket; nem passzív engedelmesség, hanem sürgető aktivitás.

Fontos az *Etikai Kódex Pedagógusoknak*, különösen gyorsan változó, átmeneti világunkban fontos. A Kódex nem az egész embert átmelegítő, rendíthetetlenül *megvalósult* erkölcs maga – csak *mankó*, amelyet majd egyszer eldobhatunk, mert a töréseket kihevert, ép csontozatú emberlénynak már semmiféle külső támogatásra sem lesz szüksége. De addig örüljünk neki: használjuk! Segít. Erősít. Véd.

JEGYZET:

1. Jelen ajánlás megjelent: Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és eselleírások*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.





AZ ERKÖLCSI NEVELÉS ÉRTÉKELMÉLETI ÉS PEDAGÓGIAI DIMENZIÓI

HOFFMANN RÓZSA

Le kell végre számolnunk azzal a pozitívista illúzióval, amely szerint az emberiség sorskérdései a tudás, a tudomány segítségével lesznek megválaszolhatóak. Be kell látnunk, hogy a ráció, az intellektus önmagában nem hozott, és a jövőben sem hoz jó megoldásokat. A politikusok által előszeretettel hirdetett tudásalapú társadalom nem fog jobb életminőséget teremteni. Csak az erkölcsalapú társadalmak megteremtésébe vethetjük a reményünket. (...) Az erkölcsi tartalmak középpontjában az emberi cselekvés áll. A témák kiindulópontja az egyén, az én, és ennek viszonya az örökkévalósághoz (Istenhez), önmagához, a másik emberhez, a szűkebb és tágabb közösséghez (családhoz, társadalomhoz, nemzethez, emberiséghez), a természeti és az épített környezethez.

A tanító emberek manapság rendszerint elbizonytalanodnak, amikor az erkölcsi nevelés kérdéseivel kell szembesülniük. Zavarukat több tényező okozza, és egyben meg is magyarázza. A lehetséges okok közül a világnézeti óvatosságot, esetleg félelmet, az értékelméleti bizonytalanságo-

kat, az értékek relativizálódását és a sokféle elvárásnak való megfelelés kényszerét, a szakmai (pedagógiai) ismeretek és felkészültség hiányosságait, valamint a metodikai tájékozatlanságot említhetjük meg. E korunk szülte aggasztó jelenségek mellett van azonban egy időtlen, objektív ok is, amely feltehetőleg a leginkább felelős az erkölcsi nevelés körüli bizonytalanságainkért. Mégpedig az, hogy az erkölcsi nevelés eredményességét – a legnagyobb befektetett energia mellett is – a legkevésbé vagyunk képesek megbecsülni.

Mennyire tehető e bizonytalanságért felelőssé a pedagógus maga vagy a neveléstudomány? Vajon a szakmai tudatlanságunkban kell-e keresnünk az okokat? Korántsem! Az az objektív valóság idézi elő, amely a nevelés folyamatára térőtől és időtől függetlenül mindenkor jellemző volt, és az is marad: az ti., hogy a nevelés számtalan tényező együttes hatásának következtében zajló-alakuló kölcsönös folyamat. E tényezők egyik része beláthatatlan a pedagógus számára (ilyenek pl. a váratlan, véletlenszerű, kalkulálhatatlan vagy titokban maradó események a nevelt életében), másik része pedig kivédhetetlen (mint pl. a deviáns családi környezet torzító hatásai). S jóllehet éppen e kiszámíthatatlanság következtében nem tehetünk sokat azért, hogy a nevelőmunkánk eredményességét egyértelműbben megítélhessük, kissé mégis zavarban vagyunk. Mert nem tudunk olyan határozottsággal elszámolni róla, mint a tanításban elért eredményeinkről.

Ezt a pedagógus-közérzetet rontó, objektíve létező problémát csak növelik az oktatáspolitikát napjainkban uraló egyes tendenciák. Azok, amelyek szerint csakis (vagy elsősorban) az elszámoltatható, ill.





mérhető pedagógiai eredmények jelentenek értéket. Ennek az oktatásirányítási filozófiának inkarnációjaként ma a tárca relatíve nagy összegeket költ a tanulmányi eredmények vagy a kognitív kompetenciák országos mérésére, a már egyszer kijavított érettségi dolgozatok javításának felülvizsgálatára, vagy az iskolák szervezeti életét és adminisztrációját rendbe tenni hivatott minőségbiztosításra. Ám korántsem költ eleget (és nem fordít gondoskodó figyelmet) a nevelésben meghatározó szerepet játszó humán erőforrásra. Az oktatáspolitikai viták rendszerint a tanítás tartalmi kérdéseiről, óraszámokról, esélyegyenlőségről, finanszírozásról stb. szólnak; ezen a szinten meg sem jelennek erkölcsi tartalmak. A közoktatás egyik alapvető dokumentuma, a *Nemzeti alaptanterv* nem is említi az erkölcsi nevelést. Az osztályfőnöki órák, osztálykirándulások és nyári táborozások, mint az erkölcsi nevelés hatékony színterei, régóta a helyi szándékok és pénzügyi lehetőségek kiszolgáltatottáivá váltak. Ebben a kontextusban az iskolai nevelőmunka háttérbe szorult, és az erkölcsi nevelés a pedagógiai tevékenység mostohagyermekévé vált.

Holott *nélküle nincs valódi pedagógiai tevékenység*. Csak tudásgyár vagy gyermekmegőrzés van. Az erkölcsi nevelés primátusát, de legalábbis az oktatással való egyenértékűségét elvitatni nem lehet. Ma sokkal kevésbé, mint egy évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtt. Állításunkat a következőkkel igazoljuk.

1. A fejlett világ – benne hazánk – egyik legaggasztóbb társadalmi problémáját ma a *családok válsága* jelenti. Konkrétan az a körülmény, hogy a családok mind

nagyobb része képtelen megfelelni tradicionális hivatásának, és nem tudja hatékonyan betölteni klasszikus nevelőszocializáló funkcióját. Az, hogy a házasságok 50%-a végződik válással, és hogy a gyermekek 30%-a születik házasságon kívül, csak kiáltó adat, amely már önmagában is sejteti a probléma nagyságát. Ennél azonban megfoghatóbbak azok az élmények, amelyekről gyakorló pedagógusok számoltak be a családi nevelés, vagy a szülők és az iskola közötti együttműködés kapcsán.¹ Ezek arról szólnak, hogy a szülők növekvő hányada nem törődik a gyermeke fejlődésével, nem teremt kapcsolatot a gyermek nevelését folytató intézménnyel, és nem is reagál az iskola kapcsolatteremtő kezdeményezéseire, vagy éppen ellenségesen visszautasítja a pedagógusok nevelés terén tett erőfeszítéseit. *A tanárok 59%-a vélekedik úgy, hogy a szülőknek az intézményes neveléshez való viszonya rossz vagy romlik.*

2. Még ennél is nagyobb mértékben látják aggasztónak a gyermekek állapotának általános romlását a pedagógusok.² 74%-uk ítéli meg úgy, hogy *tanítványaik fizikai, mentális és erkölcsi jellemzői ma lényegesen rosszabbak, mint korábban*. A legtöbben az érzelmi és az erkölcsi terület hanyatlását érzékelik. Lényegében ezt a tanári tapasztalást támasztják alá a bűnözési statisztikák, és ugyanezre a következtetésre juthatunk a mindennapi élményeink során is. Vagyis minden jel arra utal, hogy a nevelés erői ma rosszul működnek a társadalomban. Ha nem akarunk ebbe a helyzetbe tétlen szemlélőként beletörődni, mind nagyobb szellemi és anyagi erőket kell mozgósíta-





nunk az iskolai erkölcsi nevelés fejlesztése érdekében.

3. Ezt a szükségszerűséget támasztja alá az általános közérzetünk nem kielégítő volta is, amelyről szociológusok, pszichológusok és más írástudók rendre beszámolnak. Az okok gyökerei a legtöbb e témában megszólaló szerint vélhetőleg inkább erkölcsi, mintsem anyagi természetűek. Egy figyelemre méltó publicisztika szerint: „Nincs ereje, nincs értéke a szónak, nincs támaszul szolgáló norma, és nincs erkölcs. Nincs emberi tekintély és becsület többé, nincs értékrend...”³ Az *erkölcsnélküliség miatti rossz közérzet* megint csak az erkölcsi értékrend és az erkölcsi nevelés erősítéséért kiált. S a kiáltás elhangzik az iskolákba, ahol ezt a „projektet” haladéktalanul el kell indítani.

4. Végül különleges aktualitást kölcsönöznek témánknak a világpolitika bennünket is közvetlenül érintő tragikus eseményei. A globalizálódó világ nemcsak fejlődést, áldást hozott az emberiség szerencsésebb felének, hanem megoldatlanul hagyott, mi több, felerősített sok súlyos problémát:

- A gazdasági fejlődés eredményeként nem csökkentek, hanem nőttek a világ gazdagabb és szegényebb rétege közötti különbségek, az egyenlőtlenségek és a társadalmi igazságtalanságok. Míg az emberiség egyik (kiseb- biki) része dúskál az anyagi javakban, addig a másik rész sorait az éhhalál tizedeli.
- A természetnek és az emberiségnek harmonikus összhangja helyett a természet leigázásának és kizsákmányolásának, a környezet szennyezésének

és felelőtlen pusztításának vagyunk a tanúi.

- A multinacionális érdekek nemegyszer háttérbe szorítják a nemzeti identitástudatot, és nem segítik a nemzeti önbecsülés erősödését.
- A globális világ ’fogyasztói társadalom’-eszményében a „hass, alkoss, gyarapíts!” értékteremtő hármasszavát a „szerezd meg, fogyaszd el, élvezd!” tanítása váltotta fel. Azok az értékek pedig, mint hogy „adjál!”, „segítsél!”, „légy könyörületes!”, „hagyjad a másikat is boldogulni!”, „alkalmazkodjál!”, „vonulj néha háttérbe!”, „szeress önzetlenül!” stb., alig-alig nyernek megerősítést a közvéleményt alakító globális médiában.
- A materiális értékek kizárólagossága és az ezek megszerzéséért folytatott tülekedés felerősítette az emberiség gyógyíthatatlan betegségét, az agressziót. S ez mind fizikai, mind szellemi értelemben napi táplálékot kap a szintén globalizálódó vizuális kultúrából, sajtóból, és uralkodó módszerévé válik bizonyos társadalmi csoportosulásoknak, vagy egyes embereknek érdekérvényesítő cselekvéseiben.

Témánk különleges aktualitását abban látom tehát, hogy a felsorolt jelenségeknek közös a gyökerük: valamennyi probléma erkölcsi kérdésekben koncentrálódik. Úgy tűnik, le kell végre számolnunk azzal a pozitívista illúzióval, amely szerint az emberiség sorskérdései a tudás, a tudomány segítségével lesznek megválaszolhatóak. Be kell látnunk, hogy a ráció, az intellektus önmagában nem hozott, és a jövőben sem fog hozni jó megoldásokat. A politikusok





által előszeretettel hirdetett 'tudásalapú társadalom' nem fog jobb életminőséget teremteni. Csak az *erkölcsalapú társadalmak* megteremtésébe vethetjük reményünket.

Az ilyen társadalom építését viszont nem lehet erkölcsileg képzetlen fiatalokra bízni. *A társadalom (és az emberiség) problémáit nem lehet erkölcsi analfabétákkal megoldatni.* Az analfabétizmus felszámolását viszont az iskolákban kell megkezdeni.

Mindebből az következik, hogy az erkölcsi nevelés erősítése és tényleges előtérbe helyezése nélkül kevés esélyünk nyílik arra, hogy az önpusztítás zuhanórepüléséből valahogyan kikeveredjünk.

MIT ÉRTÜNK NEVELÉS ÉS ERKÖLCSI NEVELÉS ALATT?

Az oktatásügy szereplői időről időre felteszik a kérdést, hogy vajon valóban dolga-e az iskolának a nevelés?

A Magyar Köztársaság közoktatási rendszerében *igen* – adhatjuk meg a kategorikus választ. Elegendő csak belelapozni az iskolarendszer működését alapjaiban meghatározó jogszabályba⁴, ahol ennek az akaratnak számtalan jelével találkozhatunk. Ilyenek például a korábbi oktatás-nevelés szókapcsolat sorrendjének következetes nevelés-oktatás szópárra történt cserélése, az iskolák nevelési programja kötelező érvényű megalkotásának előírása, bizonyos nem tanításhoz kapcsolt pedagógiai tevékenységek munkaidőbe történő beszámíthatósága stb. Ám a törvény mindig valamiféle politikai akarat eredményeként jön létre, és mint ilyen, akár voluntarista is lehet. Ezért érdemesebb a válaszért szakmai dokumentumokhoz fordulnunk, amelyek – miután tradíciókból építkezve, szükségletek alapján és kutatások mentén születnek

– általában megbízhatóbb eligazítást adnak, mint a jogforrások.

Mi tehát a dolga az iskolának? – faggathatjuk most már a szakmai jellegű írásokat. Az egyik – általunk legteljesebbnek ítélt – válasz így hangzik: „Az iskola hely, ahol a műveltség módszeres és kritikus elsajátítása által kiformalódik a *teljes ember*. (Tehát az ember, aki egyaránt biológiai, társadalmi és szellemi-erkölcsi lény – H. R.). Az iskolának az a dolga – értelmezi a teljes ember formálódásának feladat-meghatározását a dokumentum –, hogy a diákok értelmének gyakorlására készítse, és fejlessze az *igazság felfedezésére* irányuló képességét”.⁵ Az idézett definíció tehát az oktatást (az értelem gyakoroltatását) és az erkölcsi nevelést (az igazság felfedeztetését) az iskola elidegeníthetetlen feladatának tekinti.

A nevelést annak leszűkített értelmében erkölcsi nevelésként szoktuk értelmezni. E szűkítésnek az adja meg a létjogosultságát, hogy a nevelés (azaz a növelés vagy a személyiségfejlesztés) *csakis erkölcsi tartalmak mentén* értelmezhető.

Az egyik legteljesebbnek tekinthető nevelés-fogalom magyarázat szerint „a nevelés nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan *egyéni és társadalmi* feladatának az *erkölcsiség* mértéke szerint *tudatossággal* megfeleljen”.⁶ Anélkül, hogy e definíció valamennyi elemét kibontanánk, a következő kulcsszavakat tarthatjuk szükségesnek kiemelni tárgyunk szempontjából:

Egyéni és társadalmi: a nevelésnek egyaránt fontosak az individuális és a közösségi dimenziói.





Erkölciség mértéke szerint: a nevelés célját és zsinórmértékét az erkölcsi normák és az erkölcsössé válás jelentik.

Tudatosság és szabadság: e fogalmak rámutatnak az erkölcsös cselekedetek nélkülözhetetlen jellemzőire, a szabad akaratra és a mérlegelésre.

A nevelésnek bármelyik mesterségesen kiragadott konkrét feladatára (a munkára, a testi, az értelmi, a közösségi, az érzelmi vagy a családi életre nevelésre) koncentrálnunk is, az mind át van itatva erkölcsi vonatkozásokkal. Úgy is mondhatnánk, hogy valamennyi nevelési feladat voltaképpen erkölcsi nevelést jelent, csak más-más aspektusból. Ezért kell indokoltnak és jogosnak tekintenünk azt a felfogást és gyakorlatot, amely a nevelést erkölcsi nevelésként értelmezi.

Eszerint „a nevelésnek az ismeretek és a lelkiismeret rendjében egy erkölcsi közlekedérendészeti szabályzatot, KRESZ-t kell produkálnia”.⁷

ÉRTÉKTARTALMAK

A gépjármű-közlekedést szabályozó KRESZ-ben van egy minden mást megelőző érték; ez pedig a biztonság. Meg kell találnunk az emberi viselkedést szabályozó KRESZ-nek is a meghatározó értékeit. E nélkül nem beszélhetünk pedagógiai értelemben vett nevelésről.

A nevelés értékeit a nevelés céljai hordozzák. Kítűzésük és a bennük való megállapodás a sikeres iskolai nevelőmunka első számú előfeltételének tekinthető. Nem véletlen, hogy az iskolai nevelési programoknak ezzel kell indítaniuk saját nevelésfilozófiai hitvallásukat.

Mik legyenek (lehetnek) azok az értékek, amelyeket senki sem vitat el, és meg-

győződéssel tud képviselni? A közel egy évszázaddal ezelőtt alkotó európai színvonalú neveléstudósunk a fejlődésben, a folytonos jobbá válásban látta ezt a közös értéket. A nevelés célja szerinte „az egyént és általa a társas közösséget az erkölcsi tökéletesedésre képessé tenni”.⁸ Hasonló következtetésre jut kortárs nevelésfilozófusunk is, aki szerint a tökéletesedés konkrét céltartalmak, vagyis értékek mentén megy végbe. Ezeket morális, altruisztikus, vallásos, sikerre orientált, önfejlesztő, közösségre orientált és többpólusú (komplex) céltartalmak szerint osztályozhatjuk. Valamennyire az jellemző, hogy individuálisan és/vagy szociálisan mind fejlesztő jellegűek, azaz *konstruktív*ak, nem ellentétesek a legtágabban értelmezett emberi közösségek érdekeivel sem.⁹

A tökéletesedés vagy a konstruktív életvitel önmagában azonban még csak üres érték, amelyet konkrét erkölcsi tartalommal szükséges megtöltenünk.

A konkrét erkölcsi tartalmak közötti eligazodásban, az értékek csoportosításában, esetleges rangsorolásukban a filozófia egyik ága, az értékelmélet nyújt segítséget és izgalmas szellemi kalandot. Az iskolában folyó erkölcsi nevelés praktikus megközelítése okán itt most mellőzzük a pedagógia és a különböző értékelméletek kapcsolatára történő kitekintést. Felidéznünk viszont egy olyan értékrendszert, Weszely Ödönét, amely – jóllehet lassan egy évszázada jött létre – általános érvénnyel bír, és konkrét, gyakorlati jelentőségű üzenete van a mai pedagógia számára is.

Léteznek ún. *ideális* értékek és *reális* értékek – fejti ki Weszely Ödön. Az ideális értékek a *jó*, az *igaz* és a *szép*. Ezen értékek öröktől fogva léteznek, és mindmáig vonz-





zák az embert. Az európai kultúra a görög bölcselekedetnek (Platónnak, Arisztotelésznek) köszönhetően tudatosította őket. A kereszténység ugyanezt a hármast tekinti alapértékeknek, és ezek együttes és tökéletes jelenlétét pedig szentnek. Vannak ugyanakkor olyan értékek, amelyek valamilyen reális szükséglet kielégítésén alapulnak. Ezek az ún. reális értékek: a *hasznos*, a *szükséges* és az *élvezetes* (vagy *kellemes*). Az ideális és a reális értékek szoros kapcsolatba hozhatók egymással: eszerint a jónak a hasznos, az igaznak a szükséges, a szépnak pedig az élvezetes (vagy kellemes) a megfelelője.

A reális értékek a legtöbbször az ideális értékek építőkövei. Az őszi napsütésben pompázó bükkerdő látványa például kellemes, de magában foglalja a szép ideális értéktartalmát is. Ám nem ritkán fordul elő, hogy a reális és az ideális értékek ellentétbe kerülnek egymással. Eszerint ha kiirtjuk a környék erdőinek fáit, hogy télen meleg házban élhessünk, e cselekedet hasznosnak minősül a praktikum szemszögből nézve. Ám távlatilag nézve környezetromboló, az emberiség életének nem kedvező a tett, tehát erkölcsi értelemben véve nem jó és nem igaz cselekedet.

Az értékek fenti felsorolása pedagógiai szempontból azért érdekes, mert útmutatást ad arra nézve, hogy „a reális értékektől a nevelés segítségével az ideális értékek felé kell terelni a szellemi fejlődést”.¹⁰ Az erkölcsi nevelés célokban is kifejeződésre jutó alapértékeinek ezeket az ideális értékeket tekintjük.

CÉLOK

Tisztázásra szorul még az a kérdés, hogy mit tekinthetünk ezek után az erkölcsi nevelés voltaképpeni céljának.

A már idézett Fináczy szerint a nevelés végső célja nem más, mint hogy „az egyént, és általa a társas közösséget (családot, más közösségeket, nemzetet) az erkölcsi tökéletesedésre képessé tegyük”.¹¹ Ebben a meghatározásban az *egyén*, a *közösség*, az *erkölcs*, a *tökéletesedés* és a *képesség tétel* egyaránt lényegyet hordozó kulcsszavak. A kortárs neveléstudós szerint a nevelés végső célja – az előzőeknek nem ellentmondóan, ám leszűkítő módon – a konstruktív életvezetésre való képesség tétel.¹²

Ez a *képesség tétel* nem más, mint az *erkölcsi autonómiához* történő hozzásegítés, a *pedagógiai nagykorúság* elérésének lehetővé tétele.

Azt a személyt tekintjük pedagógiailag nagykorúnak, aki képes és hajlandó a társas (közösségi) életre és a fejlődésre. A célhoz vezető út során az egyénnek pedagógiai értelemben *emancipálódnia* kell, vagyis képessé és hajlandóvá kell válnia arra, hogy függetlenítse magát a nagykorúvá válását akadályozó, illetve gátló tényezőktől. Ez nem könnyű út. Bejárásához szükség van a nevelt személy szellemi aktivitására, amelynek három megnyilvánulási területe a *megismerés*, az *akarás* és az *alkotás*.¹³ S bár az erkölcs voltaképpen az *akarás* világával foglalkozik, a nevelési folyamat oldaláról nézve a *megismerésre* (az erkölcsi jó tudatosítására) és az *alkotásra* (a gyakorlatatásra, tevékenykedtetésre) egyaránt nagy hangsúly esik.

A nevelés végső célja érthető, ám így még mindig meglehetősen absztrakt. Pedagógiai transzformáció nélkül kevésbé alkalmas arra, hogy nevelői praxisunkat orientálja. Ehhez konkrétabb, a hétköznapi tevékenységet közvetlenül befolyásoló és





segítő célkitűzésekre van szükségünk. A következőket ilyeneknek tekinthetjük.

Az erkölcsi nevelés mindenkori célja a *jellem* formálása. A jellem hordozza a legmeghatározóbb módon személyiségünk legmélyebb állandóságát. A jellem tesz bennünket kiszámíthatóvá, megbízhatóvá és hitelessé, hiszen a jellemünknek köszönhető az, hogy hasonló erkölcsi helyzetekre mindenkor hasonló válaszokat adjunk.

A jellem alakulásában kiemelt szerepet játszanak az *ismeretek*, az *érzelmek* és az *akarat*.

Az *ismeretekre* azért van szükségünk, hogy biztos tájékozódási képességgel rendelkezzünk az erkölcsi jó és rossz nem mindig egyszerű választójainál. Az ismeretek birtokában leszünk képesek a kritikus gondolkodásra, a megfelelő erkölcsi reflexiókra és önreflexiókra. És ugyanígy az ismereteink alapozzák meg jellemünk építőköveit, az erkölcsi értékrendünket. Súlyos hiba ugyanakkor neveltjeinktől (meg önmagunktól is!) az élet minden pillanatában elvárni a legteljesebb tudatosságot. Erre a szokások és a rutin automatizmusának folytán, vagy éppen gyengeségünk eredményeképpen nem vagyunk mindig képesek. Ezt nevezzük *gyarlóságnak*. Ember voltunk gyarlóságából viszont az következik, hogy e jellemzőnket kölcsönösen tolerálnunk kell. Azaz hogy a *megbocsátás* képessége is hozzátartozik erkölcsi arculatunkhoz. Ez is egyik rész célja az erkölcsi nevelésnek.

Az *érzelmek* köztudottan az emberi cselekvések elsőprő erejű mozgatórugói. A ráció segítségével felismert erkölcsi jó vagy rossz az érzelmek közvetítésével válik bensővé. Érzelmeknek köszönhetően vagyunk képesek arra, hogy ne csak rátalál-

junk a helyes vagy helytelen útra, hanem kívánjuk is annak választását vagy éppen elutasítását. Szeretni a jót, és elvetni magunktól a rosszat: ez az erkölcsi nevelés egyik konkrét célja.

Mindig szeretjük azt, amit el akarunk érni. És majdnem mindig akarjuk is azt, amit szeretünk. Akarjuk akkor is, ha nehéz, fáradságos, lemondásokkal együtt járó folyamat eredményeképpen érhetjük csak el. Míg azt, amit nem szeretünk, el akarjuk kerülni. Ezért emelkedik az *akarat* erősítése (azaz nevelése) az erkölcsi nevelés kiemelt feladatává.

Nélkülözhetetlen segédeszköz e folyamatban a *lelkiismeret* gondozása. A lelkiismeretet az akarat egyik mozgatórugójának, egyben a jellem egyik megnyilvánulásának tekinthetjük. Ez az a belső hang, amely irányítúként szolgál a döntési helyzetekben. Jellemző rá, hogy érzelmekkel kísért jelzéseket ad a személyiségnek a döntései során. Megnyugtat, tehát örömforrásként üzemel akkor, ha erkölcsileg helyesen döntöttünk és cselekszünk. Ugyanakkor feszültté tesz, nyugtalanít, frusztrál, súlyos esetekben elkeseredésbe vagy akár önpusztításba küld akkor, ha a rossz oldalra álltunk. Az iránytű viszont nem minden esetben működik jól. Elromolhat vagy eltéríthetik. Ennek megakadályozása, vagyis a lelkiismeret felkeltése, ébren tartása, tudatosítása és táplálása jelenti az újabb célt és feladatot az erkölcsi nevelésben.

Az erkölcsi neveléssel tehát az a célunk, hogy neveltjeink képessé váljanak kiművelt értelemmel felfedezni az erkölcsi igazságot. Tudjanak különbséget tenni a pillanatnyi érdekek és a tényleges értékek kö-





zött. (Ez utóbbiak mindig konstruktívak, és az életnek kedveznek, és nem állnak ellentétben a legtágabban értelmezett emberi közösségek érdekeivel sem.) Másképpen szólva legyenek képesek megkülönböztetni az *actus humanust* (az emberi, emberhez méltó, vagyis erkölcsileg helyes cselekedetet) az *actus hoministól* (az ember cselekedetétől), amely utóbbi nem minden esetben erkölcsös cselekedet.¹⁴ Kiművelt értelmüket használják gondolkodásra! A gondolkodás segítségével ismerjük fel, hogy az ember szabadnak teremtett. A gondolkodó ember egy lépéssel már közelebb áll a szabad emberhez, hiszen képes arra, hogy cselekedeteit valóban mérlegelje. Az ember szabad, ám ezzel a szabadsággal éljen is! Nem akárhogy, hanem helyesen. Vagyis ne maradjon meg erkölcs nélküli állapotában (erkölcs nélkülinek nevezhetjük az erkölcsi szabályokat nem ismerő, lelkiismerettel nem rendelkező embert), de ne váljék erkölcstelenné sem (olyanná, aki ismeri ugyan a normákat, de a cselekedeteit nem ezek kormányozzák).

Az erkölcsi nevelés célja tehát az, hogy neveltjeink erkölcsös fiatalokká váljanak.

Az erkölcsös fiatalok nevelése minden időben nehéz és a közvélemény elégedetlenségétől kísért folyamat volt. Az idősebb nemzedék, amely egyfelől a nevelés végzője, másfelől a nevelés eredményeinek „fogyasztója”, sohasem volt, és valószínűleg sohasem lesz elégedett vele. Mindazonáltal nem mondhatjuk, hogy eleve kudarcra ítélt tevékenység. Eredményessé tehetjük, ha – a kétségkívül meglevő jó szándék és igyekezet mellett – szakszerűbben viszonyulunk hozzá a mindennapos pedagógiai tevékenységünk során.

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS TARTALMAI

Az erkölcsi nevelést – mint fentebb már kifejtettem – az iskolában folyó pedagógiai tevékenység egészét átfogó és jellemző folyamatnak tekinthetjük. Olyannak, amely a különböző tantárgyak tanítási óráin, az óráközi szünetekben, a szabadidős tevékenységek közben, továbbá az osztályfőnöki, az etika- és a hittan órákon (ez utóbbi hármon hangsúlyozottan) jelen vannak. Tartalmait ideális esetben részletesen kijelölik a helyi tantervek, s bennük az egyes tantárgyi programok.

Mindazonáltal célszerű az *osztályfőnöki* programban nyomatékosan feltüntetni a legfontosabbnak vélt tartalmakat. A legtöbb iskola ezt meg is teszi, annak ellenére, hogy a *Nemzeti alaptanterv* vagy a kerettantervek ezt jelenleg nem ösztönzik. Évtizedes nevelői tapasztalatokon nyugvó osztályfőnöki programok tanúskodnak róla, hogy az erkölcsi nevelés erejében kitarótan bízó pedagógusok hogyan tematizálják a fontosnak vélt tartalmakat.¹⁵

Szinte minden esetben vissza-visszatérően foglalkoznak a leginkább fontosnak vélt témákkal. Ez azt mutatja, hogy pontosan tudják: az erkölcsi nevelésben – mint minden más pedagógiai tevékenységben – szükség van az állandó megerősítésre, visszacsatolásra, rögzítésre. Figyelembe veszik továbbá az életkori sajátosságokat és a fokozatosság elvét. A gyerekek szűkebb környezetéből kiindulva haladnak a tágabb, őket körülölelő világ, az emberiség örök erkölcsi problémái felé.

Az erkölcsi tartalmak középpontjában az *emberi* cselekvés áll. A témák kiindulópontja az *egyén*, az *én*, és ennek viszonya az örökkévalósághoz (Istenhez), önmagához, a másik emberhez, a szűkebb és tá-





gabb közösséghez (családhoz, társadalomhoz, nemzethez, emberiséghez), a természeti és az épített környezethez. E viszonyrendszereken belül sokféleképpen konkretizálhatóak az egyes témák a gyerekek érdeklődése és fogékonysága, valamint a nevelő választása szerint. Hagyományosan, gyakrabban előfordul a *család*, a *szülők*, az *idősebbek és az én kapcsolata*, az *én-te relációk*, a *párkapcsolatok*, a *barátság*, a *szerelem*, a *szexualitás kérdései*, valamint a *munka*, a *kötelesség*, a *felelősség*, a *lelküismeret*, az *igaz szó*, a *hazaszeretet* értelmezése. Ritkábban találkozni azoknak az erkölcsi problémáknak a tematizálásával, amelyeket modern korunk emelt reflektorfénybe, és amelyeknek átbeszélése éppen napjainkban vált égetően szükségessé (lásd az 1. fejezetben írottakat). Ilyenek a *környezetvédelem*, az *emberi méltóság kérdése*, a *beteg vagy sérült (fogycatékos) emberhez fűződő viszony*, a *bűnözés és a bűnöző ember megítélése*, a „*más*” interpretálása és elfogadása, a *társadalmi együttélés*, a *nemzeti érzület és önbecsülés*, az *uniós létezés* velejárói stb. A felsorolt tartalmak szükségképpen meg kell, hogy jelenjenek a helyi tantervekben és a nevelői gyakorlatban.

Fel kell tennünk persze a kérdést, hogy megnyugodhatunk-e akkor, ha precízen kimunkált osztályfőnöki tematikákban visszaköszönnek az említett erkölcsi kérdések. Tapasztalataink szerint korántsem. Tanárszakos egyetemi hallgatók vallomásaiból¹⁶ tudjuk, hogy az osztályfőnöki órákon csak az esetek töredékében (jó, ha egyötödében) kerül sor erkölcsi kérdések megbeszélésére, értelmezésére. Leendő tanáraink nagyobbik részének nincsen olyan élménye, hogy hogyan lehet élményszerűen, maradandóan beszélgetni erkölcsi

témákról. Ennélfogva elképzelésük sincs róla. A pályára kerülvén minimális eséllyel rendelkeznek majd ahhoz, hogy az erkölcsi nevelés terén eredményesek legyenek. Hacsak a képzésük-továbbképzésük nem pótolja majd a tapasztalati hiányokat. Úgy tűnik tehát, hogy az erkölcsi nevelés terén szükséges áttörést mind tartalmi, mind metodikai vonatkozásban a pedagógusképzésben és -továbbképzésben is meg kell kezdeni.

TANÍTHATÓ-E AZ ERKÖLCS?

Ezt a régi dilemmát, és a *nem* felé hajló választ azzal az érveléssel szokták az ellenzők alátámasztani, hogy hiszen az erkölcsi jó tudása még nem predesztinál arra, hogy a jót meg is cselekedjük. Az elhíresült angliai bankrablók – mondják – minden jogásznál jobban ismerték a büntető törvénykönyvet, mégis elkövették hírhedt tetteiket.

Látszólag alátámasztja ezt a vélekedést az a neveléstudós is, aki arra figyelmeztet, hogy a közvetlen erkölcsi oktatás néha káros. Ám – teszi hozzá, és épp ebben rejlik a válasz lényege – csak akkor, ha „a deklarált elvek és a konkrét erkölcsi tartalmak között eltérések mutatkoznak”.¹⁷ Vagyis az erkölcs tanítása nem lehet sikeres az erkölcsös cselekedetek példáinak bemutatása, azaz példaadással történő megerősítés nélkül.

Az iskola, amelynek alapvető dolga az, hogy „a diákot értelmének gyakorlására készítse”¹⁸, az erkölcsi nevelés terén pontosan és elsősorban az erkölcsi jónak a megismerését és megértését szolgálja. *Ahhoz, hogy szabadon tudjunk dönteni jó és rossz között, tudnunk kell, hogy mi a jó, és mi a rossz. Autonómia nem létezik reflexió nélkül.* Ehhez





pedig szükség van az erkölcs tanítására-tanulására. „A lelkileg műveletlen embert éppen az jellemzi, hogy csakis megszokásból, vagy legfeljebb utánzásból eredő akaratra képes (...) Az erkölcsi beszámíthatóság ott kezdődik, ahol az akarat nemcsak mechanikusan, asszociatív utakon, hanem teljes öntudatossággal és lelkiismereti motívumok következtében jön létre”.¹⁹

Köznevelés-irányításunk a kerettantervek kidolgozása során újra átélte a fejezet címében megfogalmazott dilemmát. A kérdés akkor úgy hangzott, hogy kell-e, szabad-e etikát tanítani az iskolákban. És hogy kötelező legyen-e az etika oktatása.

A válasz akkor megszületett, mégpedig jó irányt szabva az erkölcsi nevelés fejlődésének. Ám hogy az etika-oktatás hozza-e majd a tőle megkívánt és elvárható eredményt az erkölcsösség javulásának tekintetében, az még számtalan tényező együttes meglététől függ. Kellenek hozzá arányosan kiválasztott *tartalmak*, vonzó *tan-könyvek* és korszerű *segédeszközök*, elkötelezett *pedagógusok* és megfelelő *módszertani kultúra*, amely megtanítja a pedagógusokat arra, hogy hogyan tegyék megtapasztalhatóan eredményessé a nevelőmunkájukat.

HOGYAN?

A jót nemcsak ismerni kell, hanem szeretni is ahhoz, hogy választásainkban neki kedvezünk. A rosszat pedig akkor fogjuk választásainkban elutasítani, ha idegenkedünk tőle, megvetjük. A szeretet és a megvetés: érzelmek. Így tehát a helyes erkölcsi döntések az érzelmek mozgósítása esetén születnek meg. Ahhoz, hogy a jó erkölcsi döntéseket előidézzük, az érzelmeket is karban kell tartani. Azaz az erkölcsi neve-

lés csakis az *ézelmekre hatva* lehet eredményes.

Az ézelmeket tanítani nem lehet, csak keletkeztetni és fejleszteni. Forrásuk az *élő szó*, a *tanulás*, a megélt *tapasztalat (élmény)*, és a *gyakorlás*, a *tevélegesség*.

Mindehhez az alábbi eszközök (módszerek) állnak a pedagógusok rendelkezésére.

1. *A tanítás, az erkölcsi normák tudatosítása.*
A módszer már az óvodás kortól kezdve ajánlott. A „Ne vedd el a másét!” erkölcsi parancs például a sokszori ismétlések folytán már ebben az életkori szakaszban életre szólóan bevésődik a formálódó személyiség lelkiismeretébe. Azonban már itt is fontos, hogy a normaállítás mellé felsorakozzék a *miért* tudatosítása. A „Ne lopj!” tilalom magyarázatát még viszonylag könnyen elfogadják a gyerekek. Nehezebb, bonyolultabb, s ezért fejlettebb életkorban megoldandó feladat például annak a megértetése és elfogadtatása, hogy miért hordoz erkölcsileg igazabb tartalmat a „Ha megdobnak kövel, dobd vissza kenyérrrel!”, mint a „szemet szemért, fogat fogért” vagy a „kölsönkenyér visszajár” mondas. A tudatosítás módszere tehát nyomtatékosan megköveteli a neveltek életkori sajátosságainak, fejlettségi szintjének alapos ismeretét.
2. A normaállítás és a normák közvetítését rendszerint *értékelő jelzéseknek* kell kísélniük a nevelésben. Akár az egyének, akár a közösségnek szólnak ezek, irányítúként viselkednek az önértékelés-önfejlesztés folyamatában. A személyiség egészséges fejlődéséhez évente több ezer, tehát naponta több tucatnyi külső értékelő visszajelzésre van szüksége a





növekvő gyermeknek. E jelzések skálája igen széles: a külső szemlélő számára alig észrevehető bólintástól, elismerő kacsintástól vagy rosszálló szemhunyorítástól kezdve egészen a nyilvános, ünnepeles kitüntetésig vagy éppen súlyos büntetésig terjed. Alapvető azonban, hogy pedagógiai gyakorlatunkból ne hiányozzék, és ne csak ritka vendég legyen.

3. Az erkölcsi autonómia megalapozásához az erkölcsi normák, parancsok és tilalmak még értékelő jelzésekkel kiegészítve sem adnak kellő felkészítést akkor, ha elmarad a konkrét élethelyzetek *elemzése, közös megbeszélése*, a tanulságok közös levonása. Tapasztalatok szerint ez a módszer már a kisiskolás kortól kezdve sikerrel alkalmazható. A konkrét élethelyzeteket maguk a hétköznapiak, vagy az iskolai olvasmányokból merített példák szolgáltatják. Például Fekete István természeti regényeinek erkölcsi üzenetét pontosan megértik már az alsó tagozatos gyerekek is. Mi több, érzelmileg azonosulnak az üzenetekben kódolt erkölcsi tanításokkal.
4. A fenti módszerekkel kísért tanítás azonban hiteltelenné és eredménytelenné válik, és rövid időn belül devalválódik erkölcsi értékük akkor, ha nem erősítik meg a nevelők személyes életvezetéséből kisugárzó *példák*. Tudvalevő, hogy a csecsemő utánzással kezdi meg a tanulási folyamatot, és hogy az utánzás mindvégig jelentős szerepet játszik a tanulási módszerek között. Olyannyira, hogy a nevelői példaadást nem kevesen az erkölcsi nevelés leghatékonyabb, esetleg egyedülálló eszközének tekintik. Akárhogy is, tény, hogy aki „vizet prédí-

kál és bort iszik”, annak neveltjei előbb lesznek „borivók”, mint annak, aki nem prédikál semmit, de „csak vizet iszik”. A munkafegyelmet megkövetelő, ám a tanítási órákról rendre elkéső, vagy a dolgozatokat csak hetek, hónapok múlva kijavító tanárnak csekély esélye van arra, hogy tanítványainak munkafegyelme példásan fejlődjék. Az idősebb kollégáknak tiszteletet nem adó pedagógusok tanítványai kevésbé lesznek tisztelettudóak saját nevelőik iránt. A tapasztalati példák sokasága igazolja még a példaadás egyedülálló fontosságát. Ezért is emelkedik szigorú szakmai etikai normává az az elvárás, hogy a pedagógus legyen méltó a szerepéhez saját életvitelével, erkölcsiségével.²⁰

5. Abban az állításban, hogy a gyermek utánzással kezdi meg a tanulást, benne foglaltatik egy másik, nem kevésbé fontos állítás is. Az ti., hogy *cselekvés közben tanul*. S itt most elérkeztünk a pedagógiai kultúránk egyik leggyengébb pontjához: a gyermeki cselekvések, a tanulói aktivitás erőtlenségéhez. Azt már évszázadok óta tudja a pedagógia, hogy pl. a matematikai vagy az olvasási készség nem fejlődhet ki *gyakorlás* nélkül. Kevésbé vesszük még ezt a törvényszerűséget tudomásul az erkölcsi tanulásban. Holott itt is igaz. Az erkölcsi normák a gyermeki cselekvéseken keresztül fognak interiorizálódni, és az erkölcsi autonómia útjelzőivé válni. Ezért az akadémiai etika-oktatás mellett azonos súllyal kell, hogy megjelenjék az aktív cselekvés, az erkölcsi jó saját élményű tanulása.

Az iskolai élet, a tanulás, a tanórán kívüli foglalkozások, a nagy megmozdulá-



sok, a szabadidős tevékenységek számtalan lehetőséget kínálnak a gyermeki cselekvésekre. Csak fel kell őket ismereni, és meg kell ragadni. Nem szabad róluk lemondani a látszatfegyelem vagy a felszínes külső elismerés kedvéért.

6. A felsoroltakon kívül van még egy klaszrikus nevelési feladat, amelyet – régóta tudja ezt, bár időről időre látszólag elfelejti a pedagógia – a legjobb eséllyel állíthatunk az erkölcsi nevelés szolgálatába. Olyannyira, hogy nincs is értelme külön megnevezni, hiszen önmagában véve nem is, csak erkölcsi nevelésként értelmezhető. A *közösségi nevelésről* van szó.

Jól ismert az a törvényszerűség, hogy a gyermekek 10-12 éves koruk körül kezdenek „leválni” a nevelőikről, és mind meghatározóbbá válnak számukra azok a kortárs-csoportok, amelyekkel érintkezésbe lépnek. E csoportokon belül kezdik tanulgatni a kimondott vagy kimondatlan szabályok szerinti viselkedésmódokat, azaz *szerepeket*. Amennyiben megszokják a később is betöltendő szerepek szerinti viselkedést a csoporton belül, ezek automatikusan beépülnek a mindennapi életükbe, és személyiségük részévé válnak. A kortárs-csoport, ha jó úton halad a közösséggé szerveződésben, már saját *értékrenddel* is rendelkezik. Ezt az értékrendet a közösség tagjai önként vállalják, és a normáktól való eltérést önmaguk mércéje szerint megvetendő, büntetendő cselekedetnek tartják. A kortárs közösségek segítenek az egyénben kialakítani a *pozitív identitást* is, amelynek révén az egyén elfogadóan veszi tudomásul a saját csoportjához tartozást. Pozitív iden-

títás nélkül nincs egészséges családi élet, nincs semmiféle közösséghez tartozás. Sajnálatos, mi több, megbocsáthatatlan helyzet az, amikor egy iskola elhanyagolja, vagy dilettáns módon végzi a közösségi nevelés feladatát. Amikor hagyja, hogy a kortárs csoportok semmi mással nem pótolható nevelő hatása teljességgel kívül essék az iskola pedagógiai kompetenciáján. Amikor nem törekszik arra, hogy az osztályokat szakszerű pedagógiai ráhatással segítse közösségekké alakulni, és nem teremt a közösségformálódásnak egyéb alkalmakat. Például nem működtet diákköröket, a szakköröket tudásgyárnak tekinti, és nem támogatja a diákok különböző közösségformáló akcióit.

Ugyanilyen sajnálatosnak tartjuk a *diákönkormányzatok* szerepének gyakori félreértését. A diákönkormányzatoknak neveléstörténetünk hagyományaiban gyökerező eredendő célja az *öntevékenység*, az *önszerveződés*, a kortárs csoportok *közösségekké formálódása*. Ezzel szemben a mai oktatáspolitikai inkább az érdekérvényesítő funkcióit hangsúlyozza a diákönkormányzatoknak. Mintha az iskola világa két tábor, a nevelők és a diákok szembenállására szerveződne, és amely világban a diákönkormányzatoknak az volna a dolguk, hogy védekezzenek, illetőleg támadjanak. Ez a kártékony beállítás, valamint a korábbi „közösségi nevelés” KISZ-szervezetek működtetésében megtestesülő fals hagyományai erőteljesen hátráltatják a pozitív tartalmú, nemes hagyományokra (pl. a cserkészetre) építkező, valódi közösségi nevelés iskolai erősödését.



7. Az erkölcsi nevelésben egyedülálló lehetőségei vannak a *testnevelésnek*. Az összefüggések („ép testben ép lélek”, vagy hogy a sportversenyek edzik az akaratot, és kitartásra nevelnek, a csapatjátékok pedig segítenek megélni a szolidaritás és az önös érdekről való önkéntes, örömteli lemondás felemelő érzését stb.) évezredek óta ismertek. A lehetőségek kiaknázása terén azonban még sok mindent tehetnek az iskolák tanári karai.

AZ ISKOLAÜGY SZEREPLŐI ÉS AZ ERKÖLCSI NEVELÉS

A pedagógus

Ha elfogadjuk azt a tételt, hogy az iskolának valóban dolga az erkölcsi nevelés, ebből következik, hogy minden egyes pedagógusnak (mi több, minden dolgozónak) ki kell vennie a részét e feladatból. Helytelen tehát az a közkeletű álláspont, amely szerint a szaktanár csak tanítson, a nevelés pedig az osztályfőnök dolga. Az iskolák nevelési programjai épp az egész tanári kar, az ún. *nevelőtestület* összehangolt, egyeztetett nevelőmunkájának lehetnek a biztosítékai.

Bár az erkölcsi nevelés jellemző módon nyilvánul meg a tanítási órákon, megkülönböztetett hely illeti meg mégis a tanórán kívüli foglalkozások, a szabadidős programok menetében. A nevelési feladatokkal azonosuló iskolák vezetősége ezért ügyel arra, hogy a pedagógiai kar egésze kapcsolódjon be valamilyen formában e tevékenységekbe. Az ilyen törekvéseknek gátat szab az óraadó pedagógusok növekvő száma. Ők – ha csak munkaszerződésük másként nem rögzíti a munkakörüket –

valóban csak a tanítási órák megtartására szerződnek. Az órákon túli nevelőmunkában nem számíthat rájuk az iskola. Így áll elő az a helyzet, hogy minél több óraadó tanárt foglalkoztat egy iskola, potenciálisan annál kevesebb energiát tud fordítani a nevelésre. A szűken értelmezett oktatás és nevelés paradox módon így ellentmondásba kerül egymással az óraadók alkalmazása kapcsán.

Az osztályfőnök

Megkülönböztetett szerepe elvitathatatlan a nevelésben. Ő az, aki felelősséget visel az osztályába járó minden egyes gyermek fejlődéséért, s ugyanígy a közösség alakulásáért. Ő az, aki tervezi, szervezi, koordinálja, ellenőrzi és értékeli az osztályt érintő nevelői hatásokat. Ő tartja a kapcsolatot a nevelésért elsősorban felelős szülőkkel. Ő intézkedik, ha egy-egy gyermek veszélybe kerül, hátrányt szenved. Ő figyel, hogy segítsen, ha kell, és köszönetet mondjon ott, ahol szükséges. Ő közvetíti a gyermekek között észlelt jelenségeket az iskola közössége és vezetősége felé. Ő regisztrálja a gyermekek fejlődésében bekövetkezett változásokat és irányváltásokat. Ő vállalja a konfliktusokat a kollégáival és igazgatójával, ha neveltjéért „harcolni” kényszerül. S végül ő az, aki szabad idejében képezi magát a pedagógusszakma egyre bővülő ismeretanyagából, mert tapasztalja, hogy csak szaktanárként – amely szerepre úgyahogy kiképezték az egyetemen – csak szegényes eszköztárral bír a sokasodó erkölcsi problémák megoldásában.

És mindezért a mérhetetlen többletmunkáért igen csekély anyagi elismerés illeti meg. Havi osztályfőnöki pótléka a legtöbb helyen méltatlanul alacsony (egy-két





kg hús ára). Dicséretet, jutalmat előbb kap egy sikeres bemutató óráért vagy regisztrált tanulmányi verseny-eredményért, mintsem egy jól megoldott nevelési helyzetért.

Mindazonáltal a legtöbben a pedagóguspálya csúcsának tekintik az osztályfőnöki munkakört. Olyannak, amelyben valóban *hivatássá* magasztosul a professzionista tanári szerep.

Az igazgató

Az igazgató rányomhatja (és gyakran rá is nyomja) hivatástudatának és pedagógiai ars poétikájának bélyegét az iskolára. Az erkölcsi nevelés területén például azzal, hogy gondoskodik a nevelési programnak a nevelési célok érdekében történő együttes megalkotásáról és elfogadásáról. Majd az abban lefektetett hangsúlyoknak megfelelően ellenőrzi és értékeli a pedagógiai munkát. Megteremti mindazokat a lehetőségeket, amelyek erősítik az erkölcsi nevelés esélyeit (pl. tanórán kívüli foglalkozások, diákönkormányzat, kirándulások, táborozások biztosítása, belső továbbképzések szervezése, rendezvények körének bővítése, arányos teherviselés biztosítása stb.). És az osztályfőnökök megbízásától kezdve az éves, a heti és a napi munkarend megszervezéséig a nevelés kedvező körülményeinek megteremtésén fáradozik.

A fenntartó

Az iskola által megfogalmazott jogos igények kielégítése, a feltételek biztosítása mellett az anyagi és erkölcsi ösztönzések, elismerések széles skálájával támogathatja az erkölcsi nevelés terén kiemelkedő munkát végzett pedagógusokat és intézményeket.

Az oktatásirányítás

Az oktatásirányításnak ahhoz, hogy hiteles legyen, kerülnie kell a deklarált célok és a valós intézkedések közötti ellentmondást. Az erkölcsi nevelés fontosságát hangsúlyozó nyilatkozatok ideig-óráig lendületet adhatnak az iskolai törekvéseknek. Ám ha a rendeletalkotás, a pályázati lehetőségek, az anyagiakkal járó prioritások nem az erkölcsi nevelésnek, hanem pl. csak a tantárgyi eredményeknek vagy az iskolai szervezeti élet fejlődésének kedveznek, akkor a lendület gyorsan lelohad a folyton igazodási pontokat kereső oktatási rendszerben.

Ha a nevelést sorskérdésnek tekintjük – hiszen az –, akkor az e tevékenység oroszlánrészét végző osztályfőnökök munkájának keretet kell adni a tartalmi szabályozás dokumentumaiban, és e munka ellenőrzését és elismerését az oktatáspolitikai fókuszába kell emelni. Ha valóban fontos a nevelés, nem elég csak a tantárgyi és a képesség-mérésekre költeni, hanem pénzt kell áldozni olyan pedagógiai ellenőrzésekre is, amelyek a nevelőmunka szakszerűségét és eredményességét vizsgálják. S ha valóban fontos a nevelés, akkor nagy tisztelettel, a fontosságának megfelelő mértékben, rangjához méltóan kell minden egyes oktatáspolitikai megnyilatkozásban viszonyulni a nevelést végző másfélszáz ezres pedagógus közösséghez.

JEGYZETEK

1. A szerző 2001 nyarán kérdőíves kutatást végzett pedagógusok körében, amelynek eredményéről az I. Országos Neveléstudományi Konferencián számolt be 2001. okt. 25-én. Megjelent: Hoffmann Rózsa: *Háttérbe szorított hivatás*, Mentor, 2002. október, p. 10–12. Az adatok 423 feldolgozott kérdőívre vonatkoznak.



2. Lásd uo.
3. Sándor András: *Keserű újévi köszöntő*, Pest Megyei Hírlap, 1994. december 31.
4. 1993. LXXIX. sz. Törvény a közoktatásról.
5. Katolikus Nevelés Kongregációja: *Katolikus Iskola*, Róma, 1977.
6. FINÁCZY Ernő: *Elméleti pedagógia*.
7. HEGEDŰS Lóránt.
8. FINÁCZY Ernő: i. m.
9. BÁBOSIK István: *A modern nevelés elmélete*.
10. WESZELY Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*.
11. FINÁCZY Ernő: i. m.
12. BÁBOSIK István: i. m.
13. ARISZTOTELÉSZ.
14. BOLBERITZ Pál.
15. A szerző az utóbbi két tanévben mintegy félszáz osztályfőnöki munkatervet vizsgált komplex szakmai intézményellenőrzés keretében. Megállapításait ezeknek a vizsgálatoknak az eredményeire alapozza.
16. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Intézetében hét év óta gyűjtött adatok alapján.
17. FINÁCZY Ernő: i. m.
18. Lásd: 5. jegyzet.
19. FINÁCZY Ernő: i. m.
20. HOFFMANN Rózsa (szerk.): *Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.





AZ ERKÖLCSI NEVELÉS ÚJ PERSPEKTÍVÁI

PÁLVÖLGYI FERENC

A pedagógiai erkölcs alapja az, hogy a nevelés nem okozhat kárt. A károk, akárcsak a sikerek, hosszú ideig észrevétlenül maradhatnak. Emiatt feltétlenül szükséges, hogy a morális nevelés alapvető igényei és kritériumai minél előbb és egyetemes érvénnyel fogalmazódjanak meg. (...) A nevelés nem maga az erkölcs, hanem az erkölcsi cél elérése érdekében alkalmazott kommunikáció, amelynek állandóan új formában kell artikulálnia a jó erkölcs igényeit.

A tudományos szakirodalom, s szintúgy a közgondolkodás már régen felvetette az *erkölcsi értékviszáltság* problémáját. A XX. század látványos műszaki fejlődésének eredményei mellett sajnos örökül hagyta globális kiterjedésű gondjait és megoldásra váró emberitársadalmi problémáit is. Az értékdevaluáció egyre gyorsuló folyamatában a humán jelleget tudományterületek sokat tehetnek az etikai problémahalmaz, az érték szemléleti válság kezelése terén. A pedagógia ebben különösen érintett, hiszen klasszikus és modern definíciói egyaránt tartalmazzák az *értékközvetítés*, sőt az *értékteremtés* feladatait is.

ÉRTÉK ÉS PEDAGÓGIA

A nevelés hagyományosan értékközvetítő és személyiségalkító program, s erről a

feladatkörrel a pedagógia saját identitásának feladása nélkül nem mondhat le. Az erkölcsi nevelés napjaink kihívásainak csak akkor tud megfelelni, ha olyan *sajátosan pedagógiai alkalmazásra szánt értékrendszert* dolgoz ki, mely nem áll ellentétben egyetlen tradicionális értékrenddel sem.

A fenti gondolat nem új a pedagógia történetében. WESZELY Ödön (1867–1935) már a múlt század elején felvetette a pedagógiai szempontból elkülöníthető értékek kiválasztásának szükségességét:¹ „(...) vannak reális és ideális értékek. Ideális érték: a jó, igaz és szép, a reális érték pedig (...) ami valamilyen reális szükséglet kielégítésén alapszik (...) a szükséges, hasznos és kellemes. (...) Az ideális és reális értékek egymással kapcsolatba hozhatók: a szükségesnek megfelel az igaz, a hasznosnak a jó, a kellemesnek a szép.” „Ez a fölosztás – folytatja – pedagógiai szempontból azért értékes, mert útmutatást ad arra nézve, hogyan kell a reális értékekből a nevelés segítségével a szellemi fejlődést az ideális értékek felé terelni, s egy alacsonyabb fokú világnézetről, melynek vezető eszméi: a szükséges, hasznos és kellemes, a fejlődő lelket fölemelni egy magasabb világnézetre, melynek vezető eszméi: az igaz, a jó és a szép.” Weszely tehát két egymástól nagyon távol eső szféra, az ideális és a reális, az elméleti és a gyakorlati, a filozofikus és a praktikus dipólusok kapcsolatrendszerét alkotta meg a pedagógiai felhasználás céljaira. Nem állított kevesebbet, mint hogy a „hétköznapi” erkölcsi tulajdonságok a legfőbb filozófiai ideákban találják meg magyarázatukat, ugyanakkor a legfőbb ideák lebonthatók mindazokra az anyagi-szellemi értékekre, amelyeket az emberek többsége szükségesnek, hasznosnak és kelle-



mesnek vél. Az értékek induktív kapcsolatrendszerének kiépítése végső soron maga a nevelés, az ideákból lebomló deduktív irány pedig a pedagógiai tervezést, értéktételezést szolgálja. A múlt század nagy pedagógusa már 1923-ban rámutatott arra az útra, amely a pedagógiai szempontból hasznosítható, maradandó értékek megtalálásához vezethet el bennünket.

Elbizonytalanodó erkölcsű, plurális szemléletű korunkban a neveléstudománynak olyan pedagógiai értékrepertoárra van szüksége, amelyben az értékek maradandóknak bizonyulnak, minden pozitív filozófiai rendszer elfogadja őket, a keresztény vallások tanításaival sem ellenkeznek, s amelyekre egy stabil, időtálló nevelési modell építhető. Vannak-e ilyen értékek? S ha vannak, akkor hogyan lehet megtalálni őket? Ha találunk ilyeneket, akkor hogyan lehet segítségükkel nevelésméleti koncepciókat felállítani? Úgy véljük, hogy az intézményes nevelés történeti szempontból determinált, ma már tudományos tapasztalatokkal és eredményekkel megalapozott humán értékteremtő folyamat. Ebben az állandóan működő, részint világnézetek szerint vezérelt, részint spontán jellegű értékkepződésben változó és maradandó értékek egyaránt előfordulhatnak. Lehetségesek-e olyanok, melyek az emberiség eszmetörténetében állandóan jelen vannak? Ha igen, akkor célnak megtalálni és igazolni azokat, melyekből eddig jó és hasznos dolgok származtak. Olyan értékeket keresünk, melyek társadalmi közmegegyezésre esélyesek, a nevelés csaknem mindenki által elfogadható értékeit reprezentálják, eszmetörténeti megalapozottsággal rendelkeznek, és amelyek később egy koherens nevelésel-

méleti koncepció központi értékei lehetnek.

A FILOZÓFIAI GONDOLKODÁS ERKÖLCSSZEMLÉLETE²

Az emberi jelenség csak a létezés egészében, egy adott filozófiai iskolára jellemző ontológiai vélekedés alapján értelmezhető. A filozófiai etika – az antropológiai szemlélet következményeként – az adott gondolkodási rendszer szerint elvárható emberi viselkedés morális indítékait fogalmazza meg. A legtöbb filozófiai antropológia szerint az ember szabad értelemmel és akarattal rendelkező személy, ezért tetteiért felelős erkölcsi lény.

A legáltalánosabb definíció szerint „érték mindaz, ami az egyén és/vagy közössége számára fontos”. Az értékek sorában jelentős helyet foglal el az erkölcsi érték. Az egyes erkölcsi előírások sok népnél hasonlóságot mutatnak, némelyek egy civilizáción belül hosszú ideig változatlanok maradnak, míg más értékek gyakrabban változnak. Az alábbi etikátörténeti áttekintés az anyag nagysága és ezen írás korlátozott terjedelme miatt csak a legfontosabb személyekre és eszmékre vonatkozhat.

Az ÓKORI görög városállamok belső szokásainak szabályozottsága, közösségi jellegének dominanciája nagy hatást gyakorolt a kései utódokra is. A vallási előírások jellemfőmáló hatásai, a mindennapi élet normatíváinak meghatározottsága, a templomok, a színházak és a sport kultikus helyei (Delphoi, Epidauros, Olümpia stb.) a görög világ emberközpontú világszemléletét hirdették. A görög életeszményben mind a testi, mind a lelki *szépség* szükséges a teljes emberré (személylé) váláshoz. A közöttük megvalósuló harmónia (kalo-



kagathia) a görögség legfőbb üzenete. SZÓKRATÉSZ azt hirdette, hogy az erkölcs lényege az ember saját belső normáival egyeztetett viselkedés, vagyis az *önismereten* alapuló cselekvés (etikai racionalizmus). A *kürtartás*, a *szilárdtság*, a *hűség* és a *ragaszkodás* az ember legfőbb erényei.³ PLATÓN szerint az erkölcs szilárd alapjára az egész emberi társadalom felépíthető. Az erkölcs szabályozza mind az egyén, mind a társadalom életét, ezért e kettő boldogulása szoros összefüggésben van egymással. Platón konstruálta meg az ideákról szóló elképzelést, mely szerint az érzékfeletti világban léteznek olyan tiszta lények, amelyek a mi érzékellhető világunkban mint kevésbé tökéletes dolgok jelennek meg. Az idea, a mintakép örök, sohasem változik. Platón szerint az „állam” vezetőinek, vagyis a filozófusoknak a főideák, vagyis az Igazságosság, a Jóság és a Szépség értékformái szerint kell a törvényeket megalkotniuk. Az állam négy fő erénye a *bölcsesség*, a *bátorság*, az *igazság* és a *mértékletesség*.⁴ ARISZTOTELÉSZ nézőpontja szerint az államnak szolgálnia kell az egyén boldogulását is. Az emberi élet célja a *boldogság* (eudaimonia). „A boldogság döntő tényezője (...) az erény szerinti cselekvés.”⁵ A jó jellem lehetősége minden emberben megvan, de a jót a nevelés által kell kifejleszteni. Az erény és a hitványság közötti választás hatalmunkban áll. Arisztotelész lényegében megtartotta a három platóni főidea hierarchiáját, de a Jót a haszonnal, a Szépet a kellemessel, az Igazat az erkölcsös emberrel azonosította, ám hangsúlyozta, hogy mindezeket az arany középút elve szabályozza. A SZTOIKUSOK a *bölcsesség* életesményét hirdették. A bölcs képes *ésszerűen kialakított belső békes-*

ségben élni, mivel felismeri a világegyetem rendjét. Már az iskolaalapító Zénón is megemlíti a négy alapvető erényt: az *igazságosságot* (kegyesség, szívélyesség, nyíltság, jó modor), a *mértékletességet* (fegyelmezettség, szemérmesség, állhatatosság, illedelmesség), a *józanágot* (megfontoltság, előrelátás, lélekjelenlét, okosság, rátermettség, leleményesség) és a *bátorságot* (kürtartás, lelki nagyság, elszántság, szorgalom). Az EPIKUREIZMUS szintén az egyén *belső békéjét* tekintette legfontosabb céljának. Azonban ezt nem a lemondás, hanem a külső-belső javakkal való okos gazdálkodás, a *szép*, *igazságos* és *értelmes* (jó) élet keresésével lehet elérni.⁶ Az erények a legfőbb erényből, az *okosságból* származnak.

A KÖZÉPKOR erkölcsének jellegzetességeit a Szentírás által közvetített keresztény tanítások határozták meg.⁷ A kinyilatkoztatáson alapuló igazság, az ún. hitigazság a teológusok felfogása szerint mindenkor felette áll az értelmi igazságnak, mert a hitigazság isteni tekintélyen alapul. A Teremtő által az ember kiemelt helyet kap a földi létrendben: ő Isten képviselője, és teremtő gondolatainak hordozója. Földi életét a szentírási normák szerint kell leélnie, erkölcsi lényét tetteiben kell érvényre juttatnia. Szent ÁGOSTON (Augustinus) figyelmét különösen az ember sorsát befolyásoló problémák foglalkoztatták. *Vallo-mások* című művében több helyen kifejti, hogy az ember nevelhető. Az ember értelme a legfőbb *Igazság* felé törekszik, az akarat a legfőbb *Jóra* irányul, szíve a legnagyobb *Szépségben* gyönyörködik, s mind a három *Istenben* található. A *boldogság* Isten megismerésében áll, de ehhez *önmagunk megismerésén* át vezet az út. Szent Ágoston gondolataiból világosan kitűnik a szellemi kap-



csolat az újplatonista tanításokkal. Petrus ABELARDUS (Abelárd), a párizsi egyetem filozófiatanára *Ethica* című könyvének mottójául a delphoi jósa faláról jól ismert „Scito te ipsum!” („Ismerd meg önmagadat!”) tanácsot választotta. A bűn lényegében az ember helytelen döntéséből ered, a rossz döntés pedig a hiányos Isten- és önismeretéből származik. A tudatlanságot (vétek) meg kell különböztetni a szándékos engedetlenségtől (bűn). Az erkölcs az ember *erényes lelkiülete*, mely a jó cselekedetére ösztönzi. AQUINÓI SZENT TAMÁS életműve a teológia és a filozófia szintézisére épült.⁸ *Előadások a Tízparancsolatról* című művében – mely a keresztény etika alapjainak összefoglalása – kifejti, hogy az emberi élet célját a *boldogság* elérésében (üdvösség) látja megvalósulni. Az erkölcsi cselekedetek az ész (okosság) kontrollja alá tartoznak, mértékük a *természetes erkölcsi törvény*. *Azok az igazságos törvények, melyek az ember számára boldogságot hoznak*. Az ideális társadalom olyan emberi közösség, melyben az örök (isteni) törvény a szabályozó erő.

A RENESZÁNSZ bölcselői főképpen az emberről való gondolkodás, az „emberkép” értelmezése, formálása terén jeleskedtek. Híres humanista gondolkodók, nagy nevelők írták meg ekkor máig marandó műveiket (pl. Rotterdami Erasmus). Azonban sajátos ambivalenciát tükröz ez a kor: a műalkotások szépsége, az értekezések gazdag erkölcsi tartalmat sugárzó ereje éles ellentétben áll a köznapi erkölcstelenségekkel, alattomos hatalmi küzdelmekkel, politikai gyilkosságokkal, szexuális kicsapongásokkal. A szó mértéke a tett: ez a kor erkölcsi szempontból egyáltalán nem hozott „újjászületést”.

Az ÚJKOR gondolkodói közül Benedictus SPINOZA *Etika* című művében foglalta rendszerbe az erkölcs tudományát. Az *önfenntartás* (egyéni önzés) a legfőbb természeti törvény, mindenki a saját hasznára törekszik (utilitarizmus). Társadalom csak azért létezik, mert az ember közös cselekvés révén erősebb: egyéni és közösségi érdekek harmóniában van. A polgártársakkal szemben – saját érdekünkben – *készségesnek, barátságosnak, szolidárisnak* kell lennünk. A *jót* a többi ember számára is kívánni kell. Az állam társadalmi szerződés eredménye, és funkciója a *szabadság* és a *magántulajdon védelme*. Az „én” parancsa szerint az ember fő erényei az *akaraterő*, a *mértékletesség* és a *józanóság*. Jó és rossz között az ész alapján teszünk különbséget. Jó az, amikor céljainkhoz biztos tudás alapján közelítünk, a rossz ebben akadályoz bennünket. Önérdeken alapuló erkölcsi rendszerében a *humánium* az önzéssel szemben *ésszerű* alternatívaként jelenik meg, ezért etikai elvei megfontolandók az utókor számára. David HUME az etikát az emberi természet tanulmányozásából vezeti le, de egyáltalán nem alkot idealizált emberképet. Az *érdeket* ő is irányító elvnek tartja. Elképzelései szerint az ész egymagában nem alkalmas cselekedeteink kormányzására, mert szenvedélyeink felett az ész ritkán uralkodik. „Más egy erényes dolog tudása, és más cselekedeteinket ehhez igazítani.”⁹ Bűn és erény között *érzelem* alapján teszünk különbséget. Közös érdekeink alapján értékeljük az *igazság*, a *tulajdon*, a *jog* és a *kötelesség* ideáit. A társadalmi szabályok *megtanítása* a szülők kötelessége. A társadalom fennállása végtelenül hasznos és előnyös számunkra. Immanuel KANT etikai alapelveit A *gyakorlati ész kri-*



tikája című művében fekteti le. Elképzelései szerint a gondolkodó ember belső világát az erkölcsi törvény mintegy 'kategorikus imperatívusz' formájában irányítja, mégpedig a *tiszta ész* fényében *önként* elfogadott gyakorlati szabályok (maximák) által. A *szabadság* jogi-politikai értelemben az emberi törvényeknek való engedelmességet jelent. A *morális szabadságról*, mely érzékfeletti természetű, az *erkölcsi törvény* alapján alkothatunk fogalmat. Kantnál a *boldogság* és a *szabadság* szembenálló fogalmak: a morál nem alapozható a boldogságra. A boldogság képe minden egyénben más, míg a tiszta ész és a szabadság mindenkiben közös.

A XIX. SZÁZAD erkölcsi paradoxonja az ember *önmaga* teremő erejébe vetett korlátlan hit által megalapozott hitetlenség. „Isten meghalt” – hirdeti NIETZSCHE, és abszurd gondolatmenetével megalkotja az Übermensch vízióját¹⁰, de az „emberibb ember” helyett az *embertelen* emberig jut el. Hasonló utat járnak be Dosztojevszkij hősei is. Lehet-e az embernek önmaga által kijelölt célja? Mennyire illetékes döntéseinek szabadságában? Szüksége van-e az embernek valamilyen transzcendens lény irányítására? DOSZTOJEVSZKIJ szerint az embert éppen halandósága vezeti az öncélúsága felé, vagyis ha elveszti a lélek halhatatlanságába vetett hitét, akkor az erkölcs alapja megszűnik, és ezután minden megengedhető. A *hit és az ész antinómiája* jellemzi ezt az útkeresést, melynek végén az ész kudarcot vall az erkölcsi törvénnyel szemben. Nietzsche és Dosztojevszkij filozófiájának végkicsengése azonban nagyon különböző. Míg Nietzsche az eljövendő „Übermensch” könyörtelen világégető-világteremtő *emberistenségét* hirdeti, addig

Dosztojevszkij szellemi pokoljárásának válasza az *Istenemberbe* (Krisztusba) vetett hit. Ez a választás a *szabadság*, a szabad erkölcsi döntés választása, a szellem büszkeségének jele. Soren KIERKEGAARD dán bölcselő egyik kulcsfogalma a *szeretet*. Gondolatainak középpontjában az emberi egzisztencia áll. Létezésünk miatt állandó döntéskényszerben élünk, választásunk alapján dől el egyéni sorsunk.¹¹ Az egzisztencia az önmegvalósítási folyamatban elérkezik ahhoz a ponthoz, hogy már nem a külső világban keresi élete értelmét, hanem a belsőben. Ezt nyújtja a *hit*, mely nem más, mint az egyes ember viszonya Istenhez. Charles DARWIN olyan etikai felfogást fejtett ki, mely az erkölcsi jó és rossz alapvetően *biológiai értelmezését* adta. Az erkölcsi tulajdonságokat a társas ösztönökből származtatta, és feltételezte, hogy a természetes kiválasztódásnak meghatározó szerep jut e folyamatban. Ilyen erkölcsi tulajdonságok az *elismerés-hibáztatás*, a *rokon-szenv-ellenszenv*. Darwin az *együttműködést* tartotta a társadalmi fejlődés első számú tényezőjének.¹² Albert SCHWEITZER a fejlődés meghatározó tényezőjének az *élet-erőt* tartotta. Tévesnek nyilvánított minden etikai irányzatot, amely a természettel való szembenállást hirdeti. Etikáját az *élet mély tiszteletére* építette. A XIX. század erkölcsfilozófiai nézőpontjait összegezve megállapíthatjuk, hogy az ember transzcendenstől való függetlenedési, önállósulási törekvéseit hirdető elképzelések a humánnum kárára voltak. Azok az irányzatok pedig, amelyek az élet tiszteletére és az emberi egzisztencia megvalósítására építették filozófiájukat, a *hit* fontosságának újbóli felismerésére, vagy a *humán értékek* gazdagabb kifejezésére jutottak el.



A XX. SZÁZAD modern etikai gondolkodásának keretei között bontakozott ki George Edward MOORE angol filozófus etikai intuitivizmusa. Az 1903-ban megjelent *Principia Ethica* című művében azt a meglepő tételt védelmezte, mely szerint az erkölcsi jó mint értékfogalom ellenáll minden definiálási kísérletnek. A jó egyszerű sajátossága az erkölcsi cselekedeteinknek; bizonyos természetünkben rejlő hajlamok (*örömteli, hasznos, helyes, kötelező*) miatt tartjuk őket jónak. Egy cselekedet végső fokon azért jó, mert nincs olyan másik cselekedet, amelynek eredménye jobb volna, mint a szóban forgó tevékenység. Moore szerint a cselekedet nem önmagában jó, hanem a körülmények és a cselekedet *viszonya* alapján tartjuk jónak. Max SCHELER továbblép Kant etikai formalizmusán, kötelelsetetikáján. Szerinte az csak képmutatás, ha azért cselekszünk jót, mert kötelességünk. Nem az öncélú kötelességteljesítés tesz egy cselekedetet jóvá, hanem a megvalósítandó érték, amely összhangban áll az előnyben részesített értékkel. Ilyen módon Scheler kísérletet tesz egy *materiális* értéketika megalkotására. Eszerint: egy érték annál jobb, minél tartósabb; annál magasabb rendű, minél többen részesednek belőle; annál értékesebb, minél több egyéb értéket alapoz meg; annál hasznosabb, minél mélyebb megelégedést nyújt. Nikolai HARTMANN az értékeket olyan szellemi entitásokként jellemzi, amelyeket megismerő és érzelmi aktusok útján ragadunk meg. Gondolkodásában az alapértékek ugyanolyan fontosak, mint az értékek csúcán állók. Az alacsonyabb rendű értékek megsértése nagyobb bűn, mint a magasabb rendűeké, de a magasabb rendű értékek megvalósítása

értékesebb, mint az alacsonyabb rendűeké.¹³ A XX. század filozófiai gondolkodására az ember és a világ egységének felbomlása jellemző.¹⁴ Elindult a szekularizációs folyamat, nincs többé biztos középpont, vonatkoztatási alap. A POSZT-MODERN *multidimenzionális* személyfogalmat határoz meg, melynek előfeltétele a *plurális erkölcsi horizont*.¹⁵ Az ilyen elvek alapján hozott erkölcsi döntések relativista vélemények, a totális pluralizmus paradox szélsőségeit hordozzák magukban. Az ilyen szélsőségeket csak egy sajátos „morális *kommunikáció*”, egy kompatibilissé tevő egyezkedés védheti ki.¹⁶

Filozófiatörténeti áttekintésünk során számos, a nagy gondolkodók többsége által közösen preferált érték bukkant elő. A kapott értékhalmból igyekeztünk a főideákra irányuló strukturált rendszert létrehozni, amelyben az egymással legjobban összetartozó, egymásra legjobban hasonlító elemek jól definiálható klasztereket alkotnak. Írásunk elején említettük Weszely Ödön sajátos értékelosztását. Ennek megfelelően pl. az ideális értékekre (Igaz, Jó, Szép) mutató reális értékek halmaza a következőképpen alakulhat:

IGAZ = ami SZÜKSÉGES: bátorság, bölcsesség, ésszerűség, igazságosság, hit, hűség, okosság, szabadság, erkölcsi törvény, természetes ész, igazmondás, szilárdság, kitartás, áldozatkészség, becsületesség, remény, életerő, szorgalom, önmegvalósítás, alkotóerő, rend, biztonság, önbizalom, megértés, céltudatosság, humanum.

JÓ = ami HASZNOS: békesség, erény, mértékletesség, önfegyelem, önismeret, erkölcsösség, józanság, fegyelem, belső har-



mónia, tulajdon, megbocsátás, irgalmas-ság, segítőkészség, adakozás, lelki nyuga-lom, józanság, tudás, önmérséklet, sze-rénység, hagyományok tisztelete, udva-riasság, higgadtság, törekvés, kíváncsiság, munka.

SZÉP = ami KELLEMES: esztétikum, külső harmónia, szeretet, szerelem, tiszta-ság, természet, boldogság, anyagi javak, gazdagság, egészség, siker, elismertség, alkotás, öröm, jólét, változatosság, elége-dettség.

Az értékek fenti rendszere olyan erkölcsi javakat tartalmaz, melyek csaknem minden filozófiai-etikai koncepcióban jelen vannak. Kipróbált, kívánatos, és a neve-lésre régóta alkalmasnak tartott értékek ezek, melyek társadalmi közmegegyezés-nek örvendenek. Az ilyen értékek alkal-masnak látszanak egy olyan nevelési kon-cepció kialakítására, mely a neveléstudo-mány közreműködésével az egyénnek és a társadalomnak időálló, szilárd centrumot, viszonyítási alapot képes nyújtani.

A VALLÁSOK ERKÖLCSI TANÍTÁSAINAK KÖZÖS GYÖKEREI ÉS SPECIFIKUMAI¹⁷

Az emberi gondolkodásnak különlegessé-ge, hogy képes fantáziájának és intuíció-jának erejével átlépni saját létének korlá-tait, és belépni a korláton túli világba, a „transzcendenciába” (transcendo = át-lép). Az anyagi világon túli élmények ősi tapasztalatai az emberiségnek. Ilyen él-ményvilágról tudósítanak bennünket az altamirai barlangrajzok mágikus ábrázolá-sai, vagy az egyiptomi halottkultusz emlé-kei. A pszichoanalitikus irányzat jeles kép-viselője, Carl Gustav JUNG szerint a transzcendens utáni vágy és az ősi vallási tapasztalat valószínűleg ma is minden em-

ber ősmintákat tároló „archetipikus emlé-kezetében”, tudatalatti genetikus öröksé-gében ott van.¹⁸ A hagyományokon ala-puló hiedelemvilág különféle formái idő-vel rendszerré álltak össze. Kialakultak a népek és népcsoportok eltérő mitológiai és vallási rendszerei. A mítosz már komp-lex formája az ember és a transzcendens lények kapcsolatának. A vallási rendszerek időállóak, szellemi hatásukat évezredek-en át kifejtik.

A világvallások évezredek-en át befolyá-solták az emberi civilizáció működését, és így van ma is. Erkölcsi útmutatásaik közel kétezer éve mértékadóak az emberek min-dennapi életében. A tudomány többször tett kísérletet arra, hogy a végső kérdésekre a ráció erejével keresse meg a választ, de sem illetékességi köre, sem módszerei nem voltak alkalmasak a válaszadásra. A szo-ciológiai vizsgálatok viszont azt igazolják, hogy az ember vallási szükségletei, transzcendens törekvései máig nem csökkentek.

INDIA népeinek egyik legfontosabb val-lási irányzata a BRAHMANIZMUS. Hitvilágának középpontjában a Brahma, a Min-den-Egy (=ősök) áll. Az ő műve az örök törvény, a dharma, ami fenntartja a világ szabályszerű működését. Jellegzetes indiai motívum a lélekvándorlás tana. A mindig új testbe visszatérő lélek sorsának alakulá-sa az *erkölcsi* mozzanatoktól függ. A jó és a rossz cselekedetek (=karma) szerepet ját-szanak az egyén *megváltásának*, *üdvösségé-nek* elérésében. A lélek az *erkölcsi jó* érde-meinek alapján a létkörforgásban egyre közelebb jut létezésének értelméhez és céljához, a megváltáshoz, mely a Brahmá-val való egyesülést jelenti. A brahmaniz-mus a modern világban is képviselteti szel-lemi üzenetét. GHANDI erkölcsi tanításá-



nak lényegét a „Ghandi-talizmán” foglalja össze. A *könyörületesség*, a *testvéri szellem*, a *szociális érzékenység*, a *segítségnyújtás*, az *igazságosság* és az *emberszeretet* sugázzik Ghandi tanításából. Ezekre az értékekre a modern nyugat emberének is szüksége van. A BUDDHIZMUS India másik legelterjedtebb vallási irányzata. Központi fogalma a *nirvána*, mely a tökéletessé vált ember számára egyszerre jelent halált és újjászületést. A tökéletessé válásnak komoly erkölcsi feltételei vannak. A „nemes nyolcágú ösvény”, Buddha negyedik igazsága fontos morális üzenetet hordoz. *Az embernek tartózkodnia kell minden olyan tettől, mellyel másoknak kárt okoz.* A buddhizmus nagyon fontos parancsai között tartják számon a „*Ne árts!*” és a „*Ne ölj!*” előírásait. Ezzel Buddha az embertársaink iránti *szeretetre* hív. A buddhista erkölcs lényege a *nagylelkűség*, és a parancsolatok betartása. *Az ember maga felelős tetteiért, s felelősségünk nem csupán önmagunkra vonatkozik, hanem embertársainkra is.* A buddhista tanításban az *élet értékének hangsúlyozása és védelme*, valamint az ehhez csatlakozó erkölcsi szabályok az egyetemes emberiség számára is példaértékűek.

KÍNA több ezer éves vallási hagyományában jelentős szerepet tölt be az erkölcs és a vele kapcsolatos előírások rendszere. A régi kínai vallásetikai hagyomány kilenc fő erényt ismert. Csak az képes az egész közösség életének irányítására, aki valamennyi erényt gyakorolja. Az erkölcsi rendben a világmindenség harmóniája érvényesül. A *Nagy Szabály* című ősi kínai gyűjtemény így fogalmazza meg a főbb erényeket: „*Ne nyomd el a gyengéket (légy könyörületes, szolidáris)! Ne félj a magasabban állóktól (légy büszke és öntuda-*

tos)! Ismerd meg a tökéletességet (tanulj, légy művelt)! Ösztönözd a tehetséges embereket, és felvirágoztasd a nemzetet. Légy egyenes! Légy kemény, de ha kell, ismerd a szelíd szavakat is! Légy békességre törekvő! Kína legnagyobb hatású vallásbölcse KUNG-FU-CE (Konfucius, Kr.e. 551–479.), aki az ősi vallási hagyományokra építette föl saját vallási-filozófiai rendszerét. A konfucianizmus középpontjában etikai kérdések állnak. Az ember az egyetlen erkölcsi lény a világban. Az eszményi ember az erkölcsi tökéletesség megvalósítója. A tökéletesedés legfőbb eszköze az *önzsellenség*. „*Amit magadnak nem kívánsz, azt ne tedd másnak sem*” – írja Konfucius.¹⁹ *Szeretni* kell a másik embert, sőt *tenni* érte (karitatívitás). *Méltóság, nagylelkűség, őszinteség, szorgalom és jószág* az emberiség jellemzői. Aki igazán nemes ember akar lenni, annak az erény mellett a tudásra is törekednie kell. A bölcshivatalnok az *igazságosság* erénye szerint ítél. *A szülők és az ősök tisztelete*, valamint a *másik ember szeretete* adják az emberiség erkölcsi alapját.

A KERESZTÉNYSÉG, az első monoteista vallásra, a judaizmusra épül. A Sínai hegyen Isten által Mózesnek kinyilatkoztatott normák a mai napig az emberiség legfontosabb erkölcsi törvényei: *a szülők tisztelete, az emberi élet védelme, a szerelemnek és az élet továbbadásának védelme, a tulajdon védelme, a becsület védelme, a házasság és a család védelme, és az igaz érzések, gondolatok védelme.* Ezek az ószövetségi előírások a mindenkorai társadalmat stabilizáló és humanizáló hatásaik miatt lényegében az egész emberiség számára érvényesek. JÉZUS nem bírálta felül, hanem beteljesítette az ószövetségi törvényt azzal, hogy a mózesi normarendszer fontosabb elemeit a *szeretet*



legfőbb parancsa alá integrálta. A keresztény erkölcs alaptételeit a Hegyi Beszéd című evangéliumi részben találhatjuk. Jézus tanítványaihoz intézett beszéde a Nyolc Boldogság kihirdetésével kezdődik. Boldogok a lélekben szegények (szívük nem kötődik anyagi javakhoz, adakozók), a szelídek, a szomorúak, az igazságkeresők, az ingalmások, a liszta szívűek, a békességszerzők, és az igazságért üldözöttek (igazak), mert majd Isten bőkezű jutalmát élvezhetik. A boldogságnak ebben a kontextusban kifejtett fogalma nem azonos a köznapi értelemben használatossal. Az ember boldogság utáni vágya természetes. A Jézus által meghirdetett szituációban maga Isten hívja az embert a boldogságra, aki az ő Fiának szeretetén és követésén keresztül juthat el Isten Országába. A megígért boldogság erkölcsi választások elé állítja az embert: a gonosz hajlamok leküzdése, és Isten szeretetének keresése a cél. Az ember Istenhez való hasonlatossága (istenképmás volta, erkölcsi-sége) miatt szabadon választhat jó és rossz között. Az igazi szabadság a jó és az igaz választását jelenti, még ha az kellemetlen következményekkel is járhat. A lelkiismereti döntést követően szabadon választott cselekedetek már erkölcsileg minősíthetők: vagy jó, vagy rossz. Ennek megítélése függ a cselekvő szándékától, a cselekvés céljától és körülményeitől. A keresztény erény kialakult, szilárd magatartásformát, jellemet jelent, az egyén választási képességét, és szabad döntését a jó cselekvése mellett. A keresztény etika – még a nem keresztény emberek számára is – követésre érdemes, örök erkölcsi törvényeket fogalmaz meg.

Az ISZLÁM vallás alapítója MOHAMED (Kr. u. 572–632), akinek isteni kinyilatkoztatáson alapuló tanait az iszlám szent

könyvében, a Koránban²⁰ gyűjtötték össze. A 114 szúrából álló könyv többféle irodalmi műfajt képvisel, ám közülük jelentős helyet foglalnak el az erkölcsi szabályokat megfogalmazó *intelmek*. Mohamed a *szerelem* és a *béke* szellemiségét állította követői elé. A régi erkölcsi törvények közül megerősítette a *vendégszeretetet*, a férfias virtust (bátorság) és a *hűség* erényét. A bosszú helyett az *engedékenység* és a megbocsátás erényét tanította. A mohamedán hívőnek törvényes kötelessége az *alamizsnálkodás*, és ramadán havában a böjtölés – ez utóbbinak erkölcsi célzata az *akaraterő* és az *önfegyelem* erősítése.

A vallásoknak, a vallási hagyományoknak – szociológiai szempontból – alapvetően két funkciója van. A *kognitív* funkció segít a világ megértésében. A vallásoknak ez az aspektusa bölcséleti fogalmakkal dolgozik. A *praktikus* funkció abban áll, hogy törvényekkel és tanácsokkal segíti a hétköznapi életvezetést. Az erkölcsi elvek, a viselkedési szabályok együttese komoly társadalmi kohéziós erő, amely a kollektív normák segítségével egyetlen morális közösséggé kovácsolja össze a vallás követőit. A világvallások erkölcsi tanításaiban sok közös vonás, évezredek emberi tapasztalat rejtőzik, és ez a felbecsülhetetlenül nagy társadalmi és pedagógiai érték korunk nevelése számára is a megújulás forrása lehet.

A vallási gyakorlatban előforduló *értékek* annyira szignifikánsak, hogy elengedhetetlen a közöttük levő összefüggések feltárása. Valamennyi forrás nagyjából *hét fő érték* köré fonja erkölcsi rendjét. E fő elvek közötti rangsort a törvények, parancsok és ajánlások *nyomatékossága*, valamint előfordulási *gyakorisága* alapján lehetett megál-





lapítani. A „szuperértékek” hierarchikus sorrendje a következő: 1.) az emberi élet védelme; 2.) az emberi személy értékének és méltóságának védelme; 3.) a gyermek és a család védelme; 4.) az igazság és a kölcsönös szabadság védelme; 5.) a testi és a lelki egészség védelme; 6.) a szellemi értékek tisztelete és védelme; 7.) az anyagi javak védelme.

A PEDAGÓGIA NEVELÉSETIKAI PROBLÉMÁI

A nevelés keretében különböző eszmék, példaképek, magatartásformák, vagyis *normák* elfogadtatására, interiorizálására, és a személyi aktivitást vezérlő szubjektív szükségletekké történő átalakítására törekszünk. A normák, mint elvek és életszabályok, eredendően erkölcsi értékek forrásai, melyek a közösségben élő ember magatartását kötelező erővel irányítják, hogy célját elérhesse.

Sokan felvetik a kérdést, hogy mennyiben veszélyezteti az erkölcsi normarendszer és a ráépülő (normatív) erkölcsi nevelés az ember szabadságát? Ma már nyilvánvaló, hogy a *törvény* és a *szabadság* szembeállítás hamis. A törvényt nem a szabadsággal, hanem a *szabadossággal* kell szembeállítani. Az értelmes törvények és normák ti. ugyanarra irányulnak, mint maga a szabadság: az ember céljának elérésére. Még a legliberálisabb társadalomnak is szüksége van normákra, hiszen ezek biztosítják a kölcsönös szabadságot.²¹ Richard McCormick (1967) úgy találta, hogy az erkölcsi normák mobilitását egyrészt a kulturális körülmények, másrészt a történelmi korok változása okozza. Azonban a kultúrák és a korok összehasonlító etikátörténeti elemzése azt jelzi, hogy a különböző etikák között bizonyos erkölcsi alapelvek tekinteté-

ben van korreláció²². A legfontosabb interkulturális erkölcsi törvények együttesét gyakran nevezik „lex naturalis”-nak, vagyis természetes erkölcsi törvénynek, mely jelentős szerepet kaphat a világnézetek közötti termékeny párbeszédben. A kétféle átgondolt és újrafogalmazott erkölcsi törvény napjainkban is komoly értéket jelent, főként a szekularizált és értékválsággal küzdő világ embere számára. Az emberi személy méltósága, az egyenjogúság és a demokratizálódás jelszavait hirdető törekvések jelentős segítséget kaptak a természetes erkölcsi törvény perszonális megfogalmazású alapelveiben, mint ahogy erre lehetett alapozni az *Emberi Jogokat* is. A Jacques Delors vezette nemzetközi UNESCO bizottság jelentésében olvashatjuk a következő sorokat: „A nevelés (...) kitüntetett társadalmi feladat. A humanizáció, ha úgy értelmezzük, mint az egyén belső fejlődését, azon a ponton találja meg tökéletes formáját, ahol a szabadság és a felelősség útjai rendszeresen találkoznak. (...) Ám mindezen túl az igazságosságra való tanítás a legfontosabb, amely helyreállíthatja a lelkiismeretre épülő morális oktatást, s amely (...) olyan aktív állampolgári létre készít fel, melyben a személyes kiállás felelőssége váltja fel a választott tisztségviselő felelősségét.”²³

A pedagógia egyértelműen elismerte az erkölcsi nevelés fontosságát, azonban hol *naturalista*, hol *racionalista*, hol *gyakorlati* szemléletmódra alapozta azt. A naturalisták a *természet* és az *erkölcs* kapcsolatát hirdették. ROUSSEAU nevelési koncepcióját például a *természet univerzális erejére* építette, vagyis a gyermek „eredendően jó” személyiségét engedte szabadon kibontakoz-



ni. Bár negatív nevelése pedagógiai kudarcra végződött, újszerű gondolataival Rousseau mégis a mai reformpedagógia egyik megalapozója lett. PESTALOZZI már árnyaltabban gondolkodik a *természet*, a *társadalom* és az *erkölcs* hierarchikus kapcsolatáról. Nála az erkölcs a belső egyéni tapasztalat világa, reflexió a két említett külső dimenzióra. A racionalisták a *tiszta észnek* rendelték alá az erkölcsöt. KANT megalkotta a „természetes erkölcsi törvény” fogalmát, amely mint ’kategorikus imperatívusz’ jelenik meg. A gyermeket *fegyelmezés* útján kell elvezetni az erény útjára, a jó akarására. LOCKE és HUME szenzualista felfogása szerint a jó és a rossz egyaránt tapasztalat. Az erkölcsi cselekvést a *hasznosság* legitimálja. A gyakorlati szemléletmód egyik képviselője, SCHLEIERMACHER teológiai és racionális alapozású pedagógiája a nevelést egyetlen, magasabb célból kiindulva gondolja el. HERBART szerint éppen az ellenkezője igaz: az emberi törekvés sokféle, tehát a nevelés útjai is szükségképpen sokfélék. A nevelésben magát a jót, vagyis a *jó eszméit* kell az akarat tárgyává tenni.²⁴

A modern pedagógia megkérdőjelezi a nevelés és az etika klasszikus viszonyát. A modern felfogás *multidimenzionális* személységfogalmat határoz meg. A nevelés már nem a filozófiai etikára, hanem *kizárólag* a nevelésre támaszkodik, vagyis megszűnnek az ideák és az eszmények. Ez a pedagógiai gondolkodás főképpen a *pluralizmust*, a *posztmorális szubjektivitást*, vagy az *erkölcsi egyezkedést* tekinti járható útnak. A *pluralis univerzum* a posztmodernizmus alapvető feltétele, melyben az erkölcs is plurális – tartja Lyotard és Wittgenstein. A pluralizmus azonban lényegében para-

doxon: benne valami, és annak ellenkezője is megtalálható, azonban a kettő egyszerre nem lehet igaz. A feloldás csak a gyakorlati ész kontrolljával lehetséges. A második helyen említett posztmorális álláspontok pesszimizmusa pedig könnyen *totális antipedagógiát* eredményez. A pedagógiai szándékokról a plurális életformában már nem lehetséges megegyezés, csak folyamatos *egyezkedés*. A „ráhatásokat” elméletileg elutasítják, a gyermek semmire sem „kényszeríthető”, az erkölcsöt a gyermek „természetétől” teszik függővé. A neveléshez fűződő elvárások esztétikai véleményekben, kommunikatív formákban vagy explicit elképzelésekben öltönek formát. Ilyenek LYOTARD „olvasatokról”, DILTHEY „világnézetekről” és GOODMAN a „világ általunk való teremtéséről” szóló elmélete. Ezek a relativista vélemények azonban arról, hogy hogyan lehet felelősen erkölcsi döntéseket hozni, nem sokat tudnak mondani.²⁵ A *pluralizmus ambivalens értelmezése* és kezelése Jürgen OELKERS (1992) érdekes felfogása. Ő a pluralizmust *elutasítja és elfogadja*, ugyanakkor nem fogadja el a Rousseau alapozású liberális pedagógiát. Tézisei szerint a „világ” csak többes számban ragadható meg. Az emberek viszont egyedi és egységes személyek, akik *egyszerre* autonóm és függő módon építik fel önmagukat. Ebben az egyén- és társadalomvezérelt, személyiségformáló folyamatban a pedagógiának azért nem szabad morálként viselkednie, hogy nyitott lehessen valamennyi lehetőség erkölcsi érték közvetítése felé. Oelkers szerint a reformpedagógiák a klasszikus pedagógia lebontásai, olyan akadályokat testesítenek meg, melyek egyszerre számításba veendőek és kiküszöbölendők.

Mint láttuk, az erkölcsi nevelés korábbi, szinte evidens megközelítéseit a modern pedagógia alaposan megkérdőjelezte, azonban elfogadható megoldást nem hozott. A legutóbbi törekvések valójában a probléma újraértelmezésére tett kísérletek, melyeket az alábbi három fő irányzat, a kognitív, az optimista és a kooperatív megközelítés képvisel.

A kognitív erkölcspedagógiai irányzat az erkölcsi tapasztalat és a tanulás fogalmát építi össze. Az „autonóm én” elméletei csak a belső szférában mozognak. Az erkölcsi kötelességek azonban mindig a külső és a belső világok interakciójában fogalmazódnak meg. FRANK (1991) és GLASERSFELD (1994) elméletei szerint a szubjektivitás szakadatlan önépítés, amely az állandó tanulás folyamatában tartja fenn önmagát. A tanulás lényegében a kompetenciák átadása, kognitív értelmezési művelet. Először a kötelezettségek megértése, később a kötelezettségek megherülésének kompetenciája, végül a kettő közötti finom artikuláció az önépítés sorrendje. A „kódok” és „ellenkódok” szakadatlan játékában a közvetítés a pedagógia funkciója.

A nevelés optimista szemlélete az etikai igény és érvényesség gondolatából indul ki, célja a sikerre és az erkölcsi jóra irányul. Az erkölcsi kódok nem boldogulhatnak eszményítések nélkül, amelyek a feltétlen érvényesség iránti igényeket fogalmaznak meg. Úgy tűnik, eddig legalább kettő ilyen létezik: az emberi méltóság és az erőszakmentesség elve. Probléma, hogy a modern társadalom erkölcsi elveinek nincs közös igazolása, ezért csak meghatározott értelmezési kontextusokhoz képest fogalmazhatók meg. A probléma feloldásaként Alasdair MACINTYRE (1987) az erény arisz-

totelészi fogalmához tér vissza, mert csak egyseges és zárt világban lehetséges az egyértelmű ellenőrzés.²⁶ Az ókori koncepcióval szembeni különbség a nyilvánosság előtti indoklások és a kritika. Nicholas RESCHER (1989) az abszolút erkölcsi értéket négy elv segítségével indokolja: az emberi személy értéke, méltósága, egyéni- és kollektív szabadsága. A nevelés ezekről az elvekről szóló kommunikáció.²⁷

A moralitás értelme, hogy hatálytalanítsa az önérdek indítékait a közjó érdekében. Ez a modern társadalomban csak kooperatív egyezkedéssel történhet. Az egyezkedést érvelés keretében kell megvalósítani. Az indoklások megkövetelik a pedagógiától az érvelés kultúráját, amit csak beavatás útján sajátíthatunk el. Ennek szükségességét GAUTHIER (1990) Rousseau Emil-jének kudarcán szemlélteti. AVIRAM (1990) szerint szükség van a felnőttek tekintélyére, mert két egyenrangú és független személy közötti kapcsolat nem igényel pedagógiai etikát. Az erkölcsi világokba való beavatás és a morális konfliktusokkal való bánásmód egyaránt tanulási folyamat, melynek fázisai az elsajátítás, az egyezkedés és a kritika. A morális egyezkedés mindig hermeneutikai nevelés, kísérlet másoknak saját elveinkről való meggyőzésére, és mások elveinek a sajátjainkkal való kompatibilissé tételére.²⁸ A pedagógiai erkölcs alapja az, hogy a nevelés nem okozhat kárt. A „károk”, akárcsak a „sikerek” hosszú ideig észrevétlenül maradhatnak. Emiatt feltétlenül szükséges, hogy a morális nevelés alapvető igényei és kritériumai minél előbb és egyetemes érvennyel fogalmazódjanak meg. A morális nevelési igények tulajdonképpen érvényesség iránti igények, különösen a tanulók jövőjére vonatkoztatva. A ne-



velési célok a jövő birtokba vehetőségének feltételével fogalmazandók meg. A végső, legfőbb erénynek azonban a kritikus gondolkodásnak kell lennie. A nevelés nem maga az erkölcs, hanem az erkölcsi cél elérése érdekében alkalmazott kommunikáció, amelynek állandóan új formában kell artikulálnia a jó erkölcs igényeit.

EREDMÉNYEK ÉS TANULSÁGOK

A vizsgált tudományterületek nézőpontjainak előzetes rendszerezése és összefoglaló elemzése során érdekes összefüggésekre derült fény. A filozófiai etika történetét áttekintve nagyon tanulságos számunkra az a folyamat, amelyben az ember az isteni és az emberi értékekbe vetett hitétől eljut az eszmények tagadásáig, vagyis a plurális erkölcsi horizont és az abból következő individualizált belső mikrokozmoszok elidegenítő világáig. A modern kor embere számára már nincs centrum, és nincs bizonyosság, bár nagyon nagy szükség lenne rá. A mindennapi élet persze nem közvetlenül érintett a filozófusok eszme-futtatásaitól, de a szociológiai tények bizonyítják, hogy az erkölcsi stabilitás igencsak meggyengült (bűnözés, promiskuitás, abortusz, eutanázia, kábítószer stb.). Az emberek (általában szekularizált) többségén *negatív életérzés* uralkodott el: önzés, félelem, kilátástalanság, agresszió, bizonytalanság-érzet, fásultság, közömbösség. Szerencsére van kilátás a pozitív változásokra: egyrészt maga a társadalom ismeri fel, hogy a negatív életérzés rossz, és ellenhatásképpen a stabilitás irányába mutató társadalmi reakciók indulnak el. Másrészt éppen a teoretikusok közül sokan úgy gondolják, hogy immár túl vagyunk a posztmodern tagadáson, és helyette régi-túj eszményeket

kell keresnünk. Az értékek ismételt „felfedezése” és birtokba vétele nem lesz könnyű, mert az ember önmagát béklyózta meg önzése, bizalmatlansága és hitetlensége által. Pedig az emberiség örök erkölcsi értékei ott élnek az egyetemes kultúra tradícióiban, a vallási hagyományokban, az emberi gondolkodás eszményeiben. Egy nehéz és bonyolult újraértelmező folyamat előtt állunk, melyben az eszményeket csak keserves tapasztalások útján nyerhetjük ismét vissza. *Az értékek preferálását párbeszéd fogja eldönteni, olyan morális kommunikáció, melyben a pedagógiának döntő szerepe lesz.* A pedagógia egyszerre két síkon is érdekelt. Az egyik terület az értékörzés és értékközvetítés alapvető feladata, mely mind a klasszikus, mind a modern pedagógiának sajátja. A másik terület pedig maga a kommunikáció, mivel a kommunikatív készségek fejlesztése és a kommunikációs kultúra kialakítása ugyancsak a nevelés feladata.

Az etikátörténet más tanulságokkal is szolgált. A vizsgálódások alapján látható, hogy a különböző korok által elismert és ajánlott értékek végső soron a platóni főideák (Igaz, Jó, Szép) lebontásából származnak. A visszacsatolás és az alkalmazás egy lehetőségét mutatta meg Weszely Ödön, amikor a főideákhoz értelmező-magyarázó jelzőket (szükséges, hasznos, kellemes) fűzött.²⁹ Ezek a reális értékek már mindenki számára világosak, ugyanakkor benne foglaltatnak a főideákban is. A velük való pedagógiai munka – induktív úton haladva – mindig magasabb szintre emelkedve elvezet a keresett eszmények világába. Az alkalmazott kommunikáció – mint morális egyezkedés – pedig nem más, mint az eszményítések modern kontrollja.



A vallástörténeti elemzés megmutatta, hogy a vallásokban kétféle funkció kiegyensúlyozott kooperációja működik. A *kognitív funkció* segít a világ sajátos *megértésében*, ezáltal biztonságérzetet, nyugalmat, értelmet, célt és energiát ad. (A vélekedés tartalmával itt nem foglalkozunk, hiszen ez világnézeti alapállás, vagyis a *hit* kérdése.) A vallások másik, *praktikus funkciójának* feladata az egyén *viselkedésének*, életvezetési szokásainak kialakítása és szabályozása úgy, hogy mindez *kényszermentesen*, az egyén szabad akaratából történjen. Az elfogadás természetes módon valósul meg, hiszen a cselekvés kognitív megalapozása már megtörtént. A fenti módszer, vagyis a kognitív elemekre épített praktikus repertoár alkalmazása és alkotó módon való használata az erkölcsi nevelés modern perspektíváiban is jól beválhat. A vallások etikai célzatú tartalmi elemzése azt is kimutatta, hogy a vallásokban képviselt alapvető (praktikus) erkölcsi értékek nagyfokú egyezést mutatnak. Ha elvonatkoztatunk a teológiai tartalomtól, akkor *valamennyi vallás hét alapvető értéket képvisel*. Ezeknek az értékeknek a forrásai térben és időben olyan kiterjedtek, s olyan dominánsan, következetesen és határozottan jelentkeznek, hogy azt kell gondolnunk: *az emberiség interkulturális etikai örökségéről* van szó. Nyilvánvaló, hogy az emberiségnek soha nem szabad megtagadnia saját szellemi örökségét, hiszen ekkor identitászavarba és súlyos válságba kerül. A pedagógiának – értékőrző és értékközvetítő funkciója alapján – vállalnia kell ennek a közös örökségnek a megőrzését, gondozását és állandó kommunikatív artikulálását.

A pedagógia területét vizsgálva láthatuk, hogy a '90-es évek törekvései túllép-

tek a posztmodern kor antipedagógiát hozó gondolatrendszerén, és újra deklarálják a nevelés szükségességét. Egyre többen gondolkodnak úgy, hogy az etikai, valamint az érzelmi biztonság és stabilitás – a hozzá kapcsolódó pozitív irányú és kreatív jellegű gondolkodással együtt – manapság az emberi társadalom legnagyobb hasznát jelentik. Ezek az öröndetes törekvések új, megtermékenyítő lendületet adnak a pedagógia további fejlődésének. Az erkölcsi nevelés feladatát és kötelességét ma semmilyen módon nem lehet megkerülni és kijátszani, mint ahogyan azt a posztmodern tette. Ezért feltétlenül szükséges egy új nevelélméleti koncepció kigondolása, amely minden tényezőt figyelembe vesz.

Úgy látszik, hogy a pedagógiával szemben jelentkező elvárások egyszerre három irányból fogalmazódnak meg. Ezek az igények az *értékőrzés*, az *értékközvetítés* és a *kommunikáció* területén jelentkeznek. Az első feladat lényegében az emberi kultúra szellemi értékeinek minősítésére és megőrzésére irányuló törekvések integrális felvállalása. A második elvárás a pedagógia értékközvetítő munkája iránt megfogalmazódó igény. Az értékközvetítés eredményességi feltétele a szakértelem és a tekintély. Mindkét tényező a tudományos pedagógia hatáskörébe tartozik. A pedagógia három alapvető feladata közül a morális kommunikáció a legkényesebb terület. Ugyanis szabályozó elvek nélküli egyezkedés során az értékközvetítés folyamata könnyen zsákutcába juthat. Ezért pontosan rögzíteni kell, hogy meddig terjedhet a kommunikáció határa, miről *lehet* egyezkedni, és miről *nem*, vagyis meddig tart a közösen módosítható, és meddig a stabilizált értékek világa.



Az erkölcsi nevelés gondolati centrumában főként az interkulturális vallási-etikai örökségként definiált „szuperértékek” és a velük összecsengő platóni idealizált értékek kaphatnak helyet. Ezek az elvek az emberiség fejlődéstörténetén keresztül állandóan jelen voltak, minden kor gondolkodása elismerte fontosságukat. Pozitív hatásukat mind az egyénre, mind a társadalomra vonatkozólag sokszor igazolták. A történelem ragyogó pillanatai éppen e szellemi értékek (bátorság, hűség, bölcsesség, nagylelkűség, humánus stb.) kiteljesedésének idején következtek be, a dicstelen, gyászos események, pedig hiányuknak voltak köszönhetőek (gyávaság, árulás, butaság, önzés, erőszak stb.). Az értelmes, morális kommunikáció alapja csak a közös értékek törvényként való kölcsönös elfogadása lehet. Ezen túlmenően bármely más érték, vélekedés, gondolat, cselekedet minősége kommunikáció útján, kockázatmentesen dönthető el. Így a törvény és a szabadság harmóniája – mivel mindkettő ugyanarra irányul, vagyis az ember céljának elérése – sohasem válhat szabadosságá.

JEGYZETEK:

1. WESZELY Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*, OPKM, Budapest, 1994, p. 136–157.
2. A filozófiai áttekintés főképpen NYÍRI Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, NYÍRI Tamás: *Alapvető etika*, DÖRÖMBÖZI János: *Erkölc alapismeretek* és HÁRSING László: *Nyitott gondolkodás* című műve alapján készült A művek adatai az irodalomjegyzékben találhatók.
3. Ld. PLATÓN: *Szókratész védőbeszéde*.
4. PLATÓN: *Állam*, 428a–436a.
5. ARISZTOTELÉSZ: *Nikomakhoszi etika*, 1098a–1100b.
6. EPIKUROSZ: *Alapelvek*, II.
7. A középkor anyagának fő forrása: FÉLEGYHÁZY József: *Az Egyház a korai középkorban*, SZIT, 1967.
8. Jól érzékelteti Aquinói Szent Tamás teológiai alapú filozófiáját „*A létezőről és a lényegről*” írott műve, mely magyarul is megjelent. Helikon, Budapest, 1990.
9. David HUME: *Értekezés az emberi természetről*, III. könyv, I. rész/2.
10. Friedrich NIETZSCHE: *Zarathustra*, Világirodalom Könyvkiadó Vállalat, Budapest, 1922.
11. Kierkegaard műveivel a mélylélektan alapjait teremtette meg, egyúttal a szorongástól megszabadító igazi hit védelmében támadta a hamis vallásosságot. Ld. KIERKEGAARD: *A szorongás fogalma*, Göncöl, Budapest, 1993.
12. HÁRSING László: *Nyitott gondolkodás*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998. p. 107.
13. Nikolai HARTMANN: *Etika*, 1925.
14. Ld. Max WEBER.
15. Ld. William JAMES, LYOTARD és WITTGENSTEIN.
16. Lásd Jürgen OELKERS: *Nevelésetika*, p. 129–145.
17. A keleti vallások megismeréséhez főként HORVÁTH Pál: *Vallásismeret* és Peter B. CLARKE: *A világ vallásai* című műveit használtam fel.
18. Carl Gustav JUNG: *Psychologie und Religion*, 1937.
19. *Beszélgetések és mondások*, XV. 23.
20. A Korán magyar fordításban is megjelent Simon Róbert magyarázataival. Helikon, Budapest, 1987.
21. BODA László: *Erkölcsteológia I.*, p. 101–109.
22. KECSKÉS Pál: *Az erkölcsi élet alapjai*. JEL Kiadó, Budapest, 2003, p. 156–165.
23. Jacques DELORS: *Oktatás – rejtett kincs. UNESCO-jelentés*, Osiris, Budapest, 1997, p. 171.



24. JÜRGEN OELKERS: *Nevelésetika*, p. 22–68.
25. JÜRGEN OELKERS: *Nevelésetika*, p. 74–123.
26. ALASDAIR MACINTYRE: *Az erény nyomában*. Osiris, Budapest, 1999, p. 152–167.
27. JÜRGEN OELKERS: *Nevelésetika*, p. 159.
28. GAUTHIER és AVIRAM gondolatait Oelkers ismerteti a fentebb már többször idézett művében (p. 160–163.)
29. WESZELY ÖDÖN: *Bevezetés a neveléstudományba*. OPKM, Budapest, 1994.
6. CSEPELI György: *Szociálpszichológia*, Osiris, Budapest, 1997.
7. DELORS, Jacques: *Oktatás – rejtett kincs*. UNESCO-Osiris, Budapest, 1997.
8. GOLEMAN, Daniel: *Érzelmi intelligencia*, Magyar Könyvklub, Budapest, 1995.
9. HÁRSING László: *Nyitott gondolkodás*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998.
10. KECSKÉS PÁL: *Az erkölcsi élet alapjai*, Jel Kiadó, Budapest, 2003.
11. KRON, Friedrich W.: *Pedagógia*, Osiris, Budapest, 1997.
12. MACINTYRE, Alasdair: *Az erény nyomában*, Osiris, Budapest, 1993.
13. NYÍRI Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, Szt. István Társulat, Budapest, 1972.
14. OELKERS, JÜRGEN: *Nevelésetika*, Vince Kiadó, Budapest, 1998.
15. SCHAFFHAUSER, Franz: *A nevelés alanyi feltételei*, Telosz, Budapest, 2000.
16. TURAY A. – NYÍRI T. – BOLBERITZ P.: *Bevezetés az etikába*, Szt. István Társulat, Budapest, 1981.

IRODALOMJEGYZÉK:

1. ANZENBACHER, Arno: *Bevezetés a filozófiába*, Herder, Budapest, 1993.
2. BÁBOSIK István szerk.: *A modern nevelés elmélete*, Telosz, Budapest, 1997.
3. BODA László: *Erkölcsteológia*, Szt. József Kiadó, Budapest, 1993.
4. BOLBERITZ PÁL: *Hit és ész*, Kolping, Budapest, 1997.
5. CLARKE, B. Peter: *A világ vallásai*, Panoráma, Budapest, 1993.



OKTATÁS ÉS ERKÖLCS

MARÓTH MIKLÓS

Az oktatásnak egy távolabbi, magasabb rendű célja is van: „boldog embereket létrehozni a fiatalokból. (...) Ma az oktatásra nagy nyomás nehezedik mind a szülők, mind a politikusok és a pénzvilág képviselői részéről, hogy az oktatást a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható ismeretek átadására szűkítsék le. (...) Aristotelés szavainak igazságát bizonyítja a válások tömege, a pszichiátriai megbetegedések számának növekedése, az intoleráns, beilleszkedni képtelen emberek nagy száma.”

Az alábbiakban az „erkölcs” szót nem szorosabb, ma használatos értelmében véve fogom vizsgálni, hanem inkább abban, amelyben Aristotelés is használta azt, részben hamis, részben helytálló etimológia alapján az Ókorban. Ő részben az *éthosz* (lelkialkat) és *ethosz* (szokás) szavakat kapcsolta össze, mivel szerinte szoktatás alapján keletkeznek a gondolkodás nélküli cselekedeteink, amelyek lelki alkatunkat alkotják. Ezekből a szavakból származtatta az *erkölcsstan* értelemben használt *etika* szót.¹ Erkölcsön tehát a szokásainkon, választásainkon alapuló összes cselekedetet értem, amelyek révén a boldogságot akarjuk elérni.²

Ha megvizsgáljuk az ókori oktatási rendszert, akkor azt tapasztaljuk, hogy az a hét

szabad művészet, a *septem artes liberales* művelésén alapult. Ez a hét szabad művészet két csoportra oszlott: az emberrel (az ún. *humaniora*) és a természettel kapcsolatos tudományokra. Az első csoportba a beszéd (*logos*) tudományai tartoztak: a „belső beszéd”, azaz a gondolkodás szabályait tartalmazó *dialektika*; a külső, „hangos” beszéd szabályait tárgyaló *grammatica*, valamint a „jól beszélés” tanát ismertető *retorika*. Ezeknek a tárgyaknak a célja az volt, hogy segítsék az embert beilleszkedni a társadalomba, továbbá segítsék abban, hogy a társadalom tagjaként hasznos életet élhessen, azaz egyaránt tudja intézni a saját maga és a köz ügyeit. Ha ugyanis az ember nem tudja megtalálni saját helyét a társadalomban, és nem tud annak hasznos tagja lenni, nem lehet boldog.

A természettel kapcsolatos tárgyakat az eddigiekben ismertetett *trivium*-mal szemben a *quadrivium* néven összefoglalt tudományok, más néven a matematikai tudományok együttese alkotta: *matematica*, *geometria*, *astronomia* és a *musica*. A matematika és a geometria az isteni lényeknek tartott csillagok, és egyben a világmindenség megismerését nyújtó csillagászat (asztronómia) műveléséhez volt elengedhetetlen, de ugyanakkor összefüggött a (Platón szerint a jellem nevelése szempontjából elengedhetetlenül fontos) zene elméletével is. Azaz a *quadrivium* tárgyai ahhoz nyújtottak segítséget, hogy az ember az örökévaló isteni és a múlandó anyagi világban egyaránt képes legyen helyét megtalálni, s mindez a zenével kiegészülve hozzájáruljon egyénisége harmonikus kibontakoztatásához.

Mindez a szabad ember problémája volt, ezek a tudományok a szabad emberhez



méltó és az ő számára szükséges ismereteket tartalmazták. Mivel így az iskolákat elsősorban a szabad emberek látogatták, ezért a szabad ember számára nélkülözhetetlen ismereteket neveztek *szabad emberhez méltó*, azaz latinul: *liberalis* tudományoknak.

Mindezeknek a tudományoknak a célja az volt, hogy az őket elsajátító szabad emberek megtalálják helyüket mind a természetben, azaz a világban, mind pedig a társadalomban. Az iskolai oktatás célja tehát az volt, hogy olyan lelki alkatot hozzon létre a tanulóiban, amelyből származó cselekedeteik, illetve amelynek az alapján a cselekvéseikben megnyilvánuló választásaik³ életük során segítik őket abban, hogy beilleszkedjenek mind a természet, mind a társadalom rendjébe, és ezáltal megnyissa előttük a boldogulás útját. Az iskolai oktatás célja tehát harmonikus, boldog emberek nevelése volt.

Márpedig boldog csak a szabad idővel is rendelkező szabad ember lehet. Aristotelés, aki Platónnal együtt a pedagógia megalapítójának tekinthető, a neveléssel kapcsolatos nézeteit a *Politika* című művének két utolsó könyvében adja elő. Itt egy helyen⁴ a következőket írja:

„A manapság rendszeresített tanulmányok, mint már előbb is említettük, nagyon kétes értékűek; rendesen négyfélélt tanítanak: az írás-olvasást, a testgyakorlást, a zenét és néhol negyediknek a rajzot; az írás-olvasást és rajzolást azért, mert ezek az életben hasznosak és igen előnyösek, a testgyakorlást pedig azért, mert megszilárdít a vitézségre; a zenében viszont már lehet bizonytalanság. Mert manapság ezt legtöbbször az élvezet kedvéért művelik, holott eredetileg azért iktatták

ezt a nevelés rendszerébe, mert maga az emberi természet is – miként már sokszor megjegyeztük – arra törekszik, hogy ne csak a munkában állja meg jól e helyét, hanem a szabad időt is nemesen tudja élvezni. Mert hát, hogy újra beszéljünk erről, ez a kezdete mindennek. Ha tehát mindkettőre egyaránt szükségünk van, mégis inkább kell választanunk a nyugalmat, mint a munkát, és ez is a cél; akkor avval is tördődnünk kell, hogy mivel foglalkozzunk a nyugalomban. Kétségtelen, hogy nem csupa szórakozással: hiszen akkor szükségképpen a szórakozásnak kellene lennie életünk céljának. Ha pedig ez lehetetlen, sőt, inkább az állandó elfoglaltságnál kell a szórakozáshoz folyamodnunk (a dolgozó ugyanis nyugalomra szorul, a szórakozás meg éppen a nyugalomért van, mert a munka fáradsággal és erőfeszítéssel jár): ezért hát a szórakozás bevezetésénél jól meg kell választani a kedvező időt, mert azt mintegy orvosszerűen alkalmazzuk. Hiszen az ilyen mozgás fölüdülést, a vele járó élvezet pihenést szerez a léleknek. A nyugalom azonban önmagában hordja a gyönyört, a boldogságot és a meglegegedést. Ez pedig a munkálkodónak nem jut osztályrészül, csak a nyugalmat élvezőknek; mert az, aki dolgozik, egy olyan célt ért munkálkodik, amelyet még nem ért el, márpedig a boldogság végcél, és mindenki azt tartja, hogy nem fáradsággal, hanem gyönyörrel jár. (...) Világos tehát, hogy ennek a nyugalomnak a szempontjából is kell bizonyos dolgokat tanulnunk és azokba belenevelődnünk, és az is, hogy a nevelés és ezek a tanulmányok a maguk kedvéért vannak, viszont a gyakorlatiak szükségszerűségéből és mindig másnak a kedvéért.”



Eloolván ezt a részletet azonnal láthatjuk, hogy Aristotelés az ember idejét munkaidőre és szabadidőre osztja, a szabadidőt pedig szórakozásra és nyugalomra. Nyugalmon azonban – ezt az ókori kérdésekben járatosak tudják – nem a semmittevést, hanem az értelmes, hasznos, lelkileg építő, szabad emberhez méltó tevékenységet értette. Az elsajátított ismeretek egy része tehát hasznos, fölhasználhatjuk a munkánkban. A munka azonban pusztán alárendelt eszköz a szabadidő lehetőségének megteremtéséhez. Aristotelés szerint, amint ez az idézett részből is világossá válik, a boldogság nem lehet osztályrésze a munkálkodó embernek. A rabszolgák többek közt azért nem boldogok, mert életük alapjában véve folyamatos munkából áll. Márpedig, ismételjük meg nyomatékosan: az ember nem lehet boldog munka közben.

Az elsajátított ismeretek más része hozzásegít a szórakozáshoz. A szórakozás célja pusztán a munka fáradalmainak kipihenése. Aristotelés hasonlatát kifejtve a szórakozás olyan, mint a fájdalomcsillapító orvosság: pusztán arra alkalmas, hogy testünk fáradtságát kipihenjük. Ebből következőleg célja a munkaképesség helyreállítása, azaz a szórakozás célja a munka célja alá van rendelve. Ebből mindenki levonhatja a következtetést: ha a munka nem tesz boldoggá, akkor a szórakozás még kevésbé alkalmas erre.

A munka célja azonban az értelmes tevékenység keretében szolgáló nyugalom megteremtése. Boldogok csakis a nyugalom idején lehetünk. A nyugalom tehát a végső célunk, éppen ezért azok az ismeretek a legfontosabbak, amelyeket nyugalomunk során kamatoztathatunk. Ezért is állíthat-

juk Aristotelésszel együtt: az oktatás végső célja fölkészíteni az embereket a boldog életre, azaz a szabadidő, a nyugalom helyes kitöltésére. Az oktatásnak tehát a közelebbi, azonnal hasznosítható, a munka szempontjából nélkülözhetetlen ismeretek átadásán kívül és mindenképpen azok előtt egy távolabbi, magasabb rendű célja is van: boldog embereket létrehozni a fiatalokból. A boldogságra való fölkészítést azonban azok a tárgyak szolgálják, amelyeknek nincs közvetlen hasznuk.

Itt mindjárt meg kell említenem, hogy a görögök a nyugalom (latinul: *otium*, görögül *skholé*) idején művelték például a tudományokat. Nem pénzért, hanem pusztán kíváncsiságuk kielégítése céljából. A tudomány művelése tehát a kellő vagyoni háttérrel rendelkező szabad emberek privilégiuma volt. Mindebből érthető, hogy a tudást nem a belőle származó haszonért, hanem a tudásért önmagáért keresték.

Aristotelés szerint az embert minden más élőlénytől az értelme különbözteti meg. A gondolkodás képessége az ember formája. Mindebből következően az ember legjellemzőbb tevékenysége a gondolkodás, és mivel ez más kifejezéssel azonos a sajátos, őt konstituáló formájának a működésével, ezért ez teszi emberré, egyszersmind ez jelenti számára a legfőbb boldogságot.

Tulajdonképpen ugyanezt látta meg W. Heisenberg, a Nobel-díjas fizikus is. Ő állította egy tanulmányában,⁵ hogy a görög tudományok alapvető jellemvonása a (közvetlenül) haszontalan ismeretek keresése. Ezek a közvetlenül, a gyakorlati élet szempontjából haszontalan ismeretek fölhalmozódva azonban létrehoztak valamit, amit a közvetlenül hasznos, gyakorlatban





és a munkában azonnal alkalmazható ismeretek sohasem tudtak volna létrehozni: a tudományt. A tudomány általános ismereteinek és törvényeinek segítségével viszont a görögök, és az ő örököseikként az európaiak, számos gyakorlati problémát tudtak játszani könnyedséggel és azonnal megoldani. Ez – szemben a többi földrész hasznos ismereteket hajszólo oktatási rendszerével – lassan Európa vezető szerepének kialakulásához vezetett minden téren, beleértve a gazdaságot is.

Példaként az egyiptomi fáraó híres kérdésére hivatkozik: milyen magas a piramis. A különböző országokból összejövő tudósok mind valamilyen *ad hoc* trükkös megoldással próbálkoztak, kivéve a görög Thalést. Ő elvi síkra emelte a problémát: keressük a piramis ismeretlen magasságát. Ismerjük árnyékának hosszát, valamint az árnyék csúcsát a piramis csúcsával gondolatban összekötő egyenes és az árnyék jelentette vonal közötti szög nagyságát.

Ettől kezdve eltekintett a piramistól és a konkrét föladattól, pusztán azt vizsgálta, hogy ha egy háromszög esetében ezeket az adatokat ismerjük, akkor ki tudjuk-e számítani, és ha igen, hogyan a keresett oldal hosszát. Ezt az elvi kérdést tisztázva olyan, a háromszögekkel kapcsolatos haszontalan geometriai tudásra tett szert, amelyet – sokak mai kedvenc kifejezésével élve – nem tudott volna az adott kor munkaerőpiacán értékesíteni. Viszont ezt a trigonometriai kérdést tisztázva azonnal és könnyedén meg tudta állapítani a piramis magasságát. Erre a hasznos ismeretekkel fölvértezett többi tudós nem volt képes, és tegyük hozzá, soha nem is lett volna képes.

Mivel más görögök is rendelkeztek „nyugalommal”, ezért idővel a haszontalan, teo-

retikus ismereteket tartalmazó geometria jól fejlett és komoly tudománnyá vált, majd a történelemben később fényesen bizonyította hasznosságát is úgy, hogy számos gyakorlati probléma megoldása során bizonyult alkalmazhatónak.

Ugyanez történt más tudományok területén is, ahogyan erre maga W. Heisenberg is céloz. Magunk részéről a tényállást így foglalhatjuk össze: ma a világ nem tartana ott, ahol tart, Európa nem lenne a világ minden pontjáról özönlő menekültek álmainak netovábbja, ha a görögök akkor csakis a munkában közvetlenül hasznosítható ismeretek átadására korlátozták volna oktatási tevékenységüket, ha csak a közvetlenül hasznos, a „munkaerőpiacon eladható ismeretek” érdekelték volna őket, ha az oktatás nem a szabadidő, a nyugalom értelmes kitöltésére készítette volna föl a gyerekeket. Ma a világ sokkal fejlettebb lenne, ha akkor az oktatás célja nem az lett volna, hogy hasznos emberek helyett boldog embereket adjon a társadalomnak.

Ma az oktatásra nagy nyomás nehezedik mind a szülők, mind a politikusok és a pénzvilág képviselői részéről, hogy az oktatást a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható ismeretek átadására szűkítsék le. Az oktatásnak termelésre alkalmas munkaerőt kellene szolgáltatnia (bármennyire is tágan értelmezzük a hasznosságot), és senki sem várja el azt, hogy az ifjúságot a természetbe és a társadalomba beilleszkedni tudó, önmagával harmóniában élő, boldog emberré tegye az iskola. A szabadidő értelmes eltöltéséről ma senki sem beszél, a munkával szemben a legfőbb alternatíva a szórakozás. A szórakozás ugyanis egyeseknek pénzt termel: a fáradalmakat





a diszkóban kipihenő fiatalság a munka után itt, és általában véve mindenütt, ahol szórakozni lehet, mint fogyasztó jelenik meg. Fáradozva itt, fáradságát kipihenve ott termel hasznot.

Aristotelés szerint azonban e két tevékenység egyike során sem lehetünk boldogok. Szavainak igazságát bizonyítja a válások tömege, a pszichiátriai megbetegedések számának növekedése, az intoleráns, beilleszkedni képtelen emberek nagy száma. Míg a görögök jól működtették a városállamok demokráciáját, addig manapság már nincs egy társasház sem, amelynek kis lakóközösségét ne zilálná szét egy vagy két bármilyen rend elfogadására képtelen, az abba való beilleszkedésre alkalmatlan, csakis önmaga érdekeit erőszakosan hajszoló lakótárs.

A hasznosságon túl az ebben az értelemben vett erkölcsi szempontok figyelembevétele, a szabadidőre való fölkészítés (hiszen erkölcsi lények is elsősorban szabadidőnkben, a munka ránk kényszerített kööttségeitől szabadulva lehetünk) manapság azért lehet ismét súlyos kérdés, mert a műszaki fejlődés és az ezen alapuló technikai haladás eredményeként egyre kevesebb embert fog foglalkoztatni az ipar és a mezőgazdaság. Az előző századi statisztikák előrejelzése szerint az ezredfordulón a világ legfejlettebb országának számító USA-ban a lakosság kilenc százalékának az iparban, egy százalékának a mezőgazdaságban kellett dolgoznia. A valóság nagyjából így is alakult. Várhatóan, ha késéssel is, de a világ többi országában, így nálunk is, a fejlődés előbb-utóbb ugyanide fog vezetni.

Ez viszont azt jelenti, hogy a lakosság kilencven százalékának „szabadideje”, az

az „nyugalma” lehetne. Mivel épp a technikai fejlődés vezetett az emberek munka alóli fölszabadításához, ezért az annak elsajátítására alkalmatlan elemek nagy számban veszítik el munkájukat. Mivel ezek a tanulásra, a modern technika vívmányainak kezelésére általában véve is alkalmatlanok, ezért munkanélküliekké válnak, és hosszabb távon is azok maradnak. Mások elmennek az egyre fontosabbá váló és egyre terjedő szolgáltatási szektorba, ezáltal megkönnyítve az idejüket munkában töltők életét, és ismét mások egyre növekvő számban mehetnek el a tudományok területére.

Akár a bonyolult eszközök kezelésének megtanulására alkalmatlan alsó, akár az egyre növekvő tudományos szféra fölső csoportjára gondolunk, nevetséges hangoztatni, hogy az iskolának alapvető követelménye a gyakorlati életben hasznos ismeretek átadása lehetne. Ez az egyiknek túl sok, a másoknak túl kevés. Mindenkinek szüksége lenne olyan ismeretekre, amelyek birtokában ebben az új világban könnyebben meg tudná találni a helyét. Manapság ismét inkább az életre kellene fölkészíteni a fiatalságot, és nem a termelésre. Ezt a földatott megfelelő szakiskolákra kellene bízni. Viszont erkölcsi nevelésre mindenkinek szüksége lenne.

Az erkölcsi szempontok kiesése az oktatásból, valamint a *hasznosság elvének rémuralma*, mára számos válságtünetet hozott létre.

Aristotelés neveléstudományi nézeteinek kidolgozása során az emberről alkotott filozófiai nézeteiből indult ki. Azt vizsgálta, milyen a nevelésre szoruló ember, milyen élet felel meg a természetének, milyen céljai és vágyai vannak. A mai oktatásügy a termelés és a fogyasztás, a gazdasági élet szükségleteiből indul ki, ehhez akarja



– nevelés révén – idomítani az embert. A természetével diszharmóniába került ember azonban csakis boldogtalan lehet.

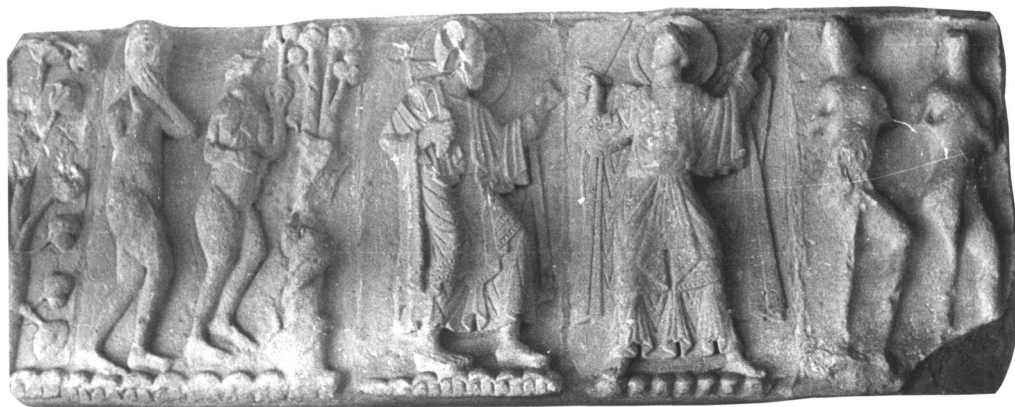
Bármiféle keresztény tudományról beszéljünk, az mindig a filozófiának az antropológia néven ismert szaktudományából indul ki. Az antropológia az ember természetének vizsgálatából kiindulva próbál egy filozófiai alapokon álló emberképet alkotni. Az ember így megalkotott képével összhangban próbálja a keresztény jogtudomány megalkotni a saját rendszerét, az emberről alkotott ismeretek jegyében igyekeznek a keresztény gazdasági szakemberek megállapítani a keresztény közgazdaságtan tételeit. A keresztény szellemű pedagógiának is, ezek és más hasonló keresztény szellemű tudományoknak a mintájára, először egy emberről alkotott képpel kell rendelkeznie, majd ennek ismeretében föltenni önmagának a kérdést:

mi legyen nevelési, oktatási tevékenységünknek a célja. A részletek meghatározása csak ez után, e kérdések tisztázásának függvényében következhet.

Olyan módon kell eljárni, ahogyan ezt Aristotelés is tette saját korában. Ahogyan az ő pedagógiája kora filozófiai emberképéből sarjadt ki, ugyanúgy kellene ma is a kereszténységnek az ember természetéről, az ember céljáról ma vallott nézeteiből ki-fejőldnie.

JEGYZETEK

1. ARISTOTELÉS: *Nikomakhosi etika*, II. 1–2. fejezet.
2. i. m. I. 5. fejezet.
3. i. m. i. m. II. 2.
4. ARISTOTELÉS: *Politika*, VIII. 2.
5. HEISENBERG, W.: *A humanisztikus műveltség, a természettudomány és az európai kultúrkör viszonyáról*, in: *Válogatott tanulmányok*, Budapest, 1967, p. 55–67.





CLYPEUS VIRTUTIS. KLASSZIKUS NYELVEK OKTATÁSA ÉS AZ ERKÖLCSI NEVELÉS

GLOVICZKI ZOLTÁN

Az élő nyelvek sok szempontból (...) elfogadható kommunikatív, és általában: gyakorlati, célszerűségi szempontból szerveződő oktatása mögött módszertanilag látszólag lemaradó görög- vagy latintanítás valójában egy olyan nyelvtanulói és általában tanulási stratégiának konzerválója, mely – nem lévén kitéve az említett gyakorlati, célszerűségi elvárásoknak – továbbra is adekvát marad. *Per definitionem konzervatív tehát: a figyelmes, időigényes, elmélyült, elemző tanulás kényszerű és egyben vállalt őrzője (...).*

Amikor Vergilius Aeneisét olvassuk, s az eredeti mondatokkal bíbelődve van módunk rácsodálkozni a szöveg rejtettebb rétegeire, a főhőssel s az eposszal magával a görög irodalmi-filozófiai hagyomány és a római erények egyfajta foglalatát tárhatjuk tanítványaink elé. Az abban megfogalmazott erkölcsi értékrend egy Kr.e. 27-ben Rómában közszemlére tett díszpajzs, a „*clipeus virtutis*” szövegében kanonizálódik. Az Augustus Caesar nagyságát hirdető felirat négy sarkalatos alapelve: a *clementia*, a szelídség, könyörület a legyőzöt-

tel szemben, a *iustitia*, igazságosság, jogszerűség, a *pietas*, felelősség és kötelességtudat az istenekkel, ősökkel, családdal és tágabb közösségeinkkel szemben, végül a *virtus*, a férfias bátorság és tetterő. A szöveg fennkölt, az erények megfontolandóak. Szinte kár tudni, hogy a felirat sokkal inkább jellemzi ajándékozóját, mint magát a Caesart, jelentősége és valóság-tartalma pedig, ezzel egyúttal elsődleges erkölcsi hitele ott és akkor ennyi volt: „*Bölcs tanítónknak és nagy vezérünknek emlékül: legjobb római tanítványai!*”

A klasszikus nyelvek oktatása emberemlékezet óta túlnő a lexikai és grammatikai tudás felépítésén. Mivel a világról alkotott ismeretek és az ezeket hordozó nyelvi formák elemi tanítása már az antik világban is jórészt meglévő szövegek feldolgozásán alapult, kezdetektől fogva foglalkoztatta az elmélkedő embert ezek tartalmának a gyermekekre gyakorolt esztétikai, erkölcsi hatása is. Mostanról visszatekintve ugyan valami homogén egységnek tűnhet ez a korszak, de ne feledjük: a homéroszi eposzokat – a mi léptékünkkel mérve – már Platón vagy Arisztotelész korában is a Hunyadiak, a mohácsi vész távlatából tanulta, énekelte az iskolai ifjúság. A tanult nyelv, múzsai eszköztár anyaga már számukra is történelem, mitológia, költészet volt. Elkerülhetetlenül merült tehát föl e szövegek „igazságtartalmának”, erkölcsi mintaértékének firtatása is. „*Ami Homérosz megénekelte, nem szabad befogadnunk államunkba, akár képletes értelemben szerepelnek a költeményekben, akár nem. Mert az ifjú elme nem képes megítélni, hogy minek van rejtett értelme, minek nincs, hanem amit ilyen zsenge korban befogad, az rendszerint kitérőhittelenné és megmásíthatatlanná lesz benne. Ezért bizonyá-*





ra mindennél fontosabbnak kell tartanunk, hogy az első mesék, amelyeket hall, az erény szempontjából a lehető legtanulságosabbak legyenek” – szól hozzánk Platón az eszményi Allam leírásában.¹ Ez az egyszerre vitatható és megfontolandó álláspont több mai kérdésünket is megelőlegezi.

A latin és a görög nyelv újabb kori oktatása, különösen a modern tanügy kifejlődésének utóbbi másfél évszázadában a nyelvet hordozó szöveganyag első és legfontosabb elemévé antik történelmi és mitológiai hősök „meséit” tette meg. Elfogadta tehát Platón intelmét e mesék fontosságára nézve, s meg is találta a számára legtanulságosabbakat: a bölcs görög anekdotáktól Mucius Scaevola és Horatius Cocles hősiességén át Lucretia állhatatosságáig. Nem túlzás azt állítanunk, hogy a görög-latin tanítás ezen erkölcsi példázatai elsődlegesen reprezentálták a XIX–XX. század gimnáziumának, s talán magának a kornak a tízéves gyermekekhez szóló legfőbb emberi üzenetét: a *humán* gimnáziumok *humán* tárgyainak valódi *humanitas*-át. A magyar tannyelvű, modern oktatás kialakulásának már a kezdetén óva int a „holt nyelvek penészeit” és a grammatizáló, életidegen iskolákat amúgy mélységesen elítélő Széchenyi is: „szolgáljon a latin ezután is a férfiu tömött szólás és írásmód példájául, s legyen mindenek fölött halhatatlan remeki által buzdítója nemzetünknek római honszeretetre, római nagylelkűségre, római nagyságra!”² S hogy a legnagyobb magyar ebbéli vágya mennyire beteljesült, azt talán minden másnál jobban bizonyítja, hogy még az 1950-es, ’60-as évek gyér latinoktatásának első tankönyvi leckéi is „erkölcsnemesítésre” használták a nyelvtanulás adta lehetőségeket: a római szántóvető proletár, az

„uraságok” ellen lázadó Spartacus és a többiek felvonultatásával.

Napjaink tankönyvei is – szerte a világon – érzékenyen kezelik ezt az igényt és lehetőséget. A már említett klasszikus erkölcsi példázatok mellett így kerülhettek a kánonnak már egész korai szakaszába azok az irodalmi részletek, melyek etikai kérdésfelvetésükben és válaszaikban azoknál is árnyaltabbak, összetettebbek, esetleg napjaink problémáira érzékenyebbek. Például Icarus története, Philemon és Baucis legendája. Az etikai szempont fontossága azután végigvonul a hajdan is olvasott szövegek egész során: egészen Horatius ódáiiig, Tacitus Seneca haláláról szóló leírásáig. Az utóbbi időkben mindez sok helyütt kiegészülhet már a kereszténység biblikus és liturgikus alapszövegeinek – erkölcsi szempontból nyilvánvaló hatású – tanulmányozásával³, melyek nyelvi-tartalmi ismeretének igénye a vasárnapi misék miszszáléinak magától értetődőségéből szintén a magas *humán* műveltség szféráiba emelkedett.

A *barátság* kérdéseiről elmélkedhetünk például Aeneas és Pallas, Plinius és Tacitus, az aranykori költők kapcsán; a *szerелеm* mélységeiről elsősorban Catullus verseit elemezve; a *családról* ugyancsak Aeneas története, valamint Cicero családi levelei alapján, az *egyén és közösség kapcsolatáról* Coriolanus története nyomán. Példánk lehet a *vezetői erények* és magatartás tárgyalásakor Livius Hannibal-portréja, Tacitus Nero-képe; a *közéleti szereplésre* és a politikai erkölcsre Cicero Catilináriái és az *Annales* néhány mondatos részletei Augustusról, majd Tiberiusról. A *magánember* külvilággal szemben tanúsított magatartásról Horatius filozófikus ódáiban és Se-





neca Erkölcsei Leveleiben találhatunk vita-indítót. Az ember *erkölcsi hiányait*, gyengeségeit állítják pellengérré ugyancsak Horatiusz satírái és epódoszai, Phaedrus állatmeséi. S hosszan folytathatnánk a sort.

Mindig is fölmerülhetett – és föl is merült – azonban a kérdés: mindehhez valójában miért is van szükség a latin (horribile dictu: az ógörög) nyelv oktatására, ismeretére. Mindezeket a történeteket ugyanis „művelődéstörténet”, vagy más hasonló nevű kurzusok keretében *magyarul* is megismerhetné az ifjúság – ahogy az sok helyen történik is! *Ezekhez* valójában nincs feltétlenül szükség az idegen nyelvre. Vagy megis?!

Az 1970-es évek végétől a korábbiakhoz és más országokhoz képest is egészen új utakat kereső magyarországi latinoktatás sajátossága a nyelvnek szinte azonnal klasszikus *szépirodalmi* szövegekkel történő megközelítése. Sajátos, tehát korántsem magától értetődő ez a módszer: bírálhatnánk műfaji, tartalmi, korszak szerinti egyoldalúságát, nyelvpedagógiai használhatóságát. Ugyanakkor nagyon is komoly elvi alapon nyugszik, melynek lényege egy alapvető közoktatási, már-már társadalmi hiány felismerése. Azé ugyanis, hogy iskoláinkból, s jószereivel életünkéből is kivesszük az alapos, értő és elmélyült szövegolvasás, úgy nyelvi, mint – különösen – esztétikai vonatkozásban. Diákjaink a latinórán *kívétel*es közelségbe kerülnek a – tágabb értelemben vett – nyelv szerkezetével éppúgy, mint e szerkezet esztétikai át-
lényegülésével, s közben óhatatlanul mélyebb kapcsolatba kerülnek e szövegek erkölcsi tanulságaival is.

Ne felejtjük el ugyanakkor, hogy a főntebb idézett Platón mű az eddig tárgyalt

erkölcsi meséknek éppen a könnyen félreérthető homéroszi, tehát költői, szépirodalmi megfogalmazását tiltotta volna ki államából. Sőt, a költőknek ennél sokkal súlyosabb bűnük is akadt Platón szemében: egyszerűen nem mondtak „igazat”... „*költészete az igazsághoz mérve értéktelen, s a léleknek ugyanilyen, nem pedig a legértékesebb részével fog társalogni (...), ennek erősítésével pedig lassanként tönkreteszi a gondolkodó észet.*”²⁴ A klasszikus nyelvek oktatásában szemléltetésül felhasznált szövegek erkölcsi üzenete pedig nemcsak a költői megfogalmazás miatt veti fel a történelmi és morális hitel kérdését.

Az elsődlegesen rendelkezésünkre álló, illetve a közoktatásban szinte kizárólagosan szereplő források ugyanis legtöbbször a valós példa erejével próbálnak hatni. Márpedig sem a görög filozófiai etika fejtegetései, sem a görög-római történetírás megfestette hősök, sem a klasszikus római erények nem a valóság leképezései. Az első az elméleti jó, a második az elméleti tanulságok, a harmadik a vágyott jó világában mozog.

Ami a filozófiai etikát illeti: szerencsés, hogy a hellénizmus sztoikus és epikureus tanai határozzák meg a középiskolában megjelenő forrásanyagot. Ennek gyakorlati oka, hogy ezek legmélyebb hatását tudjuk tetten érni a római latin nyelvű szövegekben. Velejárója azonban az is, hogy bennük a fiatalokat elsődlegesen érintő *magánéleti kérdésekre*, az egyéni *boldogságra* mutathatunk be nagyon is *gyakorlatias* válaszokat. A vonatkozó latin szövegek olvasása elmélyíti gondolatmenetünket, s éppen Seneca esetében a konkrét életvitelben is viszonylag hiteles példákat láthatunk a filozofikus gondolatok megvalósítá-





sára. Nem való persze azt állítanunk, hogy akár a görögök, akár a rómaiak valóban ezeknek az életelveknek megfelelően éltek. Általában inkább a kudarc, a működésképtelenség szülte mind az egyén, mind a közösségek megváltására vonatkozó elképzeléseiket, terveiket. Az antik filozófia megközelítésében azonban általában is lényeges a *kérdésselvetés* jelentőségére helyezni a hangsúlyt. Milyen elemi kérdéseket és problémákat ismertek föl, s rendeztek Platónról és Arisztotelészről kezdve a politika, a társadalom, az emberi kapcsolatok, a családi élet, az egyén életvitele területén – s milyen válaszokat adok, adhatok ma ezekre *én*? A valódi hitelességet a megismert szövegeken keresztül megszülető s átszűrődő mai, egyéni vagy közös válaszaink biztosítják.

A történelmi példák, hősök és hőstettek, anekdoták bölcsekről és balgákról szintén markáns etikai csapda felé vezetnek tankönyvről és tanítót. Elsősorban azzal kell szembesülnünk: valaki által – sajnos csak ritkán a tanár által – jól megfontolt pedagógiai stratégiából számos tantárgy tananyagában szerepelnek nyilvánvalóan *nem igaz elemek*. A kémia és a kísérleti fizika, a matematika, a latin és a történelem oktatása alighanem közösen *a modellezés* lehetőségének kedvéért tűri ezt. Diplomatikusan nem teszi fel a kérdést, hogy valóban így néz-e ki egy elektronpálya, valóban így viselkedik-e egy kis kocska, valóban egy pontban érinti-e az egyenes a kört, valóban létezik-e időt kifejező 'ablativus absolutus', vagy valóban ismerjük-e az emberre válás folyamatát. Ahhoz, hogy működő modellt építsünk tanítványaink fejében – amelynek alapján később egy-egy pont viszonylagosságát, rendhagyóságát, esetleg

hiányát is fel tudja dolgozni – általános tapasztalat szerint szükség van ezekre az elhallgatásokra, hovatovább csúsztatásokra. Egészséges azonban, ha a tanár számára nem süllyed a valóság a modell szintjére, ha izgatja és táplálja a modell mögötti világ sokszínűsége, s adott esetben ebből a sokszínűségből egy-két elemet meggondoltan meg is villant tanítványai előtt: hogy a görög 'genitivus absolutus' a latin ablativusos párjával együtt *egyszerre* jelenthet akár hat-hétféle dolgot, s ettől nem makrancosabb, csak kifejezőbb lesz a két nyelv; hogy a latin létige imperfectum idői nem is oly rendhagyó képzésűek, és így tovább.

Ami pedig a történelmi hitelt illeti: többféle módon közelíthetünk a modellépítéshez. Dönthetünk úgy, hogy olyan erős modellalkotó elem van a tarsolyunkban, hogy feláldozzuk azt az igazság oltárán. Meghagyjuk klasszikus összehasonlításnak például a spártai és athéni állam bemutatását, még akkor is, ha világosan tisztában vagyunk vele, hogy mesebeli Spártáról beszélünk, jórészt athéniak szülte ellenpontból, többé-kevésbé mitikus törvényalkotó Lükurgosz királlyal az élén. Mert olyan tanulságul szolgál ember és ember, társadalom és társadalom, gondolkodásmód és gondolkodásmód közötti különbségtételben s ítéletalkotásban, mely összemérhetetlenül értékesebb bármely pusztá ténynél.

Közélíthetünk aztán a forráselemzés eszközeivel. Igyekszünk a Hérodotosz ábrázolta Xerxész, Thuküdidész Periklésze vagy Tacitus Nerója mögött megláttatni a történetíró, a történetet olvasó kor és közönség szempontjait, indulatait is. Lehet, hogy a történelmi hitelen, esetleg éppen egy erkölcsi kérdésben példaként állított sze-





mély hitelességén is csorba esik, ám sokkal nagyobb gazdagság, ráadásul ezúttal nagyon is hiteles gazdagság birtokába juttatjuk diákjainkat. Ez a fajta igazság és erkölcsi tanulság természetesen jóval nehezebben emészthető – és jóval nehezebben interpretálható –, mint az előbbi.

Végül közelíthetünk a kétes hitelű történeti jelenségekhez azzal a szintén erkölcsi jelentőségű gesztussal is, hogy tanítványainkat bevonjuk e kételkedésbe. Egyrészt azzal, hogy tisztázzuk velük a modellalkotás hasznát és jelentőségét, s mintegy közösen mondunk le velük a „puszta valóság” kitapintásának igényéről. Ezt teszi az igényes fizikatanár az egyszerű mechanikai kísérletek bemutatása előtt; a történelemtanár az őstörténeti modelleket bevezetve; valamint a görög- és latintanár, amikor a trójai háborúról vagy Róma alapításáról várnak tőlük igaz történeteket. Másrészt a „*nem tudjuk*” fogalmával – ahol különbséget kell tennünk a „nem tudom” és a „nem tudjuk” tanári vallomások között. *Etikai* szempontból az első vitatható értékű, a második viszont feltétlenül értékes vallomás, mely pedagógiai, módszertani szempontból ugyanakkor még felkavaróbb, adott esetben helytelenebb, hasztalanabb lehet, mint a forráselemző előbbi magatartása.

A filozófiai és a történelmi szövegrészletek után, jelentőségben talán azok előtt is fontos megbirkóznunk a „római jellem” etikai hitelességének kérdésével. Egyrészt az erre vonatkozó szövegek sokasága és alapvető jellege miatt, másrészt pedig, mert a házasságtörő és csalárd görög istenekkel, a furfangból akár becsstelenséggel is élő görög hadvezérekkel, és a fiúkkal enyelgő filozófusokkal szemben a római hős és államférfi mindig is abszolút erköl-

csi példaként állott előttünk. Pedig mennyivel könnyebb valamiről belátni, hogy más, mint mi, s ebből vonni le tanulságokat, mint azt állítani, hogy ugyanolyan, s ezzel mind a két félről kétes értékű képet festeni!

Megtehetjük persze – a modelláló jogával –, hogy meghagyjuk az illúziót. Hihetünk benne – s joggal –, hogy Mucius Scaevola vagy Horatius Cocles hősiessége, Coriolanus hűtlensége, Lucretia erénye olyan emocionális hatást gyakorol az ifjúságra, mint amelyet a magyar királyok legendái és a szentek élete is kellene, hogy gyakoroljon, legalábbis amelyet ránk a népmesék, a Jókai- és Dumas-regények hősei gyakoroltak. Nem csak hihető, de mindenképp fenntartandó ez az elképzelés, s hogy pillanatnyilag a társadalom nagyobbik részét tekintve e hatás elmarad, csak meg kell, hogy erősítse ebbéli vágyunkat. Egyetlen szempont akad, mely valóban visszafordíthatatlanul megváltozott az utóbbi évtizedekben: ez pedig az életkorok és az ingerküszöbök viszonyának alakulása. Megeshet, hogy egy egészséges közösségben egy – teljes ártatlanságban nevelt – gimnazista egy tanár előadásában úgy ismeri meg valamely római hős jellemét, hogy ez egész életében titkon motiválja majd, de mára ez az emocionális hatás reálisan mind lehetőségét, mind szükségességét tekintve az óvodás-kisiskolás korra tevődött át.

Annál nagyobb erkölcsi nevelőeszköz van a kezünkben, ha a nyelvben s szövegekben reprezentált hús-vér rómaiak a mienkéhez *valóban* hasonló jellemét, szokásait, életét próbáljuk megragadni. A római erkölcs ugyanis a mi kultúrtörténetünkhöz igazán hasonlatos fejlődésen ment keresztül. A „mi”





fogalma itt, persze, nem annyira a nemzeti jellegünket, mint inkább korunkat, s az azt – sajnálatos módon – elsősorban meghatározó amerikanizmust jelenti. Róma erkölcsi tanulságai kísértetiesen idézik az Egyesült Államok történeti korszakokkénti és megítélés szerinti pozitív vagy negatív példáit. Vegyük sorra, melyek lehetnek ezek, mit okulhatunk a következőkből!

Róma általában az ókor és a későbbi korok államaival ellentétben nem etnikai, hanem jogi alapon szerveződő közösség, melynek tagjai egyszerű pásztor-földművelő, kényszerűségből a katonáskodásban is kezdettől jártas egyének és csoportok, nem kis részben befogadott üldözöttek. Mi ennek a következménye? Miért is a jog és a hadsereg határozza meg a római kultúrát, birodalmat, szinte mindazt, amivel Róma egyetemes múltunkat gyarapította? Hogyan lesz ugyanakkor termékeny befogadó táptalaja s továbbörökítője valamennyi környező, majd távoli kultúrának ez az alapvetően be- és elfogadásból születő társadalom? Hogyan terem megint másfelől igen csekély „saját” kulturális teljesítménye? Mit jelenthet irodalom, művészet, istenekkel való kapcsolat azoknak, akik könnyedén öntik át minden gondolatukat és mondandójukat az időközben megismert görög formákba, akik minden további nélkül teszik át áldozóhelyüket az ősi Iuppiter-templomból előbb a görög Apollónéba, majd alkalomadtán a perzsa Mithrászéba, az egyiptomi Íziszébe? De mit jelent ugyanakkor ez a művészet, ezek a szertartások azoknak, akik mindenhol, mindenben felismerik a beolvasztásra, majd újraöntésre érdemes értéket, üzenetet, megfogalmazást a népszerű görög újkomédiáktól Krisztus tanításaiig? Annyi

bizonyos: maguk a rómaiak sokáig szégyellték e mégoly termékeny csapodárságot. Alighanem egészen addig, amíg egyáltalán – és kezdettől vitatható módon – „magukról a rómaiakról” beszélhetünk, valamikor a Kr.e. II. század közepéig, amikor az idősebb Cato utolsó dörgedelmeivel próbálta visszatartani nemzetét az elgörögösödéstől – értsd: az erkölcsi zülléstől. Hogy legalább ez előtt valóban léteztek-e azok az erények, melyeket mi „rómainak” hívunk, a történelmi kezdetek említett jellegéből kikövetkeztethető, mint ahogy az is, hogy ezek az erények vélhetően ugyanennyi *kevésbé rokonszenves* tulajdonsággal is együtt jártak. Catóék elfogultsága, majd a későbbi források tendenciái azt eredményezték, hogy ezekről az előidőkről csak a hős pionírok, a munkás puritánok regényei maradtak fenn, s a western-filmek sosem születhettek meg... Mondhatnánk itt, hogy e kevésbé hiteles legendárium annál használhatóbb az erkölcsi nevelésben! Vegyük észre azonban, hogy – mint említettük – a legendák és a valóság szembesítése sem marad tanulságok nélkül!

Róma „ősi” erényeinek kánonja tehát klasszikus formában, s a latinoktatásban is szereplő megfogalmazásokban az augusztusi aranykorban született. Octavianus Augustus, egy a királyság fogalmától és megszokott formáitól a legszükségesebb esetben is irtózó néppel és senatusszal szemben, politikai bűvészmutatványként kellett, hogy elfogadtassa, majd erkölcsileg és jogilag is legitimálja egyeduralmát. Propagandájának két alappillére a béke és az erkölcsi megújulás volt. Előbbivel egyértelmű sikert aratott. Utóbbi, tekintve, hogy az általános közerkölcs szintjének emelését célozta, amíg a vezető réteg meg-





tisztulását, megtisztítását jelentette, addig a szélesebb rétegek rokonszenvére talált, ám amikor családjogi törvényekben jelent meg, nem annyira az ellenszenv, mint a pusztaság realitása tette egyre groteszkebbé. Maradjunk azonban egyelőre a propagandánál. Augustusnak az erkölcsi rendre vonatkozó elképzelései, bármennyire is irreálisak voltak, alighanem egy hallgatólagos, ugyanakkor jól kitapintható közmegegyezésen, egyfajta közös vágyódáson alapultak. Tény, hogy Titus Livius minden kisiskolás és latin gimnazista által olvasott jellemrajzai és hőstörténetei ennek a közmegegyezésnek, Ovidius Naso Fastija alighanem az uralkodó elvárásainak, a későbbi korok megfogalmazásai (Tacitusnál, ifj. Pliniusnál) pedig már csak valami kimondottan reménytelen nosztalgiának a kivetülései. Ez a fajta, mindnyájunk által ismert római erény hajdanán talán, a megfogalmazás pillanatában azonban a legkevésbé sem létezett. Mindvégig megmaradt azonban örök viszonyítási pontnak, kiemelkedően értéknek, akkor is, ha a „valóság” szemléltető, a szerelmi tankölteményt író Ovidius, a realista Petronius, Iuvenalis és mások megmosolyogták, sőt kegyetlenül kikarikírozták azt. Hasonlít e folyamat a XIX. század végének magyar historizmusára, mely egy a világra és a világiasságra megnyíló korszakban erkölcsi rendet, nemzeti erőt kívánt a milleniumi ünneplésben kiforró történelmi legendáriumunkra alapozni. E legendárium erősen válogatott s színezett volt, ám elegendő ahhoz, hogy a II. világháborút követő évekig valóban erkölcsi rendet és nemzeti erőt alapozzon, illetve reprezentáljon. Ezt az erőt Borsszem Jankó leleplezhette bár, de ki nem kezdte.

De ha már ismerjük a „valóságot” is, ne hagyjuk erkölcsi tanulságok nélkül azt sem. Miközben Rómában a hősi múlt eposzai születtek – s miközben ma is ezek alkotják tananyagunkat –, a gyermeknevelés kezdetéről gyökeresen más képet mutatott a tényleges valóság. Elég, ha ezen a ponton magunkra ismerünk, s ami a gyermekkor után jött, könnyen kikövetkeztethető. „*Bezzeg most az újszülöttet rábízzák valami görög nőszemélyre, aki mellé még a szolgasereg néhány tagját adják, többnyire a leghitványabbakat, akik semmiféle komoly szolgálatra nem alkalmasak. Ezek tévelygéseivel és meséivel itatódnak át azon nyomban a zsenge és tapasztalatlan lelkek; és az egész házban senki nem gondolja meg, mit mond vagy tesz a beszélni még nem tudó úrfi előtt. De a szülők sem tisztességre és szerénységre szoktatják apró gyermekeiket, hanem zabolátlanságra és szájaskodásra, miáltal lassan beléjük fészkelődik a szemérmelenség és az, hogy semmibe veszik mind a magukét, mind a másét. Úgy látszik tehát, hogy városunk sajátos és jellemző hibái, a színészimádat, meg a gladiátormérkőzések és a kocsiversenyek iránt érzett szenvedély már szinte az anyaméhben megfogamzanak, és ha ezek foglalják el és szállják meg a lelket, mennyicske hely marad a tisztas művészetek számára? Hánytat találsz köztük, aki otthon másról ejt szót? Beszélnek-e másról a fiatalok, ha előadótermekben hallgatjuk őket? De a tanítók is erről társalognak leggyakrabban hallgatóikkal, hisz nem a fegyelem szigorúságával, nem is képességük próbára tételével toboroznak tanítványokat, hanem megkönyvekedő köszöntéssel és a hízélgés császáraival.*”²⁵

Elegendő, ha szégyelljük, hogy a rómaiakkal együtt esünk ki az erkölcsi rosta likán? Használjuk inkább a párhuzamot arra, hogy egyfelől kivételesen fényes tükröt tartunk önmagunknak, másfelől előre





pillantsunk, hogyan roppant meg a Birodalom e szellemi és erkölcsi nihilizmusba süllyedt, korrump és sokszínűségét jellegtelenségre váltó nyugati felének talán még meglévő gerince az öntudatos új „barbár” népek érkeztekor...

Hadd említsük meg végül, hogy a klasszikus nyelvek oktatása *pusztán nyelvi* szempontból, és – a legtöbb tantárggyal szemben – *önmagában véve* is erkölcsi üzenetet hordoz. Előbbi a nyelvnek mint szellemi teljesítménynek és intellektuális rendszernek az elismerése és bemutatása. Az élő nyelvek sok szempontból – valljuk be, alapjaiban – elfogadható kommunikatív, és általában: gyakorlati, célszerűségi szempontból szerveződő oktatása mögött módszertanilag látszólag lemaradó görög- vagy latintanítás valójában egy olyan nyelvtanulói és általában tanulási stratégiának konzerválója, mely – nem lévén kitéve az említett gyakorlati, célszerűségi elvárásoknak – továbbra is adekvát marad. Per definitionem *konzervatív* tehát: a figyelmes, időigényes, elmélyült, elemző tanulás kényszerű és egyben vállalt őrzője, ami legalább e lap hasábjain talán szégyenkezés nélkül kimondható sajtója.

Innen pedig már csak egy lépés magának a klasszikus nyelvek oktatásának az erkölcsi jelentőségét felismerni. A haszon, s leginkább anyagi haszon elvén működő korban és társadalomban szélsőségességénél fogva vitatható, ám annál tüntetőbben, sőt talán egyedülállóan egyértelmű kiállítás ugyanis ez az emberiség hagyományos etikai és általában szellemi értékei mellett. Szűkítve a kört: Európa alapvető értékei mellett, pontosabban az Európát bármiféle alkotmányos megfogalmazástól függetlenül is kizárólagosan meghatározó görög-

rög-római, római-keresztény világlátás mellett. Nem hanyagolva el eközben nemzeti múltunkat sem, hiszen hosszú évszázadok – tetszik-nem tetszik – latin írásbelisége után Jókai még az 1860-as években is – játékosan bár, de – okkal és joggal nevezte vidéki patvaristánk és principálisa „*édes anyanyelvének*” a latint!⁶

De ez az erkölcsi jelentőség nemcsak társadalmi szinten, nemcsak az át- meg át-szerveződő közoktatás pástjának napi küzdelmeiben látható – hanem sokkal inkább tanítványaink szemében. Ma egy hiteles ógörög- vagy latintanár – aki hiteles abban, hogy az antikvitás szellemisége, mely általános, ma elfogadott „értékekkel” helyezi szembe, egyúttal életképes, sőt létszerű, boldog, sőt boldogabb személyiséggé teszi őt, aki hiteles abban, hogy tárgyát sem létszerűtlen önmagában, hanem a mához mérve adja át – nem tesz kevesebbet, mint egykor Horatius Cocles tett, ha tette... Meglehet, a pajzs, melyet diákjai kezébe ad, inkább vágyait fejezi ki, mint valós erejét. De pajzs. Fogni jó. És hátha az ellenfél is megtéveszthető.

JEGYZETEK:

1. *Az állam*, 378. d-e., ford.: SZABÓ Miklós.
2. Hunnia, 1835. – idézi BORZSÁK István: *Kell-e a latin*, Budapest, 1990, p. 23.
3. Kiemelkedően értékes példa erre Dr. BÁRCZI Ildikónak a nyolcosztályos gimnáziumokban szélteben használatos tankönyve: *Orbis Latinus I-II.*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, (többször).
4. *Az állam*, 605. b.
5. C. TACITUS: *Beszélgetés a szónokokról (Dialogus de oratoribus)* 2.9., ford.: BORZSÁK István.
6. *Eppur si muove. És mégis mozog a föld.* Centenáriumi kiadás, Budapest, 1925. I., p. 143.





Az erkölcsök módszertana

(...)

3. A magasrendű erkölcsiség kialakításának tizenhat alaptétele van. Ezek közül az első: Kivétel nélkül minden erényt bele kell plántálni az ifjúságba. (...)

4. Mindenekelőtt alapvetőek azonban az úgynevezett sarkalatos erények, azaz a **bölcsesség**, a **mértékletesség**, **lelkierőség** és **igazságosság**. Nem emelhetünk ugyanis épületet alap nélkül, és a részek nem fognak összetapadni, ha nem támaszkodnak alapjaikra.

5. A **bölcsességet** a helyes oktatásból mérítik azáltal, hogy megtanulják a dolgoknak és azok értékének valódi megkülönböztetését. A dolgokról szerzett helyes ítélet ugyanis minden erénynek igazi alapja. (...)

6. Sajátítsák el a **mértékletességet** és szokjanak hozzá, hogy ügyeljenek is rája, alvásban és ébrenlétben, munkában és játékban, beszédben és hallgatásban, képzésük egész időtartama alatt. (...)

7. Az **erőslelkűséget** tanulják az öngyőzés útján; azáltal, hogy korlátozzák a túlságos futkározást, az időn túli és kívüli játékos kedvet, és fojtsák el a türelmetlenséget, hangoskodást, haragot. (...)

8. Tanuljanak **igazságosságot** azzal, hogy senkit se sértsenek meg, mindenkinek adják meg azt, ami neki jár, kerüljék a hazugságot és csalást; kötelességszerű és kedves dolgokat vigyenek végbe.

Ezekre éppúgy, mint a fenti dolgokra, ugyanolyan szabályok szerint kell őket kiképezni, amelyeket a következő tételek írnak elő.

9. A **lelkierőnek** mindenekelőtt szükséges megnyilvánulása az ifjúnál a *tisztes, szabad beszéd* és a *fáradtságok elviselése*.

Minthogy ugyanis az életet megfigyelés és cselekvés során éljük át, a gyermekeknek el kell sajátítaniok azt a képességet, hogy szembenézzenek az emberek tekintetével és tisztességgel munkáival (...). Az erény tettekben, nem a beszéd folytán születik.

10. A *tisztes kifejezőmód* a tiszteletre méltó emberekkel való érintkezés során fejlődik ki, mégpedig akkor, ha ezek figyelő szeme előtt hajtják végre a rájuk bízott feladatokat.

(...) Össze kell írni a választékos beszélgetés szabályait, beszédgyakorlatokat kell folytatni, és különféle dolgokról kell naponta a tanítókkal, tanuló társakkal, szülővel, személyzettel és másokkal beszélgetni (...)

11. *Munkabírásukat* úgy fogják fokozni az ifjak, ha mindig tesznek valamit, akár komoly, akár játékos dolgot.

A figyelem szempontjából ugyanis közböbbs az, hogy mit és mi célból cselekszenek, csak cselekedjenek valamit.

12. A gyermekekbe mindenekelőtt bele kell csepegtetnünk az igazságosság testvére erényét, a *gyors és azonnali szolgálatkésztséget*. (...) Buzgón kell tehát életünk célját az ifjúság lelkébe vésnünk, hogy nem önmagunkért születünk, hanem Istenért és felebarátainkért, azaz az egész emberi nemért, hogy már ifjúkorától fogva komolyan tudatosuljon benne az, hogy Istent, az angyalokat, a napot és a nemezebb teremtményeket utánozza, azaz igyekezzék szolgálatával minél több embernek használni és segíteni. (...)

13. Az **erények** alakítása kezdődjek meg a zsenge gyermekkorban, mielőtt még a bűn





megfertőzné a lelket. (...) Sokat jelent az, ha fiatalon szoktatjuk a gyerekeket; a cserépkorsó is sokáig megőrzi annak illatát, amivel legelőször töltötték meg.

14. Az erényeket állhatatos cselekvéssel sajátítjuk el. (...)

15. A szülők, dajkák, tanítók és tanulótársak mintaszerű életének **példái** állandóan előttünk fényeskedjenek.

A gyermekek (...) előbb tanulnak meg valamit utánozni, mint felfogni. (...)

16. A példákhoz **útmutatásokat** és **életszabályokat** kell csatolnunk. (...) Az ilyenfajta élet útmutatásait gyűjtsük össze a Szentírásból és a bölcsék mondásaiból. (...)

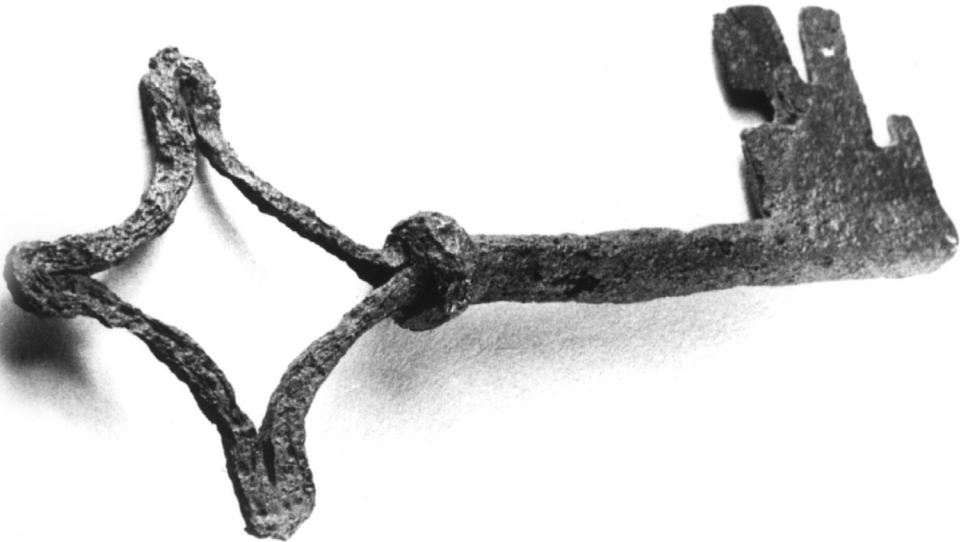
17. (...) Természetünk megromlása következtében a rossz könnyebben és mélyebben meggyökerezik; minden módon **távol kell** tehát **tartanunk** az ifjúságtól a romlás valamennyi lehetőségét, amilyenek az erkölcsstelen baráti társaság, trágár beszé-

dek, tartalmatlan és értéktelen olvasmányok (mert a bűnös példa méreg a lélek számára, akár fül útján éri), végül pedig a tunyaságot, mert a semmittevés rosszra tanít, vagy a lélek kábultságára vezet. Hasznos lesz tehát, ha mindig elfoglaljuk valamely akár komoly, akár szórakoztató dologgal, s nem engedjük, hogy eltespedjen.

18. (...) Mindenképpen szükség van **figyelmezésre**, hogy a rossz erkölcsökkel szembehelyezkedjünk.

Figyelmezést nem annyira tanulmányi okok miatt kell alkalmazni (hiszen a tanulás helyes módszerrel nyújtva, gyönyörűséget és az emberi értelem boldogságát jelent), hanem erkölcsi kihágás miatt. (...)

Comenius
Didactica Magna
XXIII. fejezet
részlet



Anekdota

Eötvös Lorándról

Vizsga. A hallgató leül Eötvössel szemben, aki az alábbi kérdéssel kezdi a vizsgáztatást:

– Hogyan jött ma az egyetemre?

A hallgató gyorsan kapcsolt. Erre a kérdésre a szokásos válasz az, hogy villamossal, és a következő kérdés a dinamó lesz, amit pedig ő nem tud. A válasz tehát:

– Gyalog.

– Gyalog? Hát hol lakik maga?

Hazudni nem lehet, tehát megmondja:

– Kispesten.

– Kispesten? És onnan gyalog jár?

– Igen. Én szeretek gyalog járni.

– És mit csinál, ha késésben van?

– Akkor szaladok – válaszol a diák.

– És mit csinál, ha szakad az eső?

– Akkor esernyővel jövök.

Eötvös fölteszi az utolsó kérdést:

– És hogy jön az egyetemre, ha késésben van és szakad az eső?

A diák kitartó, most már nem adhatja föl a játszmát:

– Akkor bérkocsival.

Ekkor Eötvös elmosolyodik, és azt mondja:

– Látom, a dinamót nem tudja, de maga az életben meg fogja állni a helyét.

És a hallgató indexébe beírta, hogy „kolokvált”.



SPORT ÉS ERKÖLCSI NEVELÉS

GOMBOCZ JÁNOS

A sportoló érzelmi kiegyenlültséget tanul, elsajátítja az indulatain „való uralkodás technikáját. A sport nem túri meg a hazugságot és a gyávaságot, éppen ezért különösen jó terepe a jellem gyakorlásának... Hazánkban a rendszerváltás óta jelentősen csökkent a sportegyesületek száma, kevesebben sportolnak. Ez azt is jelenti, hogy a sportban rejlő pedagógiai potenciál a magyar ifjúságnak a korábbinál kisebb részét képes csak jótékony hatásával testben és lélekben előre lendíteni.”

Az iskolai nevelés megoldhatatlannak látszó gondjairól nemcsak a szakmai közvélemény értesül, naponta szembesül vele az egész társadalom. Az is közzismert tény, hogy a család sem tud a tőle elvárható szinten megfelelni a nevelésben rá váró feladatoknak. Nevelési válság jellemzi az ezredforduló magyar társadalmát. Nem vigasz számunkra, hogy Kelet-Európában mindenütt hasonló gondokkal küszködnek, s hogy a nevelés rendszere világszerte, még a szerencsésebb történelmet író és gazdagabb országokban is, aggodalmat keltően, rossz hatásfokkal működik.

Ebben a helyzetben, ha a nevelés két legfontosabb gazdája, az iskola és a család ilyen problematikusan teljesíti alapvető

feladatát, fölértékelődnek a személyiség fejlesztésének egyéb, kiegészítő színterei. A sportmozgalom például, mely köztudomás szerint is az ifjúság széles tömegeit érinti (s úgy véljük, meg is érinti), láthatóan jó lehetőségeket kínál a nevelés számára: önként vállalt kötelezettségekkel járó tevékenység, s mint ilyen, a pedagógiai munka kivételesen előnyös terepe. A sportoló fiatalok nevelése az egyesületekben azonban sportmozgalmi belügynek tekinthető. A feléje forduló országos szakmai-pedagógiai érdeklődés minimális, elhanyagolható. Mintha nem értené a szakmai közvélemény, hogy itt nem csupán muszklinövelésről, vagy szebben szólva a testi nevelés egy lehetőségéről van szó, hanem annál sokkal többről!

A sportban rejlő pedagógiai lehetőségeket leginkább az egészségügy felől közelítők „járják be”, ők azonban többnyire az „egészségnevelés” óhatatlanul leszűkítő szempontjait követve elemzik a sportolás pedagógiai körülményeit és eredményeit. A sportbeli erkölcsi nevelés ritkán kerül szóba, ha mégis emlegetik, akkor inkább csak ünnepi laudációkban vagy a jelszavak szintjén. Pedig érdemes alaposabban szemügyre venni a sport és a nevelés összefüggéseit! Munkánkban arra vállalkozunk, hogy a szakirodalom áttekintésével a sportbeli nevelés, mindenekelőtt az erkölcsi nevelés lehetőségeire és problémáira hívjuk fel a figyelmet.

A HAGYOMÁNY

Sport és nevelés összefüggésrendszerének vizsgálatában mindenekelőtt – illendőségből is – a modern sport programmatikus irodalmát vesszük szemügyre. Azt, hogy vajon az „alapító atyák” rendelkeztek-e, s ha





igen, miképpen a sportban folyó (végzendő), vagy a sporttal kapcsolatos nevelésről. Bőséges anyagra lelhetünk az ő műveikben! Az újkori sport teoretikusai J. Locketól Coubertin-ig – s természetesen a magyarok is, Kemény Ferenc és lelkes társai – elkötelezett társadalom-javítók voltak. Közülük Coubertin munkái a legvonzóbbak, s nemcsak azért, mert személyében az újkori sportmozgalom legnagyobb szervezeti tettének, az olimpiának a megalkotóját tiszteljük. Az ő sporttal és neveléssel kapcsolatos munkái feldolgozzák, és sűrítve bemutatják az elődök és kortársak jelentős gondolatait. Híres Sportpedagógiájának bevezető fejezetében így érvel: „Miután a sport megköveteli a sportolótól az önfegyelmet, higgadtságot, megfigyelést, hatással van az értelem, jellem és lelkiismeret kialakulására. Ilyenformán az erkölcsi és társadalmi tökéletesbülés egy tényezője.”¹ Sport és nevelés összefüggésének ezt az előrevetett summázatát a könyv harmadik részében érvelő módon kifejti. A sportoló ember személyiségfejlődésének lényegét abban látja, hogy a sporteredményt „(...) melyet akaratának és izmainak együttműködése döntenek el, csak úgy éri el, ha munkás szívóssággal fáradozik rajta. A sikerhez nemcsak energia és kitartás kell, hanem éppúgy hidegvér, gyors, biztos látás, megfigyelés, meggondolás (...) és mindezekre szükség van az eredmény megtartása végett is. Mert a sportban, amit elértünk, gyorsan elvész, ha nem örökösödünk felette. Ilyenformán a sport az emberi lélekbe az intellektus és erkölcs számtalan csíráját plántálja.”² Coubertin józan mértéktartással szemléli tárgyát. A mai szóhasználattal transzfernek nevezett jelenség esélyeit latolgatva például hang-

súlyozza, hogy a sportban kialakult eredmények nem automatikusan és nem minden esetben tételeződnek át a személyiség teljes tevékenységszférájára, noha „(...) számos példát adott a személyiségnek sporttulajdonságokkal való áthatottságáról és azok átterjedéséről tisztán erkölcsi területekre.”³

A transzferhatás – amely ebben az esetben a személyiségfejlesztés lényegi mozzanatának értelmezhető – biztosításának két fontos feltételére hivatkozik. Szerinte a sporttevékenységet nem szabad elszigetelni más emberi tevékenységektől, mert csak „(...) a sporttevékenységnek és egyéb emberi tevékenység más formáinak bensőséges egybeolvadása biztosíthatja a pozitív átterjedést”.⁴ Hasonlóan fontos szerepe van a mester és tanítvány „tevéleges együttműködésének” a sportban. „Egyedül ez az együttműködés szenteli az ifjúság érdekének a sportkialakítás férfias és komoly jellegét, melyben lehetetlen csupán múló szórakozást látni. Másrészt egyedül ez adja az idősebbnek, ki a fiatalság testgyakorlataiban benne van, a módot, hogy acélozza ezt erkölcsileg is (...)”. „Ritka, hogy egyéni akarat mások segítségével nélkül képes az acélozást biztosítani”⁵ – teszi hozzá a lábjegyzetben Coubertin, nyilvánvalóvá téve, hogy a sportban lehetséges személyiségfejlődést korszerű szemlélettel a fejlesztés, azaz a nevelés eredményének tartja. Sport és értelmi nevelés összefüggésének megítélésében is a megfigyelésekre épülő reális szemlélet, és nem a pedagógiai delíbiabók kergetése jellemzi. Jól látja, hogy a sajátos helyzetben való gyakorlás fejlesztő hatású: „(...) hasznát veszi annak a körülménynek, hogy a sportoló nemcsak értékelni és összehasonlítani kényszerül





minden pillanatban, hanem hogy ezek a lelki cselekedetek rendkívül gyorsan tartoznak végbemenni, lévén az elhatározás gyorsasága jóformán mindig a sportgesztusok kiindulópontja.”⁶

Mégsem az értelmi, hanem az erkölcsi nevelés áll Coubertin pedagógiai gondolkodásának középpontjában. Evvel a problémakörrel foglalkozik a legrészletesebben. Fölvezetesképpen a sportnak a korán ébredő nemi vágyak visszaszorításában, késleltetésében játszott szerepét méltatja. Fontosnak tartja azt is, hogy a sportoló érzelmi kiegyenlítettséget tanul, elsajátítja az indulatain való uralkodás technikáját. A sport nem tűri meg a hazugságot és a gyávaságot, éppen ezért különösen jó terepe a jellem gyakorlásának. Coubertin az erkölcsi neveléssel foglalkozó gondolatmenetben ismételten hangsúlyozza, hogy itt nem a sportoló önmagával való magányos küzdelméről van szó, noha arra is szükség van. „A nevelő dolga hasznát venni annak, ha neveltje ilyen (erkölcsös) akar lenni, ezt aláhúzni, támogatni. Ha erre nem gondol, elárulja, hogy nem áll hivatása magaslatán. Ha ez a nevelőnek csak ritkán jut eszébe, általában nem a sportoló az, ki saját kezdeményezéséből törődnie vele (...). A pedagógia dolga ennek hasznát venni.”⁷ A leglendületesebb pedagógiai érvelés *A közös munka* című alfejezetben olvasható. Ha a stílus archaizmusa nem árulkodna, akár ma fogalmazott dolgozatnak is vélhetnénk Coubertin szép gondolatmenetét. Itt a sportot mint az emberi együttműködés nagy és mindennél hatékonyabb iskoláját mutatja be, a futball-csapatot pedig mint az emberi együttműködés „legtökéletesebb alakulatát” emlegeti. „A sport-kooperációnak olyan jellemvo-

násai vannak, amelyek azt a demokrácia egy előkészítő iskolájává avatják. Valóban, a demokratikus állam sem tud boldogulni a kölcsönös segítség és a versenyzés egybeolvadása nélkül, ami a sportoló társadalomnak is alapja és boldogulásának legfőbb feltétele. De melyik intézménye a pedagógiának képes előkészíteni rá közvetlen módon? Az ember hiába törné a fejét, hogy a sporton kívül találja meg.”⁸

Reális mérlegelést, józan ítéleteket emlegettünk az imént, mint a Coubertin-i sportpedagógiai gondolkodás jellemzőit. Az egész mű nemes idealizmusa és a részletek realizmusa igen jól megférnek egymás mellett. Coubertin művelt ember volt. Sportpedagógiai elemzéseiben nemcsak az angol sporthagyomány Locke-ra visszanező jellegzetes gondolatai bukkannak fel, nemcsak a filantropisták és a német tornamozgalom eszméi és tapasztalatanyaga szólal meg, de a katolikus pedagógiai hagyomány és a kortárs reformpedagógia szelleme is jól érzékelhetően megjelenik. A fejlődő emberért való felelősség és a közösségi érdek szempontjai egymást áthatva érvényesülnek itt. Ez a munka a sport és nevelés egymással összefüggő kérdésköreinek teljes inventáriumára. Részletesebb elemzésekkel, újabb szempontokat is fölveve, de tulajdonképpen ugyanezekkel a kérdésekkel foglalkozik a mai sportpedagógia, de nem mindig ilyen tisztánlátóan írja le, hogy nem a sport nevel, hanem a sport kínálta lehetőségekkel jól élő tanár, edző.

Coubertin nagy alkotása, az újkori olimpia is úgy indult útjára, hogy szellemi atyjának pedagógiai nézeteit viszi diadalra. „Az olimpiai mozgalom mindenekelőtt nevelő mozgalom. Ebben fellelhető alapí-





tónk vezérgondolata, aki az átfogó, kiegyensúlyozott, harmonikus nevelést a humán társadalom fejlődése kulcsának tekintette” –mondta Budapesten a mozgalom hosszú éveken át volt vezetője, J. A. Samaranch.⁹ E „vezérgondolat” sorsát az olimpia vonatkozásában nem követjük nyomon. Diadalra jutásáról mindenesetre sokan kételkedve beszélnek.

KÖZELMÚLTBELI VÉLEMÉNYEK

Európa keleti felében a szocializmus hivatalos ideológiája előszeretettel karolta föl a sporttal kapcsolatos nevelői gondolatokat. A sport polgári pedagógiai hagyományai a hivatalos „szövegekben” igen jól megfértek a marxi-lenini társadalom- és egyénfejlesztési intenciókkal. Az önmagát hivatalosan is „nevelőnek” tekintő társadalomban, melyben a legfőbb jó a személyiségek teljes kibontakozása, a mindenoldalúan fejlett ember, kétszeresen is kívánatos a sport. Egyrészt mint a „teljesség” nélkülözhetetlen komponense, másrészt mint a „kibontakoztatás” (pedagógiai) eszköze. A központilag tervezett társadalmi nevelés hivatalosan is számon tartott „színterévé” vált a sportmozgalom. Főhatósága – nyilvánvalóan a sportmozgalom rendszerbe illősege igazolására – kiadta a sportolók nevelésének központi dokumentumát, az OTSH Nevelési Irányelveit.¹⁰

Ez a dokumentum az iskolai nevelési terv analógiájára készült. A nevelés „külön” tervezése kérészerűtül gyakorlat volt az iskolában, a sportmozgalomban még rövidebb ideig dívott. Maga a dokumentum sportpedagógiai szempontból igényes munka volt. Erényének tarjuk, hogy az edzők az egész személyiség fejlesztésére vonatkozó korszerű pedagógiai szemléletet

ismerhettek meg belőle. Ez a munka a sportoló jellemének fejlesztését állítja az edző pedagógiai tevékenysége középpontjába.

A sport és nevelés összefüggésével foglalkozó másik fontos, említésre érdemes mű a TF Sportpedagógia című jegyzete illetve tankönyve, Biróné Nagy E. munkája.¹¹

Míg az OTSH Nevelési Irányelvei országos elterjedtsége révén, a sportpedagógia tankönyve a képzésben játszott szerepével s a mögötte álló főiskola tudományos reputációjának súlyával hirdethette hatékonyan a sportban rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználásának és a sportolók nevelésének szükségességét. Ez a könyv a századeleji hagyaték gondozójaként részletesen kifejti és értelmezi a Coubertin-i gondolatokat, s egyúttal teljesíti a kor kötelező megbízatását: a sport és nevelés összefüggésrendszerét a pártállam egységsítő pedagógiai koncepciójában értelmezi. Kiemelendő erénye, hogy ezt a feladatot az akkor félig-meddig kötelező közvetlen politikai propaganda mellőzésével végzi el. Gondolatmenetének kiindulópontja „az általános társadalmi igény – amely hangsúlyozza a tervszerű nevelőmunka fontosságát az ifjúság szervezett és céltudatos fejlesztése terén – a sportot sem hagyta érintetlenül.” „(...) a sport az ifjúság nevelésében nélkülözhetetlen tényezővé vált...”¹² sajátos szemléleti kényszert jelentett számára, amely a hivatalos nevelélmélet tartalmi és szerkezeti követését tette szükségessé. Ez a tény bizonyos nehézségeket okozott az immanens sportproblémák szabadabb pedagógiai elemzésében, illetve a sportolás különböző szintjeinek karakterisztikus interpretációjában.

A sportpedagógia egyetemi tankönyve a sport funkcióiról szólva első helyen em-





líti, hogy „(...) a benne résztvevő személyiségek fejlesztésén keresztül a termelőmunka közvetett energiaforrásává válik”, a fizikai képességek fejlesztése, a munkabírás fokozása a sport elsődleges és közvetlen társadalmi funkciója.”¹³ A másik fő funkció „a harci készség, a haza védelme”. Járulékos funkcióként említi a termelőmunkára való fölkészítéssel összefüggésben, hogy „(...) a sporttevékenység hozzájárul olyan tulajdonságok kialakításához, amelyek járulékosan szintén a munkavégzés eredményességét fokozzák. A szervezett, magas szintű munkavégzés nem jön létre a fegyelmezett, közösségi szemléletű, lelkiismeretes, felelősséggel teli, hivatásának élő emberek nélkül. A sport alkalmas terület tehát ezeknek az erkölcsi tulajdonságoknak a kialakításához.”¹⁴ Nyilvánvaló, hogy a munkásosztály Magyarországon a munkára való felkészítés az elsődleges funkció, s rögtön utána „a vívmányok megvédése” a kor romantikus szóhasználatával, s a „haza védelme” következik. A nevelő funkció *expressis verbis* nem fogalmazódik meg ebben a könyvben, mint ahogy a Kádár korszakban megjelent más jelentősebb, a sportot igényesen elemző munkában sem.

A magyar sportmozgalom irányításában a pedagógiai szempontok érvényesítésére meglehetősen kevés fogékonyság mutatkozott. A hivatalos dokumentumokban leírtak ellenére szinte kizárólagosan azokat a területeket favorizálta, amelyekről a külpolitikai és belpolitikai propaganda a legközvetlenebb támogatást remélhette: a nemzetközi élsportban szerezhető rangot, dicsőséget, és az azt közvetlenül segítő háttértényezőket. A pedagógiai eszközöket nem számították ezek közé. A kor

sportgyakorlatának alapos ismerői mégis sok kitűnő és felelős edző sikeres nevelői tevékenységét tarthatták számon: A kiterjedt sportmozgalom nem csupán politikai célokat szolgált. A korszakra vonatkozó empirikus vizsgálatok¹⁵ azt mutatják, hogy az egykori sportolók sportmúltjuk pedagógiai hozadékaként az élményekben való gazdagodás után második ranghelyen említik az akarat fejlődését (más esetben a jellem fejlődését), s hasonlóan vélekednek a megkérdezett edzők is.

Nyugaton sem csak diadalkapukon át vezetett a sportpedagógiai gondolkodás és a sport gyakorlatának az útja, noha a második világháborút követően gyorsan talpra állt a sportmozgalom. Sport és erkölcsi nevelés összefüggésrendszerének értelmezésében a hatvanas évek végéig a hagyományos optimista szemlélet volt egyeduralgó. A hetvenes évek közepétől fölerősödnek a pesszimista hangok, s a nyolcvanas évek elejére sokak bizalma teljesen megrendül a sport pozitív társadalmi szerepét és azon belül különösen a nevelés lehetőségét illetően. „Sokáig azt gondoltuk, hogy a sport révén az embernevelés jelentős részét megoldhatjuk, és bizony kijózanító volt, amint szociológusok és pszichológusok vizsgálataikkal azt tárták fel, hogy igencsak korlátozottak ezek a lehetőségek” – tekint vissza a kijózanodás időszakára Niedermann, E. (1987)¹⁶. Hamarosan kiderült azonban, „(...) hogy ezektől a megállapításoktól a sportszociológia és a sportpszichológia elhatárolta magát, és megerősítést nyert, amit addig gondoltunk: a sport eszközével lehetséges a felnövekvő embert szolgálni, és hozzásegíteni ahhoz, hogy megtalálja önmagát.” A sportban és annak pedagógiai lehetősé-





geiben való föltétlen hitnek, amely oly emelkedetté tette Coubertin századeleji gondolatmenetét, valóban bealkonyult. A gyér számú, de mégis komolyan veendő empirikus vizsgálat reálisabb szemléletre int: A nevelést, benne a jellem fejlesztését is szolgálhatja a sport, de nem csupán építheti, rombolhatja is a személyiséget (miként a testet is!)

ELEMZÉSEK AZ ÚJABB SZAKIRODALOMBAN

Az újabb magyar sportpedagógiai szakirodalom igen egységes a sportbeli nevelés lehetőségének és szükségességének megítélésében. Főlöszlegesen tartjuk idézetekkel is alátámasztani véleményünket, mely szerint a sportpedagógia gyakran a sport apologétájaként lép föl, és mintegy visszajagolja a sportra szánt kiadásokat a társadalmi méretekben számon tartható pedagógiai megtérülés” ellentételeként.

Gyanítható, hogy néha túldimenzionálnódnak a sportbeli nevelési lehetőségek a pedagógiai leírásokban. Ha azonban arra gondolunk, hogy a sportpedagógiai könyvek, tanulmányok nagyobb része a sportszakember-képzés segédanyagaként fogalmazódott meg, vagy az edzői-testnevelő tanári továbbképzés számára íródott, vagy éppen egy sporttal foglalkozó konferenciára készült (azaz más tudományokkal való vetélkedésben), akkor világosan látszik, hogy e szakág nem csupán a sportot igyekszik igazolni, hanem önmagát is. A sportpedagógia kiélezett harcban keresi és védi saját létlehetőségeit. (A sportpedagógia – és maga a pedagógia is – sajnos valóban rászorul az önvédelemre, ez azonban egy más dolgozat témája lehet.)

A sportoló nevelésével kapcsolatos gondolatmenetek közös kiindulóponija: a sportolót nevelni kell, hogy jobb sportoló legyen – ez tehát a sportmozgalmi érdek diktálta nevelés. Vagyis a sportmozgalom lényegéből fakadó célok maguk kötelezikényszerítik az edzót, hogy nevelje sportolóját. (Elöljáróban érdemes megjegyeznünk, hogy a csak sportbeli készségeket oktató edző is nevel, ugyanis az oktatás maga is nevelés.) Ez a kötelezettség nem csupán a „sporttudásra” vonatkozik, hiszen jó – tartósan jó – sporteredményt elérni csak összeszedett, koncentrált, azaz nevelt személyiség képes (aki túri, kiállja az emberformáló edzést, aki rendezett, sportszerű magánéletet él, aki sporttársaihoz és más emberi környezetéhez való viszonyában is igaz emberként tartható számon stb. Úgy is fogalmazhatnánk röviden, hogy erkölcsös ember!). Ez a sportmozgalmi érdek diktálta nevelés már önmagában is jó hozadékkal kecsegteti a sporton kívüli társadalmat. Ha ezen túl a sportmozgalom (és benne az edző) hajlandó e nevelőmunkában olyan – a társadalom egésze szempontjából fontos – értékeket szem előtt tartani, amelyek nem magából a sportból adódnak, akkor a társadalom a nevelés különösen fontos színtereként tarthatja számon.

Egyszerű példával élve: sportteljesítménye szempontjából közömbös, hogy a serdülő sportoló edzés vagy mérkőzés után lezuhanyozik-e, a társadalom szempontjából azonban nem mindegy, hogy tagjai tudnak-e tisztálkodni, és tisztálkodnak-e. Ha a család és az iskola a személyi higiéné alapszokásaira nem tanította meg a szóban forgó gyermeket, akkor ezt talán – különösebb erőfeszítés nélkül – megteheti az edző. Persze nem szeretnénk kicsinyíteni a



dolgot, a sportolók nevelésének problémái nem öltöző- és zuhanyzóügyek. De azok is.

Tehát a „saját célú” sportbeli nevelésre – lényege megváltoztatása nélkül – ráépülhet a „társadalmi célú” nevelés gyakorlata. Ez a ráépülés általában nem külön tevékenységet, hanem másfajta szemléletet, a nevelés felfogásának valamiféle – társadalomra kitekintő – tágasságát jelenti. Jelentheti az edző számára, akinek érvényesítenie kell e szemléletet, és jelentheti a sportpedagógia számára is, amelynek a társadalom részére feldolgozható módon kell azt interpretálnia.

Fenti gondolatmenetünket összefoglalva elmondhatjuk: az edzői kar pedagógiai tudatossága elsősorban sportmozgalmi hasznot hoz, de össztársadalmi hatása is jelentékeny lehet. Különösen akkor, ha az egyes ember jellemének fejlesztésével képes a közérkölcst javítani.

A sportolók nevelését is az általános séma szerint írja le a szakirodalom. Ez a megközelítés a célból indul ki – és itt támad a sportolók nevelésével kapcsolatos gondolatmenetek első zavara. Ugyanis viszonylag könnyű egy „tisztán” pedagógiai folyamatot a céljainál fogva megragadni. Az iskolában folyó munka természetesen rendelődik alá a pedagógiai céloknak, ott minden a gyermek testi-lelki kibontakozásáért történik, vagy legalábbis mindent azal lehet magyarázni. Nehéz azonban pedagógiai célokból levezetni és magyarázni egy tevékenységet, amelyet alapvetően nem pedagógiai célok irányítanak: a sportbeli tevékenységek a teljesítménycélnak rendelődnek alá. E probléma megoldásának járható útjára hívja föl a figyelmet Kis J.: „(...) a sportolás valós tevékenységeiből

kell kiindulni, azok elemzése révén kell kimutatni e 'tevékenységnyaláb' személyiségformáló jelentőségét, aspektusait, tehát induktíve is (és nemcsak valami általános pedagogizálásból deduktíve)¹⁷. A sportoló sportbeli tevékenységének hangsúlyos része maga a teljesítményre irányuló sporttevékenység. Ez rendezi és építi magába a kiegészítő tevékenységeket, s ezáltal válik értelmezhetővé az egész 'tevékenységnyaláb'. A sportoló tevékenységéből való kiindulás sportpedagógiai megközelítésmódja teljes összhangban van a korszerű neveléstanai gondolkodással, mely szerint „a nevelési folyamat és az abban funkcionáló nevelési hatásrendszer alapjának a tanulók tevékenysége tekinthető”¹⁸. A sportpedagógia hazai szakértői is – az általános pedagógia álláspontjával összhangban – általában úgy vélik, hogy pedagógiai gondolatmenetek jó kiindulópontjául szolgálhat az a személyiségfelfogás, amely szerint a személyiség tevékenységekben-öntevékenységekben fejlődik ki. Ezért aztán a sportpedagógiai elemzésekben a sportoló tevékenységét (legtöbbször az edzővel való közös tevékenységét) állítják a vizsgálódás középpontjába, mint azt Kis J.-nél láttuk. A pedagógiai gondolatmenet a következő utat járja be: a nevelt (esetünkben a sportoló) egyre gazdagodó tevékenységrendszer (mint egy közvetítő eszköz, egy folyamatosan működő áttételi szíj, amely kapcsolatot teremt a személyiség és annak tárgyi, illetve személyi környezete között) a személyiség belső tartományaiba szállítja a tevékenység motívumrendszerét, és ezzel értékes öntevékenységeket hoz létre, azaz gazdagítja a személyiséget. A dolog így, egyetlen összetett mondatba zsúfolva persze meglehetősen leegyszerűsíti a rend-



kívül bonyolult, és ezért nehezen áttekinthető folyamatot. Ezt Kis J. említett tanulmányában részletekbe menően foltárja.

A sportedző nevelőmunkájáról szólva tehát szükséges kiterjesztenünk figyelmünket a sportoló teljes tevékenységrendszerére, és leltárba vennünk az ezzel kapcsolatos valamennyi edzői akciót. Súlyos tévedés lenne azonban, ha ezeket az akciókat elvonatkoztatnánk a sportoló fő tevékenységétől.

„A sportban az akciós célok és az akciós célok elérése érdekében szükséges mozgáskészségek állnak rendszerint az érdeklődés középpontjában, vagyis a figyelem a sportoktatásban és edzésben a mozgáskészségek minőségére irányul. A sport pedagógiai szemléletében a készségek kialakulása és alkalmazásuk, a sportoló személyiségének a célokban megadott feladatokkal és nehézségekkel való küzdelmei, sportspecifikus élmények és tapasztalatok állnak, azaz a sportmotorikus akció pedagógiai lehetőségeinek a személyiség fejlődése érdekében történő kihasználásáról van szó” – állapítja meg Meusel, H. (1976). Azaz nem valamilyen sporttevékenységen kívüli akciókban valósulhat meg a sportoló nevelése. Mint ahogy azt Vass M. rövidre fogva fogalmazza: „...a személyiségfejlesztésben éppen a teljesítmény eléréséhez vezető erőfeszítésnek van nevelő hatása”.²⁰ A korábban már szóba hozott tapasztalati tények szerint erősen kétséges, hogy vajon mindig érvényesül-e ez a hatás. Arra a kérdésre, hogy „a sport lényegéből fakadóan és szükségszerűen személyiségfejlesztő hatású-e”, nemzetközi tekintélyű sporttudósok szavait idézve és összefoglalva Rókusfalvy Pál nemleges választ ad.²¹

Többek között Volkamert is idézi: „A sport senkit sem tett jó emberré, de ugyanígy senkit sem tett rosszá.”²² Volkamer azonban e többször hangoztatott véleményét mindig meg is toldja egy mondattal (és ez az idézetben már nem szerepel), hogy tudniillik nem a sport, hanem az edző nevel! Természetesen ő sem mindig sikerrel. De vajon az iskola csak kiváló embereket bocsát ki a falai közül?

Térjünk vissza a sportoló tevékenységére, amely – mint mondtuk – pedagógiai szemléletünk középpontjában áll. „A tevékenység tartalmi minőségi értelemben lehet közösségfejlesztő, önfejlesztő vagy önérvényesítő-egoisztikus jellegű, s ebből következően nevelőhatása is másként és másként alakul”, figyelmeztet Bábosik I.²³ Egy tevékenység azonban nem önmagában értékes vagy értéktelen, hanem mint értékek közvetítője jelenik meg. Csirszka János Bábosikkal összhangban mutat rá arra a tényre, hogy a személyiségfejlesztésben pozitív hatásának ítélt fizikai munkatevékenység automatikusan nem feltétlenül fejti ki nevelő befolyását az egyénre: „(...) lehetséges, hogy a munka – többnyire inkább a körülmények – bizonyos valencái, amelyek a személyiségtől idegenek, vagy amelyekre adottságainál fogva túlérzékeny, kedvezőtlenül hatnak”²⁴ – „(...) kifejezetten önérvényesítő-egoisztikus irányban alakíthatja az egyének vagy csoportok sajátosságait”. Éppen ezért szükség van a tevékenység nevelő általi szabályozására, ha nevelő szándékaink vannak vele. Ez azt jelenti, „... hogy a különböző tevékenységformákat olyan módon szervezzük, orientáljuk, hogy azokban folyamatosan erősítjük a konstruktív, vagyis közösségfejlesztő és önfejlesztő akciók, elemek gyakorisá-



gát, dominanciáját, s állandóan szelektáljuk, kiiktatjuk, visszafejlesztjük az önérvényesítő-egoisztikus, illetve aszociális, destruktív elemeket, akciókat, törekvéseket. A tevékenység szabályozása a nevelési folyamat elengedhetetlen kritériuma.”²⁶ A mai pedagógia sikeresnek tekinti e szabályozást, ha a nevelés folyamatában sikerül kialakítani az egyes ember autonóm szabályozású, társadalmilag értékes magatartás- és tevékenységformáit, és ezek személyiségbeli feltételrendszerét. Felfogása szerint az autonóm szabályozás a személyiség heteronóm szabályozási szakaszából fejlődik ki, arra épül. A heteronóm fázisban a nevelőhatások irányítják a személyiséget, ezek forrásai a nevelési tényezők: tekintélyi személyek (szülők, tanárok, edzők stb.), egyéb szociális tényezők (kortárs csoportok, egyéb közösségek), feladatok. Ha ezt a feltételrendszert a sportmozgalomra vonatkoztatva értelmezzük, látnivaló, hogy az edző többszörösen is érintett a nevelőmunka sikerében: egyrészt személyének a követhető-követendő értékes személyiség példajaként kell megjelennie, másrészt pedagógiai szakmai tudásának alkalmaznak kell bizonyulnia a többi szociális tényező pozitív befolyásolására és a hatékony feladatállításra. Ez utóbbi különös jelentőségű, ugyanis alapvetően a feladatok határozzák meg a sportoló tevékenységét, és e feladatok keretében alakulnak ki és erősödnek meg a későbbi autonóm aktivitást vezérlő magatartási-tevékenységi szokások, interiorizált modellek és az erre a stratégiára vonatkozó meggyőződések. Döntő jelentőségű a feladatokkal kapcsolatos tevékenységre vonatkozó követelmények és a követendő magatartás normáinak pedagógiaileg hatékony láttatása, és a

magatartásra, illetve tevékenységre vonatkozó értékelés pedagógiai minősége.

A sportolók elé állítható feladatokat a konkrét sportág mozgásos cselekvésanyaga alapvetően meghatározza. E tartalom pedagógikus megjelenítése az edző pedagógus voltának valódi próbája.

A sportágak feladathelyzeteinek és mozgásos cselekvéseinek pedagógiai felhasználhatóságával összefüggésben Burka E. megállapítja: „A sport – mint a játék egy magasrendű formája – a cselekvést nem eszmei tartalmában, hanem mint feladatmegoldást, akadályleküzdést tükrözi viszsza (nem a szerep, a játéksituáció, hanem a feladat, a szabály az elsődleges). Sajátos feladathelyzetei, eszközei (sportszerek) révén a feladatok variációit hozza létre, amelyek sokkal gazdagabbak – így a megismerés számára sokkal előnyösebbek – mint bármely „természetes”, valóságos feladathelyzet. Lényegében ez adja meg jelentőségét a cselekvéstanulásban is.”²⁷ Vass M. is hasonlóképpen fogalmaz, amikor Kövecses Z. gondolatmenetét továbbépítve így ír: „A sportágak sokféle, a mindennapi életben előforduló konfliktusszituációt példáznak: az eszköz nélküli vagy eszközt használó ember és a magasság, távolság, víz, levegő közötti konfliktust, az embernek egy másik emberrel való konfliktusát és az embercsoportok közötti konfliktusokat. A sportcselekvés nemcsak magát a konfliktust, hanem annak megoldási módját is magában foglalja. A sportcselekvések a konfliktus megoldásának módjára egyfajta jelentéskörben, egyfajta aspektusból adnak választ: ez pedig az optimális mozgásos cselekvés.”²⁸ Az egyén tevékenységét két – egymástól viszonylag független – tényező határozza meg: az ösztönző-regu-



láló és a szervező-végrehajtó „sajátosság-csoport”. Az ösztönző-reguláló csoportba tartoznak a motivációs-szükségleti képződmények, mindenekelőtt a jellem. A szervező-végrehajtó sajátosság-csoport ismeretekből, jártasságokból, készségekből, képességekből áll. Vajon a sportágak fentiekben szóba hozott tartalmi-pedagógiai lehetőségei önmagukban nem érdemelnének-e nagyobb figyelmet? A szervező-végrehajtó apparátus fejlesztése kétségtelenül gazdagítja az embert: a fogyasztható javak közül többet érhet el, jobban élhet, mert teljesítőképesebb. A sportbeli ismeretek, jártasságok, készségek, képességek bizonyos értelemben a gazdagabb élet lehetőségét is jelentik. Ha tehát a jellem formálása a sportban sok tekintetben problematikusnak tűnhet is föl, nem kell-e a cselekvőképesség fejlődését mint a sportbeli nevelés biztos eredményét számon tartanunk? Vajon a nevelés (egy meghatározott területen felelős) gazdája egy tökéletes pedagógiai mikrokozmosz előállításáért felelőssé tehető-e? Véleményünk szerint köteles erre törekedni, de a nevelőmunka valódi hozadéka az is, ha az ismeretek gyarapodnak, a készségek-képességek gazdagodnak. Ha ilyen felfogásban gondolkodva térünk vissza Rókusfalvy Pál kérdéséhez: személyiségfejlesztő hatású-e a sport, akkor az edző nevelőmunkájának kézzelfogható eredményeire lehet utalnunk.

Felmérések bizonyítják, hogy hazánkban a rendszerváltás óta jelentősen csökkent a sportegyesületek száma, kevesebben sportolnak. Ez azt is jelenti, hogy a sportban rejlő pedagógiai potenciál a magyar ifjúságnak a korábbinál kisebb részét képes csak jótékony hatásával testben és lélekben előre lendíteni.

Azt sem hallgathatjuk el, hogy a szak-szerűtlenül és felelőtlenül irányított sportolás bajt okozhat. Az edzésekkel túlterhelt és agyongyötört fiatal testi-lelki kárát láthatja az edzői önzésnek és ostobaságnak. Akit nem készítenek föl az élet más területein való sikeres helytállásra, s csak a majdani sportkarriernek rendeli alá ifjúságát, az nagyot csalódhat. A sport nem csupán erősítheti, fejlesztheti jellemét, de tönkre is teheti, korrumpálhatja, lealacsonyíthatja! Ezért hangsúlyozzuk ismételten, hogy nem a sport, hanem a felelős szakember, az edző, a testnevelő tanár nevel!

JEGYZETEK:

1. COUBERTIN, P.: *Sportpedagógia* (magyarul 1931) Országos Testnevelési Tanács, Bp. Fordította KOVÁCS Rezső, p. 4.
2. Uo. p. 68.
3. Uo. p. 69.
4. Uo.
5. Uo. p. 7.
6. Uo. p. 74.
7. Uo. p. 76.
8. Uo.
9. SAMARANCH, J. H. (1988): *Székhfoglaló előadás díszdoktorrá avatásakor*. TF Közlemények 1989/3. 159–162. p. 16.
10. *Az OTSH Nevelési Irányelvei*. Bp. 1982. Írta: KIS Jenő. Az első változat szerzői: GOMBOCZ J.–KIS J.–KOVÁCS E.
11. BÍRÓNÉ DR. NAGY EDIT (1970): *Sportpedagógia*. Tankönyvkiadó, Bp. Vö. (1977) Sportpedagógia és további kiadások.
12. Uo. p. 7.
13. Uo.
14. Uo. p. 67.
15. GOMBOCZ J. vizsgálatai. Lásd: Kalokagathia különböző tanulmányjaiban közzétéve.





16. NIEDERMANN, M. (1987): *Der ganze Mensch in der Leibeserziehung*. In: *Sport für Morgen*. Hrs.: S. R. OBV Wien, 20–27. p. 21–22.
17. KIS J. (1989): *Attitűdök, jellemvonások alakítása, képességtermelés a testnevelésben és a sportban*. In: A Testnevelési Főiskola közleményei 89/2. Melléklet p. 1–38.
18. Vö. BÁBOSIK I. (1992): *A nevelés folyamata és módszerei*. Budapest, Leopárd Kiadó, p. 29.
19. MEUSEL, H. (1976): *Einführung in die Sportpädagogik*. München, p. 137.
20. VASS M. (1990): *A testkultúra értékei, ezek szerepe az emberi erőforrások fejlesztésében és újratermelésében*. In GÁSPÁR L.–CHRAPPÁN M. (szerk.): *Az emberi erőforrások fejlesztése*. Pécs, Körös Kft., p. 214.
21. RÓKUSFALVY P. (1974): *Sportpszichológia*. Budapest, Sport, p. 162.
22. Uo. p. 163.
23. BÁBOSIK I. (1992): p. 9–30.
24. CSIRSZKA J. (1985): *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó, p. 307.
25. Uo.
26. Vö. BÁBOSIK I.: i. m. p. 30–38.
27. BURKA E. (1972): *A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben*. In NAGY Gy. (szerk.): *A testnevelés néhány tantárgy-pedagógiai problémája*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, p. 26.
28. VASS M.: i. m., p. 216.





„TÖRTÉNETTUDÁS NÉLKÜL KI FOGHATJA FEL TISZTÁN A JELENT?”

(Hunfalvy Pál: A magyarok eredete)

A TÖRTÉNELEMOKTATÁS ERKÖLCSNEVELŐ SZEREPÉRŐL

SÁVOLY MÁRIA

A magyar oktatás történelem tantárgya sohasem lehet valamiféle öncélúan válogatott múltismeret halmaza. Még veszélyesebb, ha elmúlt idők nosztalgikus felidezésére akarják kihasználni. A XXI. század magyar ifjúsága történeti, állampolgári tudatának formálását kell, hogy elősegítse. Korszerű, etikai alapon nyugvó tudat formálását, hiszen az általános műveltség elemei is újrafogalmazódnak napjainkban, s egy felgyorsuló kultúraváltásnak vagyunk részesei.

Henri Boulad, a neves egyiptomi jezsuita és filozófus írja egyik művében: „Az ember az egyetlen lény, aki ismeri a legmélyebb félelemérzéseket és nagyon átfogó értelemben az igazi szorongást, egy minden oldalról zárt keretben, mert megosztott részint múltjában, ami már nincs, és jövőjében, ami még nincs, de reménykedik benne. Ez a feszültségállapot hozza benne azt a nyugtalanságot és szorongást, ami az állatvilágban ismeretlen. A jelenkor embe-

re minden előtte élt generációnál intenzívebben rendelkezik egy nagyon tiszta, kialakult történelemtudattal. Még sohasem kutatták ennyire a történelmet, sohasem helyezték azt számára ennyire plasztikusan a jelenbe, mint éppen napjainkban. Másrészt sohasem beszéltek még ennyit a jövőről, sohasem próbálták ilyen mértékben előre meghatározni, mint manapság. Hogyan csodálkozhatunk tehát azon, hogy a jelenkori ember a félelem embere?”¹

A megállapítás óta eltelt immár negyed évszázad eseményei még inkább igazolni látszanak a fenti érveket. A kelet-közép-európai rendszerváltozások, a Szovjetunió összeomlása, a balkáni- és közel-keleti háborúk sorozata, a terrorizmus és a neki visszafelelő háborúk, az Európai Unióhoz történő csatlakozás lázában élő államok problémái, kihívásai fokozottan a „félelem emberévé” degradálják a jelen társadalom nagyobbik részét.

E körülmények közepette a történelem-oktatás célja nem merülhet ki a „*Historia est magistra vitae*” egyfajta vulgáris értelmezésében, hanem éppen ennek az alapelvnek újragondolása szükséges. Mindenekelőtt abban a vonatkozásban, hogy a történelem, mint iskolai stúdium, a jövővel nemzedék – esetünkben a jövővel magyar nemzedék – számára a múlt és a jövő közötti eligazodás, ha úgy tetszik, az összekötő híd szerepét kell betöltse, amennyiben a múlt feldolgozásával segít a jelenben történő tájékozódáshoz és a jövő formálásához. Így, ha a páter Boulad által említett szorongást feloldani nem is tudja, de a tájékozódásban, a tágabb és szűkebb világ tudatosabb értelmezésében eligazodásul szolgálhat.

Sőt, aktuálisan ennél jóval nagyobb missziót kell betöltenie.





Szándékosan használtuk a feladat helyett a misszió kifejezést, a tartalmi és erkölcsi értelemben is szélesebb és mélyebb fogalmat. Paradox módon a történelemoktatás aktuális missziójának alap gondolataként Schütz Antal piarista professzor egy 1932-es előadássorozatának² néhány gondolatát idézzük, mely éppen napjainkban nyer egyre inkább (vagy talán újból) létjogosultságot.

„A történelem készül: egyénfölötti erők hajtják áramát, egyénfölötti, sőt tapasztalatfölötti csillagok irányítják folyását. (...) De mindamelllett a történelmet az ember is csinálja. Titkos kötelék az, mely itten egybefűz általános történést és egyéni cselekvést, személyes elhatározást és történelmi eredményeket. (...) A történet folyama nem absztraktum, nem titokzatos végzet, (...) hanem konkrét emberek konkrét tevékenységéből összegződik mind, ami a történelemnek tartalmát teszi, és ami kereteit adja. A történelemnek genetikus tárgyalása minduntalan meg is mutatja, hogy nem az történt, amit az egyesek akartak: mégis bizonyos, hogy az egyesek tevékenysége és akarása nélkül nemcsak az nem történt volna meg, ami történt, hanem egyáltalán semmi sem történt volna.

Minden egyéni állásfoglalás és tett, sőt minden történelmi eszmélés már maga egy darab történelem. (...) Az ember-méltóságának és felelősségének magaslatára jutott embernek bele kell kapcsolódnia a történelmi fázisba. Az Úristen ugyanis nem légtüres térbe állította bele az embert, hanem a konkrét történelmi környezetbe. Ez az a tér, ahol az embernek ki kell fejtőznie a tehetőségeivel és föladataival, a stadion, hol életföladatának pályáját kell futnia. A hívő tudja, hogy a történelmi jövő neki nem futurum, hanem imperativus.”³

E sorok önmagukban igazolják, hogy egyáltalán nem paradox a fenti gondolat-sort aktuális kiindulópontként felfogni; hiszen ha a történelem – most elsősorban, mint iskolai stúdium – a múltban törtétek segítségével (is) az egyént a jelenben igazítja el, hogy aztán alkotó tagjává válasson a holnapnak, akkor bizony egyik stratégiai ágazata kell legyen az oktatásnak, s hatalmas felelősség hárul a jelen és a jövő történelem tanáira.

„A politikusok által előszeretettel hirdett ’tudásalapú társadalom’ nem fog jobb életminőséget teremteni. Csak az *erkölcsalapú társadalmak* felépítése által és annak eredményeképpen bizakodhatunk minőségileg jobb életben.

Az ilyen társadalom építését viszont nem lehet erkölcsileg képzetlen fiatalokkal végezni. A társadalom (és az emberiség) problémáit erkölcsi analfabéták nem fogják tudni megoldani.”⁴ – mondja ki a Pedagógusok Szakmai Etikai Kódexe.

Mindezek alapján a történelemoktatás ismeretanyagának tartalmaznia kell azt a történelmi ívet, melyet az emberiség bejárt, az ősi civilizációktól a harmadik évezredig, azokat a gyökereket, a szellemi és anyagi kultúra alapvető elemeit, melyeket a mai világ sem nélkülözhet. Az ember, mint természeti, társadalmi környezetének tagja, arról sem mondhat le, hogy hangsúlyozottabban ismerje szűkebb környezetének (esetünkben Európának és Magyarországnak) múltját.

A zaklatott nemzetközi helyzet, mellyel a harmadik évezred köszöntött ránk, a tény, hogy 2004-ben belépünk az Európai Unió családjába, az az értékválság, mellyel a szűkebb-tágabb társadalom naponta szembe-sül, egy olyan történelmi ismeretanyagot





tartalmazó tantervi szabályozást igényel, mely a nagy antik civilizációk alapján az európai és nemzeti értékrendet követve a zsidó-keresztény hagyomány etikáján nyugszik. (Egyébként a legtöbb európai állam történelemoktatásának ismeretanyaga, követelményrendszere ugyanezen az alapon áll.)

Lehet, hogy első pillantásra igen tetszetős egyes tengerentúli tantervi koncepciók. Egyfajta múltismeretet kétségtelenül úgy is lehet oktatni, hogy egy település történetének vagy egy mesterségnek bemutatásával járunk be egy korszakot. Csakhogy hol maradnak azok a külső és belső gazdasági, politikai, kulturális stb. tényezők, melyek e mikrotörténeti szeleteket is befolyásolták, netán embermilliók életét oltották ki?

Elhangzanak olyan érvek is, hogy „mindent nem lehet megtanítani, a tanulók túlterheltek”. Ez az érv sok szempontból helytálló. Csakhogy amikor egy etikai alapon (is) álló történelmi ismeretanyagot ill. konkrét követelményrendszert tartalmazó tantervet kívánunk szükséges alapnak, akkor ezen egyértelműen egy korszerűen szelektált, a történettudomány újabb kutatási eredményeit integráló, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő bemeneti szabályozást tartunk szükségesnek. Lényegében a legutóbbi kerettantervi történelem követelményrendszer megfelelt e célnak, ahogy pl. a katolikus iskolák kerettantervi követelményrendszere is.

A magyar oktatás történelem tantárgya sohasem lehet valamiféle öncélúan válogatott múltismeret halmaza. Még veszélyesebb, ha elmúlt idők nosztalgikus felidézésére akarják kihasználni. A XXI. század magyar ifjúsága történeti, állampolgári

tudatának formálását kell, hogy elősegítse. Korszerű, etikai alapon nyugvó tudat formálását, hiszen az általános műveltség elemei is újrafogalmazódnak napjainkban, s egy felgyorsuló kultúraváltásnak vagyunk részesei.

A korszerűség ugyanakkor nem jelenti a *legalapvetőbb etikai értékek* elvetését. Ilyenek a szeretet, a nemzeti identitástudat és önbecsülés, a közeli és távoli terület (a világ, Európa, kelet-közép-európai régióink) népeinek közösségéhez való tartozás. Ezeknek az értékeknek is elsődleges közvetítője a történelem; hiszen értékközvetítő szerepe nélkül elveszíti etikai alapjait.

A fentieknek nem mond ellent, sőt érvényre juttatásukhoz ad didaktikai segítséget egy másik elem. Az, hogy igen gyors társadalmi, gazdasági, politikai változások szakaszában élünk, együtt jár az előbb említett felgyorsuló kulturális struktúraváltással, ami elérte a tanítási-tanulási struktúrákat és tartalmukat is. Az írott, de főleg az elektronikus média közvetítésével a tanulókhöz hatalmas mennyiségű és változó *minőségű* információ jut el. Ismeretes, hogy a televíziós csatornák, az Internet, a megjelenő CD-k – sok esetben minden szakmai és erkölcsi kontroll nélkül – ontják információikat.

Mindebből természetesen következik, hogy a történelemoktatás szakmailag és erkölcsileg is szembe kell hogy nézzen olyan új módszertani követelményekkel, de még inkább *módszertani szemléletváltással*, melynek segítségével felzárkózik a többi tantárgyhoz.⁵

Nevezetesen a történelemoktatásnak *új tanítási és tanulási formákra* van szüksége. Komplex, azaz egységes, integráló, *gyakorlatorientált* formákra. Olyan munkaformák-





ra, melyek a tanulók számára lehetővé teszik, hogy az ismereteiket ne csak kognitív szinten, mint történelmi tudást sajátítsák el, hanem olyan tudásként kezeljék, amelyet konkrét szituációkban, a hétköznapi életben is hasznosítani tudnak. Amely segítségével el tudnak igazodni az információ zuhatagban, választani tudnak, kérdésekre válaszolni képesek, felismerik a szavak mögötti szándékot, értéket tudnak alkotni, illetve véleményt formálni személyekről és csoportokról, netán értékítéletet tudnak alkotni (hisz a történelem értékközvetítő). Ám formálódik vitakészségük is, s a sajtóban lassan mindennaposá váló toleránsnak éppen nem nevezhető stílussal szemben a kultúrált, az ellenfelet nem ellenségként kezelő vitastílust is tanulhatják.

Ha valaki a fenti sorokra azt mondaná, hogy a szerző nyitott kapukat dönget, sajnos, ki kell ábrándítanunk. A történelem órák nagy részében még mindig a tanári előszó dominál, legfeljebb egy-egy, a tanulókhöz intézett kérdés szakítja meg a „monológot”, s e kérdésre rendszerint az osztály egy-két, jobb esetben három állandó felelője válaszol, míg a többség hevesen jegyzetel, legnagyobb részét szóról szóra rögzíteni szándékozva a tanári „előadást”. Utóbbi itt-ott egy-egy felolvasott forrás, vagy bemutatott videórészlet „színesíti”, melyeket elhangzásuk után egy-két kérdés követ, amelyre hasonlóképpen a szokott tanulói team válaszol, míg a többiek jegyzetük korábban kimaradt részeit igyekeznek pótolni.

Némileg szarkasztikus leírásunkkal senkit sem kívánunk megbántani, kizárólag a jobbító szándék vezérelt. Nem célja e tanulmányunknak, hogy módszertani kérdése-

ket fejtegetessen, azonban éppen tantárgyunknak az etikai nevelésben játszott missziója miatt kell, hogy néhány metodikai kérdésre is kitérjünk.

Hitelessé csak akkor válhat a történelmi ismeretanyag, ha a tanulókat magával a történelemmel szembesíti. Ezt pedig a mégoly érdekes, lebilincselő tanári „előadás” sem helyettesítheti.⁶ Az írott források, grafikonok, képek, film, videó, hanganyagok, a megértést elősegítő folyamatábrák, térképek stb. az ismeretanyag integer, szerves részét alkotják, és nem az óra „színesítését” „érdekessé tételét” szolgálják, mert hiszen a legtöbb óra nyilván „színes és érdekes” kell legyen.

Gyakori tanári panasz, hogy azért nincs idő a „szemléltetésre”, mert az adott óraszámok mellett nem lehet az anyagot elvégezni.

Ismét a módszertani szemléletváltásra kell hivatkoznunk. Persze, hogy nincs idő, ha először a tanári előszóval akarjuk végigjárni a történelmi folyamatokat, összefüggéseket, bemutatni a személyiségeket. De akkor mi lesz az az erkölcsi hozadék, amit a tanuló életének, szemléletének alakításához begyűjthet? Több mint kétszáz éve írta le Benjamin Franklin e sorokat: „Mondd el és elfelejtem, taníts meg és emlékszem rá, vonjál be és megtanulom.”

A tanuló „bevonása”, az oktatási folyamat felelősségteljes részesévé emelése akkor következik be, ha partneri kapcsolatot alakítunk ki vele, ha a vezető és vezetett felelősségen és szereteten alapuló munkakapcsolatában dolgozunk a tanítási óra, a foglalkozás egész folyamatában.

Az írott és képi forrásokat nem elég felolvasni, bemutatni; akkor indul el a képzési folyamat, a készségek kialakítása, ha





minden egyes információs anyagot megfigyelési szempont, kérdés, feladat *előz meg*, utána pedig időt adunk a tanulóknak, hogy a feladatokat megoldják, a kérdésekre válaszoljanak. Tévedés, hogy csak a matematika, idegen nyelvóráknak van meg a „csöndje”, amikor példamegoldással, fordítással foglalkoznak a tanulók. *Meg kell teremtenünk a történelem órák csöndjét*, speciális, kizárólag a történelem tantárgyhoz (is) kapcsolódó készségek kialakításának és gyakorlásának idejét. Ebben a csöndben fog majd lassan formálódni ama bizonyos történelmi tudat, véleményalkotás, ítéloképesség, vitaalap.⁷ Hogy a hallott, olvasott anyagot ne csak lássa, hanem láttassa is, hogy bizonyítani és cáfolni tudja, hogy tudja levonni a következtetéseket, tudja megvonni a párhuzamot a nemzetközi és a magyar történesek között, szinkronban lássa az eseményeket, kezelni tudja az okozati kapcsolatokat stb.

A tartalmi és készségfejlesztő követelményekre ez esetben nem feladatunk kitérni, azokat a vonatkozó tanügyi dokumentációk, a pedagógiai szakirodalom tartalmazza, de néhány eklatáns példával szeretnénk megvilágítani a történelemoktatás etikai felelősségét és lehetőségeit. A számtalan lehetőség közül válasszuk a magyar politikai, gazdasági és közélet legaktuálisabb eseményéhez, *az Európai Unióba történő belépésünkhöz kötődő történelemoktatási feladatokat*. Feladatokat, melyek nem egyszerre hozzák létre a tanulóknak az eredményt, hanem végigkísérik és formálják tudati változásait, fejlődésüket. A folyamat során egyre világosabban kell, hogy érzékeljék és érezzék, hogy az Európai Unió nem valami olvasztó tégelye az abban levő nemzeteknek. Látniuk kell, hogy az angol,

a francia, a német stb. államok polgárainak nemzettudata, anyagi és szellemi kultúrája töretlenül megőrződött. Magyarországnak is egyenrangú félnek kell lennie e XX. században szervezett uniós alakulatban, hiszen nem most lépünk be Európába – ezerszer hangoztattuk –, több, mint ezer éve itt vagyunk. E tény azonban nem csak hangoztatni kell, hanem a teljes oktatási folyamat során kell a fiatalok történelmi tudatának sarkkövévé formálnunk. Annál is inkább, mivel alkotó életüket már az Unión belüli Magyarországon, vagy esetenként az Unió más országaiban fogják eltölteni.

E tudat fejlesztésnek már a magyar államalapítás tárgyalásakor el kell indulnia. Értéke akkor lesz igazán érzékelhető, ha a Szent István-i művet nem kiragadva, lecke-ként „tanítjuk”, hanem az akkori Európába, a Német-római Császárság, a Bizánci birodalom, az Észak- és Kelet-Közép-Európában születő keresztény-feudális államok, a népvándorlás népeinek közégyébe, azokkal párhuzamosan, ha úgy tetszik, kölcsönhatásaiban vizsgáljuk a magyar őstörténet folytatásaként. Akkor nyilvánvalóvá válik az államalapítás nemzetmegtartó és nemzetet felemelő szándéka és ténye. S tanári élszó mellett és helyett ez akkor lesz érzékelhető a tanulók előtt, ha az István-i államalkotás részeseivé tesszük őket a Törvények és az Intelmek érdemi elemzésével. Erre pedig nem kár akár 3-4 órát is fordítani. (A szelektálni tudó jó történelemtanár mestere a hangsúlyok elhelyezésének, a tananyag csoportosításának.)

A törvények elemzésekor nemcsak a hagyományos feldolgozási szempontokra érdemes hangsúlyt helyezni, úgymint a királyi vármegye rendszer, az egyházmegye





kialakítására, hanem arra, hogy mit szolgált ez az államszervezet? Érzékelhetővé, szinte láthatóvá kell tenni a tanulók számára az akkori nagyon sokrétű, eleven magyar társadalom és államrend kapcsolatának kiépítését, az István-kori társadalom élő mobilitását, ahol a felfelé- és lefelé jutás egyaránt lehetséges volt; a kereszténység és az egyházszerzés sokrétű és szinte a mai ember számára is szinte megvalósítható praktikus megoldásait, ahogy pl. felmenti a vasárnapi misén való részvétel alól azokat, „akik a tüzet őrzik”, ahogy a törvény a kor viszonyaihoz mérte az eligazodást, az elvárásokat.

A XXI. század fiatalját éppen e törvények fogják bevezetni a magyar jogállamiság erkölcsi mértékébe, hogy aztán a jogállamiságot eltipró, vagy félresöpítő időszakok bűneit, visszáságait tudatosan lássa és láttassa.

A Szent István-i állam ugyanakkor bekapcsolta az országot Európa vérkeringésébe. Ez a tény is valahogy harmad-negyed helyre szorul, vagy kimarad az államalapítást sematikus „tárgyaló” történelemórákról. Pedig egy sokat utazó mai fiatal mennyire valószínűleg fogja érzékelni e tény, ha a Nagobbik legenda alábbi sorait elemzi: „*Szerzeteskolostort alapított ugyan is Jeruzsálemben, abban a városban, ahol Krisztus emberi természete szerint tartózkodott, bőséges mindennapi eleséget szolgáltató majorságokkal és szőlőkkel gazdagította. A világ fejében, Rómában is, István első vértanú nevére tizenkét kanonokból álló, minden tartozékkal bővelkedő gyülekezetet állított, és egy kösfallal körülkerített telepet házakkal és vendégfogadókkal azon magyaroknak, akik imádkozás végett felkeresik az apostolok fejedelmének, boldog Péternek küszöbét. Még a királyi várost, Konstantinápolyt sem*

fosztotta meg ajándékozó jótéteményeitől, csodálatos művészettel épült templomot adományozván minden hozzávalóval. Méltán nyerte hát el birodalma határain belül az apostol nevét, mert noha az evangélium hirdetésének tisztelt ő maga el nem vállalta, a prédikátoroknak, mint vezérukk és felügyelőjükk, megteremtette a gyámolítás és gondoskodás vigaszát.”⁷⁸

A nemzeti identitástudat akkor válik egyre világosabbá a tizenévesek előtt, ha a magyar történelem tanítása és tanulása mindvégig a „világ és mi”, az „Európa és mi” relációban, állandó szinkronban válik érzékelhetővé, felfedezhetővé. Az Anjouk, a Hunyadiak időszakának gazdasági, politikai, hadtörténeti, kultúrtörténeti elemei elszakíthatatlanok az európai történésektől, áramlatoktól. Nem elég néhány szóban vázolni, egy-két képpel „színesítve” bemutatni a késő gótika, a reneszánsz magyar alkotásait. Vigyük el a tanulókat a visegrádi palota maradványaihoz, vagy a budapesti Vármúzeum Mátyás palotájának töredékében is fenséges emlékeihez! Az utóbbi helyen felállított vörös márvány ajtókeret méretei alapján elvégezhetnek például egy-egy számítás: mekkora lehetett ez a királyi központ, az akkori Európa Itália utáni egyik legjelentősebb kultúr-centruma.

A nemzettudat formálására, a tárgyilagos nemzeti önértékelés kialakítására számos lehetőség adódik, ha a Mohácsig vezető út, a három részre szakadt ország, majd a Habsburg-birodalomba épült Magyarország és Európa kapcsolatait fedeztetjük fel a tanulókkal a korabeli változatos műfajú források, a térbeli változásokat megjelenítő térképek egybevetésével és feldolgozásával.

Zrínyi Miklós írásai, II. Rákóczi Ferenc *Vallomásai, Emlékiratai*, az önértékelésnek





nemcsak az „Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalóak” oldalát teszik érthetővé és érzékelhetővé, de azt is, hogy sorsunkat elsősorban magunknak kell irányítanunk, hogy külső segítséget várni hiába való óhaj volt mindig, s hogy a legkarizmatikusabb történelmi személy is tehetetlen, ha a nemzet tagjai nem követik, nem vesznek részt történelemformáló tetteiben.

A történelmi személyiségek pályafutásának különös gonddal történő feldolgozása azért is kiemelt feladat, mivel nagyobb-részt a médiumok „jövöltábol” az ezredforduló fiataljai eszmény- és példaképek nélkül maradtak. Napjaink hőse nem az önfeláldozó, a saját „karrierjét” a családjáért, netán nemzetéért feladó családanya, családapa, nem a kiszolgáltatottak, árvák ügyét felvállaló szerzetes, nem a betegeiért saját egészségét is feláldozó orvos, egy Don Bosco, egy Batthyány-Strattmann László, hanem a mások lesöpprésével, a saját érdekeit mindenki más feláldozásával könyörtelenül érvényesítő rideg, önző, az amerikai filmek hőseit majmoló karrierista. Ebben a közegben fel kell mutatnunk a valódi nemzeti hőseinket, elsősorban ismét csak műveik felelősségteljes megszólaltatásával. Felelősségteljes, mert nincs nagyobb erkölcsi és szakmai vétség egy történelemórán, mint ha a tanári „előadást” követően a „korszerűség” ürügyén például vitát nyitunk a „Ki volt a nagyobb: Széchenyi vagy Kossuth?” témában. Sajnos nem egyszer élte át ezt a szakmai-pedagógiai csődöt e sorok szerzője. Gondoljuk végig indulatok nélkül, hogyan lehet bárki olyan könnyelmű, hogy egyetlen forrás, de akárcsak három idézett mondat nélkül odadobja e két szellemóriás megítélését jó szándékú, de tapasztalatlan fia-

taloknak?! Ám ugyanígy kerül az iskolai, ill. közmegítélés alá történelmünk számos alakja: így lesz hol „törökbérenc”, hol „nemzeti hős” Bocskai Istvánból, tehetségtelen hadvezér Tomoriból vagy éppen Rákócziából, így lesz megalkuvó politikus Deák Ferencből, áruló Görgeyből, fasiszta vagy éppen kommunista bérenc Bajcsy-Zsilinszkyból, hogy Nagy Imréről már ne is beszéljünk. (Lehet-e csodálkozni ezek után, ha a médiában megnyilvánuló hallgatói, olvasói vélemények, a beküldött üzenetek gondolatai néha kétségbeejtően dilettánsak; hogy minden konkrét háttérismeret nélkül szajkóznak sztereotíp primitívségeket?)

Ugyanígy hiba azonban a történelmi személyiségek egyoldalú értékelése. Sőt, éppen az erkölcsi nevelés szempontjából tanulságos annak hangsúlyozása, hogy a történelem főszereplői is hús-vér emberek voltak, hibákkal, gyöngeségekkel. A lényeg, hogy az adott korban és szituációban az erkölcsi helytállást választották-e, vagy gerinctelen senkikké, netán tömeggyilkosokká váltak.

A Schütz Antal-i „imperativus” erkölcsi igényét akkor sejtji meg egy tizenéves, ha meggyőződik arról az alapigazságról, hogy senki sem születik hősnak. Hogy például az aradi vértanúk és Batthyány Lajos sem boldogan fogadták el a halált, hogy valamennyien fiatal, szerelmes férfiak voltak, akiknek gyötrődés volt magára hagyni a földi világban fiatal feleséget, gyermekeket. Erkölcsi tisztaságuk tudatában, az adott helyzetben mégis férfias bátorsággal vállalták sorsukat. Ha búcsúleveleiket és kivégzésük történetét pontosan e szempontok kiválasztásával elemeztetjük a történelem órán, akkor világosan fogja tudni már egy középiskolás is, hogy miért öröké élő mementó kell, hogy legyen minden





évben Október 6., és miért fontos minden határon innen és túl élő magyar számára az aradi tizenhárom vértanúságának „hozadékát” jelképező Szabadságszobor, amely nem valami és valakik ellenében van, hanem éppen valamennyiünket, magyarokat és nem magyarokat emlékeztet az örök erkölcsi helytállásra!

Mennyire hiányoznak a múltunkat, annak szereplőit bemutató történelmi filmek, melyek korszakot és személyiséget hoznak életközelségbe; s az iskolán túl, nézők ezreinek támasztják alá nemzeti identitástudatát. Kevés a pénz, kevés jut a filmgyártásnak, igaz. De magatehetetlen, tébláboló szerencsétlenek, fiktív figurák csódtörténeteinek öncélú bemutatása helyett nem lenne célszerűbb múltunk egy-egy nemzeti eligazodást is szolgáló példáját életre hívni? Gondoljunk arra, hogy a Rákosi-korszak terrorjának kellős közepén sematikus „szocgiccek” közé a magyar filmgyártás géniuszai olyan műveket csempésztek, mint az Erkel, a Feltámadott a tenger, a Rákóczi hadnagya, de még a hetvenes években is a kicsik eszményképe volt a „Tenkes kapitánya”.

Az Unió csatlakozására tekintettel, történelemoktatásunk tartalmi szerkezetváltásának másik, nem kisebb erkölcsi felelőssége, hogy a tanulóknak nagyobb hangsúllyal kell megismerniük és megtapasztalniuk a kelet-közép-európai régió népeinek történetét, s ezzel szoros összefüggésben a Trianon után létrejött új államalakulatok területére szorult magyarság történetét. Mennyi félreértést, rosszul értelmezést lehetne elkerülni, ha a jelenlegi történelmi tankönyvek töredékes utalásai, egy-egy tankönyvi „leckéje” helyett nagyobb hangsúlyt kapna e megkerülhe-

tetlen valóság, amellyel egyébként naponta szembesülnek a fiatalok a státusz-törvény, a kettős állampolgárság, a határon kívüli magyar szervezetek aktuális politikai kérdéseiről szóló érvelések, viták kapcsán. Mind a szomszédos népek, mind a határon kívüli magyarság története többnyire „mostohagyermekei” az idő szorítására hivatkozó történelemoktatásnak, akárcsak a soknemzedékes magyar emigráció története. (Sajnos az is a hazai történelemoktatás erkölcsi felelőssége, hogy például egy érettségi vizsgán az egyik felelő Márton Áront összekeverte Gábor Áronnal; váltig bizonygatva, hogy az ő „réz-ágyúú voltak felvirágozva”).

Schütz Antal intő sorai akár ma is íródhattak volna: „(...) a történelemmel szemben közömbösnek vagy merőben passzívnak lenni ma szintén lehetetlenség; legalább is erkörcstelenség. (...) A történelem helyes látására és értelmezésére el kell jutnia ennek a nemzedéknek. Mikor az eszmélő ember megsejti, hogy történelmi fordulóban él, az elé az elutasíthatatlan föladat elé van állítva, hogy ezt a történelmi fordulóért értelmezze magából a történelmi folyamatból. Meginterpellálja a múltat a jelen érdekében; megidézi a múltat, hogy tanúságot tegyen a jelenről. Nemcsak Szalay Lászlóval történt meg, hogy nemzetének nagy összeroppanása után a történelem tanulmányozására vetette magát! – nemzetének múltjából akarta kiolvasni, van-e jövője?”⁹

A fenti idézet szakmailag és erkölcsileg kötelez mindannyiunkat. Azt pedig már ki-ki világnézete, hite alapján döntse el, hogy továbbgondolja-e a fenti érveket az alábbi, ugyancsak Schütz Antal-i fejtegetés nyomán: „Megérett a helyzet arra, hogy





más útra lépünk, mely régi, mint maga a történelem-csináló és történelem-néző ember, és egyben új, mint maga a történeti életfolyamat. Ez az út *Isten útja a történelemben*. Minden értelmezés kulcsa az abszolút Értelem, és minden értékelés és erőkeresés forrása a lét, élet és erősség abszolút személyes Teljessége: Isten. (...) a történelem tekervényes ösvényein csak Isten igazít el. (...) A modern történetbölcselek azt mondják, hogy a történelem irracionálék halmaza; s én kérdelem: az irracionálék résein át nem annál élesebben döbben elénk a Logosnak mindent átfogó és föloldó nagy racionáléja? A pesszimisták azt mondják, hogy a történelem tragikomikumok belát-hatalan csontmezője; s én keresem, nem hallani-e ki a halálhörgésből és csatazajból, nem érezni-e ki a vér- és hullaszagból egy irgalmas és Szent Isten szíve-dobbanását? Szkeptikusok úgy találják, hogy a történelem tehetetlen vergődések veszélyes játéka (...) s én kérdelem: (...) a nagy tehetetlenség és vergődés nem diadalmas erőnek kikiáltója-e?”¹⁰

JEGYZETEK:

1. Henri BOULAD: *Alles ist Gnade. Der Mensch und das Mysterium der Zeit*, Wien, 1988.
2. Az előadásokat a Szent István Társulat 1943-ban megjelent kiadványában publikálták: SCHÜTZ Antal: *Isten a történelemben*.
3. id. mű, p. 305–307.
4. HOFFMANN Rózsa: *Erkölc és pedagógia. A Pedagógus Szakmai Etikai Kódex jelentősége*, in: *Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, p. 12.
5. Gondolunk elsősorban a nyelvoktatásnak, a természettudományos tárgyak oktatásának az új kihívásokra gyorsan reagáló módszertani- és eszközrendszerére. Ezzel egy pillanatra sem felejtjük el a természettudományos tantárgyak és a történelem ismeretanyagának alapvető különbségét, elsősorban azt, hogy a történelem egyszeri és visszavonhatatlan tényekkel operál.
6. Arról nem is beszélve, hogy az „előadás” a tanári előszónak nem a tizenévesek oktatását szolgáló fajtája, hisz elsősorban a felsőfokú oktatás, a tudományos élet „műfaja”. Ugyanakkor teljesen egyértelmű, hogy a tanári előszó számos fajtája kiiktathatatlan része volt és marad a történelemoktatásnak.
7. Egyúttal azért is sürgető a készségfejlesztő, gyakorlatorientált(abb) történelemoktatást elősegítő metodikai kultúra elterjesztése, mivel az új, történelem írásbeli érettségi bevezetésével az új követelményrendszer is erre „kényszerít” tanulót, tanárt egyaránt.
8. *István király emlékezete*, Magyar Helikon, 1971, p. 47.
9. SCHÜTZ Antal: id. mű, p. 14–16.
10. id. mű, p. 26–27.





MATEMATIKA

VARGA MÁRIA

Ha (...) arra gondolunk, hogy az emberiség fejlődésének egész történetét nyomon követhetjük a matematika történeti alakulásában, akkor világosan látszik, milyen csodálatos nevelési lehetőségeket ad a kezünkbe. (...) Ez a tantárgy tiszta érvelésre szoktat, továbbá a szabályok és az általános törvények (tételek) feltétlen ismeretét követeli meg attól, aki érdemben szeretné a tananyagot elsajátítani, tudását a már birtokolt ismeretekre építve gyarapítani, illetve elmélyíteni.

„A jó tanár nemcsak a szaktárgyát ismeri, de a nevelés egészében is tudja annak a helyét. Azt állítom – nem tagadva az etika tantárgy és a neveléstudomány önálló lehetőségeit –, hogy a nevelés is, az etika is minden órának, minden tantárgynak része kell hogy legyen! Nem hiszek abban, hogy akár az etikát, akár a nevelést a mindennapi iskolai munkától függetlenül bele lehet sűríteni heti egy órába.” (Pálinkás József oktatási miniszter, Új Ember, 2002. március 7.)

Tanárnak lenni jó, és matematikát tanítani is nagyon jó. Kollégáimmal gyakran összefoglaljuk munkánk, hivatásunk legvonzóbb oldalait. Szinte mindig első helyre kerül, hogy fiatalok között élünk és dolgozunk, és hogy a tanítás egy értelmes, naponta új érdekességet jelentő, kreativitást

igénylő, a közösség, a társadalom számára fontos és hasznos munka, akár matematikát, akár más tantárgyat tanítunk.

Az alábbiakban azt próbálom meg összefoglalni, hogy milyen speciális nevelési lehetőségeket ad a kezünkbe a matematika oktatása.

**„...EGÉSZ NÉPEMET FOGOM,
S NEM KÖZÉPISKOLÁS FOKON...”**

Rátz Lászlónak, a Nobel-díjas tudósokat nevelő Budapest Fasori Evangélikus Gimnázium legendájának egész élete gyönyörű példája a tanári szolgálatnak. A Fasori Gimnázium tanáraként, majd később igazgatójaként a XX. század első évtizedeiben aktív alakítója volt a közoktatás történéseinek, a középiskolai matematikaoktatás reformjának. Néhai kollégái azonban még ennél is nagyobb jelentőségűnek tartották azt a hatást, amit a Középiskolai Matematikai Lapok révén országosan elért. A lapot húsz éven át szerkesztette, igen nagy gonddal válogatva a belekerülő írásokat, illetve feladatsorokat, és a diákok beküldött megoldásait is a legnagyobb lelkiismeretességgel olvasta és javította. Ezzel a havonta új feladatokat közlő folyóirattal mércét állított az ország minden matematikatanárának, fáradhatatlan munkavégzésével és nem csüggedő lelkiességével tehetségek sorát indította el, és mindezt teljesen önzetlenül, sokszor még anyagiakat is áldozva az ügyre.

Mindezek mellett a mindennapok kiváló tanára volt. Nagy elméleti tudása mellett is képes volt tanítványai életkorának, gondolkodási képességeinek megfelelően oktatni. Nem engedett lemaradókat, nem hagyta a legjobbakat unatkozni az órán, képes volt a különböző szintű és képesség-





gű diákokat egyaránt foglalkoztatni. Elérte, hogy a matematikát ne félelmetes tárgynak tartsák a gyerekek, és gondos munkával úgy készítette elő a tanítandó témaköröket, hogy a törvények megfogalmazása, kimondása kapcsolódjon a mindennapok gyakorlatához. Aki hasonló igényességgel próbált már dolgozni, tisztában lehet vele, hogy mindez mennyire nagy felkészültséget igényel, egyrészt elméleti oldalról, másrészt a mindennapos órai tervezés, anyagválogatás szintjén.

A magyar pedagógia nagyjai nemcsak lelkiismeretes iskolai munkájukkal állították magasra a mércét. Szellemi munkájuk – az értelmiségi emberre jellemzően – nem korlátozódott az előírt kötelező „munkajogi” tevékenységekre. Mindannyiunknak példát mutatnak a *tudomány és a kultúra szolgálatában* eltöltött életükkel, és azzal a társadalmi szintű *felelősségvállalással*, ami a tanár számára helyzeténél fogva szinte kötelezőnek mondható.

„A SEMMIBŐL EGY UJJ, MÁS VILÁGOT TEREMTETTEM”¹

A matematika minden látszólagos szikársága ellenére, vagy talán éppen emiatt, igen komoly nevelő tényező a pedagógus kezében.

Amikor szeptemberben megérkeznek az új 9. osztályosok, néhány nap alatt kénytelenek felvenni a középiskola ritmusát, beilleszkedni az új rendbe, megismerni az új iskola szokásait. Mindezek mellett szinte azonnal rájuk zúdul a kötelezettség tanulmányi téren is. Új tantárgyaik tárgyalási módja sokszor nem is hasonlít arra, amit az általános iskolában megszoktak.

Különösen jellemző ez a matematika esetében: jó esetben a 8. osztály végére sok-

sok gyakorlati feladattal találkozik a gyerek, így közvetlen tapasztalás útján, kimondottan induktív úton jut hozzá az ismeretanyaghoz. Mindez komoly feladatmegoldó tudást és megfelelő gondolkodási készséget alakíthat ki, és ha emellett a gyerekeknek még a számolási technikája is biztos, akkor erre alapozható a gimnáziumi munka. A kezdeti hónapokban egyrészt szokatlan, hogy megjelenik az elméleti tanulnivaló is, másrészt igen nagy az egyik napról a másikra elsajátítandó anyag mennyisége.

Bizonyára minden tanárnak célja, hogy a középiskolában hozzá kerülő gyerekek sikeresen és a lehető legjobb eredménnyel teljesítsék a tantárgyi követelményeket. A matematika esetében sajnos már az első órákon hallani lehet olyan véleményeket, hogy „nekem a matematika soha nem volt az erősségem”, meg hogy „már az anyukám is gyenge matekos volt” stb. Ha a tanár ezt ennyiben hagyja, a gyerek általában felmentést érez a teljesítés kényszere alól, és belemerevedik a „gyengék” szerepébe. Kötelességünk tehát elhíttetni tanítványainkkal, hogy az akaraton, a szorgalmas munkán és a gondosságon mennyire sok múlik. Amelyik diák ezt elfogadja, az megerősítést és biztatást kaphat. Ha ebben a kezdeti időszakban látszik a gyerekeken az igyekezet, akkor az osztálytársak is sokkal türelmesebben, megértőbben és segítőkészen fordulnak egymás felé. A közösség egészséges fejlődéséhez tehát az szolgálat alapot, ha az igyekezet, az akarat és a szorgalom válik igazi értéké. (Ebben minden szaktanár komoly felelősséget visel.)

A matematika különleges tulajdonságai közé tartozik, hogy a középiskolában hatá-



rozottan és nagymértékben megváltozik az anyag feldolgozásának módja. Ez a tantárgy az elvont gondolkodás megtanításában, a gondolkodás alapstruktúráinak kialakításában igen nagy fontosságú. A fogalom, az ítélet, a következtetés és ezek kapcsolódása matematika órán látványosan megtapasztalható. Az anyag definíciókra, tételekre és ezek bizonyítására épül, melyek precíz és nagyon gondos, folyamatos tanulást igényelnek. Akinek volt alkalma a sík elemi geometriát axiomaticus felépítésében megismerni, az megtanulta, hogy ebben a tantárgyban néhány alapvető állításra, axiómára alapozva még a legegyszerűbb és legnyilvánvalóbb állítást is bizonyítanunk kell. Mindezt alkalmazhatjuk a középiskolás geometria anyag tárgyalásakor is, hozzászoktatva ezzel diákjainkat a bizonyítási kötelezettséghez. (Igen sajnálatos, hogy az óraszámok és a tananyag csökkentése azt eredményezte, hogy több bizonyítás tanítása ma már elhagyható, ami által éppen az említett érték gyengül.)

A logikus, rendezett felépítésű tananyag a teljes személyiségre, az egész gondolkodásra kihat. Akárcsak az, ha a tanulás során felébred a bizonyítási igény, párosulva annak vizsgálatával, hogy egy-egy állítás, tétel milyen területre érvényes. A tanárnak tudnia kell, hogy az absztrakciós készség nem természetes, annak kialakítására tudatosan kell törekednünk. És mivel mindez csak fokozatosan történhet, sok türelmet is igényel.

A tantárgy sajátosságaiból adódik az az erősen nevelő jellegű hatás, hogy nem lehet könnyen és gyorsan sikereket elérni. Egy bizonyos tudásszint fölé emelkedni legalábbis csak rendszeres, mindennapos

munkával, folyamatos gyakorlással lehet. Mindez néha talán kicsit unalmas, és kevés élményt kínál, de *sikerélményt* jelenthet. Ha a diákok ezt belátják, és meg tudják hozni az áldozatot, ami néha nem könnyű, akkor hozzászokhatnak a folyamatos, fegyelmezett munkához. Ez azzal a további eredménnyel járhat, hogy azok a tanulók is megérik a munka örömét és hasznát, akik gyakorlás nélkül egyáltalán nem boldogulnának. A szorgalom megléte a csoport vagy az osztály nagyobbik részében meghozhatja a lustábbak munkakedvét is, és felzárkózásra ösztönözheti a szerényebb képességűeket. A rendszeres, napi munkára szoktatás nagyfokú fegyelmzettiséget alakíthat ki, így komoly jellemformáló lehetőség.

Az oktatásban, különösen a humán tantárgyak tanításában napjainkban jelentkező új szemlélet megkívánja az érvelés és a vitatkozás „gyakoroltatását”. Ez könnyen teremthet olyan helyzeteket, amelyekben a diákot arra buzdítjuk, hogy akkor is keresen érveket egy vélemény mellett, ha azzal egyáltalán nem ért egyet. (Ez rendkívül káros, mert nemcsak a józan ész és a logika ellen van, hanem erkölcstelen is.) A matematikaórán – kellő tantárgyi tudás megléte esetén – ilyen helyzet nem állhat elő. Ugyanis soha nem érvelhetünk olyan állítások mellett, amelyek a már bizonyított tételeinknek ellentmondanak. Ez a tantárgy tehát tiszta érvelésre szoktat, továbbá a szabályok és az általános törvények (tételek) feltétlen ismeretét követeli meg attól, aki érdemben szeretné a tananyagot elsajátítani, tudását a már birtokolt ismeretekre építve gyarapítani, illetve elmélyíteni. Nem állítható, hogy a matematika felette áll a többi tárgynak e tekintetben, de azt



igen, hogy a „visszaélésre” egyáltalán nem ad alkalmat.

Magam tituláltam a matematikát az előbbieken kicsit „száraznak”. Ha azonban arra gondolunk, hogy az emberiség fejlődésének egész történetét nyomon követhetjük a matematika történeti alakulásában, akkor világosan látszik, milyen csodálatos nevelési lehetőségeket ad a kezünkbe. Megmutathatjuk, hogy a legegyszerűbb számelméleti kérdésektől indulva hogyan haladt a tudomány a műveleti tulajdonságok, szabályok megfogalmazásán és a függvényérték-táblázatokon át a mai, számítógépek nélkül már elképzelhetetlen fejlettségi szintre. Megemlíthetjük, miként veszíti el egy-egy témakör a gyakorlati jelentőségét azáltal, hogy a tudomány és a technika magasabb szintre jut. Aktuális példája a logarléc, mely talán még fellelhető egy-egy íróasztalfiókban. A matematikát nagyra becsülő osztályaimban, ha ehhez az anyag-részhez érünk, megbízom valamelyik diákomat, hogy tanulja meg a logarléc használatának alapjait, és mutassa be osztálytársainak. Mindig nagy az érdeklődés és a döbbenet, amikor egy 4-5 perces virtuóz számolás végén megszületik a végeredmény, amelyet amúgy a legegyszerűbb zsebszámológép is másodpercek alatt megad. Ebben az anyag részben kézzelfogható, mekkora a technikai fejlődés, és mindez hogyan teszi szinte nélkülözhetővé, illetve csupán történeti érdekességgé a logaritmus egész témakörét.

A gondolkodó embernek mindig páratlan élményt jelent megtalálni a legegyszerűbb és legügyesebb megoldást a különféle problémákra, modellt alkotni a felmerülő kérdések alapján, és rájönni az egyedi esetekből következő általános tanulságokra.

A matematika mindezt olyan, a gyakorlatban is megismerhető lépésekben kínálja, hogy a tudományág történetének egy-egy fontos mozzanatát személyesen is átélhetik diákjaink. Bár idő hiányában a középiskolában nem áshatunk a mélyére Bolyai geometriájának, mégis, bemutatva, hogy miképpen alakult ki elmélete, egy nagyszerű magyar tudós életútját, korának tudományos légkörét ismertethetjük meg velük.

Ha a fejlődő, napról napra többet teljesítő gyermeki agy megkapja a maga szellemi táplálékát, akkor kialakíthatjuk azt az érdeklődést, amely minden további kreatív emberi tevékenység nélkülözhetetlen feltétele.

HA VISZONT VALAKI MEGBOTRÁNKOZTAT EGYET IS E KICSIK KÖZÜL...²

Azt gondolhatnánk, hogy a matematika az egyik legártalmatlanabb tantárgy, hiszen tanítása során nemigen lehet áttévedni a számok vagy a mértani alakzatok egzakt és kristálytisza rendjéből a szubjektív és ingoványos hétköznapi ügyekre.

„Tudjuk, hogy ha Marci diszkóba megy, akkor másnap nem megy iskolába. Marci ma nem volt iskolában. Az alábbi állítások közül melyik lehet igaz? a) Marci tegnap diszkóban volt. b) Marci ma diszkóba megy. c) Marci tegnap nem volt diszkóban. (...)”

Ez a matematika feladat egy 2003. évi teszverseny 9. osztályos feladatsorának egyik feladata.³

Amikor a már lezajlott forduló másnapján elolvastam ezt a feladatot, azt gondoltam, a szervezők valami tévedés folytán felejtették benne a feladatsorban. Kollégáimmal együtt mindannyiunknak az volt a véleményünk, hogy ennek a példának na-





gyon rossz az üzenete, és teljesen ellentétes sugallatú azzal, mint amire diákjainkat neveljük. Mi ugyanis azt tanácsoljuk nekik, hogy ne járjanak diszkóba, és ha nyilván nem is teljes sikerrel, de a színvonalas, értelmes szórakozások felé terelgetjük őket. Marci mehetett volna sakkversenyre, vagy focizni a megyeszékhelyre, és más egyéb programot is választhatott volna, de hogy épp diszkóba ment? Különbön pedig még akkor is elvárjuk tanítványainktól, hogy másnap iskolába jöjjenek, ha sportversenyen, vagy egyéb esti programon vesznek részt előző nap. Mint ahogyan a tanárnak is be kell mennie az iskolába, még ha előző este például moziban is volt.

Mivel nem hagyott nyugodni a gondolat, hogy talán a feladatsor összeállítói észre sem vették a „tévedést”, kiderítettem, kit kellene figyelmeztetnem, hogy máskor ilyen szövegű feladat ne kerüljön a versenybe. Megírtam a levelet. A fenti feladatot „rombolónak” és erkölcsileg elfogadhatatlannak neveztem, és kértem a szervezőket, hogy nyugtassanak meg, valóban csak tévedésből került a többi közé.

Nincs rá felhatalmazásom, hogy a választ közzétegyem, de talán jobb is így. Lényege röviden az, hogy a szervezők nem értik, mi a baj a fenti feladattal, és ezzel nyilván – írják – rajtam kívül így van mindenki, mert hiszen senki más nem reklamált. Megtudhattam azt is, hogy az eredetileg regionális versenynek induló erőpróba már annyira népszerű, hogy a Kárpát-medence 16 000 diákja vesz részt rajta...

Kollégáim a választ olvasva azzal nyugtattak, hogy tudhattam volna előre. Hiszen ha valaki betesz egy ilyen feladatot a tesztlapra, akkor ez neki nyilván jó így, tehát tényleg nem értheti, mi az én problémám vele.

Hálásan nyugtáztam, hogy legalább a közvetlen munkatársaimmal egyetértünk, és az a középiskola, ahová naponta dolgozni megyek, értékrendjével nem állít kényszerhelyzet elé. Ugyanakkor azonban az adott eseten messze túlmutatnak a belőle levonható tanulságok.

Egy igen szellemes feladatban a végeredmény szerint a főszereplő fiúnak két fiú- és három lánytestvére van. Sajnos előfordult már, hogy erre a sokunk által értéknek tartott nagycsaládra egyik-másik diák igen durva megjegyzéseket tett. Nyilvánvaló, hogy bár matematika órán történik az eset, akkor sem hagyható szó nélkül, és a tanárnak kötelessége az adott ügygel kapcsolatban néhány mondat erejéig, de erkölcsi megvilágításban is beszélni erről a kérdésről.

Ugyanakkor egy-egy, tartalmában érdekes feladat a mindennapi élettel való kapcsolata miatt is nagyon hasznos, ráadásul nevelő hatású és érdekes is lehet, mindamelllett szolgálhatja a tananyag mélyebb megértését vagy gyakorlását is.

A matematika tanítása tehát számtalan lehetőséget kínál az erkölcsi nevelés terén. Rajtunk, tanárokon múlik, hogy észreveszük-e, és megragadjuk-e ezeket.

JEGYZET:

1. Bolyai János.
2. Mk 9.42
3. A versenyt egy alapítvány szervezi, a feladatsorokat ők küldik az egyes középiskolákba, ahol aztán az adott napon az iskola vezetősége megírhatja a dolgozatokat. A verseny általában szellemes, jó feladatokkal másfél óra igazi agytorna az indulók számára, ezért mindig mindig szívesen toborozzuk a résztvevőket.





Portré

INTERJÚ JELENITS ISTVÁNNAL

BALATONI KINGA

Ha meghalljuk a nevét, szinte azonnal megjelenik előttünk keskeny arca és jellegzetes, kerek szemüvegkerete. Aki ismeri őt, tudja, hogy a legnagyobb szerűbb gondolatait is a legegyszerűbb szavakkal fogalmazza meg, hogy mindannyian megértsük. Arca többnyire derűt sugároz – különösen akkor, amikor tanítványairól és pedagógusi munkájáról beszél. *A Piarista Rendház egyik kis szobájában beszélgettem vele.*

Elmondaná nekünk, hogyan telik egy napja?

Nyugdíjas vagyok, de még tanítok – biblikus tárgyakat a Sapientia Főiskolán, esztétikát a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, és magyar irodalmat egy váci gimnáziumban. 17 órám van hetente. Az időm részben azzal megy el, hogy utazom ide-oda, részben pedig készülnöm is kell a tárgyakra. Úgy gondolom, az embernek mindig föl kell frissítenie a tudományát, sohasem lehet elégedett a régen szerzett tudásával.

Másrészt sokszor megkeresnek, hogy tartsak előadást valamilyen témakörből, vagy vegyek részt egy tantestületi értekez-

leten, esetleg beszélgessek el a szülőkkal nevelési kérdésekről.

Az óráimon és az előadásaimon túl pedig ott van az a sok régi tanítványom, akiknek az élete vissza-visszakanyarodik hozzánk, hozzám, akár úgy is, hogy jegyes-oktatásra kérnek föl.

Tehát eléggé mozgalmasak a napjaim. És akkor még nem is említettem azt, hogy papi tevékenységeim is vannak, mint például Gödön is, ahol vasárnaponként misét mondok.

Hogy lépést tartson a világ alakulásával, inkább a könyvekhez fordul, vagy nyitott a média információi felé is?

Elsősorban a könyvekhez fordulok. A médiától nem nagyon kapok, vagy nem nagyon várok információt, mert a tájékoztatásuk eléggé felszínes és sietős. A komolyabb témájú műsorok meghatározott időpontokban vannak, ezzel szemben én akkor veszem elő és nyitom ki a könyveimet, amikor épp ráérek velük foglalkozni. Úgyhogy megvárom, amíg egy tudományos eredmény nyomtatott formában megjelenik, és inkább elolvasom.

Tanítványainak a tájékozódását hogyan segíti? Könyveket, szerzőket ajánl a figyelmükbe?

Fölhívom a figyelmüket egy-egy új cikkre vagy könyvre, amiről aztán szemináriumi keretek között elbeszélgethetünk. És mindig elmondom nekik azt, hogy Platónt is föl kell lapozniuk, és napi szinten is tájéko-





zottaknak kell lenniük ahhoz, hogy bármîrîl gondolkodni tudjanak, vagy véleményét formálhassanak.

Mi motiválta arra, hogy papi pályára lépjen?

A papság és a nevelîi hivatás gondolatára egyszerre leltem rá, mégpedig elég fiatalon, 13-14 éves koromban. Tanulmányaimat a nagyváradi premonstreieknél kezdtem, majd a budapesti piaristáknál folytattam és fejeztem be. A piaristáknál ismertem meg ezt az életformát, amelyben eggyé forr a tanítás és a papi-lelkipásztori tevékenység. Nem tudom, hogy külön-külön vállaltam volna-e ezeket a hivatásokat.

Az érettségi után egybîl be akartam lépni a piarista rendbe, de a rendi elîljáróim arra kértek, hogy ezt lehetîleg az egyetem elvégzése után tegyem, hogy ne vegyem el az egyetemi férîhelyet azok elîl, akik már a rend tagjai. Így hát civilként szereztem meg a magyar szakos tanári diplomámat, és csak utána, 1955-ben lettem piarista. Közben már a Hittudományi Akadémiára is jártam, ahol 1959-ben végeztem.

Ebben az idîszakban meg úgy ellehetetlenült az egyházi iskolák léte, hogy arra gondoltam, ha belépek a rendbe, közben pedig megszûntetik ezeket az iskolákat, akkor talán soha nem taníthatok majd fiatalokat. De ekkor már úgy éreztem, hogy ezt a dolgot akkor is vállalnom kell, ha nem lesz visszaút. És boldog voltam, amikor a pappá szentelésem, majd a teológiai doktorátusom megszerzése után végre elkezdhettem a tanári munkámat.

Ennyi bizonytalanság után egybîl megtalálta a lelki békéjét, vagy göröngyösebb volt a pálya?

Persze sok váratlan feladattal találtam szembe magam, de nem volt semmi olyan, amire ne lettem volna fîlkészûlve. Szokatlan volt például az, hogy amikor Kecske-méten elkezdtem tanítani, akkor én is bekerültem a diákotthonba, és bentlakó diákokkal kellett foglalkoznom, olyanokkal, akik az ország egészen különbözî részeibîl érkeztek. De nagyon jól éreztem magam – szívesen gondolok vissza a kezdî éveimre.

Amikor egyetemre jelentkezett, miért a magyar szakot választotta? Eleve megvolt az irodalom iránti vonzalma?

Mindig azt mondogattam magamban, hogy túlságosan szeretem ahhoz az irodalmat, mintsem, hogy taníthatnám. Tulajdonképpen én nem is akartam irodalomtanár lenni. Inkább valamilyen nyelvet, mondjuk, franciát szerettem volna tanítani – a nyelvtanítás mint tanári feladat egyszerűbbnek tûnt. Aztán véletlenszerûen úgy alakult, hogy bár fîlvettek az egyetemre, de nem nyelv szakra – ahová legfîljebb 10-12 ember kerülhetett be –, hanem magyar szakra. Így csîppentem bele egy 140 fîs létszámú évfolyamba.

Az irodalom nem egészen olyan tárgy, mint a többi. Szinte az egyetlen mûvészeti tárgy az iskolai oktatásban – mert a rajznak is és a zenének is elég kicsi a szerepe –, és szokatlanul nagy óraszâmban szerepel más országok tanterveikhez viszonyítva. De fontos tárgy, mert több köze van a személyiségfejlîdéshez, az élmények világáéhoz, mint a többi tantárgynak. Nemcsak megbízható tudást kell adnia, hanem meg kell szólítania az ember azon részét, amelyet a többi tárgy lefed.





Azt tapasztaltam a fiúk esetében, hogy a kamaszkori belső, fejlődési válságok idején ezek elől a dolgok elől egyszerűen elmenekülnek, s belelovallják magukat a racionalitásba, és akkor hirtelen mindegyiküknek matematikai tehetsége támad. De ennek az az ára, hogy teljesen elhanyagolják a személyiségüknek a többi részét.

Az irodalom pedig éppen arra nevel, hogy nézzünk szembe önmagunkkal, és igenis figyeljünk oda az emberi lélek apró rezdüléseire. Az irodalom kapcsán nagyon sok minden szóba kerül, és rá vagyunk kényszerítve, hogy elgondolkodjunk ezekről. A kihívás pedig az, hogy mindezt tantervi kereten belül oldjuk meg.

De a mai diákok közel sem olvasnak annyit, mint a pár évtizeddel ezelőtt iskolába járt fiatalok. Másképpen kell az ő lelkivilágukhoz hozzáállni?

Az biztos, hogy történt némi változás. Nekem azonban meggyőződésem, hogy az olvasás helyettesíthetetlen. Teljesen másfajta találkozást tesz lehetővé a világgal, mint a televízió vagy a film. Éppen ezért szorgalmazom, hogy minél többet olvassanak a fiatalok – szeretném, ha megéreznék az olvasásnak ezt a pótolhatatlan örömét.

Egy könyvet bármikor becsukhatunk, és amikor kinyitjuk, akár vissza is lapozhatunk benne. És azért is csodálatos, mert ha 10 év múlva újra elővesszük, akkor észrevesszük, hogy mi magunk mennyit változtunk: már egészen mást tartunk fontosnak egy műben, és mást fedezünk föl benne, mint régen. Ehhez az élményhez szeretném hozzásegíteni azokat, akiknek szükségük van rá.

Tehát nem arról van szó, hogy bizalmatlanná kellene őket tenni a másfajta in-

formációforrások iránt, hiszen a filmekből is lehet tanulni, mondjuk egy-egy gesztust. De az árnyaltabb, igazságra törekvőbb beszédet csakis az olvasás és az írott szövegnek az elemezgetése pallérozza.

Talán most egy kicsit nehezebb, mint régen volt. Nemcsak a fiatalok változnak, hanem mi magunk, tanárok is. Sokszor nem tudjuk, hogy a problémákat mennyiben a körülöttünk levő világ megváltozása okozza, és mennyiben a saját alakulásunk. A múlt már nem egy szilárd viszonyítási alapként él bennünk, inkább csak ott zsigog a tudatunk alján.

Van olyan író vagy költő, akinek a műveit, gondolatait örökérvényűnek tartja?

Egy tanárnak nem nagyon lehetnek kedvencei, mert akkor a többi esetleg elhanyagolná. Azon kell lennünk, hogy mindig azt szeressük, amit éppen tanítunk. Ha azokat a diákokat, akik az osztályba járnak, igyekeznünk kell megszeretni, akkor még inkább így van ez az írókkal, akikkel nemcsak 4 évig vagyunk együtt, hanem az egész életünk során.

Én mindig törekedtem arra, hogy azokról a szerzőkről, akik a középiskolás tananyagban szerepelnek, olyan képet alakuljon ki, amely a személyiségemet is áthatja. Fontosnak tartom, hogy ne csak általánosságokat és tankönyvi megállapításokat mondjak el, hanem hogy személyes hitellel tudjak róluk beszélni. És ez többé-kevésbé sikerül is.

Hogyan vélekedik arról, hogy ma egy tanár nagyobb szabadságot kap abban, hogy maga jelölje ki azokat az írókat vagy műveket, amelyekkel foglalkozni kíván a tanórán?

Megvallom őszintén, hogy ezt elég kockázatosnak érzem. Mert bár első hallásra na-





gyon rokonszenvesnek tûnik, és lehet, hogy sokan örûlnek is neki, valójában azonban a tanárok választása többnyire divatszerûen és felûletes szempontok szerint alakul. Egy középiskolai tanárt igenis irányítani kell egy bizonyos mértékig ahhoz, hogy az ország különbözô pontjain végzett diákok ugyanazzal a közös tudásanyaggal lépjenek ki az iskolából. Különböben hogyan lesz meg a közös kulturális alapjuk, amelyre késôbb építeni tudnak? Annyira azért nem kell korlátozni a tanárokat, mint ahogyan azt a marxisták tették, de valamivel jobban, mint ahogya a nyugat-európai gondolkodás irányítja ôket.

Egy nemzeti kultúrában kell lennie egy közös élményanyagának, amely nálunk olyanokból áll, mint a *Toldi*, a *Csongor és Tünde*, vagy *Az ember tragédiája*. Kísé veszélyes lenne, ha ezeket megspórolhatná egy tanár, csak azért, mert már a könyökén jön ki a mű elemzése. A diáknak – különösen, ha nem lesz irodalomtörténész – jobb, ha ilyen közös klasszikusok megismerésében alakítja ki az ízlését.

Azt hiszem, most egy kicsit átesôben vagyunk a ló túlsó oldalára. A megoldás az lehetne, ha a tanár csak bizonyos dolgokban kapna szabad kezet. Azt még elfogadhatónak tartom, hogy a tanár mondja meg, hogy a XX. századi világirodalomból melyik modern regényt olvassa el a diák – nem föltétlenül szükséges, hogy minden magyar gyerek Hemingwaynek *Az öreg halász és a tenger* címû mûvét olvassa –, de a magyar irodalom nagy, klasszikus csomópontjaiból nem volna szabad engednünk. Meg kell, hogy ôrizzük a nemzeti kultúrának ezeket a közös kincseit. És a tanár igenis nõjön hozzá ezekhez, tehát ne érzôdjön rajta, hogy csak a kötelezô jellege miatt tanítja.

A diák a kötelezô olvasmányhoz önkéntelenül bizonyos ellenszennvel fog hozzá, úgy gondolja, ezt azért tették kötelezôvé, mert magától senki sem olvasná el, holott ez nem így van. A tanár meg egyáltalán nem érezheti nyûgnek a kötelezô mûveket, mert ha már ô keservesen csinálja, akkor a diák sem fog túllépni ezen az önkéntelen ellenszennvén.

Úgy fejezte ki magát, hogy „átesôben vagyunk a ló túlsó oldalára”. Ön szerint valaha meg fogja tudni ülni a lovat a közoktatásunk?

Ezt nagyon nehéz megmondani. Jelenleg nem a középutat keressük, hanem olyasféle dolgokkal kacérkodunk, amelyek már nyugaton sem vezettek jóra. Nem volna szabad utánuk csinálnunk azt, amit ma már ôk is hibásnak éreznek vagy sokallnak.

Azt el tudom képzelni, hogy a francia középiskolában nem lehet végigtanítani a teljes francia irodalomtörténetet, olyan gazdag. De nálunk a magyar irodalmat még végig lehetne venni, kétségtelen, a XX. századnak az irodalmából már csak ugyan válogatni kellene.

Ha a tanár kezébe adják a döntést, akkor fönnállhat annak a veszélye, hogy vagy nem beszél alapmûvekrôl, vagy pedig mindegyikrôl beszél egy kicsit, így viszont a diák annyira felszínes dolgokat hall, hogy késôbb könnyen fölcserélheti egymással a hallottakat.

Az sem mindegy, hogy az irodalmon belül milyen arányban fordul elô a világ- és a magyar irodalom. A kettô viszonyát megint csak nehezen határozhatjuk meg. Ha például azt az irányzatot követjük, amely szerint világirodalmi mértékkel kell mér-





nünk, akkor könnyen előfordulhat, hogy egynémely magyar költő könnyűnek fog láltatni. Mégsem felejthetjük el őket, hiszen egyazon kultúrkörhöz tartozik, mint mi, és az anyanyelvünkön szól hozzánk. Azt a fajta elmélyedő figyelmet, amelyet egy versnek szánunk, azt egy idegen nyelvről lefordított versnél nem számíthatjuk, mert a fordítás csak tökéletlen képe az eredetinek. Eredetikkel pedig többnyire csak az anyanyelvünkben találkozunk.

Ha megpróbálnánk megtalálni a középutat a magyar közoktatás számára, akkor melyiket tanácsolná: hallgassunk a – filozófiából ismert – bölcsekre (szakértőkre), akik megmutatják a helyes utat, vagy legyen demokrácia, amikor is minden egyes tanár a saját meglátása szerint módosíthat a tananyagon?

Ez tulajdonképpen a demokrácia kérdését veti föl, azt a kérdést, hogy mindenkinek egyenlő-e a szavazata. Azt gondolom, hogy nem vagyunk egészen egyenlők, de azt már nagyon nehéz lenne eldönteni, hogy kinek a szavazata milyen súlyú legyen.

Egy jól működő országban, azt hiszem, hogy kiderül, kinek a szavára érdemes hallgatni, de akkor arra hallgatni is kell. Rossz tapasztalatok is vannak: voltak olyanok, akik maguknak igényelték a döntés jogát, aztán rosszul döntöttek. Szóval van okunk arra, hogy sokszor becsapottnak érezzük magunkat. És ilyenkor mindenkiben ott él a riadalom, mert már nem tudja, hogy kiből bízhat.

Ha azt kérném Öntől, hogy alkossa meg az ideális pedagógus képét, akkor miből kiindulva kezdene gondolkodni: a jézusi

tanító fogalmából, a fiatalkori tanár-példaképeiből, vagy a saját pedagógusi tapasztalataiból?

Azt hiszem, ez mind egyszerre van meg bennünk, és egyszerre jelenik meg az életünkben. Jézust nem a könyvekből vagy látomásból ismerjük meg, hanem az emberek cselekedetéből. Jézussal akkor találkozhatunk, ha mások tetteiben megjelenik. Ilyenkor érezhetjük azt, hogy egy evangéliumi történet elnyeri értelmét, és különösen megragadó lesz számunkra.

Saját nevelői munkánk is olyan, hogy vagy azt vesszük észre, hogy sikerült valamit úgy bemutatnunk, hogy nemcsak egy jó záródolgozat született belőle, hanem meg is szerette azt a diák; vagy azt látjuk, hogy valami nem úgy sikerült, mint szerettük volna, és akkor visszagondolunk egykori tanárainkra, hogy ők ilyenkor mit tettek volna.

Tehát egyszerre kell az evangéliumot is olvasni, a körülöttünk élő emberekre is figyelni, az egykori tanárainknak az emléket is fölidézni, és a saját mindennapi tapasztalataink között is eligazodást keresni. Ezeknek épp a kölcsönösségére, az egymást kiegészítő jellegére kell figyelniünk, és nap mint nap észben tartanunk.

Hogyan született meg annak az igénye, hogy a tanítás mellett könyvet is írjon?

Amikor gimnazista meg egyetemista voltam, akkor például verseket írtam. Ha ez nem is, de az alkotásnak a vágya megmaradt bennem: hogy ne csak azokat szólítsam meg, akikhez a hangom elér, hanem másokat is, egy nagyobb embertömeget. Ennek az igénye vagy felelősségadata egyszerűen megmaradt.





Talán nem tudtam ennek a szolgálatába állítani az életemet, de leírtam a gondolataimat, és találtam arra lehetőséget, hogy publikáljam. Ez sokat jelentett abból a szempontból is, hogy egy kiérleltebb megfogalmazásig kellett eljutnom, mert más-hogy fogalmaz az ember egy órán, ahol a közösség ismeri őt, és eligazodik a szaván. Ilyenkor pedig úgy kell fogalmazni, hogy az is érdeklődéssel olvassa a szöveget, aki nem ismer minket. Mindenesetre ez érettebb, mélyebb földolgozást igényel, de ráfér az emberre, ha már egyszer beleásta magát valamibe.

Nemrég magam is elcsodálkoztam, hogy mennyi mindent írtam, meg hogy ebből mennyi kötet jött össze. És ezeknek nemcsak kegyeleti értékük van, mint ahogy régi fényképeket nézeget az ember, hanem talán több is annál.

És amikor azt látom, hogy ezt más is örömmel olvassa, az szintén arra készítet, hogy vállaljam az írással járó feladatot, mert akkor az már nem öncélú, elpazarolt idő.

Ön 1999-ben az elsők között kapta meg az Eötvös József-díjat, amelyet a pedagógus-társadalom legmagasabb kitüntetéseként tartanak számon. Hogyan élte meg ezt a kitüntetést?

Pont ezekkel a kitüntetésekkel kapcsolatban gondolkodtam el az egész díjazás értelmén. Úgy gondolom, nagyon nehéz értékelni a pedagógusi pályát, mert egyrészt nem mérhető úgy a teljesítmények, mint a sportban, másrészt egy tanár teljesítményére legfőljebb a saját tantestülete vagy a közvetlen környezete figyel föl.

Tulajdonképpen magának a szakmának a megbecsülése az, hogy itt is osztanak dí-

jakat. És azzal a gesztussal kell elfogadni és számon tartani, hogy tudjuk, igazából nem nekünk szól a kitüntetés, hanem magának a mesterségnek.

És nem vagyok meggyőződve arról, hogy épp nekem kellett volna adniuk a díjat. Nem tartom magam tökéletes pedagógusnak. Én is nap mint nap elkövetek olyan hibákat, amelyekért egy kezdő tanárt is lehordanának. De valószínűleg én voltam reflektorfényben.

Ezzel magyarázza a Széchenyi-díját is?

Igen, itt is olyan embert kerestek ebből a szellemi közösségből, aki eléggé ismert ahhoz, hogy ne csodálkozzon rajta, miért is tüntették ki.

A díjak mégis azt üzenik, hogy amit az élete folyamán tett eddig, az jó és követeendő. Már-már azt hinni, hogy mindenre megtalálta a választ...

Egyáltalán nem érzem azt, hogy minden kérdésemre megtaláltam volna a választ. A világ meg úgymint mindig tesz föl újszerű kérdéseket, mostani korunk is. És ugyanolyan úton járó embernek érzem magam, mint 20 évvel ezelőtt. Csak azóta egyre több dolgot húzok-vonzolok magammal – azok között sem könnyű eligazodni.

Szóval sosem hihetjük azt, hogy elérkezünk a végcélhoz, és végre sütkérezhetünk az elért eredmények fényében, viszont ez nem is egy kétségbeesett verseny önmagunkkal.

Bibliából ismert gondolat, hogy maradjunk meg szívünk mélyén gyermeknek, mert ők látják helyesen a világot. Egy ap-





ró diáktól más típusú válaszokat kaphatunk az élet nagy kérdéseire, mint egy felnőttől?

A diákok nem annyira válaszokat adnak, inkább kérdéseket vetnek föl, és ezzel termékenyítik meg a felnőttek gondolkodását. Hálás vagyok azért, hogy nemcsak tudósokkal vagyok kapcsolatban, hanem diákokkal, fiatalokkal is. Fontos, hogy a diák kérdéseit engedjük megfogalmazódni, és hogy figyeljünk rájuk oda. Ez a bizonyos gyermeki érdeklődés vagy ámulat az, ami lényegi. Egy tudóst könnyen fenyeget az a veszély, hogy elveszíti ezt a gyermeki érdeklődést, és már csak a rutin szakmai szempontok uralkodnak a szemléletén.

Mai rohanó világunkban hogyan tudja megoldani egy pedagógus, hogy a fiatal ne mint órán felelő diákot lássa, hanem mint teljes személyiséget?

Nem hiszem, hogy ennek van receptje. Annak kellene pedagógusnak menni, aki ezt a szemléletet egyáltalán igényli, és nem egyszerűen a saját tudománya érdekli. Hiszen a pedagógus hivatása éppen a születő, kibontakozó félben lévő emberekkel való foglalkozás.

Sokat jelent számunkra, piaristák számára, hogy nemcsak az órán találkozunk a diákokkal, hanem olykor kirándulás alkalmával is. Tehát olyan hétköznapi helyzetekben, amikor nem a tantárgy a fontos, hanem az éppen akkori közös dolog. Fontos, hogy a tanár ne csak az órán lássa a diákot, akit tanít, hanem ismerje meg – többek között – a családját is. És a diák se csak a katedra magasan lássa a tanárt, hanem akkor is, amikor ebédet főz. Nem kell

örökké példát mutatni. Látja a diák, hogy a tanár nemcsak a leckét ismételteti és kéri rajta számon, hanem maga is ember, aki az élet különböző helyzeteire reagál.

A természet nem csak azzal hat ránk, hogy szép, hanem hogy feladatokat is ad. Ha esik az eső, és a buszt is lekéstük, akkor a diák látja, hogy a tanár ebben a helyzetben mit tesz, és mit nem tesz, és fontos, hogy lássa, hogy olykor a tanár is ideges vagy tanácstalan. Ezek nagyon fontosak.

A közoktatás jelen állapotáról hogyan vélekedik? Mi az, ami tetszik Önnek, és mi az, ami nem?

Megvallom őszintén, eléggé félek a NAT-tal kapcsolatos változásoktól. Azok, akik ezekről a kérdésekről döntenek, jelszavakban gondolkodnak, és nagyon messze vannak a tényleges tanítástól és a diákoktól.

Ott van például az esélyegyenlőség. Az esélyegyenlőség nem azt jelenti, hogy mindenki egyforma cipőben fut, hanem ki-ki olyan cipőt kap, ami az ő lábára való. Ezt megteremteni elég bonyolult feladat, és nem lehet egyszerűen egy törvénnyel elintézni.

Attól félek, hogy miközben szép és nagyon fontos eszményeket hangoztatunk, addig a tényleges emberi viszonyoktól teljesen eltávolodunk.

Sajnos, most már a lényeges pedagógiai kérdések is politikai vitákban dőlnek el. Lassanként még csak nem is a pedagógiaelmélet ismerői döntenek ezekről a dolgokról, hanem olyan képviselők, akiknek abszolút semmi tájékozottságuk sincs a pedagógiában.

Maga az a gondolat, hogy 'minél tovább tart a kötelező iskoláztatás, annál többet





adunk a gyerekeknek' – téves. Hiszen a kötelező iskoláztatást is uniformizálni akarják, akkor pedig csak tovább kényszerítik a diákot kényszerpályára. Azt sem biztos, hogy pedagógiai érdek diktálja, hogy mindenkinek 16 éves koráig kell iskolába járnia.

Aztán ott van az iskolák átjárhatósága. Régen mindegyik iskola megmondta, hogy mi a maga követelménye, és ha valaki nagyon jó eredménnyel végezte a polgárit, akkor különbözeti vizsgával átmehetett a gimnáziumba. Most egységesítve vannak az iskolák, mégis mást tanítanak bennük.

Azt gondolom, sok kísérletezés meg sok demagógia jelenik meg a témában, és nem valami szerény, csöndes, óvatos építkezés folyik. Az is fontos lenne, hogy egy tanár ne kapjon minden évben új vizsgarendet azzal a szöveggel, hogy az eddigi teljesen rossz volt, de a mostani az már tényleg jó lesz.

A keresésnek az alázatát, meg általában a csöndes mértéktartást kellene maga körül tapasztalnia a tanárnak. Többféle típusú iskolának kellene lennie, úgy, mint régen, viszont egy iskolatípuson belül nagyobb egyöntetűsége lenne szükség, például azonos tankönyvekre.

A Független Pedagógus Fórum jóvoltából 2001-ben elkészült a Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak. Hogyan fogadta a megjelenését?

Örültem neki, szívesen olvasgatom magam is. Az egész könyvet fontos eligazodási pontnak tartom, amelyet mindenkinek érdemes tanulmányoznia. A gondolatok

végre összeéretten jelennek meg egy helyen, és jó, ha az embereknek akkor is a kezébe kerül, ha nincs mögötte törvényes meghatározó erő.

Úgy gondolom, veszélyt jelent manapság, hogy túlságosan a jogi és az állami szabályozást keressük mindenben, ahelyett, hogy az egyetértés megteremtésére törekednénk. Ezért ezeknek nem a jog, hanem az etika szintjén kellene eldőlniük. A jog mindig szankciókkal párosul, és több sebet üt, mint amennyit begyógyít, az etikai tájékozódás viszont a személyes lelkiismeretre apellál, és jobban lehetővé teszi az együttgondolkodást.

ÉLETÚTJÁNAK FŐBB ÁLLOMÁSAI:

1955: elvégzi az ELTE BTK magyar szakát; belép a piarista rendbe; 1959: elvégzi a Hittud.-i Akad. teológia szakát; pappá szentelik; 1959–64: a kecskeméti piarista gimn. magyar tanára; 1964–: a bp.-i piarista gimn. magyar tanára; a rendi hittud.-i főisk. bibliai tárgyak tanára; 1985–95: a rend magyar.-i tartományfőnöke; 1991–: a JATE-n is tanít; 1992: Apáczai Csere János-díj; Déri Tibor-jutalom; 1993–: az Orsz. Köznev. Tan. tagja; Szacsvey Imre-díj; 1994: Márton Áron Emlékérem; 1995–: a Pilinszky János Társ. elnöke; 1998–: a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. igazgatóságának tagja; 1999: Eötvös József-díj; 2001: Széchenyi-díj.

FŐBB MŰVEI:

1969: A latin nyelvű epigramma 18. századbéli piaristák költői gyakorlatában; 1978: Betű és lélek (bibliamagyarázatok); 1988: Tanulmányok a vallás és lélektan határterületeiről (társzerk.); 1992: A család szerepe emberségünk fejlődésében és beteljesedésében.





Pedagógusok írták

HOGYAN TANÍTOTTAM ERKÖLCSTANT?

BALOGHNÉ MAKÓ TERÉZ

»**AA**elyiket tartanátok fontosabbnak, ha rangsorolni kellene: a testi vagy a lelki egészséget?« – kérdeztem. Úgy gondolták, lelkünk egészsége fontosabb. Hogy miért? Erre sikerült közösen megfogalmaznunk egy mondatot, mely így szólt: »Az egészséges lélek képes elviselni a beteg testet is.« Az erkölcsstan órák pedig abban segítenek, hogy megtanuljunk megőrizni lelkünk egészségét.

1950-ben kezdtem pedagógiai pályafutásomat. Az elmúlt évtizedek alatt megtapasztaltam, hogy mit veszített a nevelés az etika mellőzésével: fokozatosan megszakadt az erkölcs és a pedagógia közötti kapcsolat. Beszéltek ugyan különböző erkölcsi felfogásról, új embertípusról, de ennek már semmi köze sem volt a hagyományos erkölcsi értékekhez. Az alábbi írásban arra vállalkozom, hogy közreadjam összegyűjtött tapasztalataimat, amelyeket az utóbbi tíz évben gyűjtöttem egy általános iskolában az erkölcsstan tanítása során.

Sorsszerű véletlenek összjátéka folytán, szinte akaratomon kívül kerültem helyzetbe. Hogy nyugdíjas éveimben adódott erre lehetőségem, azt a körülmények tették

lehetővé számomra, és így kb. 20 évvel meghosszabbodott a folyamatos munkában töltött éveim száma. Az 1989-es fordulat adott alkalmat arra, hogy ne hagyjam ki azt a lehetőséget, hogy tegyek még valamit, ami erőm tartalékaiból telik.

1993-ban a környékünkön újraindultak az egyházi iskolák. Az egyik újonnan szerveződő iskolában felajánlották nekem, mint nyugdíjas pedagógusnak, hogy tartsak heti egy etikaórát (a hitoktatás alternatívájaként) több csoportnak. Az igazgató felkérésére elvállaltam a felkínált lehetőséget, mivel az új és nagy feladatok mindig vonzottak. Minél nagyobb volt az elvárás és az ismeretlen, annál nagyobb volt az inspiráció egy olyan munkára, melyet teljes egészségben rám bízta, és senkitől segítségre, irányításra nem számíthattam.

Először az iskola 7. osztályaival ismerkedtem meg. (A tanulók többsége az erkölcsstant választotta, mialatt a többi gyermek katolikus vagy református hittanórán vett részt.) Éreztem a gyerekekben az izgalmat, a bizonytalanságot, a tájékozatlanságot és a feszültséget. Bemutakoztam, ismerkedtünk. Megkérdeztem, hogy milyen gondolatok foglalkoztatják őket. Mi a véleményük az új tantárgyról. Van-e valami elképzelésük, vajon miről szólhat. És ha igen, mondják el. Jelentkezőkben nem volt hiány. A legtöbben arra gondoltak, hogy ezeken az órákon illemtant fognak tanulni, és otthon a szüleiktől azt hallották, hogy ez hasznos lesz a számukra. Volt, aki így fogalmazott: „Végre van valami új, nemcsak a megszokott, régi tárgyak.”

Hogy életközlelből indítsam az első órát,



egy kérdést tettem fel: „Ki hallotta már közületek ezt a kifejezést: „erkölcsi bizonyítvány”? Mit jelent? Kiknek van rá szükségük? És egyáltalán látott-e már ilyen valaki közületek?” Hosszú csend és tanácstalanság következett, majd suttogni kezdtek egymás közt a padtársak – hangosan senki sem akart nyilatkozni.

Megnyugtattam őket, hogy „senkit sem fogunk kinevetni, elmarasztalni, bármit mond is. Közösen kell megtalálnunk azokat a témákat, melyek az *erkölcsstan* címszó alá sorolhatók. És nem kell semmit „megtanulni” (hiszen tankönyvünk sincs), az órák „csupán” beszélgetésekből állnak majd. Mindenki elmondhatja saját véleményét, gondolatait, ezeket aztán majd összegyűjtjük. Mindenki gondolkozzék rajta, miről szeretne az órán hallani (– a tanévben körülbelül 30 témát beszélhetünk meg).”

Egyetlen tanuló jelentkezett csupán, aki így válaszolt az előzőleg feltett kérdésre: „Erkölcsi bizonyítványt valószínű, hogy az SZTK-ban lehet kérni, és annak adják, aki egészséges, ezzel fogja igazolni, hogy munkát vállalhat.” A többiek is helyeselni kezdtek, hogy csakis ez lehet a jó válasz.

„Megdicsérek – mondtam –, hogy volt bátorságod felállni, és elmondani a gondolataidat. Az órákon mindenkitől ezt várom. Soha senkinek nem fogom azt válaszolni, hogy ostobaságot mondott. Mert minden megfogalmazott és kimondott gondolatban lehet valami igazságtartalom, amiből kiindulhatunk. Így az előbbiben is találtam egyet, és ez a szó az „egészség”. Társatok – fordultam oda a többiekhez – itt ezt a szót testi vonatkozásban használta. Nem mondott rosszat, hiszen csak egészséges ember képes munkavégzésre. Ha azonban az erkölcs vonatkozásában vizsgáljuk ezt a

szót, akkor nem a testi, hanem a lelki egészségről beszélünk. Ez valami más, mint a testi egészség, de vannak olyan munkahelyek, melyeket csak lelkileg kifogástalan, megbízható emberekkel lehet betölteni.”

Ekkor már egymás után emelkedtek a kezek a levegőbe, és világossá vált számukra, miről is fognak szólni ezek az órák. Sorolták: megbízhatónak kell lennie; nem követhet el súlyos vétséget, bűnt, például rablást, és így tovább. Majd felsoroltak olyan munkaköröket, amelyekhez feltétlenül kérnének erkölcsi bizonyítványt: pénzügyi vezetők; azok, akik fontos döntéseket hoznak; azok, akik gyerekekkel vagy beteg emberekkel vannak kapcsolatban, és így tovább.

„Melyiket tartanátok fontosabbnak, ha rangsorolni kellene: a testi vagy a lelki egészséget?” – kérdeztem. Úgy gondolták, lelkünk egészsége fontosabb. Hogy miért? Erre sikerült közösen megfogalmaznunk egy mondatot, mely így szólt: „Az egészséges lélek képes elviselni a beteg testet is.” Az erkölcs tan órák pedig abban segítenek, hogy megtanuljunk megőrizni lelkünk egészségét.

Az órák témáit egy közös dobozba gyűjtettem tanulóimmal. Akinek volt valami jó ötlete, bármikor felírhatta, és a tanári asztalon álló dobozba dobhatta. Miután megismerkedtek az erkölcsi erényekkel (őszinteség, engedelmesség, önuralom, mit jelent példaképnek lenni stb.), összeállítottuk az egész évről szóló tantervünket.

Kérték, hogy egy-egy óra anyagát vázlatpontokban rögzítsük, de ezek a vázlatok rövidek legyenek, nehogy az írásbeli munka elvegye az időt a beszélgetésektől, mert erre áhítoztak a legjobban.

Ezek az órák szoros kapcsolatban álltak a való élettel. Szabadon szárnyalhatott a

fantáziájuk. Úgyes irányítással tompítani lehetett egyesek heves reakcióját a különböző eseményekre. E helyzetek alkalmasak voltak egymás megértésére, a tolerancia fejlesztésére, valamint a közösségi érzés táplálására. Az órákon hallott témák megbeszélése legtöbbször a szünetekben is tovább folytatódott. Játék közben is számon kérték társaiktól, ha nem megfelelő módon viszonyultak egymáshoz. Következő órán pedig beszámoltak erről. Ilyenkor dramatizálni kellett az udvaron történeteket az osztály előtt, és megbeszélni, hogy ki követett el hibát, majd újra lejátszani, most már kijavítva (egymásnak megbocsátva). Magatartásukban hamarosan pozitív változások álltak be.

Nagyon vigyáztam arra, hogy senkinek se legyen része nyilvános megszégyenítésben. Törekedtem arra, hogy önmaguk ismerjék fel hibáikat, és merjék vállalni, beismerni azokat társaik előtt is. Ilyenkor dicsértem bátorságukat, belátásukat. Sikerként élték meg, ahogy személyiségük alakult, és a jó irányába változott. Megbántott, sértődött gyermek nem volt egyik csoportomban sem.

Néhány hónap után összeállítottam egy kérdőívet, és kértem őket, hogy válaszoljanak –névtelenül. Első kérdésem ez volt: „Mit adott neked az új erkölcsstan tantárgy?”

A válaszok rendkívül érdekesek és meggyőzőek voltak, ezért többet is ismertetek: „Én nem így képzeltem el az erkölcsstant, ezért kellemesen csalódtam. Otthon ilyen dolgokról nem beszélünk.” „Eddig a legjobb anyag a *Ki a jellemes ember?* volt.” „Végre van valami új is. Jó érzésekről beszélünk.” „Útmutatást adott, az életben hogyan találhatok jó barátokra, hogyan legyek kiegyensúlyozottabb.” „Ha valaki

megtanul figyelni ezen az órán, és szépen vezeti a füzetet is, akkor ez meglátszik más tantárgyak jegyein is.” „Fontos dolgokról beszélgetünk: például hogy ne ítéljünk el hamar senkit.” „Az erkölcsstan hatására békültem ki a barátnőmmel. Adott egy kis önvizsgálatot.” „Jó, hogy el lehet mondani a véleményünket. Érzem, hogy az én véleményem is számít.” „Nekem az erkölcsstan tanulása nagyobb önbizalmat, határozottságot adott. Segített néhány fontos kérdés megoldásában.” „Szerintem jó, hogy van erkölcsstan. Ez majd felnőtt korunkban befolyásolja életünket, hogy ne térrünk rossz útra.” „Mióta ezt tanulom, sokkal többet veszem elő a tanulnivalót, és anyukámnak is többet segítek. A baj az, hogy egy héten csak egy óránk van.” „Ez a kedvenc tantárgyam. Szerintem nagyon kevés heti egy óra. Jó lenne, ha több is lenne.”

Ilyen kérdések is szerepeltek: „Elégedett vagy-e azzal, ahogyan vezetem az órákat? Mit csinálnál másként? Miről szeretnél még hallani?”

A kívánságok nagyfokú kreativitásról árulkodtak. Kérték, hogy lehessen rajzolni a vázlatfüzetbe. Legyen az órákon drámajáték (erkölcsi vonatkozású jelenetek, és a többiek találják ki a mondanivaló lényegét). Lehessen verset mondani, vagy énekelni, ha az illik a témához. Volt, aki arra kért, legyen egy kicsit szigorúbb, különösen azokkal, akik megpróbálnak néha bohóckodni, és nem veszik komolyan, amit éppen csinálunk. (Ez két fiút érintett, akik később igen sokat fejlődtek.) Kérték, legyen „fordított” óra, amikor valamelyik osztálytársuk vállalja az én szerepemet. Kérték, hogy beszéljek a jövőről: mi vár rájuk a következő évtizedekben, lesz-e az ő életükben háború stb. Gyakrabban olvas-

sak fel azokból a levelekből, melyeket volt tanítványaim írtak nekem. (Ezeket valószínűleg azért szerették hallgatni, mert hozzájuk hasonló korú gyerekek írták, és olyan történetek elevenedtek meg előttük, melyek bármelyikükkel megtörténhettek volna.)

Azután előjöttek a nagy ötlettel: *írjak nekik tankönyvet!* Rákérdeztem: „Milyen könyvet szeretnétek?” „Semmi esetre sem olyat, amelyből szabályokat kellene megtanulni, hanem legyen benne minden, amivel az órákon foglalkozunk. Az is, hogy olyan újságcikkeket gyűjtünk, amelyeknek erkölcsi vonatkozásuk van. (Ezeknek a cikkeknek az elemzése mindig nagy vitákat váltott ki. Egy-egy újságcikk alapján eljátszották a bíróságot, a vádlottat, a védőt, és ők hoztak ítéletet. Különösen a büntetések kiszabásában ítélkeztek szigorúbban.)

1994-ben meghívást kaptam egy etikai konferenciára, amelyet a Nagykőrösi Református Tanárképző Főiskolán rendeztek. Itt volt alkalmam bemutatni – franciakocskás füzetekbe – kézzel írott jegyzeteimet. Ekkor még annyira nem volt semmiféle segédeszköz az erkölcsstan tanításához, hogy a résztvevő kollégák arra kértek, hadd sokszorosítsák jegyzeteimet, és használhassák mindennapi munkájuk során. A kérést nem utasíthattam vissza, így kb. negyven résztvevő vitte szét az országban a jegyzeteimet.

Szinte minden rendezvényen, kongresszuson, konferencián, ahol az etika fontosságáról, az iskolai nevelésben játszott szerepéről esett szó, ott voltam. Sok remek, tetterre kész emberrel hozott össze a sors. Együtt küzdöttünk azért, hogy az etika újra elfoglalhassa méltó helyét a pedagógiában. És nagy lépés volt, amikor az oktatásügy a 7. osztályosok számára heti

egy órát biztosított erre a célra. A következő fordulat pedig akkor következik be, amikor az etikaoktatás a tanárképzésben is megjelenik. Örömmel tölt el az érdeklődés, amelyet a fiatal főiskolás és egyetemi hallgatók részéről tapasztalok. Úgy érzem, lesz utánpótlás, és az etikaoktatás nemvész a feledés homályába.

Néhány évnek kellett eltelnie, mire az összegyűjtött anyag tankönyv formájában – mint tanítási segédanyag – a gyerekek kezébe is eljutott. Gyerekeim véleményét is kikértem, amikor munkatankönyveim készítése közben egy-egy újabb témakörhöz érkeztem. Tápláltam is azt a hitüket, hogy ezt „közösén csináltuk”, mert valójában tényleg nekik köszönhetem azt, hogy gyakorló pedagógusok – akik a későbbiekben ezt a tankönyvet használták – így nyilatkoztak: „A könyv a gyermekek életkorához, érzélemlárához igazodva egészíti ki a korosztály ismereteit. Nemcsak a személyiséget és ezzel az önismeretet igyekszik fejleszteni, de remek példáival a társas élet kultúrált normáinak, eszközeinek tárházát is felsorakoztatja.” Az egyik osztályfőnöki munkaközösség-vezető pedig kiemelte azokat a tankönyvbéli életteli példákat, élethelyzeteket, amelyek a legjobb motivációi egy közösség megszólaltatásának. Ezek a példák nemcsak megszólítanak, hanem felszólítanak, elgondolkodtatnak, véleménynyilvánításra és kinyilatkoztatásra készítenek. A pedagógus számára tehát megkönnyíti a nevelés céljának és feladatkörének megjelölését, annak elérését, megvalósítását.

Jelenleg tartalmilag átdolgozott formában és külalakban jelennek meg a munkatankönyveim. A 7. osztályos könyv már a kerettantervre készült, és a tantervi célokat és feladatokat követi. Mostanra összesen



öt darab könyv készült el a 4–5–6–7–8. osztályosok részére *Embentan – Erkölcsstan munkatankönyv* címmel. Kettő közülük az OM tankönyvjegyzékén is szerepel már. Módszerük a dialógus. Az órát vezető tanár nem tanít, nem közöl ismereteket, különösen nem a korosztálytól távol eső erkölcsi szabályokat vagy definíciókat. A szövegek az életet mutatják be úgy, hogy az erkölcsös cselekvésre késztesen. Vitatkozásra, együttgondolkodásra serkentenek. A tanár pedig ott van, irányít (hogy ne térjenek el a témától), majd a gyerekek véleménye alapján összegez. Az erkölcsi tanulást közösen fogalmazzák meg. Ehhez adnak segítséget az irodalmi szemelvények, amelyeket a korcsoportnak megfelelően válogattam össze, és a közösen elvégezhető feladatok, amelyek nem jelentenek terhet.

Részt vettem a KOMA pályázatán, ahol az „Etikai nevelés az iskolában” témában a legjobb tíz közé soroltak, és anyagi támogatást nyertem. Így sikerült megszerveznem 2002-ben egy megyei szintű továbbképzést (a szentesi Petőfi Sándor általános iskolában), amelyre 35 érdeklődő pedagógus érkezett a városból és a megyéből. Láthattunk egy rendkívül sikeres bemutató órát, melyet egy 25 éves kolléga tartott, és azt tapasztaltuk, hogy egy ilyen fiatal kollégától is lehet tanulni.

Később megkértem őt arra, hogy írja le az „erkölcsstannal” való találkozását. Ebből idézek: „Etikaoktatás, erkölcsi nevelés? Ezeket a fogalmakat körülbelül egy éve ismerem. Hogy van merszem hozzászólni a témához, annak két oka van. Egyrészt osztályfőnök vagyok a szentesi Petőfi Sándor Általános Iskolában immár több, mint fél éve, ezért érdekel. Másrészt szeptember óta használom az *Embentan – Erkölcsstan* cí-

mű munkatankönyvet. Ennyi idő alatt volt alkalmam látni, hogy van-e értelme vagy sem. Állítom, hogy van. Eredeti hozzáállásom sokakéval egyezett: ha már valami *tan*, akkor az unalmas ismeret-átadással, értékeléssel, méréssel és tettestársaival jár együtt. Na és az unatkozó, passzív gyerekekre dühös pedagógussal. Emellett tudtam, hogy osztályfőnöki órán is van lehetőségem formálni a gyerekeket. (...) A tankönyvet is, engemet is egészen gyorsan megszerettek. Megpróbáltam érdekes osztályfőnöki órákat tartani. Sok ötlet, gitár, vita, kirándulások segítségével. Hogy ezt lehet könyv nélkül is? Lehetséges. De ha figyelembe vesszük a média és a deviáns kortárs csoportok koncentrált támadását diákjaink ellen, akkor azonban el kell ismerni, hogy jól jön egy szövetséges segítsége. Az egyéni kreativitást és találékonyságot nagyszerűen egészítik ki a könyv jól eltalált történetei és kérdései. Az osztály szívesen vitatja meg, amit olvas. Nem unatkozunk. Gyakran adódik, hogy egy-egy élethelyzetet szívesen eljátszanak. Azután persze megbeszéljük, tényleg így van-e az életben, és hogy hogyan lehet kikerülni, illetve helyrehozni valamit. Vagy „jól” csinálni, mert ugye néha az sem könnyebb. Önmagában persze nem sokat ér semmilyen szervezett dolog, megírt könyv, kidolgozott stratégia, ha nem áll mellette előadó, tanár, szülő, akárki személyes példamutatása. Mert az a leghatározottabb erkölcsi nevelés, még ha néma is.”

Az etika tantárgy iskolai bevezetéséről az elmúlt 10 év alatt sokféle véleménnyel találkoztam. Az ellenzők sajnos nagyobb hangerővel bírtak.

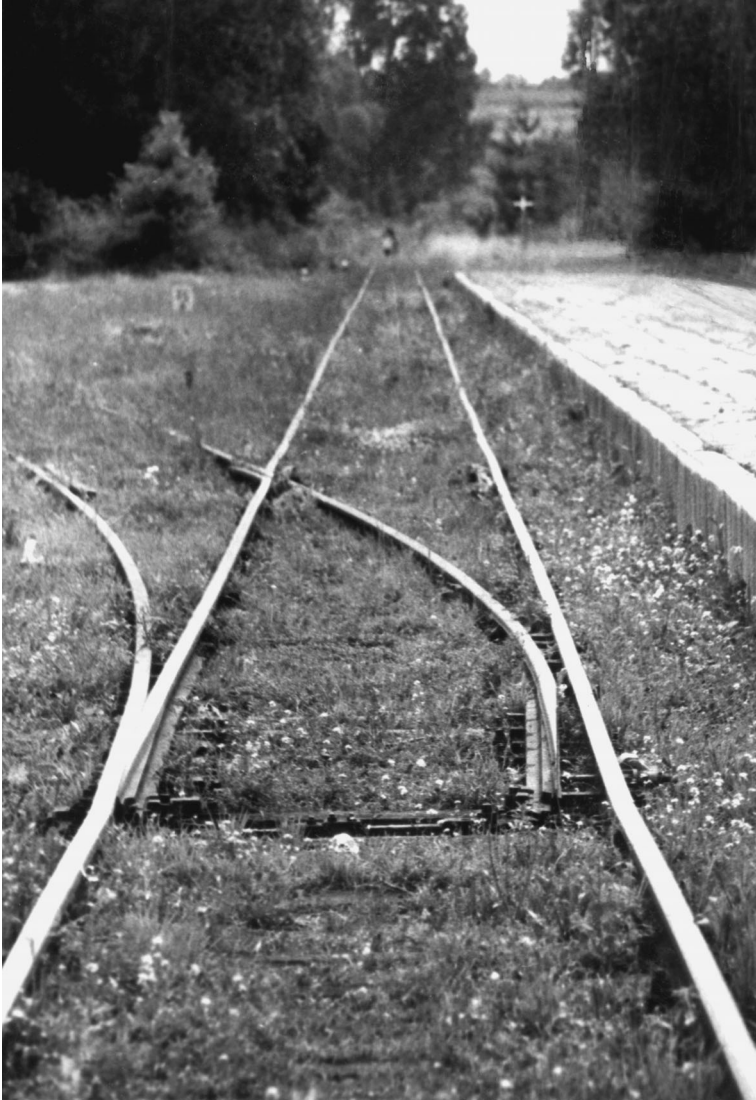
Ne tekintsünk – hiányos ismeretek birtokában – eleve gyanakvással minden job-





bító szándéokra! Tudatlanságból megkérdőjelezni vagy akadályozni a jó törekvéseket nem éppen erkölcsös cselekedet, hanem felelőtlenység. Vannak, akik nem hisznek az etika embert formáló erejében. Nekem a mindennapi nevelői gyakorla-

tom, a hosszú évtizedek alatt összegyűlt tapasztalataim szolgáltattak bizonyosságot ennek épp az ellenkezőjére. Ezért merem a fentieket meggyőződéssel leírni, és minden hivatását gyakorló pedagógus felé felelősséggel, jó szívvel továbbítani.





Árnyék

Keresztfiam hároméves, és mint ilyen, szenvedélyes kutatója a természeti jelenségek okainak. Megyünk a Körúton, s arra leszek figyelmes, hogy időnként hátrahátranéz.

– Mit keresel? – kérdem.

– Azt, hogy hova lett az árnyék.

Meglepődve pillantok rá, miféle árnyékról beszél? Mutat a járdára, hogy az előbb ott még árnyék követte léptünket, most pedig nem követi.

– Ó, te kis bohó – tanítom szeretettel –, időközben felhő takarta el a napot, és eltűnt az árnyék.

– De hova lett? – kérdi.

Szeretem, ha a gyerek nem tér közömbösen napirendre a számára érthetetlen dolgok felett, és ha természettudományos választ kap efféle kérdésre. Elmagyarázom hát nagy türelemmel, hogy az árnyéket a nap, illetve annak fénye, jobban mondva a tárgyaknak a fénnel szemben tanúsított áthatolhatatlansága okozza, azaz helyesebben az át nem tolható hatlanság által és következtében. Egyszóval, amíg napfény volt, árnyék is volt, de hogy borulás volt lett, árnyék nem lett volt.

– De hova lett?? – kérdi csökönyösen.

– Hogyhogy hova lett?!? – ordítok, ám leintem magam, csigavér, pajtás, nincs szebb feladat, mint ismereteim bő tárházából hinteni a tudás magvait. – Idefigyelj, bűdös kőlok, azazhogy kedves öcsikém... – és a legnagyobb odaadással vezetem be a ropant Térség titkaiba. Elmesélem, hogy a nap százötvenmillió kilométerre van, tehát messzebb, mint Óbuda, ahol Juci néniék

lagnak, és hogy a fény abból az irdatlan távolságból ennyi meg annyi idő alatt érkezik, ilyen meg olyan sebességgel. Elmondom a húszmillió fokos hőséget, el a parabolát, a hiperbolát, a tejutat, az Androméda ködöt és mindazokat a csodálatos mifénéket, amik az űrt benépesítik, és amik hirtelenében az eszembe jutnak. És éppen azon gondolkodom, hogyha ezt a tökéletesen világos magyarázatot sem ért, akkor megcsapom... amikor szerencsére pont szembe jön anyukája, szeretve tisztelt húgomasszony. Már messziről látja, hogy van valami közöttünk, mert pityergőre áll a kisöreg szája, felkapja hát, és gügyög neki a maga anyanyelvén, amit én annyira helytelennek tartok.

– Mi baj, gyönyörűm? – szorítja arcát arcához.

– A keresztpapi nem tudja megmagyarázni, hogy hova lett az árnyék – vádol a kis alattomos teljesen igaztalanul.

– Miféle árnyék, gyémántbogár??

Elszipogja anyunak az érthetetlen természeti tüneményt, és szánakozva nézek szegény asszonyra, no, híres anya, most hogyan fogod megmagyarázni a te nagyon szerény képességeiddel azt, amit én, a ki-művelt emberfő nem tudtam megértetni.

– Ja, hogy az árnyék? Hát arra vagy kíváncsi, tündérmadár?! Idefigyelj, arany pillangóm!

Az arany pillangó odafigyel.

– Az árnyéket elvitte a cica – hangzik a tudományos felvilágosítás.

Öcsi szeme kitégult, ajka mosolyra nyílik. Egyszeriben megértette.

Kisjó Sándor





A TANÁR ÉS A TÍZPARANCSOLAT. KALAUZ LEENDŐ TANÁRTÁRSAIMNAK

CSIZMADIA GERTRÚD

A nagy világvallások gyakran láttatják tanáikat mester és tanítvány összefüggésében, de legtöbbször a tanítvány belső tökéletesedése kerül előtérbe. Ritka az, amikor a mester előmenetelére szót vesztegetünk, pedig miközben a mester a tanítványa lelkén munkálkodik, kénytelen maga is fejlődni, és mind magasabb szintre eljutni.

Aki lépett már be úgy osztályterembe, hogy egyből rászzegeződött az ott ülő diákok érdeklődő tekintete – mert első alkalommal mindannyian érdeklődnek –, az tudja, vagy legalábbis tudnia kellene, hogy a tanítás nem csak egy foglalkozás a sok közül, hanem *hívás*, s mint ilyen egy egész életre szól. Aki tehát a tanári hivatást választja/választotta, az jól véssé az eszébe Wass Albert szavait: „*megméretik az embernek fia, / S ki mint vetelt, azonképpen arat.*”

De idézhetném József Attilát is: „*Aki dudás akar lenni, / Pokolra kell annak menni, / Ott kell annak megtanulni, / Hogyan kell a dudát fújni.*” Hogy milyen „poklokba” kell leszállnod, kedves leendő tanártársam? Természetesen saját lelkednek „poklaiba”. Az önnön lelkeddel kell nap mint nap megküzdened. Hiszen tanítani óriási felelős-

ség, és ha nem hajt a lelkiismeret napi parancsa, ha nem jut eszedbe minduntalan, hogy jó példát mutass a rád bízottaknak, akkor nem vagy még igazi „dudás”.

Amikor tanítani kezdtem egy katolikus iskolában, mardosott a bűntudat, hogy kialakulatlan személyiség lévén csak „kalózkodom” a rám bízott „hajón”. Mai napig küzdök ezzel a gondolattal, s ha nem küzdenék, nem írnék most róla. Könnyű az erkölcsről szónokolni akár múlt időben, akár egyes szám második személyben. Sokkal nehezebb viszont akkor, ha saját erkölcsi mivoltunkat kell megítélnünk választott hivatásunk tükrében.

Akár a Tízparancsolatot, akár az Újszövetség előtti mítoszokat tekinted, mindenhol ugyanaz a lelkiismeret-vizsgálat lényege. (Legyen szó Gilgamesről vagy Vejnemőjnenről, ugyanazokkal a kérdésekkel és erkölcsi parancsokkal szembesül, mint a ma embere – ha időt szentel neki.)

Istentől kapott feladatunk önmagunk tökéletesítése. De ez nem elvont értelemben vett feladat, hanem *napi* feladat. Minden egyes nap szembe kell néznünk önmagunkkal, és – önkritikák és újabb célok által – tökéletesítenünk kell magunkat. Ez rögtön kapcsolódik az 1. parancsolathoz: „*Uradat, Istenedet imádd, és csak neki szolgálj!*” Kihangsúlyozhatnánk a *csak* módosítószót, hiszen korunk a legnagyobb bálványok kora. Bálványunk a pénz, a testiség, az alkohol és a kábítószer. Elsődlegesen a Mammon¹ hatalmaskodik rajtunk, ha hagyjuk. A pénzsóvárság nem feltétlenül a gazdagok bűne, hanem azoké is, akik minden cselekedetük előtt azt mérlegelik, vajon megéri-e nekik ezt vagy azt megtenni. Milyen tanár lehet például az, aki csak azért tanít, mert neki haszna származik belőle?





Mert kinek is dolgozunk tulajdonképpen? A Mammonnak vagy az Istennek? Ha a jövő nemzedékének a jobbítása, és nem egy újabb haszontalanság megvásárlása lebeg célként a szemünk előtt, akkor ez a kérdés – „Megéri-e?” – egészen más hangsúllyal vetődik fel bennünk. Másik nagy bálvány a *testiség*. Egy férfi tanár nem veszítheti el a fejét a sokszor feltűnésre játszó diáklányok láttán! Harmadik bálványunk az alkohol és a kábítószer. (A minap kiskamasz lányom megkérdezte tőlem, hogy ki találta fel a kábítószer? Haboztam választ adni erre a tudományos igényű kérdésre, de végül kiböktem: tulajdonképpen az Ördög.)

A 2. parancsolat így szól: „*Isten nevéért hiába ne vedd!*” Különösen az egyházi intézményekben tanító kollégáknál fordul elő, hogy saját hivalkodó céljait Isten nevével szentesítik. Érvényesülésük érdekében használják ki a diákokat – az Úr nevében. Ezt látva, amikor egy feladatot elvállalok, gyakran teszem fel magamnak a kérdést: „Mit fognak hasznosítani mindebből a tanítványaim? Mit nyernek ők azzal, ha versenyre küldöm őket, ha szerepeltetem őket egy hangversenyen, vagy ha megtanítok nekik egy karácsonyi műsorszámot?”

A 3. parancsolat: „*Az Úr napját szenteld meg!*” De nem kell sem a főnökeid, sem a tanítványaid előtt „dicsekednek” azzal, hogy te templomba jársz, mert egy idő után azt fogod észrevenni, hogy saját lelki szükségleteidet bocsátottad áruba.

A 4. parancsolat: „*Tiszteld apádat és anyádat!*” És a náladnál idősebb generáció tagjait is. Nyugodtan állj fel, és add át a helyedet a buszon, bármennyire is telve vagy saját önérzeted és fontosságod tudatával. Ne várd, hogy tanítványaid megelőzzenek! De ne csak az idősebbeket tiszteld, hanem

minden embertársadat: tanítványaidat, kollégáidat, tanítványaid szüleit is. A tisztelet abból áll, hogy időt szentelsz a másiknak; hogy türelmes vagy hozzá; hogy még a háta mögött sem mondasz róla rosszat; és hogy egyenrangúként bánsz vele, még ha tanítványodról van is szó.

Az 5. parancsolat: „*Ne ölj!*” Nagyon nagy a hatalmad a kezed alá rendelt gyermekek lelke felett. Néha meg is görnyedsz a súly alatt. De a felelősségedet át kell érezned! *Ne ölj terveket, álmokat, lelkesedést, hitet, szeretetet!* Pedig terveket ölsz, ha lebeszéled tanítványodat a tanári vagy bármely más hivatásról, csak azért, mert alulfizetett. Álmokat ölsz, ha durván kiábrándítod valakiből vagy valamiből. Lelkesedést ölsz, ha folyton pesszimistán nyilatkozol minderről. Hitet és szeretetet ölsz, ha önmagadból, másokból, általában az emberekből, s így közvetetten az Istenből ábrándítod ki, csak azért, mert te hitetlen vagy.

A 6. parancsolat: „*Ne törj házasságot!*” Hódítani lehet, de nem az osztályban, és nem a tanáriban. Az osztályban kamasz fiúk és fiatal lányok vannak, akiknek ébredező lelkébe „gázolhatsz bele”. A tanártársaid között nagyszámban vannak házasemberek, akiknek a fejét „elcsavarni” nem egyszerűen kaland, hanem bűn.

A 7. parancsolat: „*Ne lopj!*” De nemcsak pénzt. Dolgozatjavítás közben ne lopj egyetlen pontot sem attól, akit nem szeretsz eléggé! Még akkor sem, ha az illető a múltkor olyan tiszteletlenül beszélt veled.

A 8. parancsolat: „*Ne hazudj!*” Ne akard elhíttetni magadról, hogy mindenható vagy, és a te tudásod kikezdehetetlen, és minde nek fölött áll. Merj valamit *nem tudni*, még akkor is, ha ettől úgy érzed, hogy csorbul a nehezen kiharcolt tekintélyed. A tanárság





nem egy szerep, amelyet el kell játszani. Önmagad légy, amikor belépsz az osztályba! Ha csalódtok, ne tégy úgy, mintha nem az lennétek! Ha örülsz, merj előttük is örülni! Te is rájöhettél, hogy egy tanár számára nagy siker, ha saját diákjai elismerik, sőt, szeretik. De a népszerűség nem cél. Nem ér meg annyit, hogy azért lerombold egy tanártársad tekintélyét a gyerekek előtt. Még akkor sem, ha ő pont erre törekszik veled kapcsolatban. Bíznod kell a gyerekekben, akik olykor befolyásolhatóak, de sokszor jobban érzik azt, mint mi felnőttek, hogy mi az igaz, és mi a talmi. Azon is gondolkodj el, ha valamely diákdodat akár csak önmagadban is perbe fogod! Mielőtt bárkit megbüntetnél, adj neki lehetőséget arra, hogy megmagyarázza tetteit, és adj neki lehetőséget arra, hogy esetleg meg is bánja! „Méltó” büntetést különben is csak Isten adhat.

A 9. és a 10. parancsolat: „*Felebarátod házastársát ne kívánd!*” és „*Ne kívánj el semmit sem felebarátodtól!*” Ez egyenes szó, nem érthető félre. Ne kívánd felebarátod munkakörét, óráit, osztályát, jó szerencsáját stb.

Az, hogy tanácsokkal láttalak el, nem azt jelenti, hogy én feddhetetlennek gondolom magam.

Én is naponta végigjáróm ezeknek a kísértéseknek útjait, és szembe-sülök önmagam kicsinységével. Nehézségeim ellenére azonban hálás vagyok, hogy az Isten megajándékozott ezzel a hivatással. Első perctől fogva érzem, hogy Ő a tanárságra választott ki engem, és igyekszem a feladatnak megfelelni. De szerettem ezt a hivatást, mert folytonos ösztönzésre találok, és mindig magasabb és magasabb léceket kell átugranom.

Gondolataimmal pedig nem elriasztani, hanem lelkesíteni szeretnék. A nagy világvallások gyakran láttatják tanaikat mester és tanítvány összefüggésében, de legtöbbször a tanítvány belső tökéletessége kerül előtérbe. Ritka az, amikor a mester előmenetelére szót vesztegetünk, pedig miközben a mester a tanítványa lelkén munkálkodik, kénytelen maga is fejlődni, és mind magasabb szintre eljutni. Ilyen ösztönző erő a mi hivatásunk, ami áldás és „átok” egyszeriben. Kívánom, hogy ne veszítsd el lelkesedésedet!

JEGYZET:

1. Mammon = bálványként imádott pénz, gazdagság.





EGY TANÁRNŐ VÍVÓDÁSAI (AMINT ELSŐ GYERMEKE ISKOLÁBA KERÜLT)

RITTER BETTY

Ertetlenkedő szüleinek azt is elmondja a kislány, hogy ő nem tud, és nem is szeret olvasni, a matekot egyenesen utálja – ez tördőfés az anyának, aki, ugye matematikatanár: „Hát mit szeretsz?” – kérdi a tanárnő-anya. „A National Geographikon nézni a Krokodil krónikát, vagy más filmeket. Te például tudtad, anya, hogy a citromcápának kifordítható gyomra van? Vagy tudod, hány méteres volt a szarkosaurusz?” A tanárnő persze nem tudta ezeket. Egy dolgot viszont kezdett tudni: amit Áron nem kap elég érdekesen találva, azt „utálja”.

Ez az írás akkor született, amikor legidősebb gyermekünket iskolába adva kétségek kezdtek gyötörni, mert az iskola mást hozott gyermekünk számára, mint amit vártunk. Vívódott bennem a gyermekét óvni igyekvő anyai elfogultság és a tanári kollegialitás. Saját pedagógiai gyakorlatom és a fiunkat ért hatások. Az iskolaiügyért való tenni akarás és a szülői szerep.

A tanárnő harmincas éveinek legvégén járó, három apró gyermekét nevelő anya, egy jó nevű egyházi gimnázium matematikatanára. Újdonsült ismerősei, mikor még nem sokat tudnak róla, gyakran bókoló szándékkal említik: magyar vagy angol

szakosnak nézték – ők bizonyára nem tudják, hogy egy TTK-s szemében bölcsésznek látszani majdnem akkora „sértés”, mint fordítva. Bár, a tanárnő legtöbbször örül ennek a bóknak. Ha a rendszerváltás óta kialakult szabad szakválasztás már az ő egyetemi éveiben is elérhető lett volna, most bizonyára matematika-magyar szakos lenne. A matematikával pallérozná tanítványai elméjét, az irodalommal gazdagítaná lelküket. Elég ennyi a tanárnő lélekrajzából, hogy a vívódásokhoz hátteret adjon.

Egy évvel ezelőtt adta iskolába az akkor hétéves kisfiát, Áront, a legnagyobb gyereket a családban. A gyerek igen jó adottságokat kapott születésekor (vagy még azelőtt), és ezen a szülők sem rontottak túl sokat. Áron másfél évesen mondatokban beszélt, tisztán, és igen színes szókinccsel. Három évesen már a kétjegyű számokat is ismerte, és a betűket is, természetesen. (A gyerek kicsit megelőzte korosztályát. És ez a korán megmutatózó, igen élénk és széleskörű érdeklődéssel, gondolkodási szokásokkal is rendre így alakult. Ma már, három saját gyerekből merített közvetlen tapasztalat után az Áron környezetében élők – különösen persze a szülők – értik, érzik, hogy nagy ajándékot, ezzel együtt pedig nagy felelősséget is kaptak.) Szóval a gyerek jó képességű. Négy és fél éves korában egyszer csak írt a nyuszinak: „nyoszilíciveshözálnekemhőlahopkarikátésgörbesnit”. Hat éves korára írt, olvasott és a százas számkörben megbízhatóan számolt. Sőt, már „meg is nősült” az óvodában. Mindezeket nem szülői unszólásra, hanem személyes ambíciói miatt. Szülei nem adták iskolába, mert figyelme nem volt kitarító, monotonia-tűrése igen gyenge volt.





Jobbnak látták, ha vár még egy évet. E döntésükben két kiváló óvónő erősítette meg őket.

A tanárnő már jó időben megkezdte az iskolaválasztáshoz szükséges hivatalos és informális adatok gyűjtését. Legfőképpen olyan tanító nénit keresett, aki majd „elváraszolja”, biztatja, szereti gyermekét, akire rábízhatja különösen érzékeny lelkű fiacskáját. Egyszer azért egy pillanatra elbizonytalanodott: vajon a neki megfelelő a fiának is megfelel-e majd.

A család választása egy egyházi iskola halk szavú tanító nénijére, Zsófia nénire esett, aki Áronnál alig idősebb fiúkat nevel. A tanárnővel madarat lehetne fogatni: az iskola kb. hétszáz méterre van a házuktól, és ami a legfontosabb, a tanítónő is szimpatikus, szelíd, és a kisfiúkat bizonyára jól ismeri – a sajátjai miatt is.

Otthoni biztatásokkal és nagy reményekkel megkezdődött a tanév, várakozáson aluli, sokkoló eseményekkel.

Az osztály kétharmad részét kitevő fiúk között olyan erős pozícióharc kezdődött, amilyenre senki nem volt felkészülve. Leginkább a napközis tanítónő nem. A fiúk kitűnni vágyása verekedésbe, durvaságok sorozatába torkollott. Áron érzékeny lelkén átszűrte panaszai hamar eljutottak édesanyjához, aki otthon okosnak vélt szavakkal próbálgatta enyhíteni fia keserűségét. Ám az elméleti megoldás csak addig volt működőképes, amíg az otthon védett falai között beszélgettek. A tanárnő aggódva érzekelte az első riasztó jeleket, de bízott Zsófia néni csendes határozottságában.

Zsófia néni napközis párja a még egyetemista, hosszú szőke haját kibontva hordó Cili néni, akit – ha kezét behúzza a pulóver ujjába állt az iskola udvarán – akár egy

bájos nyolcadikosnak is gondolhattunk volna. Róla sajnos hamar kiderült, hogy alkalmatlan a tanári pályára. (A tanév végén el is hagyta nemcsak az iskolát, hanem a közoktatás környékét is.) Áron roppant mód szerette Cili néni. A derék alá érő kibontott szőke fürtök annyira lenyűgözték, hogy tovább már nem is látott.

A tanárnő látta, hogy ennek nem lesz jó vége. A gyerekek Cili néni „felügyelete alatt” csatangoltak az udvaron a zuhogó esőben, máskor pedig nulla C fokban pólóban. A foglalkozások is totális káoszban teltek – az egyik ilyen csendes foglalkozás alatt pl. Áron fülét véresre harapta az egyébként tőle távolabb ülő „osztályagresszor”. A tanárnő tehát látva a helyzetet, kimentette fiát a napköziből, és azt remélte, személyes helyzetük ezzel megoldódott. Zsófia néninek finoman jelezte a problémát, kérte, segítsék a kezdő, tapasztalatlan és ügyetlen kolléganőt. Valószínűleg itt került először szerepzavarba, mert nem szülőként, hanem az iskola perspektíváit is szem előtt tartó kollégaként viselkedett.

A napok napközi nélkül peregettek tovább. A fiús anyák – ők voltak többen – már kezdték megérteni, miért terjesztik Zsófia néniről előző osztályának szülői, hogy a lányokat jobban szereti. A lányok gyöngybetűvel írnak, minden kívánságnak csendben meg akarnak felelni, és még örömeiket is lelik a csendes, rajzolás, színezés, kívágós munkákban. A fiúkat ezzel szemben alig érdekli, hogy kidúlt-bedúlt az „a” hasa, alig várják a csengetést, rohannak focizni. Minden perc értelmetlen, ha az nem focival telik. Nincs annál nagyobb sértés, ha valakit nem vesznek be a csapatba, mert „béna”. Áron írása is olyan





volt, mint amit a nyári vihar dobált össze, és ettől édesanyja kicsit szomorú volt. Persze csak magában. Ő ugyanis tanárként is, szülőként is a pozitív megerősítés pedagógiájának rendíthetetlen híve. Megdicsért mindent, ami jó, és „legközelebb jobb lesz” típusú reagálással jelezte, hogy vannak még távlatok. Igazán nem is az íráskép szomorította el, hanem a kisfiú története: az iskolai foci durvaságairól, társainak nyomatékosító szófordulatairól, egyéb sérelmeiről (amiket, tegyük hozzá, Áron még locsolgatott is egy kicsit, hogy ki ne múljanak). A tanárnő, aki egyébként is tépelődő alkat, elbizonytalanodott. Hol van az a keskeny mezsgye a „még ki kell bírni” és a „tovább nem hagyható szó nélkül” között. Pályája 16 éve alatt annyi anyatigris viselkedésű anyával találkozott, és az ő – mások iránti – intoleranciájuk annyira borzasztotta, hogy nem akarta még csak a látszatát sem annak, hogy ő is közülük való lenne. De mégiscsak meg kell védenie valahogy vergődő gyermekét, mielőtt visszafordíthatatlanul elhatalmasodik rajta az önértékelési problémák okozta keserűség. De mit mondjon? Hogy mondhatja Zsófia néninek, hogy az ő kisfiát védje meg, segítse, biztassa, ha egyszer magától nem teszi?! Nem mondhatja! Miért is ne mondhatná, hiszen nem lehet szegénynek egyszerre 25 gyereken a szeme! És ha jó nagy „égés” lesz, mert gyereke nem is valóságként mondta el az iskolai dolgokat? De hát mi is a valóság? Az ő gyerekének akkor is az a belső valósága, amit elmondott, és amitől szenved.

Zsófia nénivel nem könnyű találkozni. Az órái után siet haza, és ha előre megbeszélte időt ad, akkor is átsejlik, hogy lenne más dolga is. Az anyák kupaktanácsa sze-

rint zavarja őt, hogy a szülők között sok a tanár, sőt, a tanító is, meg hogy a szülők jó része idősebb nála. El akarja kerülni, hogy beleszóljanak a dolgába. De a tanárnő biztos abban, hogy az iskola csak a szülői házzal karöltve érheti el célját, ezért kéri Zsófia néni lyukasórai figyelmét, és hogy segítsen megoldani az otthonról nem orvosolható dolgokat. A beszélgetés jó hangulatú, a tanárnő-anya reménykedik, és a napok szaladnak tovább.

Eljött a december. A Mikulás és a Jézuska után megérkezett a felismerés a kisfiúba, hogy ő „nem jótanuló”. A szülők nem értik, hogy lehet elsőben „nem jótanuló” valaki, amikor még nincs is osztályzás, nyomon követhető értékelés is alig. Különös, hogy valaki „nem jótanuló”, amikor hiba nélkül old meg akárhány feladott összeadást-kivonást, és maga olvassa otthon az esti mesét. Értetlenkedő szüleinek azt is elmondja a kisfiú, hogy ő nem tud, és nem is szeret olvasni, a matekot egyenesen utálja – ez tördőfés az anyának, aki, ugye matematikatanár. „Hát mit szeretsz?” – kérdi a tanárnő-anyá. „A National Geographikon nézni a Krokodil krónikát, vagy más filmeket. Te például tudad, anya, hogy a citromcápnak kifordítható gyomra van? Vagy tudod, hány méteres volt a szarkoszaurusz?” A tanárnő persze nem tudta ezeket. Egy dolgot viszont kezdett tudni: amit Áron nem kap elég érdekesen tálalva, azt „utálja”. Az anya tanárként is tapasztalta már, hogy a multimédián, műholdas csatornákon, interneten felnőtt gyerekekhez még a tantárgypedagógiai módszereit is módosítania kellett. Saját elsőszülöttje miért lenne más? A gyerek nem képernyőfüggő, sok időt tölt a szabadban – mászik fára, rúdra, homokozik, biciklijével leteker





a 42 km-re lakó mamához –, de kétségtelen, csak a számára izgalmas dolgokra figyel. És az iskolát nem szereti. Mit tegyen hát az anya?

Az apa szerint másik iskolába kell vinni. Az apa mérnök-ember. Tőmondatokban és élesen fogalmaz: Zsófia néni unalmas, az iskolai fegyelemhez jobb lenne rendőrt hívni, az osztályagresszort pedig ki kellene rúgni... A tanárnő belül vívódik. Tudja, hogy a mai magyar iskolarendszerben, pláne elérhető közelségben nem biztos, hogy akad jobb. Ráadásul nem akarja arra tanítani gyermekét, hogy ha nem jól mennek a dolgok, vedd a cókódokat, és menj. Jobb lenne, ha megtanulna ellenszélben is célba érni. De vajon megéri-e az árat, amit fizetnek érte?

Újra jönnek a sírások: „Nem akarok legkisebb lenni!” Az okos otthoni szó mindhiába. A szövegek olykor még mosolyra is fakasztják a gyereket, de az ő iskolai problémáját nem tudják kezelni. A tanárnőnek valami azt súgja, az igazi baj nem a centiméterekkel van. Belátja, a tanító néni és az ő gyereke nem egymás emberei. Tényleg el kellene vinni? Kiderül: nemcsak ők szenvednek. Sok más hasonló kisfiú, kislány és szülő is. Egy valami közös: nagyon hiányolják a biztatást. Az elismerés verbális szinten megtörténik ugyan, de metakommunikáció nem nyomatékostítja, a hibákról hangsúlyosabban esik szó. Mit tehetnek? „Az egyetlen jó esélyt abban látom – mondja valaki –, hogy intenzíven imádkozzunk, hátha Zsófia néninek születik egy kislánya.” Körüljárják a problémát, tényleg nem látszik más esély. Elvégre hogyan is lehetne arra kérni valakit, hogy szeresse és biztassa a gyerekeiket, ha önmagától nem tartja ezt fontosnak. Vagy lehet, hogy fontosnak tart-

ja, csak másképp szeret, és másképp biztat. Akkor most negyedik végéig hagyják a dolgot? Várjanak a Gondviselésre?

A tanárnő elhatározta, vesz egy nagy levegőt, és időt kér Zsófia nénitől. Azt nem mondja el, hogy szerinte azzal büntetni egy kisfiút, hogy egész héten nem mehet a többiekkel focizni, és vele sem játszhat senki, nos, ez éppen a kirekesztést erősíti a konfliktus feloldása helyett. Nem említi meg azt a döbbenetet sem, amit az osztály szülői által szervezett családos kiránduláson érzett, amikor a kirándulás végéig a gyerekek nem is közelítettek a tanító néni felé, és ő sem feléjük. A pozitív megerősítést sem emlegeti. Azt sem, amit egy jó hírű piarista atyától tanult: „a fiúkkal csapatban keményen kell bánni, egyenként pedig, mint a hímes tojással”. Nem tesz semmi szakmainak is felfogható megjegyzést. Használati útmutatót szeretne adni gyermekéhez, és egyúttal megtudni – amit otthonról nehéz –, hogy hogyan él Áron az iskolai közösségben – Zsófia néni szerint.

A beszélgetés kedélyesen zajlott, mindketten sok dolgot szóba hoztak, és jó hangulatban váltak el egymástól. A tanárnőt eltöltötte az a jóleső érzés, hogy amivel tartozott a lelkiismeretének, azt megtette. És még valami: még ha nem is ért egyet Zsófia néni módszereivel, legalább tudja, hogy nem hanyagságból, nem mulasztás miatt nem dicsér hangsúlyosabban, hanem mert mások az elvei. Következétesen képviseli, hogy a jóról nem kell annyit beszélni, és hogy az ő személyiségétől távol áll hangot adni az örömmel, kimutatni a büszke elégedettséget. Legalább következetes. A megnyugvás és jóérzés mellett azért világos volt, hogy minden marad a régi-ben.



Az év végi bizonyítványosztás újra lehevastotta a tanárnőt. Nem a fia eredményei miatt, hanem mert a tanév végi fáradtság felerősítette benne az érzést, hogy nem szabad hagyni a gyereket egy olyan közegben, ahol többen, köztük Áron is, úgy helyezik el magukat, hogy: vannak a „jótanulók”, és vagyok én. A tanárnő olvassa, hallja az új miniszter nyilatkozatát: a tanárképzést meg kell reformálni. Jó, rendben, de addig mi lesz Áronnal? És Zsófia nénit ki írhatja be egy pozitív gondolkodás tréningre? Látja gyerekén a szomorú jeleket, a kudarcosság érzését. Vagy ő is csak egy lenne azok közül, akik miatt kiábrándultabb kollégái „csak pedagógus gyereke ne legyen benne” felkiáltással vállalnak új osztályt? Bárkinek meséli is vívódását – túlzottan nem terjeszti – mindenkinek sommásan zárja le: „vidd el a gyereket”. Tényleg ezt kellene tennie? Sokan azt mondják, a kicsi gyerekeknek a szerető, biztató légkör kell mindennek előtt. Tehát elvinni? De mi lesz az egyházi iskolákkal szemben érzett felelősséggel? Na de a gyereket áldozza fel az iskolaügyért? Elég lesz a kisfiúnak az ő otthoni biztatása? Elhihető, hogy későbbi helyét a csoportban, a társadalomban a mostani közösségekben szerzett tapasztalatai határozzák meg? Hátha nem, hiszen mindig van jó hír, mindig ledobható a hátunkon cipelt kolonc. Na de meddig kell cipelni? Amíg először megroskad a láb, vagy amikor már az ember végképp kidől? Hogy válaszol a gyerek kérdéseire, ha Zsófia néni már nem élvezi az ő szülői bizalmát? Lehet ezt palástolni? Nem kellene mégis felvetni iskolai szinten a problémát, ezzel is segítve valamiféle szakmai team-munka kialakulását? Hiszen több osztályban, több tanítónőről hall ilyen

szülői kesergést. Túl igényesek lennének? Vagy a fiatal tanítókból hiányzik valami? A tanárnő egyszerre úgy érzi, túldimenzionálta önmagát. Elfáradt. És már nem akar több kérdést feltenni. Jöjjön a jótékonyan gyógyító nyár!

A nagy nyári játékok, biciklizések, olvasások, fürdészek és haverkodások mögül már nem is látszott olyan kritikuskak a helyzet. Menni fog ez. A tanárnő döntött: maradnak. Ebben a döntésében pszichológus barátjánőjének Áronról alkotott (szak)véleménye segítette, amelyet ő úgy fordított le magának, hogy a gyerekek átlag felettiek a képességei, meg kell várni, amíg az iskola intellektuálisan elég kihívást jelent majd neki, és akkor majd nem „szened”. Ezt ugyan a fej homokba dugásának tekintette, hiszen bármely életszakaszban az éppen akkor elsajátítandóknak kellene nagy kihívást jelenteni.

Megérkezett a szülők által izgalommal, a gyerek által pedig egyáltalán nem várt szeptember, és vele az első osztályzatok. Október elsején Áron ellenőrzőjében 11 jegy virított – elég szép mennyiség egy hónap alatt. A tanárnő-anya szomorkodott, amikor tudatosult benne, hogy a 11 jegyből 6 négyes és csak 5 ötös, bár azzal eddig is tisztában volt, hogy a jó képességek és a kitűnő bizonyítvány nem feltétlenül járnak együtt. Az iskola az aktuális teljesítményt osztályozza (főképpen felmérők és témazárók eredménye alapján), és nem a tudást. De azért egy kicsit bánta már, hogy amikor a szövegértés felmérő négyest megkapták, nem tette szóvá, hogy ami az egyetlen „hibája” volt a gyerekeknek, az nem hiba, hanem a tanítónő szövegértési problémája.

Az iskolában tovább haladnak a napok, minden héten egy rajz és egy technika né-



gyessel, néha egy matek vagy versmondás ötössel, kislányos anyukák történeteivel (a reggeli sírásokkal és hasfájásokkal), a fiúk fociba menekülésével.

És akkor végre látszik egy fénysugár az éjszakában: Miss Susy. Ő a másodikban megkezdett angol nyelv tanára. Olyan, amilyenek egy tanítót álmodtak: két kézzel szórja a dicséreteket, a piros pontokat, nem fukarkodik a mosollyal, jókedvű órákat tart, és a gyerekek alig várják a hétfőt és a szerdát, amikor van angol. És november első napjaiban a tanárnő boldogan hallja Áron fiától, hogy : „elmondom majd az óvónéniknek, hogy most is olyan jó vagyok angoltól, mint az oviban”. És most már biztos abban, hogy gyermekének az önbizalma kezd visszatérni a pozitív mezőbe, kezdi realisabban értékelni önmagát. Elsősorban az angollal kapcsolatban, de ez magával húz sok mindent: még az írásképe is javul, elhiszi már az edzőnek, hogy tényleg tehetséges a teniszhez, könnyebben megy a nyolc kör futás, néha azt mondja: „tökjő vagyok matekból”, és új szerelem is felbukkan a láthatáron.

A valóság ennél persze sokkal összetettebb, nem ennyire rövid és mesészerű, de bizonyos – átmeneti? – megnyugvás okán, a reménysugárba kapaszkodva pontot tehetünk a történet végére. A vívódások ettől még nem okavesztettek. Csak nem feszíti már annyira a tanárnőt kislánya kudarcossága. A közoktatás ettől még olyan, amilyen, a tanárképzés és a társadalom állapota ettől még olyan, amilyen, Zsófia néni sem változik alapvetően, és a gyerek útja ezek után is bizonyára rögzös lesz. De legalább újabb sajtós, főleg személyes tapasztalatot szereztek arról, hogy Isten útjai kifürkészhetetlenek.

Ahogy múlnak a hetek, a reménykedés mennyországa és az újabb csalódások pokla váltogatják egymást. Ki tudja meddig... És a tanárnő arra gondol, talán ha majd a második vagy a harmadik gyereke kerül iskolába, már nem lesz ilyen tehetetlenül nyomasztó érzés, hogy gyerekként és szülőként milyen kiszolgáltatott az ember az iskolában.

Bizonyára majd tanárként is sokszor eszébe fog jutni.





Iskolák

EZERÉVES ISKOLA SZENT MÁRTON HEGYÉN. A PANNONHALMI BENCÉS GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM TÖRTÉNETE ÉS JELENE

HORVÁTH DORI TAMÁS

A ki a keresztény nevelés
lelkiségére kérdez rá,
az a nevelés előfeltételeire,
körülményeire, életkeretére, légkörére és
összefüggéseire kíváncsi. Mindezek
azonban döntő mértékben a nevelő
személyén múlnak. (...) Maga a nevelő
a nevelés. És itt egy semmiképpen sem
elhanyagolható tényező kerül előtérbe:
a nevelőknek elérhető, megszólítható
távolságban kell lenniük minden gyerek
számára, mindennap. (...)
A közösség a szabadság és a spontaneitás
ajándéka, (...) csak akkor létezik, ha
az embereknek közös céljuk és közös
központjuk van. A benedeki lelkiség
számára a megélt közösség egy tervezetlen
magától értetődés.

MÚLTUNK¹

Boldog Mór, aki pannonhalmi szerzetes volt, és később pécsi püspök (1036–64) lett, *Szent Zoerard (András) és Benedek legendája* című művének elején megemlíti,

hogy „*puer scholasticus*”, azaz iskolában tanuló diák volt Szent Márton hegyén. Ez kétségtelenül bizonyítja, hogy a pannonhalmi kolostorban az alapítás után nem sokkal már működött iskola. Ezt megerősíti Szent Gellért nagyobb legendája, amelyben azt olvassuk, hogy az 1030-as években a velencei bencés apátból lett új csanádi püspök, Szent Gellért tíz szerzetest gyűjtött maga köré. Felszentelt papok és tanult férfiak voltak, többségük latinul és magyarul egyaránt prédikált. A tizből négy szerzetes érkezett Pannonhalmáról.

Szent László 1093 körül összeíratta a pannonhalmi kolostor javait, könyveit. Az összeírás szerint Pannonhalmán 80 kódex, illetve gyűjteményes kötet volt. Latin oktatás céljára szolgáló művek is sorakoztak a könyvtárban: Donatus, Cato, Cicero, Lucanus művei jelzik az ókori műveltség folytonosságát.

A XV. században a bencés szerzetesség – így a teológiai belső iskola is – eléggé elvesztette jelentőségét, s az iskola csak a török kiűzése után, az 1690-es években indult újra.

Mária Terézia uralkodásának második fele már a felvilágosodás kora a Habsburg Birodalomban. A királynő a feloszlott jezsuita iskolák (1773) helyébe más szerzetesrendek által vállalt gimnáziumokat akart létrehozni. Somogyi Dániel főpát hajlott is a gimnáziumok elfogadására, pedig a szerzetesek közül csak kevésnek volt képesítése.

II. József 1786-ban föloszlatta a bencés rendet Magyarországon. 1802-ben I. Ferenc császár visszaállította. Feltételül tíz gimnázium elvállalását, fenntartását szabta, s így





a bencések a múlt századtól kezdve kevés kivétellel tanárok és papok is lettek.

A múlt század legismertebb főapátjának, Kruesz Krizosztomnak (1865–1885) az iskolához fűződő mély szeretetét legjobban a Trefort Ágoston miniszterhez intézett levele fejezi ki: „Egész életemet az iskolában töltöttem s valamint tanulókoromban legtöbb tanárom iránt, kikben Isten után legnagyobb jótevőimet tekintettem, végtelen tisztelettel és szeretettel viseltem, úgy tanár koromban lelkem egész hevével ragaszkodtam tanítványaimhoz és hivatásomhoz; könnyezve vettem búcsút az oskolától, melyről tiszta lélekkel elmondhatom, ő volt anyám, arám és gyermekem, tőle és általa nyertem értelmemet, szívemet, munkaképességemet, amely úgyszólván csak annyira volt kedves, amennyire az oskola küszöbéhez vezetett (...)”.

1921-ben a rend főapátja megkapta a miniszteri engedélyt, hogy nyilvános iskolát működtethet Pannonhalmán, amely egyben a tanárnak készülő szerzetesek gyakorló gimnáziumaként is szolgált. A 22. évfolyamos tanuló a pannonthalmi egyházmegye falvaiból érkezett. A tanrendet és a nevelést az életkorhoz alkalmazták, de oktattak gyorsírást és zenét is. A diákoknak a kertben egy kis parcellát maguknak kellett művelniük, hogy ne szakadjanak el teljesen az otthoni viszonyoktól. A gazdasági válság a bencés rendet is elérte a húszas évek végén, ezért a *Szent Imre Gimnázium* (1921–1932) az 1931/32. tanév végén megszűnt.

1933-ban Kelemen Krizosztom lett az új főapát. Budapesti tanári évei alatt került kapcsolatba Hóman Bálinttal, valamint Teleki Pállal is baráti kapcsolatot ápolt. Teleki Pál miniszterelnökként beszélt rá a főapátot az *Olasz gimnázium*

(1939–1948) tervére, amelyet hivatalosan már 1939. október 5-én megnyitottak. Nyolc évfolyamos, diákotthonos iskola épült, amelyben Kelemen Krizosztom fő pedagógiai célja valósult meg: *a diákokkal való együttélés vezethet igazi neveléshez*. Így Pannonhalmán az iskola és a diákotthon szorosan kapcsolódott egymáshoz, mert az osztályközösség megmaradt a diákotthon alapegységének is.

Az 1945-ben kiadott miniszterelnöki rendelkezés megváltoztatta iskolarendszerünket, létrehozta a nyolc évfolyamos általános iskolát és a négyosztályos gimnáziumot. A Pannonhalmi Szent Benedek-rendi *Dante Gimnázium* rövid életű volt, ugyanis – a magyar országgyűlés törvénye értelmében – 1948. június 16-án megtörtént a katolikus iskolák államosítása. Az új intézet a *Pannonhalmi Állami Gimnázium* (1948–1950) nevet kapta. Ekkor lett a gimnázium négy évfolyamos, s megszűnt az általános iskolai része.

A püspöki kar 1950. augusztus 30-án aláírta az állammal való megállapodást, s a bencés rend két gimnáziumban taníthatott újra, Pannonhalmán és Győrött. Az újraszerveződő pannonthalmi gimnáziumba – ahová sok „osztályidegen” családból származó gyerek jelentkezett, mert más-hová nem vették fel őket – az 1951/52-es tanévben a diákság az ország 113 helységéből jött; erre a máig meglévő sokszínűségre csak a diákotthon miatt volt lehetőség. A négy évfolyam két párhuzamos osztályába szigorúan csak 40-40 diákot lehetett felvenni. Délelőtt színvonalas oktatás folyt, délután zenét és nyelveket lehetett tanulni, szakkörök, sport, ’collegium musicum’ foglalta le az ifjúság idejét a tanuláson kívül.





Az 1956-os forradalom hónapjaiban talán a pannonthalmi volt az egyetlen olyan gimnázium az országban, ahol végig rendszeres tanítás folyt. Ennek ellenére az iskola akkori igazgatóját 1957 márciusában elfogták, súlyosan bántalmazták, majd két-évi börtönre ítélték. 1961-ben, az öt éves évfordulón „összeesküvésről” szerzett hírt az Állami Egyházügyi Hivatal vezetősége, aminek következményeként a főapátnak az igazgatót több bencés tanárral és diákkal együtt el kellett küldenie Pannonhalmáról.

1986-ban Korzenszky Richárd igazgató Veszprémben tartott előadásában így jellemezte az iskola múltját és jelenét: „A diákotthonnal egybefonódott intézmény látókörszélesítő szerepe érvényesült, és bár a különleges tehetségekkel való foglalkozásnak semmiféle módszeres és kiválasztáson alapuló szerepe és gyakorlata azóta sincs iskolánkban, mégis a szellemi légkör, az ingerekben gazdag környezet, a nevelői egyéniségek, a személyes törődés azt eredményezhette, hogy volt diákjaink úgy emlékeznek vissza iskolánkra, mint arra a helyre, ahol valóban emberré érhetek.”

A rendszerváltás után Pannonhalmát is érintette az iskolaszervezet átalakításának kérdése, s a tanári kar a hatosztályos gimnáziumra való fokozatos áttérés mellett döntött. Ez csak részben valósult meg: 1993 szeptemberétől egy osztályt indítunk a hagyományos négyosztályos, s egyet a hat évfolyamos gimnáziumba jelentkezők részére.²

JELENÜNK³

Aki a keresztény nevelés lelkiiségére kérdez rá, az a nevelés előfeltételeire, körülményeire, életkeretére, légkörére és összefüggé-

seire kíváncsi. Mindezek azonban döntő mértékben a nevelő személyén múlnak. E szemszögből nézve egy bizonyos értelemben azonosság állítható fel: *maga a nevelő a nevelés*. És itt egy semmiképpen sem elhanyagolható tényező kerül előtérbe: a nevelőknek elérhető, megszólítható távolságban kell lenniük minden gyerek számára, mindennap.

Egykori nevelőnk így ír visszaemlékezésiben: „A gimnázium és a diákotthon szimbiózisra teljesen sajátos légkört biztosított. Minden tanuló nemcsak az iskola, hanem a diákotthon tagja is volt. A diákotthoni nevelők, a prefektusok ugyanakkor tanári feladatokat is elláttak, és osztályfőnökök is voltak. Mind a mai napig ez a sajátos egység határozza meg iskolánk légkörét.

Egy kívülálló számára talán túlságosan is kötetlennek tűnhet ez a tanár–diák kapcsolat, amelyben a tanár szobája nemcsak a magánélet szférája, hanem a tanterem kibővülése, emberközelivé formálódott változata, folytatása. Ám tanítványaink helyzetét döntően meghatározza, hogy a fejlődéshez, emberré váláshoz, kibontakozáshoz igen szükséges „vonatkozási személyek” közvetlen közlélről láthatók, elérhetők, életközeli vannak. Hiszen mindnyájan tudjuk, hogy a nevelés nem semleges dolog, nem engedi „neutrummá” tenni magát; mindig személyről van szó; a nevelés személyek közötti történést jelent, személyek egymásra utalását, egymásra utaltságát jelenti.

Iskolánkban sokrétű, erős, kihívásokkal teli, élményekben gazdag életteret szeretnénk biztosítani a ránk bízottaknak. Ezt az átlagosnál töményebb, sűrítettebb világot olyan tanári-nevelői közösség formálja, amely minden különbözősége ellenére (hiva-





tás, tehetség, képzettség, egyéniség, rátermettség) meglehetősen *egyveretű*: egy nagyon lényeges ponton, emberségük alakításában, világszemléletükben *azonosak*.

Nevelésünk az egész embert szólítja meg: nemcsak intellektuális képességeit, hanem emocionális és vallási oldalát, közösségi vonzódását és a természethez való viszonyát is. E pedagógiai koncepció teljességet átfogó szempontja megfelel a bencés hagyománynak, amely mindig a *teljes embert* tartotta szem előtt, és az ő üdvét és „gyógyulását” akarta. Belülről kiindulva elsősorban a lelket, az akaratot és a cselekvést szólítja meg. A fiatait alapmagatartásokhoz akarja segíteni, s ez messze távol esik az egyoldalú, túlzottan intellektuális iskolázástól.

Szent Benedek Regulája leírja, rendezi és szabályozza „az élet folyamatait”. Életre vezető rendelkezéseinek első címzettjei a szerzetesek, akiket arra biztat, hogy testvéri közösségben élve építsék és mélyítsék Krisztussal való kapcsolatukat. Azonban a mód, ahogyan az újszövetségi alapüzenetet a konkrét életfolyamatokra, az étellel való küzdelemre és az emberi együttélésre átülteti (hogyan kell az élet nehézségeit elfogadni és megbirkózni velük, hogyan kell az embereknek békében együtt élniük), az nemcsak a szerzeteseinek szól, hanem mindenkinek, akik ma egy keresztény alapon álló nevelési koncepció megvalósításán fáradoznak.

NEVELÉSÜNK TERÜLETEI

Istent keresni kell

Az általános oktatás és nevelés mellett, amely minden iskolának feladata, létezik még egy speciális megbízatásunk: a *vallásos nevelés*, amely segíti a fiatalokat, hogy a

„hitben gyökeret verjenek”. Hűtlenek lennénk legsajátosabb megbízatásunkhoz, ha a ránk bízott fiatalok előtt eltitkolnánk a megélt hit tanúságát. Mert a hit a felnövő ember számára csak a saját életterében tapasztalható meg, az iskolai élet atmoszférájában, és mindenekelőtt a felnőttek tanúságában, akik ezen az életútján kísérik őt. Tudjuk, hogy a hit nem csinálható, azonban nyitva kell állnia a diákjaink előtt a lehetőségnek, hogy a megélt hitet hiteltérdemlően megtapasztalhassák. A bencés nevelés nem sokra becsüli az erőszakos, indoktrináló⁴ vallási befolyásolást. Egyrészt félünk az erőszakos vallási manipulációtól; másrészt ott áll az evangélium sürgető felszólítása, hogy hirdessük az evangéliumot, és tanúskodjunk róla. Persze eközben felvetődik néhány kérdés: Hol fut a helyes határ egy keresztény iskola számára? Mennyi várható el a vallásos élet területén egy fiataltól? Hol tapasztalható meg egy iskola vallásos légköre? Hogy néz ki a tanárok és nevelők hitből fakadó élete kívülről? Mindezek olyan kérdések, amelyekre alig vannak kézzelfogható, nyilvánvaló válaszok. A vallásosság megnyilvánulása nem hézagpótló akar lenni, hanem alapállást és tartást, az erkölcsi élet indítékait akarja megadni.

Hitre nevelésünknek először is tudatosítania kell, hogy az ember születésétől fogva „*nincs otthon*”. Először el kell jutnia önmagához, önmagát kell megtalálnia, és ezzel Istent is megtalálja. A nevelés – keresztény felelősségben – azt is jelenti tehát, hogy „*segítenünk kell a ránk bízottat, hogy a helyes utat megtalálja, és a tévutakról visszavezessük*.”⁵

A bencés lelkiség Isten elsőbbségéről beszél. Ez megtapasztalható a közös isten-





dicséretben, amelynek semmit sem szabad elébe helyezni. Hogyan mutatkozik meg ez az elsőbbség iskolai köreinkben? A válásos élet milyen formáival találkoznak nálunk a diákok? Az istentisztelet és az imádság milyen értelmezését és gyakorlatát ismerik meg közöttünk? Hitük gondozásának és ápolásának milyen lehetőségeit nyitjuk meg előttük?

Szent Benedek számára a szerzetes az az ember, aki az Isten után érdeklődik⁶. A monostori közösségbe való felvétel kritériumának tartja, hogy „... valóban Istent keresi-e”⁷. Ezzel a mondatával egy nagyon tág kört nevezett meg, hiszen sok ember keres: keresi élete értelmét, élete feladatát, feleletet az evilági szenvedésre, védettséget és szeretetet. Keresik létük végső beteljesedését, keresik a külső és belső békéhez vezető utat, keresik, hogyan adhatják életüket oda valamely nemes feladatnak, keresik a hitet, keresik Istent. Ernst Barlach mondja egyik írásában: „*Nincs birtokomban az Isten*”, és ezt kifejezetten pozitív értelemben mondja. Aztán hozzáfűzi: „*De én Istené vagyok.*” Éppen ez az, amire Benedek gondol. Istent nem birtokolhatjuk, a monostorban senkinek sincs a birtokában, de a hozzá vezető úton kell maradnia az embernek, keresnie kell őt. Egyetlen helyen sem beszél a Regula a megtalálásról, amely a további istenkeresés alól felmentene. Benedek számára Istent keresni azt jelenti, hogy naponta újból és újból el kell indulni az istenkeresés útján (még a szerzetesnek – a nevelőnek – is).

A hozzánk érkező gyerekek abban a korban vannak (vagy hamarosan abba a korba jutnak), amikor éppen ez a keresés, kérdésfeltevés jellemző rájuk. A nevelő, aki naponta megtapasztalja saját életében is,

hogyan úton van, hogy naponta küszködik az Istennel, valóban társként tud növendéke mellé állni. Nem a boldog „birtokos” pozíciójában, hanem a kereső ember alázatával tud odaállni a kamasz mellé és elé.

Amikor Benedek azt mondja, *Istent keresni* kell, a szerzetes életének elsődleges feladatát állítja elénk: egyedül Istent keresni, elsősorban Istent keresni – s ez állandó döntéssel jár. Nem arról van szó, hogy csak egyszer lássuk meg Istent, és aztán már minden rendben lesz. Az istenkeresésben az ember egy egészen meghatározott úton indul el, amely mellett aztán naponta dönt.

A Regula kapusról szóló fejezetében ez áll: „*Hogy az érkezők őt ott mindig megtalálják, hogy tőle feleletet kaphassanak*”⁸. Páratlan megfogalmazás ez, amely nemcsak a kapusra áll, hanem rámutat Benedeknek a környezetéhez való viszonyára is. Számomra a kapus személyben – a konkrét jelentésen túl – Szent Benedek a nevelőről szól, aki megtalálható, aki megszólítható, aki jelen van növendéke életében, aki meghallgat, és aki értelmes választ akar és tud adni. Egy nevelő jelenlétéhez az is hozzátartozik, hogy tudja, hol van a baj, mi ennek vagy annak a diáknak a problémája, és hol van szükség segítségre. Tudnia kell azt is, hogy mit tehet, és mit kell tennie, mikor kell beavatkoznia és mikor kell távol maradnia. Tudja, mert hallgat és odafigyel. Ez a magatartás – Anselm Grün szavaival élve – „feltételezi, hogy a tanár minden gyereken elgondolkodik, hogy felfedezze a tanuló egyedi képét. Krisztust látni a diákban továbbá azt is jelenti, hogy előcsalogatom a benne lévő jót. Ez megkívánja azt a mély hitet, hogy a látszat ellenére hiszek a másikban lévő jó, isteni mag-





ban. Tudnom kell, hogy az én hitemtől függ, hogy vajon a diák tud-e hinni a szívében lévő jóban, hogy föladja-e és leértékeli-e magát, hogy képességeit fejleszti-e vagy elhanyagolja.”

Vallásos nevelésünkben nagyon fontos a személyes szabadság tiszteletben tartása. „Isten szándékosan hagyta az embert a saját döntésére, hogy így a maga elhatározásából keresse Teremtőjét. Az ember méltósága tehát megkívánja, hogy tudatosan és szabad elhatározással cselekedjék, személy módjára, azaz meggyőződése indítsa és irányítsa, ne pedig vak ösztön és külső kényszer.”⁹

A zsinati dokumentum a ránk bízott fiatalok méltóságával összeegyeztethetetlennek tart minden manipulatív nevelési módszert. Adhatunk tanácsot diákjainknak, és kell is ajánlanunk a hitünk és meggyőződésünk szerinti legjobb utat (ezt nagyon sok programmal meg is tesszük), kérhetünk tőlük, támogathatjuk őket az istenkeresés útjain, de *nem gyárthatunk belőlük keresztényeket*. Nem erőszakolhatjuk – különösen nem a nagyobb diákokra – nézeteinket. Tiszteletben kell tartanunk a felnövekvő fiatal önállóságra törekvését!

A hitre nevelésnek különleges helye és értéke van iskolánk mindennapi életében. Bízunk abban, hogy össze lehet kötni az *időleges és az örök célokat* a felnövekvő ember oktatásában és nevelésében. Tudjuk, hogy a *hit* nem emberi teljesítmény terméke, hanem Isten ajándéka; a hit elfogadása az egyes személyek szabad beleegyezését feltételezi. De azt is tudjuk, hogy a *hit* „hallásból” ered, s ezért mindent megteszünk, hogy a hozzánk kerülő fiatalok a Szentírásan keresztül megismerkedjenek a hit elemeivel és az üdvösségtörténettel,

hogy felébredszük bennük az igényt Isten keresésére és arra, hogy vágyakozzanak utána. Állandó „igehirdetésünkkel” Istenre irányuló kérdéseikre válaszolunk, személyes beszélgetéseinkkel ösztönözzük, kísérjük és támogatjuk törekvéseiket, és segítséget nyújtunk nekik, hogy meggyökerezzenek a személyesen elfogadott hitben. A *Szent Benedek által hangsúlyozott istenkeresés* vallásos nevelésünk alapja. A hit tanon tanultak életté alakítása szervezett formában a csendesórákon, az osztálymiséken, a közös imádságokon és a beszélgetéseken történik.

A tanévkezdő és a tanévzáró *rekollekcióknak, a nagybőjti lelkigyakorlatnak* fontos szerepe van a hitre nevelésünk folyamatában. Ezért, hogy minél hatékonyabbak legyenek ezek a csendes napok, próbálunk nekik megfelelő formákat és helyeket keresni. Osztályonként külön-külön, esetleg évfolyamonként tartjuk. Általános tapasztalatunk, hogy kisebb csoportban könnyebben eléri a Szó a gyerekeket.

Az alapvető bibliai és teológiai ismeretek közvetítése mellett fontos helyet kap az imádságba és a szentségi életbe való bevezetés. Ilyen szempontok miatt például csak a végzős diákjainkat készítjük fel a *bérmálás* szentségének fogadására, s ezzel együtt a *tudatosan vállalt, felelős keresztény életre*. Az iskolába érkező új osztályoknak bevezetést tartunk a liturgikus életbe.

Bár a felvételinél törekszünk keresztény családok gyermekeit beiskoláználni, mégis tudjuk, hogy diákjaink nem azonos szociális, kulturális és keresztény értékeket őrző családból származnak. Továbbá tudjuk, hogy a 12–18. életévükben közénk érkező, itt élő fiúk olyan változáson mennek keresztül, amely alapvetően formálja szemé-





lyiségüket, s ezzel együtt gyermekkori hitüket. Éppen ezért iskolánkat olyan műhelynek tekintjük, amelyben az együttélés során szeretnénk bevezetni diákjainkat az Egyházba és az evangéliumi életalakításba.

Hétköznapjainkban is megmutatkozik ez a törekvés (napi imádság): a tanítás kezdetén és végén a tanulók az éppen azt az órát tanító pedagógussal közösen imádkoznak, továbbá minden osztály a prefektusa vezetésével imádsággal kezdi a napot, és villanyoltás előtt imádsággal fejezi be.

Szombat este csendesórán készülünk a vasárnapi szentmisére, ill. előtte egyházi énekpróbát tartunk.

A vasárnapi diákmisét az iskola közössége együtt ünnepli. Emellett alkalmanként az osztályok külön-külön szintén összejúlnak az Úr Asztala körül.

Az ökumenizmus szellemében nyitottak vagyunk más hitvallású keresztények irányában is. Iskolánk szeretne az a hely lenni, ahol a felnövekvő fiatalok megismerhetik a más felekezetekhez tartozó keresztények – értékeket közvetítő – hitvallását is, hogy az egység építésén munkálkodhassanak, és a keresztény tanításban elmélyülve, hitből fakadó életre találjanak.

Egyéni út és közösség

A Regula a bencés szerzetest olyan hívő embernek tartja, aki úton van. Az Úr maga mutatja meg az üdvösségnek azt a keskeny útját, melyet a szerzetes engedelmességben jár végig. A bencés lelkiség ilyen értelemben az útnak a lelkisége: hallásból él, Istenre figyel, és Órá hagyatkozik.

A nevelés, amelyet ez a lelkiség inspirál, abban látja feladatát, hogy képessé tegye a fiatalot arra, hogy az Élet útját szabadon és

felelősséggel járja végig. A nevelőnek eközben nem szabad sem megszüntetnie, elvennie a vándorlás fáradtságát, sem megkímélnie a fiatalot a tévutak lehetőségétől. Az a nevelés, amely ilyen mértékhez igazodik, magasabbra állítja az embert mindenféle programnál, eszménél és ideológiánál, elméleteknél és kísérleteknél. Minden pedagógia alap- és központi fogalma a *felelősség* marad. A nevelésben mindig elsőbbsége van a személyes dimenzióknak.

Nemcsak egy szerzetesközösség számára, hanem egy iskolai közösség életében is érvényes a Benedek által hangsúlyozott *személyes dimenziók elsőbbsége a szervezettel szemben*. Tanárok és diákok személyes kapcsolata döntő, mérvadó jelentőségű a nevelés sikere szempontjából. Diákjaink, akik sokszor és nagyon gyorsan bezárják fülüket a hangzatos hirdetett nevelési céljaink hallatán, akik gyorsan ellenzékbe vonulnak a tanár hivatali tekintélyével szemben, mindig képesek és készek elfogadni egy felnőtt tanár hitelt érdemlően személyes odafordulását, különösen, ha benne a segítő, a társat, a tapasztalattal rendelkező mestert ismerik fel. Azoktól a személyektől fogadják el ezt a támogatást, akik nem a „mindent jobban tudó” pózban lépnek fel, hanem – ahogyan Benedek kívánja az apáttól – a diák emberi személyiségének méltóságát szolgáló és megbecsülő alpmagatartásban. Minden diáknak meg kellene tapasztalnia iskoláinkban néhány tanárjának, vagy legalább egy tanárjának személyes odafordulásában, támogatásában a csak neki szóló, személyének szóló nevelési segítséget. Nagyon fontos, hogy minden diáknak legyen embere, aki a kritikus pillanatban segít neki, aki odaviszi a „mozduló vízhez”¹⁰.





Elsődleges feladatunk, hogy segítsük a diákokat, hogy megtalálják saját útjukat. Azonban bármennyire is ki-ki a saját útját járja, végül is nem egyedül teszi; emberekre van szüksége, akik megmutatják neki az utat és kísérik, azaz *közösségre* van szüksége.

„*A diákkotthonba bekerülő ’önző diák’, nagyon gyakran ott találkozik a másikkal.*”¹¹ Annak kialakítása, hogy a fiatalnak igénye legyen a közösségre, illetve annak elősegítése, hogy képes legyen a közösség tagjaként élni – nevelésünk egyik alapkövetelménye. Közösség ott létezik, ahol az emberek egymásra figyelnek, ahol türelemmel elviselik egymás gyengeségeit, ahol inkább a másik előnyét nézik, semmint a sajátjukat, ahol nemcsak egymással, hanem *egymásért* is élnek. Mindez megkívánja a felelősségre, a bizalomra, a megbeszélésre és a kompromisszumra való képességet és készséget.

A közösség a szabadság és a spontaneitás ajándéka, inkább hangulati dolog, mint szervezeti. A közösség tehát nem rendszer. Igazi közösség csak akkor létezik, ha az embereknek *közös céljuk és közös középpontjuk* van. A benedeki lelkeség számára a megélt közösség egy tervezetlen magától értetődés. Az emberek együttélése csak azáltal lesz emberi, hogy túllépi a meghatározott cél-mechanizmusok síkját.

„Az emberi együttélés alapja az embernek az az igénye, kimondatlan kívánsága, hogy a másik megerősítse, elismerje azt, ami már, sőt azt is, amivé lenni akar. Az embernek vele született sajátossága, hogy embertársait ekképpen megerősítse” – írja Martin Buber.

Reméljük, hogy diákjaink életében a négy, illetve hat év alatt megtapasztalt közösség olyan kapcsolatokat teremt, ame-

lyek élethossziglan elkísérnek és meghatároznak egy életet, és embereket maradandóan egymáshoz kötnek. Szeretnénk, ha nevelésünk lehetővé tenné, hogy diákjaink – egymással megosztva életüket – megtapasztalják az emberi élet és az emberi szeretet gazdagságát. Szeretnénk, ha nevelésünk lehetővé tenné, hogy megtanulják a másik iránti nyitottságot és szolgálatkészséget. Az ember csak egy áttekinthető és személyre orientált közösségben tud megélni és személyllyé lenni.

Benedek Regulájával testvéri közösséget akar kialakítani. Ezt a közösséget elsősorban az *egyes ember tisztelete* járja át. Ahoogy Anselm Grün mondja, minden egyes emberben Krisztust kell látnunk. És ez megmutatkozik abban, hogy egymásért felelősséget vállalunk, testi és jellembeli gyengeségeinket kölcsönös elviseljük. De nemcsak egy szerzetesközösségnek, hanem egy iskolai közösségnek is törekednie kell a Szent Benedek által hangsúlyozott személyes embertársi kapcsolatra, amelynek egyaránt léteznie kell tanár és diák, tanár és tanár, diák és diák között.

Ennek az igénynek elsőbbsége van az iskola más elvárásaival szemben, hiszen *a diák és a tanár közötti személyes kapcsolatnak döntő jelentősége van a nevelés sikerében*. Csak akkor tudunk értelmesen és sikeresen tanítani és nevelni, ha él a tanárok és a diákok között a bizalom és az összetartozás. Ha él a tanárok-nevelők közötti közösség, akkor tudjuk felébreszteni növendékeinkben a közösség iránti érzéket, akkor tudunk a tanulók között is közösséget teremteni. Éppen ma, a közöny világában fontos feladatunk, hogy egymás iránti érzékenységre tanítsuk a fiatalokat, serkentsük őket arra, hogy felelősséget érezzenek egymásért.





Kulturális életünk

Iskolánk kulturális programjainak egyik legmarkánsabb rétegét képezik a *péntek esti előadások*. Ezen előadások keretében olyan egyetemi oktatókat, tudósokat, írókat, művészeket hívunk meg diákjainkhoz, akik szívesen vállalkoznak arra, hogy saját szakterületük egy-egy témáját kifejtsek az érdeklődőknek. Az írókat felolvasásra, könyvbemutatóra, a muzikusokat egy-egy ünnepi pillanathoz kapcsolódó koncertre szoktuk felkérni. Az 50-60 perces előadások után mindig van lehetőség arra, hogy a gyerekek maguk is kérdezzenek, beszélgessenek a vendéggel. Az előadók köre barátainkból, iskolánk volt diákjaiból, az iskola tanárainak hajdani tanáraiból és a Pannonhalmi Szemle szerzőinek köréből kerül ki.

Az előadások célja, hogy diákjaink tájékozódjanak a tudományos- és szellemi élet legújabb mozgásairól, eredményeiről; a tankönyvszerűség mellett kialakuljon bennük a tudásnak a problémalátás és -érzékelés képességként való megsejtése; s az általános műveltségük gyarapodjék.

A *mozgóképfilm-program* keretében diákjainknak lehetősége nyílik arra, hogy szakember vezetésével dolgozzanak fel egy-egy filmtörténeti korszakot vagy esztétikai problémát. Az itt tárgyalt filmeket előzőleg műsorra tűzi az iskola *filmklubja*.

Negyedévi rendszerességgel kortárművészeket hívunk *kiállításra* az iskola Galériájába. A hagyományos kiállításmegnyitás keretében őket magukat kérdezzük – olykor diákjaink is – művészetük mondandójáról, alkotó módszereik titkairól.

Alkotó képességek és „művészi” készségek

A diákotthoni lét lehetőséget és helyet nyújt a más, a hagyományos oktatáshoz

kevésbé kötődő készségek felébresztésére és lehetőség szerinti kifejlesztésére is. Fontosnak tartjuk, hogy diákjainknak legyen lehetősége *zene* tanulására, s *manuális készségüket* fejleszthessék. A délutáni és esti órákban helyet és időt biztosítunk a *könyvkötészetnek*, az *agyagozásnak*, a *barkácsolásnak*, a *famegmunkálásnak*. A tanév végén kiállításon láthatjuk sikerültebb munkáikat.

Ünnepeink

Nevelésünkben meghatározó szerepe és ereje van az ünnepeknek és a hagyományoknak. A *tanév jeles napjai*, az egyházi és állami *ünnepek* évről évre visszatérnek. Ünnepeinket a hagyomány és az invenció (a szervező személye és az adott év aktualitása) formálja. Ezek a napok keresztény hitünk és magyarságtudatunk kialakításában jelentős szerepet játszanak. A hétköznapok során újra meg újra beletemetkezünk a munkába és önmagunkba. Az ünnep pedig – tapasztalatunk szerint – kiemel a hétköznapokból, közösséget teremt, élni segít. Itt, az iskolában a gyerekek – és közvetve a családok – ünneplési kultúráját is formáljuk, hisz megtanítjuk őket az ünneplés esztétikájára, mely megerősíti gyökereinket, ébresztgeti folytonoságtudatunkat, és stabilitást ad.

Különös hangsúlyt és jelentőséget kap nevelésünkben Szent Mártonnak, apátságunk védőszentjének az ünnepe (november 11.). Szent Márton legendájának egyik története arról beszél, mennyire fontosnak tartotta Márton az útszélre sodródó embereket. Katona korában az út szélén didergő koldussal megosztotta katonaköpenyének felét, s álmában e koldus személyében Krisztust ismerte fel. Ezért szeretnénk mi is diákjainkkal együtt ezen az ün-





nepen éber szemmel ráfigyelni, rádöbenni a társadalom peremén élő, segítség-re szoruló embertársra, az út peremén álló Krisztusra.

Szent Mártonnak, apátságunk védőszentjének ünnepén a társadalom peremén élőkre figyelünk. Előadások, kiállítások, vitafórum és egy-egy jó kezdeményezés megsegítésére rendezett jótékonysági vásár révén formáljuk a fiúk szemléletét, ébresztgetjük szociális felelősségüket. Az elmúlt években az ünnepet előkészítő csendesórákon és az ahhoz kapcsolódó beszélgetéseken meghívott szakemberek a drog- és alkoholfüggőkről, a hajléktalanookról, a fogyatékosokról, a menekültekről és a prostitúcióról beszélgettek diákjainkkal.

Az adventi gyertyagyújtások, az ajándékkészítés, a Karácsonyváró éneklés ébresztgeti az ünnep hangulatát, készíti bennünk az ünnepet.

Farsang: a diákkirály-választás nagy napja ez. Farsang utolsó hétvégéjén rendezzük meg; a választást megelőző napokban korteskedés zajlik, ahogy ezt a felnőtt társadalomban is látjuk. A karneválon játékkal és sportrendezvényekkel búcsúztatjuk a farsang idejét.

Nagyböjt péntekjein „*Miserere*”, bűnbánati liturgia van a bazilikában. Szerzetesek és diákok közös kórusa éneklő az 50. zsoltárt.

Március 21-én tartjuk *Szent Benedek atyánk ünnepét*. Fakultatív előadásokra hívjuk tanítványainkat, melyeken Szent Benedek életével és tanításával ismerkedhetnek meg.

Az ember egészségét érintő oktatás és nevelés, ami a bencés iskolák fő célkitűzése, több, mint az intellektuális képességek egyolda-

lú fejlesztése. Mert a tudásnak, a tanulásnak, a művelődésnek mindig van egy testi, egy érzelmi és egy vallási oldala is. Ez a tapasztalat vezetett a Biblián alapuló keresztény felfogáshoz: *az ember testből és szellemből és lélekből álló egység*. Az ember boldogsága és beteljesülése megkívánja, hogy ember-voltunknak mind a három területét egyformán ápoljuk, fejlesszük és szeressük. Ezért látta egyben, és művelte együtt mindig a bencés hagyomány az *imádságot* és a *munkát*, a *hétköznapot* és az *ünnepet*, a *tudományt* és a *kézimunkát*. Ebből az együttlátásból keletkezett az a rendszer, amely kultúránkat átjárta.

Nevelésünkkel úgy vagyunk, mint az a szántóvető, aki a magot szétszórja, s aztán jó sokáig nem történik semmi. Azonban *a felszín alatt megmozdul az élet*. És amikor elérkezett az idő, a gabonaszár áttöri a földet, kalászt hoz, és a kalászban megéri a mag. Ez az evangéliumi szöveg bennünket, nevelőket sok türelemre int, és sok elkeseredéstől is megóvhat – megadva a remény lehetőségét. Ugyanezt mondja Don Bosco is, akinek hatása alatt fogalmazta meg pedagógiai felfogását iskolánk első igazgatója is: „Vessünk csak, és aztán tegyük azt, amit a paraszt tesz, várjunk türelmesen az aratásig.”

JEGYZETEK:

1. BORIÁN Elréd *Ezeréves iskola Pannonhalmán* c. műve (1996) alapján készült a rövid összefoglalás.
2. A Pannonhalmi Bencés Gimnáziumba és Kollégiumba való jelentkezésnél az egyház-köztség plébánosától (lelkészétől) a jelentkező ajánlását, a hitoktatótól pedig jellemzését kérjük. A hatosztályos gimnáziumba jelentkezőkkel szóbeli felvételi beszélgetésen is-



- merkedünk. A négyosztályos gimnáziumba jelentkezőknek írásbeli és szóbeli felvételi vizsgát tartunk. Az írásbeli feladatsor kétórás: általában matematikai-logikai feladatok megoldása, fogalmak megfelelő csoportosítása, majd egy képpel kapcsolatos önálló fogalmazás a témája. Hittani ismereteikről szintén írásban adnak számot. A szóbeli felvételin a személyes élményvilág, a felvételiző érdeklődési területe felől tájékozódunk, illetve az általános műveltség területén elvárható tudnivalókra kérdezzük rá.
3. HORVÁTH DORI Tamás: *A „monostori” iskola sajátos helyzete – a végzett diákok „elkísérése”, in „docete” – Bencések a magyar oktatás és nevelés szolgálatában (1802–2002)*. A 2002. október 29. és 31. között Pannonhalmán rendezett nemzetközi konferencia előadásainak és konferenci hozzászólásainak írásos anyaga.
4. Indoktrinációról beszélünk, ha valaki nyílt, egyértelmű vagy rejtett erőszakkal arra kényszerít másokat, hogy úgy gondolkozzanak, alkossanak ítéletet, és úgy érezzenek, ahogyan ő.
5. II. Vat. Zsinat, *A keresztény nevelésről*, in: *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*, Szent István Társulat, Budapest, 1975.
6. Michaela PUZICHA: *Die Benediktusregel: ein Zeugnis für Menschen von heute, in erbe und auftrag*, August 2002.
7. Szent Benedek Regulája (a továbbiakban: RB), SÖVEGES Dávid fordítása, RB 58,7.
8. RB 66,2.
9. II. Vat. Zsinat, *A keresztény nevelésről*, uo.
10. Vö. Jn 5, 1–8.
11. KOVÁTS Arisztid: *A tízéves fiú*, in: *A pannonhalmi Szent Benedek-rend gróf Ciano Galeazzo és Constanzo-Gimnáziumának és Nevelőotthonának Évkönyve az 1939/40. iskolai évről*.



Aktuális

A TITOKTARTÁSRÓL

GÖRBE LÁSZLÓ

A keresztény iskolák akkor teljesíthetik feladataikat, ha „*a Jézus által ránk hagyott értékeket a mai társadalom nyelvén képesek megfogalmazni; ha mernek egy értékeken alapuló pedagógiai programot és helyi tantervet kidolgozni vagy kidolgoztatni. Ezt az anyagi és szellemi áldozatot meg kell hozniuk a fiatalok érdekében. A fiatalok iránti felelősség ezt várja el a katolikus oktatás vezetőitől.*”

Szeptemberben hatályba lépett a módosított közoktatási törvény. A hatályba lépés óta különböző politikai és nem politikai állásfoglalások jelentek meg. A legélesebb vita a módosítás 88. §-ában megjelentek miatt alakult ki. Bár közismert a törvény eme része, mégis érdemes idézni:

„A pedagógust és a nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazottat titoktartási kötelezettség terheli a gyermekkel, a tanulóval és családjával kapcsolatos minden olyan tény, adatot, információt illetően, amelyről a hivatásának ellátása során szerzett tudomást. E kötelezettség független a foglalkoztatási jogviszony fennállásától, és annak megszűnése után, határidő nélkül fennmarad. A titoktartási kötelezettség nem vonatkozik arra az esetre, ha alóla a szülővel történő közlés tekintetében a tanuló, másokkal történő közlés tekintetében a tanuló és a szülő közösen, mindkét esetben írásban fel-

mentést adott. A tanuló írásbeli hozzájárulásának hiányában sem minősül a titoktartási kötelezettség megszegésének a cselekvőképtelen kiskorú szülőjének tájékoztatása, ha az a konkrét tény, adat, információ átadása nélkül, és azt követően történik, hogy a pedagógus, illetve a nevelő és oktató munkát segítő alkalmazott meggyőződött arról, hogy a tanulót ezzel nem hozza hátrányos helyzetbe.”

A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia így nyilatkozott ebben a kérdésben:

„A pedagógust terhelő titoktartási kötelezettség és a szülőt megillető tájékoztatási jog között is ellentmondás van. A szülőt megilleti – többek között – az a jog, hogy gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről részletes érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon (...). A törvényhozót terheli a felelősség, hogy az ellentmondást feloldja (...).”¹

A Magyar Köztársaság Alkotmánya ide vonatkozó paragrafusai így szólnak:

„59. § A Magyar Köztársaságban mindenkit megillet a jó hírnévhez, a magánlakás sérthetlenségéhez, valamint a magántitok és a személyes adatok védelméhez való jog.”

„67. § A Magyar Köztársaságban minden gyermeknek joga van a családja, az állam és a társadalom részéről arra a védelemre és gondoskodásra, amely a megfelelő testi, szellemi, és erkölcsi fejlődéséhez szükséges.”

A gyermek/tanuló jogképessége teljes körű. Mindazon jogok és kötelességek megilletik őt, amelyek bármelyik állampolgárt – ezt a jogegyenlőséget az alkotmány biz-





tosítja. A jog tételesen meghatározza azokat a jogokat, amelyek a gyermeket életkoránál fogva nem illetik meg (házasság; honvédelem; büntetethőség).

A jogérvényesítési és joggyakorlási képességet cselekvőképességnek nevezik. A jogalkotó az életkori sajátosságok miatt speciális szabályozásban biztosíthatja a gyermek jogainak érvényesítését.

14 éves koráig a gyermek cselekvőképtelen. A gyermek minden ügyében a képviselője jár el. Ezért lehet, mi több, *kell* az ilyen korú gyermek szüleit tájékoztatni a gyermek engedélye nélkül is. (Természetesen egy ilyen korú gyermeknek is joga van a jó hírnévhez.)

14 és 18 éves kora között a gyermek korlátozottan cselekvőképes. A gyermek jogait már ketten gyakorolják: joga van a szülőnek gyermeke nevében jognyilatkozatot tenni (az ide vonatkozó törvények betartásával), de már a gyermek is tehet jognyilatkozatot.

A 18. életévét betöltött fiatal már nagykorú, és cselekvőképessége birtokában van. (A kivételekről itt nem szólnunk.) Joga van ahhoz, hogy saját ügyeit maga intézze.

A feszültséget a tantervi célok megváltoztatása okozta.

Az 1905-ös népiskolai tantervben a következőt olvassuk: „*A népiskola akkor oldja meg feladatát, ha a gyermeket mindarra megtanítja és neveli, amit majdan családi, egyházi és polgári életükben tudniok és tenniök kell, hogy emberi rendeltetésüknek megfeleljenek. Evégből adjon alapot a gyermekek hitének és vallásos életének, fejlessze ki bennük a nemzeti érzést és öntudatot, és lássa el őket a gyakorlati élet által követelt elemi ismeretekkel és ügyességekkel.*”²²

A NAT 2003 ugyanerről így szól: „*A pedagógusok készítsék fel a gyermeket, a fiatalo-*

kat arra, hogy önálló, felnőtt életükben legyenek képesek életmódjukra vonatkozóan helyes döntéseket hozni, egészséges életvitelt kialakítani, konfliktusokat megoldani. (...) Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki.”

A konfliktust két részre bonthatjuk:

1. *Amíg a gyermek cselekvőképtelen* (14 éves koráig), addig a szülőnek joga van a pedagógus részéről teljes körű tájékoztatásra (természetesen a pedagógus hivatásból eredő diszkrécióját megtartva), hiszen csak így tud a gyermeke érdekében jó döntéseket hozni, és felelősséggel viseltetni irányában, amelyre viszont *törvény* kötelezi. (A pedagógus számára akkor adódik igazán konfliktushelyzet, ha a szülő nem képes a saját és a gyermeke jogainak észszerű gyakorlására. Ebben az esetben más, a gyermek jogait biztosító megoldást kell keresni.)

2. *A korlátozottan cselekvőképes* (14–18 év közötti) *fiatal* esetében a tanulónak nyilatkozatot kell tennie arról, hogy kéri-e szülei tájékoztatását. (E célra lehet külön formanyomtatványt készíteni, amelyet a diák és a szülő is aláír, majd lead az igazgatónak.) Ez a nyilatkozat addig érvényes, ameddig a tanulói jogviszony fennáll, vagy ameddig vissza nem vonják; de automatikusan megszűnik a tanuló 18. életévének betöltésével. (Ezeket az elemeket mindenképpen tartalmaznia kell a nyilatkozatnak.)

A kérdés jogi szabályozása azért nem megfelelő, mert bár az iskoláról vallott hivatalos felfogás megváltozott, a társadalmi elvárások kevésbé változtak. Régen az iskola értékeit akart közvetíteni, és amikor ezen értékek elsajátítása megtörtént, ak-





kor vált felnőtté a gyermek, és találta meg helyét a társadalomban. A Nemzeti alaptanterv olyan fogalmakat, kifejezéseket használ („életvitelt megalapozó szokások”, „életvitelt kialakít”), amelyek nem közvetítenek értékeket, csak utat mutat, amelyen elindulva a gyermeknek magának kell megtalálnia az értékeket.

A gyermek joga tehát „abszolút értéké” vált a „relativizált értékek” között.

A keresztyén szellemiségű iskolák akkor teljesíthetik feladataikat, ha a Jézus által ránk hagyományozott értékeket *a mai társadalom nyelvén* képesek megfogalmazni; ha mernek egy értékeken alapuló pedagó-

giai programot és helyi tantervet kidolgozni vagy kidolgoztatni. Ezt az anyagi és szellemi áldozatot meg kell hozniuk a fiatalok érdekében. A fiatalok iránti felelősség ezt várja el a katolikus oktatás vezetőitől.

(A főszerkesztő megjegyzése: Lapzárta után érkezett a hír, hogy az Oktatási Minisztérium visszavonni, illetve módosítani készül a törvény vitatott paragrafusát.)

JEGYZETEK:

1. Új Ember, 2003. október 5.
2. *Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára*, 1905.





Független Pedagógus Fórum:

F E U J Á S

Mi, a Független Pedagógus Fórumba tömörült magyar pedagógusok aggódva tapasztaljuk az elektronikus médiának, hangsúlyosan több kereskedelmi televíziós csatornának a gyerekek fejlődésére gyakorolt romboló hatását.

A képernyőkön eluralkodott, úgyszólván kizárólagossá vált az igénytelenség, a negatív mintát nyújtó, szép magyar nyelvünk szabályait nem tisztelő beszédstílus, az ízléstelenség és az agresszió. A témaválasztások is kerülnek mindazt, amit évszázados kultúránkban értékesnek tanultunk meg tisztelni. E televíziós adások igen alacsony szellemi színvonalat képviselnek, így intellektuálisan nem is veszik igénybe a képernyők előtt naponta órákat eltöltő gyerekeket. Mindez ellentétes hatást gyakorol rájuk azzal szemben, amit a magyar iskolák hagyományos értékrendjükben képviselnek. A pedagógusok egyedül nem képesek eredményesen ellensúlyozni e kárteteleket.

Ezért a Független Pedagógus Fórum **tilt**kozik az elektronikus média szellemi-erkölcsi környezetszennyezési tevékenysége és annak büntetlensége ellen, valamint felhívással fordul a közösséghez.

Kérjük a televíziós társaságok vezetőit és dolgozóit, hogy szüntessék be a legprimitívebb igények kiszolgálására és gerjesztésére irányuló tevékenységüket!

Kérjük a szülőket, hogy bármennyire elfoglaltak is, ne engedjék gyermekeiknek az igénytelen vagy kártékony TV-műsorok nézését! Közös játékkal, hasznos munkával, meseolvasással, énekléssel, sportolással, beszélgetéssel töltsék el szabad idejüket!

Kérünk minden jó érzésű, a gyermekeink jövőjéért aggódó állampolgárt: pedagógusokat és nem pedagógusokat egyaránt, hogy maguk is mutassanak példát a fiataloknak azzal, hogy elfordulnak a felhívást semmibe vevő TV-csatornáktól!

Kérjük az embereket, szervezeteket, intézményeket, egyesületeket és pártokat, hogy írásban csatlakozzanak tiltakozásunkhoz, s azt küldjék meg minél több sajtóorgánumnak, függeszték ki településeik legforgalmasabb pontjain.

Kérjük, hogy tiltakozásukat küldjék meg az alábbi címre is.

Budapest, 2003. november

Független Pedagógus Fórum
1039 Budapest, Mátyás király u. 84.





Előzetes a Mester és Tanítvány 2. számáról

A második szám fő témája: **Ellenőrzés, értékelés**

Teret kívánunk adni minél több írásnak a *pedagógiai* és a *vezetői (irányítói)* ellenőrzés-értékelés témában. Ebben a lapszámban fogjuk a szakmai közvéleménynek bemutatni azt az akciókutatást, amely egyúttal a katolikus közoktatás rendszerében 2001 óta eredményesen működő *komplex intézményellenőrzési és -értékelési modell és program*, és amely fontos tanulságokkal szolgál a nem katolikus közoktatási intézmények és az egész oktatásirányítás számára. Ismertetni fogjuk magát a modellt, a program eredményeit, és továbbfejlesztésének irányait. (Lapzártáig a katolikus közoktatás intézményeinek 90%-ában megtörténik az egységes modell alapján végzett külső szakmai ellenőrzés és értékelés. Az akciókutatásról a III. Országos Neveléstudományi Kongresszuson külön szimpózium keretében számoltak be a kutatók.) A közölt írásokkal segítséget szeretnénk nyújtani a belső ellenőrzési rendszer kialakításán fáradozó nevelőtestületeknek és igazgatóknak is.

A megjelenés tervezett időpontja: **2004. április.**

Lapzártá: **2004. február 15.**

Kérünk és várunk (a fenti határidőre) a pedagógusoktól, oktatóktól, kutatóktól, illetve az iskoláktól, óvodáktól:

1. Bármilyen igényes írást a fenti témában.
2. Dolgozatokat más pedagógiai vagy oktatáspolitikai témában.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását.* (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a célja, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Első lapszámunkhoz az első magyarországi iskola bemutatását tartottuk méltónak. A későbbiekben olyan műhelyeket szeretnénk az olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevéssé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján megérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az első lapszám írásaihoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az 1. vagy a 2. lapszám fő témájához kapcsolhatóan.
8. *Könyvismertetések*et, recenziókat, kritikákat, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy *tanítvány* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépírodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.

A kéziratok formai követelményei a Kérés leendő szerzőinkhez cím alatt találhatók meg.





Kérés leendő szerzőinkhez

1. A Mester és Tanítvány konzervatív, azaz értékőrző pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.
 2. Várjuk olyan, pedagógiai tárgyú, tudományos igényű írásaikat, amelyek akár a tudomány, akár a praxis felől közelítve tárgyalják az elmélet vagy a gyakorlat, illetőleg az oktatáspolitikai különböző kérdéseit és történéseit.
 3. Helyet kívánunk adni olyan tudományos igényű írásoknak is, amelyek ugyan nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen nyitottak és jóindulatúak az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.
 4. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű tanulmányokat és elemzéseket (30 000 bruttó leütésig), nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat és OTDK-dolgozatokat (10 000 bruttó leütésig), könyvismertetéseket (4000 bruttó leütésig).
 5. A teljes kéziratot Word dokumentumformátumban, floppylemezen és egy kinyomtatott példányban kell a szerkesztőségbe beküldeni.
 6. Kérjük föltüntetni a tanulmány címét (és esetleg alcímét), a szerző(k) nevét és a munkahely(ek) pontos megnevezését. Külön kérjük föltüntetni a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.
 7. Kérjük, hogy a tanulmányt ne formázzák – az alábbiakat kivéve: bekezdések első sora (0,75 cm), címek és szövegbeli kiemelések (dőlt vagy félkövér betűstílus).
 8. Kérjük, hogy a jegyzeteket végjegyzetként adják meg; az irodalomjegyzéket pedig a tanulmány legvégén, abc sorrendben tüntessék föl.
 9. A jegyzetek és az irodalomjegyzék egyes tételeinek formája a következő legyen:
 - NAGY József–KIS Imola: *A tanulmány címe*, in: KOVÁCS Anna (szerk.): *A tanulmánykötet címe*, Valamilyen Kiadó, Város, 2003, p. 10.
 - SMITH, John: *A könyv címe. A könyv alcíme vagy sorozatcíme*, Valamilyen Kiadó, Város, 1972, p. 51–87.
 - VARGA András: *A cikk címe*, A folyóirat címe, 2001. szeptember 20., p. 2.
- Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat.





Megrendelőlap

MEGRENDELEM A MESTER ÉS TANÍTVÁNY C. NEGYEDÉVES KONZERVATÍV PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATOT

A 2004-ES ÉVRE PÉLDÁNYBAN.

A MEGRENDELŐ (SZEMÉLY V. INTÉZMÉNY) NEVE:

.....

INTÉZMÉNY ESETÉBEN – AZ ÜGYINTÉZŐ NEVE:.....

ELEKTRONIKUS LEVÉLCÍME: TELEFON:

A MEGRENDELŐ CÍME: (IRÁNYÍTÓSZÁM) (HELYSÉG)

.....(UTCA, HÁZSZÁM)

TELEFONSZÁMA:

DÁTUM: 200.....

A MEGRENDELŐ ALÁÍRÁSA:





NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ

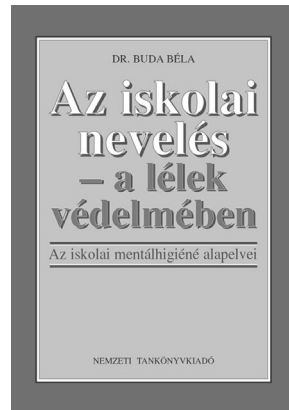
Dr. Buda Béla
AZ ISKOLAI NEVELÉS – A LÉLEK VÉDELMEBEN
Az iskolai mentálhigiéné alapelvei

A kiváló orvos és pszichológus, Buda Béla professzor új könyve válogatás azokból a tanulmányaiból, amelyek a lelkiegészség-védelem összefüggésrendszerét tekintik át elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt magas igénnyel, mégis olvasmányosan, érdekesítően.

A mentálhigiéné a nevelés és a gyógyászat viszonylatában köztes helyet foglal el. A szerző fő törekvése, hogy a pedagógusokat ráébressze e téren adódó nagy lehetőségeikre, felelősségükre. Bármely betegség kapcsán – így a lelki sérülések esetén is – elmondhatjuk, hogy a megelőzés jobb, mint az utólagos terápia, ezért a nevelők bevonása a prevencióba óriási előnyököt kínál, mert a pedagógusok (akárcsak a szülők is) mindennap kapcsolatban vannak a gyerekekkel, nem csupán alkalmanként, mint az orvosok vagy a pszichológusok.

A kötet fő fejezetei:

- Nevelési alapkérdések
- Iskola – Pedagógus – Kommunikáció
- A pedagógus – Fejlesztés és egészségvédelem
- Család és iskola
- Média és ifjúság
- Szubjektív háttér



Ára: 1900 Ft, A/5, 348 oldal
Raktári száma: 53381

Megvásárolható a nagyobb könyvesboltokban és a Nemzeti Tankönyvkiadó mintaboltjaiban:
Pedagógus Könyvesbolt, 1053 Budapest, Múzeum körút 3.
Internetáruház: www.nettankonyv.hu



Mester és Tanítvány

ERKÖLCS

„Az erkölcsi kérdések előtérbe helyezése nélkül keves esélyünk nyílik arra, hogy az onnipszulás zuhanópályájából az emberiség valahogyan kikeveredjen. Erkölcs-alapú társadalom nem építhető erkölcsileg képzetlen fiatalokkal. Az emberiség problémáit nem lehet erkölcsi analfabétákat megoldani. Az analfabétizmus felszámolását pedig az iskolákban kell megkezdeni.”

A Mester és Tanítvány első számának válmennyi írása körünk legegésőbb problémájáról, az *Erkölcsi kérdésekről* szól. Szerzőink jóvoltából körbejárhatjuk az erkölcs témakörét a társadalom úgyszólván minden meghatározó életmegnyilvánulásában: a nevelésben, a tudományban, a jogban, az orvoslásban, a művészetekben, a média világában, és természetesen a pedagógiában. Rámutatunk az erkölcsi nevelés és az etikaoktatás neveléstudományi alapjaira és gyakorlati kérdéseire. Vizsgáljuk az erkölcsi nevelés lehetőségeit különböző tantárgyak tanításában: a történelemben, a latin nyelvben, a matematikában és a sportban. Közelebbről megismerkedhetünk a pedagógustársadalom egyik leginkább elismert szakmai és erkölcsi tekintélyével, és a nevelőmunkájának köszönhetően évszázadok óta rangot és tekintélyt szerzett első magyar iskola pedagógiai hitvallásával.

