



MESTER ÉS TANÍTVÁNY

MASTER AND DISCIPLE

Új folyam IV. 1. szám
2026



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam IV. 1. szám
2026

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar

Mester és Tanítvány Pedagógiai folyóirat

Megjelenik félévente

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Tímea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőbizottság:

Barabási Tünde PhD (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Dellagiulia, Antonio PhD (Pápai Szalézi Egyetem, Olaszország)

Deme Tamás PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Gloviczki Zoltán PhD (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Gombocz Orsolya PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Hargittay Emil PhD, DSc (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kaposi József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Karlovitcz János PhD (Nemzeti Közszerződési Egyetem)

Kormos József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kránitz Mihály PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kuminetz Géza PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Medgyesy-Schmikli Norbert PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Miklós Ágnes Kata PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Pongrácz Attila PhD (Széchenyi István Egyetem)

Sárkány Péter PhD (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szentmártoni Mihály PhD (Gregoriana Pápai Egyetem, Olaszország)

Szűts Zoltán PhD (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)

Vajda Barnabás PhD (Selye János Egyetem, Szlovákia)

Tanácsadó szerkesztők:

Fodor Richárd PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Horváth Bálint (Piarista Gimnázium, Budapest)

Rubovszky Rita (Ciszterci Iskolai Főhatóság, főigazgató)

Online technikai szerkesztők:

Hársy-Harding Noémi PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Nyitrai Mónika (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Honlap:

<https://ojs.ppke.hu/mesterestanitvany/>

Tördelés:

Precess Business Solutions Bt.

Kiadó:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Felelős kiadó:

Dr. Birher Nándor Máté dékán

ISSN 2939-8649 (Online)

ISSN 1785-4342 (Print)

Tartalomjegyzék

KOZMA GÁBOR: Előszó	5
AJKAI ALINKA: Az oktatásügy és a magyar nyelv helyzete a reformkor előtt	7
FEHÉR ÁGOTA: A pedagógus szerepe a diákok önképző tehetséggondozásának támogatásában Balogh Ferenc (1836–1913) teológus tanár naplója alapján	18
PÁLKUTI ANIKÓ: Egy bencés paptanár szakmai kvalifikációja és a rendi nőnevelés	27
GÁL GYÖNGYI, KINCSES-SZABÓ SZILVIA: Az IKT-eszközökkel támogatott tehetséggondozás az óvodában	36
TÖLGYESSY ZSUZSANNA: A világmindenség megismerése az óvodában és az alsó tagozaton – az égitestek eredetéről szóló mondák tükrében	52
KOZMA GÁBOR: Jegyzetek a Család Évszázadáról – gyermekek és idősek esélye – 2. rész. Átfogó Családi Kompetencia	68

Előszó

a *Mester és Tanítvány* folyóirat Új Folyam IV. 1. (2026) számához

„Ezért ma arra hívlak benneteket, hogy szövetkezzetek, új nevelési korszakot kezdjetek, amelyben mindannyian – fiatalok és felnőttek – az igazság és a béke hiteles tanúivá válunk. Ezért azt mondom nektek: arra kaptatok meghívást, hogy truth-speakers és peace-makers legyetek, tehát olyan emberek, akiknek a szava hiteles, és akik békét teremtenek. Vonjátok be kortársaitokat is az igazság keresésébe és a béke ápolásába oly módon, hogy e két dolog iránti szenvedélyeteket kifejezitek élettetekkel, mindennapi beszédekkel és tetteitekkel.”

(XIV. Leó pápa: Ne engedjétek, hogy az algoritmus írja élettörténeteket!
Beszéd „Az oktatás világának jubileuma” találkozó diák résztvevőihöz.
Vatikán, 2025. október 30.)

A *Mester és Tanítvány* folyóirat egy különszám kiadásával indította a 2026-os évet, amely betekintést adott a *Gravissimum Educationis* megjelenésének 60. évfordulóján a PPKE-n tartott nemzetközi konferencia témáiba.

Most a 2026. évi 1. számot ajánlom a Tisztelt Olvasó figyelmébe, amelynek egyik írása elemzi a keresztény nevelésről a különszámban tárgyaltakat. A többi tanulmány is részese a pedagógia számára kijelölt „Új reményterképek rajzolása” feladatnak, amire Leó pápa (2026a, 24–25.) buzdított a zsinati dokumentumra hivatkozással: „A nevelés értékét nem csupán a hatékonyság mutatóin méri: mércéje az emberi méltóság, az igazságosság, a közjó szolgálatának képessége.”

Három neveléstörténeti tanulmány a mai pedagógiai diskurzusok résztvevőinek is üzen, amikor a nagyon is aktív korábbi pedagógiai korszakok tükrét tartják elénk. Ilyen téma a magyar oktatásügy és a nyelvhasználat helyzete (a reformkor előtt); az önképző diákkörök a tehetséggondozásban (mentorálás a 19–20. század fordulóján); a pedagógus-életpálya: minősítés és teljesítményértékelés, női tanulmányok (a „fordulat éve” előtt és után).

További három tanulmány a 21. századi oktatás-nevelés sarkalatosnak is tekinthető kérdéseit tárgyalja: az IKT-eszközök bevonása az óvodai tehetséggondozásba; a világot átfogó szemlélet óvodás- és kisiskoláskori megalapozása az égitestek és a népek eredetmondáit feldolgozó mesefoglalkozásokkal; valamint a családi funkciókat javító kompetenciák további fejlesztése.

A szerzők felsőoktatási és köznevelési kutatók: egyetemek vezető oktatói, tanszékvezető, kutatóprofesszor, velük együttműködve iskolai, óvodai kutatótanárok, doktorjelöltek. Ezzel a *Mester és Tanítvány* folyóirat legújabb száma igazi műhelykötetté vált, amelyet szeretettel ajánlok a szakmai diskurzusokra nyitott olvasók figyelmébe. A *Mester és Tanítvány* főszerkesztője ezzel a számmal elköszön megbízatásától, de sokakkal együtt részese marad az „új nevelési korszakot kezdő világnak”.

Budapest, 2026. június
Dr. Kozma Gábor
főszerkesztő

Az oktatásügy és a magyar nyelv helyzete a reformkor előtt

Education and the Status of the Hungarian Language Before the Reform Era

Ajkay Alinka

PPKE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
habilitált egyetemi docens
ORCID: 0000-0001-6399-4362

Absztrakt

A tanulmány a magyar nyelv iskolai oktatásban betöltött helyzetével foglalkozik a 18–19. század fordulóján. Közismert, hogy Magyarországon 1844-ig a latin volt a hivatalos nyelv, amely az oktatás nyelve is egyben, egészen a reformkorig. Az első magyar nyelvvel kapcsolatos törvény 1790-ben született, ekkor kezdődött el a magyar nyelv hivatalos nyelvvé válása. Ez az első törvény az oktatásügyet érintette, mivel ezáltal engedélyezte az uralkodó, hogy a magyar nyelvet taníthassák az iskolákban. A kezdeti lépésektől meglehetősen hosszú út vezetett az 1844/2-es törvénycikkelyig, amely a magyart tette Magyarországon hivatalos nyelvvé. A tanulmány a reformkorszak előtti bő két évtized országgyűléseinek oktatással és nyelvüggyel kapcsolatos rendelkezéseit tekinti át.

Kulcsszavak: magyar nyelv ügye, oktatásügy, nyelvkérdés, országgyűlés, 19. század

Abstract

This study examines the status of the Hungarian language in public education at the turn of the eighteenth and nineteenth centuries. It is well known that Latin served as the official language in Hungary until 1844 and functioned as the primary language of instruction until the reform era. The first law concerning the Hungarian language was enacted in 1790, marking the beginning of its gradual recognition as an official language. This initial legislation focused on education, as it permitted the monarch to introduce Hungarian-language instruction in schools. The path from these early measures to Act II of 1844, which declared Hungarian the official language of Hungary, was a lengthy one. This study reviews the educational and language-related provisions adopted by the national assemblies in the two decades preceding the Reform Era.

Keywords: Hungarian language, education, language policy, national assembly, nineteenth century

A magyar nyelv ügye hivatalos fórumon először az 1790-es országgyűlésen került szóba, ekkorra értek meg a társadalmi változások annyira, hogy egyáltalán felvetődhetett a nyelvkérdés. Ezt a diétát huszonöt évnyi kihagyás után nagy várakozások közepette hívták össze, amikor II. József uralkodása után meglehetősen feszült volt a hangulat Magyarországon.¹ A koronázó országgyűlésen az új uralkodótól, II. Lipóttól várták a magyar rendek a sérelmek orvoslását, új törvények elfogadását. A magyar nyelv hivatalossá válása jó fél évszázados folyamat, amelynek az első lépcsőfoka az 1790-es országgyűlés első nyelvi törvénye volt. A magyar nyelv bevezetésének és elterjesztésének egyik kiemelkedő területe az oktatás lehetne, azonban ebben az időben az iskolai tanítás nyelve a latin. Az ekkorra már nehézkes holt nyelv fölváltását gátolta az is, hogy a tanítók a magyarázatot sokszor képtelenek voltak a diákok anyanyelvén megadni, vagyis szükséges lett volna minden nemzetiségnek külön anyanyelvi iskola, mivel az ország lakosságának a nagyobb része nem magyar anyanyelvű volt, noha a magyar volt a legnagyobb lélekszámú etnikum. Az 1790-es diétán a rendek téma iránti lelkesedését mutatja, hogy a szabadság és az alkotmányos kormányzás közjogi biztosítékait megállapító törvénycikkelyek után az országgyűlés első új határozata az ifjúság neveléséről szól, a második pedig a magyar nyelvre és jogainak védelmére vonatkozott minden más nyelvvel szemben.

A nyelvkérdéssel kapcsolatban az 1790/91-es országgyűlés megalkotta a 16. törvénycikkelyt, amely kimondja, azért, hogy:

„[...] a magyar hazai nyelv jobban terjedjen és csinosodjék, a gymnásiumokon, akadémiákon és a magyar egyetemen a magyar nyelv- és írástan számára külön tanár fog beállíttatni, hogy azok, a kik e nyelvet nem tudják s meg akarják tanulni, vagy a kik azt már tudják, magukat tökéletesíteni kívánják benne, alkalmat nyerjenek bármelyik irányban kívánságuk teljesedésére.” (Corpus Juris, 1901, 163.)

A törvényt követően az egyetemen és az akadémiákon megteremtették a magyar nyelv tanárainak státusát. Ez azonban természetesen még nem tekinthető a „magyar nyelv és irodalom” tantárgy létrejöttének, mivel az új oktató feladata az volt, hogy különórák keretében tanítsa magyar nyelvre a magyarul nem tudó, de megtanulni szándékozó tanulókat. Tulajdonképpen nyelvi lektorátusként működött. A nem sokkal későbbi 1792. évi 7. törvénycikkely kimondja, hogy az előző törvény céljának gyorsabb elérése végett „a magyar nyelv tanítása ez ország határai között ezentul rendes tantárgy legyen” (Corpus Juris, 1901, 245.), ám további rendelkezéseket nem tartalmazott. 1796. június 4-én megjelent egy helytartótanácsi rendelkezés, mely szerint magyar nyelvből külön osztállyal kell minősíteni félévente a magyar nyelvet tanuló diákokat, de itt is természetesen a nyelv tudásának szintjét kellett értékelni. (Mészáros, 1988, 66.) A további intézkedésekig csaknem tíz évet kellett várni. Az 1805/4. törvénycikkely szintén a nyelvügyről szól, azonban az oktatással kapcsó-

¹ Az országgyűlés egyetlen monografikus feldolgozása: Marczali, 1907.

latban nincs benne semmi újdonság, mindössze annyit mond, hogy „a magyar nyelv tanítása Magyarország határai között már az 1792:7. cikkely által a rendes tantárgyak közé soroztatott: Ő szent felsége ezen törvénycikkely fogatosításáról gondoskodni méltóztatik” (Corpus Juris, 1901, 327.). A megvalósítás reményét az 1806-os *Ratio Educationis* jelentette. Ugyan e tanügyi reform szerint is a latin maradt az oktatás hivatalos nyelve, de jelentős szerep jutott a magyar nyelvnek is.

A korábbi századok gimnáziumainak természetes gyakorlata volt az, hogy az alsó osztályokban a kezdő tanulók anyanyelvét használta a tanár a latin nyelvtan magyarázata során. Később, néhány év elteltével, fokozatosan tért rá a latin nyelvű magyarázatra azért, hogy magát a latin nyelvtudást, a diákok latin beszédképességét ezúton is fejlessze. Az anyanyelv tehát az oktatási segédnyelv szerepét töltötte be már a középkortól kezdve (Mészáros, 1988, 67.). Az 1806. évi *Ratio Educationis* ezt a nyelvtanítási gyakorlatot fejlesztette tovább. Már nem csupán egy segédnyelv a többi segédnyelv között a magyar, hanem kiemelt szerepet kapott, azonban még nem külön tantárgy. A *Ratio* 40. §-ában olvashatjuk, hogy törekedni kell

„[...] a hazai nyelv művelésére is, erre int Európa műveltebb nemzeteinek példája. Bizony, elfajzott természetűek lennénk [...], ha az anyanyelvet gondoskodásunk utolsó helyére tennénk. Ezért teljes igyekezettel arra kell törekedni, hogy a magyar nyelv oktatása a többi tantárggyal együtt fokozatosan haladjon előre. Ezért tehát Magyarországon ez rendes tantárgy legyen és annyi tanára lesz, ahány tanár van a kisgimnáziumban és a gimnáziumban” (*Ratio Educationis*, 1981, 245.).

Mivel azonban még nem volt szaktanári rendszer, minden osztály tanára egyben a magyar nyelv tanára is lett, ebben az időben ugyanis az egyes osztályokban minden tárgyat ugyanaz a tanár tanította. De a kisgimnázium és gimnázium osztályaiban a latin grammatikai, retorikai és poétikai tantárgyakon kívül a többi tárgy tanítása során – a latin mellett – használandó a magyar nyelv is. Új feladat hárult tehát a tanárookra, folytatni kellett ugyanis a magyar nyelvű magyarázatokat a felsőbb osztályokban is, amelynek az volt a célja, hogy a tanulók megtanulják a magyar nyelv szabatos és pontos használatát. Ezen kívül a tanárok

„[...] amikor a latin nyelvet, a latin klasszikus szerzők műveit, azután a történelmet, a földrajzot és a tudományok többi fejezeteit oktatják, ne csupán tanítványaik anyanyelvét, hanem a magyar nyelvet is használják azok kedvéért, akik ezt a nyelvet még nem eléggé ismerik, még nem beszélik” (*Ratio Educationis*, 1981, 245.).

Ezzel a rendelkezéssel kezdődött el Magyarországon a rendszeres magyar nyelvtanítás. „Így a jövőre nézve remélhető, hogy a magyar nyelv ennek nyomán lassanként elterjed és polgárjogot nyer.” (*Ratio Educationis*, 1981, 246.)

A triviális iskolák a nyilvános tanítás legalsó fokát jelentették a 18. század óta. A gimnázium elkezdésének ideje a tanulók életkora szerint változó lehetett, a *Ratio Educationis* csak annyit mond ki, hogy a legalsó korhatár a kilencedik életév, ez előtt nem léphet át senki az anyanyelvi iskolából a latin iskolába, vagyis nem lehet elkezdni a gimnáziumot (*Ratio Educationis*, 1981, 45. §, 248.). Az ún. deákiskolának a kisgimnáziumi része, az alsó négy (1806 előtt az alsó három) osztály a grammatikai osztály, erre épül a felső tagozat két poétikai-retorikai osztálya. A hat gimnáziumi osztályt 15 éves korukban fejezték be a diákok, ezután mehettek az akadémiák bölcsészeti fakultására. Ez kétéves volt, erre épült a jogi fakultás szintén két éve (Mészáros, 1988, 59.).

Az 1807-es országgyűlésen a rendek parázs vitát kezdtek a magyar nyelv iskolai oktatásáról. (Időközben még lezajlott egy nagyon rövid, mintegy egy hónapig tartó országgyűlés 1805 október–novemberében, amelyen az uralkodó szentesítette az 1805/4. törvénycikkelyt. Ez főként a magyar nyelv közigazgatásban betöltött szerepéről szólt, engedélyezte a kancellária és a vármegyék egymással történő levelezésében a magyar használatát (*Corpus Juris*, 1901, 298.). Az oktatással kapcsolatosan kérték a rendek, hogy mivel a magyar nyelv már tizenhárom éve a rendes tárgyak közé soroztatott az iskolákban, kegyeskedjék Őfelsége a törvény végrehajtását elrendelni. Már ekkor érződött a megosztottság, a főrendek és a közhivatalt viselő köznemesség egy része nem lelkesedett a nemzeti nyelvért, kényelmesebbnek tartották a megszokott latint, sőt elkezdtek féltetni tőle a kiváltságaikat. A hangadók azonban a nyelvügy megtárgyalása mellett voltak, a magyar nyelvet szerették volna minél több fórumon bevezettetni. Általános panasz volt, hogy nincs elegendő magyar tanító. A magyar nyelvet ellenzők már nem mertek eleve elzárkózni a változtatástól, igaz, mindenféleképpen megpróbálták lassítani a folyamatot. Arra hivatkoztak, hogy nincs pénze minden falunak arra, hogy külön magyar tanítókat fogadjon. Az ellenzők viszont azzal érvelt, hogy

„[...] az anyyai nyelvet kiki az anyától tanulja, és mintegy a’ tejjel szopja; de hogyha az Országban a’ Magyar nyelvet közönségesse akarjuk tenni, szükséges ez iránt a’ Törvényes Rendelésekről gondolkodni.” (Magyar Ország’ Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 530.).

Ismételten visszatér tehát a törvénykezés és a közigazgatás szerepe az érvelésben, és ekkor hangzik el először az a mondat is, amely szintén mutatja, hogy Bessenyei gondolatai a köztudatban jelen voltak, érvelési közhellyé váltak:

„Tsak akkor lesz a’ Nemzet boldog, ha egy nyelven fog beszélni. E’ végre szükséges, hogy először azok beszéljenek Magyarúl, a’ kik a’ köz Társaságot illető dolgok’ folytatásában részesülnek, és a’ kiknek példáját a’ köz nép követni szokta. Valamint a’ rossz, úgy a’ jó is terjedni szokott. Igen sok vidéki vannak az Orzágnak, a’ hol azelőtt a’ köz nép is Magyarúl beszélt, már mostan pedig Magyar szót sem lehet hallani. Mondották mások, hogy a’ Magyar nyelv iránt való törekedésünknek tsak az a’ tárgya, hogy a’ köz Társaságot illető dolgok Magyar

nyelven folytattassanak. Azt kívánni nem lehet, hogy az Országban lakó különbféle Nemzeteket mind egy nyelvre kényszerítsük. Azon köznépek, a' mely Magyarul nem beszél, sem lehet megtagadni azt, hogy tulajdon anyyai nyelvén meg ne tanulhassa azokat, a' melyek a' Keresztényi és Polgári életre szükségesek. Nem lehet tehát a' Falusi, vagy is úgy nevezett Trivialis Oskolákat arra kötelezni, hogy ezekben mindenk az egész Országban Magyarul taníttassanak; annál is inkább, hogy e' végre szükséges Tanítókat találni valóban lehetetlen. Minden kényszerítés kedvetlen, és végtére is sikertelen. Nem is lehet az ilyen erőszakos kényszerítésből egyebet várni: hanem, hogy végtére az Ország' Lakossainak nagyobb része se a' Magyar nyelvet meg ne tanullya, és igazán az anyyai nyelvét se tudja" (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 530–531.).

Végül a vita lezárásaképpen a rendek a következő megfogalmazást javasolták: „Hogy a nyelv az ifjúság nevelésében növekedést nyerjen és kiterjesztessen, e célból a normális és kisebb nyilvános iskolában, ahonnét a grammatikai osztályokba átmenetel van, és a Jurisdictiók által kijelölendő triviális iskolákban is, mindenhol az egész királyságban a magyar nyelv az ábécétől taníttassék az anyanyelv helyett, és azt minden gyermek, bármelyik nemzetiséghez és valláshoz tartozik, tanulja meg.” (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 531.)

Semsey András, a személyes, a következő tárgyalandó pontnál azt kérte, hogy vegyék bele a szövegbe, hogy csak miután elegendő tanító lesz a magyar nyelv oktatására, azután lépjen érvénybe az a határozat, mely szerint a grammaticalis, vagyis deák iskolákba senki ne mehessen, aki nem tudja a magyar nyelvet. Erre az volt az ellenzék érve, hogy

„[...] az úgy nevezett Normalis Oskolák úgyis három esztendeig tartanak; ez alatt tehát az esztendők alatt a' Magyar nyelvet annyira kiki megtanúlhattya, hogy az úgy nevezett Deák Oskolákban által mehessen. [...] Ha tsak bizonyos idő nem szabattatik, soha sem lehet reménységünk a' Magyar nyelvnek béhozásához” (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 532.).

Mások ellenben kevésnek tartották a háromévnvi időt a magyar nyelv megtanulására, és azt javasolták, hogy inkább csak a felsőbb, filozófiai iskolába (az akadémiai bölcsész fakultása) ne engedjenek olyanokat, akik nem tudnak magyarul. Ezt a javaslatot azonban azért nem fogadták el a másik oldalon állók, mivel

„[...] az ilyen rendelést későnek, ezért is sikertelennek, állították. Azok közül, a' kik a' köz Népet tanítani szokták, kevesen mennek a' fellyebb említett Tudományokra. A nyelvet az ifjabb esztendőkben kell tanulni; és késő leszen akkor kívánni a' Magyar nyelvet, midőn az ifjú már azon tudományokat akarja tanulni. Senkit sem lehet a' nyelv' tudatlansága miatt az Oskoláktól eltiltani, mert ez a' természetből belénk öntött emberi észnek tökéletessége ellen volna” (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 532–533.).

Az idézett mondatot olvasva látható, olykor előfordult az is, hogy az ellenzék ugyanazt az érvet használta, mint a másik oldal. Általában azok szoktak arra hivatkozni, hogy nem lehet és nem igazságos a magyar nyelv nem tudása miatt kirekeszteni embereket iskolából, közhivatalból, akik a változtatást ellenezték, itt pedig pontosan fordított a helyzet. A legfőbb érve és célja az ellenzéknek az volt, hogy

„[...] ha a' kívánt czél elérésére elégtelen három esztendő, tétetődgyön hat, nyóltz vagy tíz esztendő is, tsak bizonyos határ légyen, a' mellyen túl ne lehessen menni. [...] Minden Nemzetnek különös a' nyelve, és nem is lehet azt Nemzetnek mondani, a' mellynek bizonyos nyelve nints. Ha tsak kötelező Törvényeket ez iránt nem hozunk, haszontalan minden igyekezetünk. Már 17. esztendeje, hogy a' Magyar nyelv' gyarapításán majd tsak nem minden Ország' Gyűlésén törekedünk, és még is kevésre mehettünk, nem lévén végre hajtó elegendő ereje az ez iránt hozott Törvényeknek. Nem is lehet erőszaknak mondani, a' mire a' Törvény által köteleztettünk. A' Törvénynek végre hajtása soha sem kényszerítés. [...] Sőt az is mondódott, hogy ha a' fellyebb említett idő kevésnek látszik a' Magyar nyelvnek béhozására az egész Országban, a' kik ezt ellenzik, válasszanak magok bizonyos időt” (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 532–533.).

Ugyanis a követek pontosan tudatában voltak, mind az ellenzék, mind a kormányhűek, hogy ha törvénybe iktatnak egy dátumot, akkor az alól már nem lehet ilyen-olyan indokokkal kibújni, mint azt korábban tették, amikor a törvény semmi konkrétumot nem írt elő. A magyar nyelv ellenzői bizonygatni kezdték, hogy a nyelv behozására konkrét időt kiszabni igazságtalan, szokatlan, sikertelen és lehetetlen. „A' tapasztalás bizonyította már 17. esztendőktől fogva: hogy a' Magyarok közül kevesen adgyák magokat a' Magyar nyelv' tanítására. Ha nem lesz kényszerítés, elébb fogunk menni. Minden Nemzet, de különösen a' Magyar, irtózik a' kényszerítéstől” (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 533–534.). Ugyan a magyar nyelv bevezetésének ellenzői még a gondolatától is elzárkóztak annak, hogy egyszer a magyarra áttérjenek, de ettől még minden további nélkül vallják magukat magától értetődően magyarnak. A magyar nemzet irtózik a kényszersztől, ők pedig természetesen ennek a nemzetnek a részei, tehát magyarok, de nem magyarul beszélnek. A hungarus-tudat² ebben az időszakban még tetten érhető, élő eszme volt.

A magyar nyelv ellenzői érvelésüket főképpen a történelmi hagyományra építették. A régi korok nagy királyainak példáját hívták segítségül. Úgy érveltek, hogy akkoriban, amikor még nemzetünk nagysága sokkal nagyobb volt, Szent Istvánnak, Nagy Lajosnak vagy Mátyás királynak eszébe sem jutott, hogy a nemzetet kényszerítenie kellene a magyar nyelv használatára. Sőt, Szent István fiának írt intelmeiben külön hangsúlyozza, hogy

² A hungarus-tudat jelenlétéről és átalakulásáról a korszakban újabban lásd Miskolczy 2012.

„Magyar Országunk fundamentuma az idegen Nemzeteknek barátsága, és az egy nyelvű Ország erőtlen és törékeny. Valamint az előtt, úgy most sinsen a’ mi Országunk olly állapotban: hogy lakossainak nagyobb része Magyarúl beszélhessen. A’ mi Eleink, nyelvét, öltözetét, sőt Vallásbéli vélekedéseit is az Idegeneknek meg szenvedték; és e’ vólt valóban eddig a’ Magyaroknak tulajdon diszessége: hogy nem tsak egy Nemzet’, hanem majd tsak nem minden Keresztény Europai Nemzeteknek menedék helye, vagy is hazája vólt. A’ mi időnkben is fele az Ország’ Lakossainak más nyelveket beszél. A’ mi a’ jövőndőt illeti; olylan időre jutottunk: hogy kötelességünk nekünk a’ többi hatalmas Nemzetekhez mentül inkább közelíteni. Mind eddig annyiban szerentsések vóltunk: hogy deák nyelvén a’ többi Nemzetekkel is érintkezhattunk. Bár minden Nemzetek egy nyelvén beszélleének. Nekünk különös kár lészen: ha el felejttyük azon nyelvet, a’ mell általmeddig a’ pallérozottabb Nemzetekhez hasonlítottathattunk. E’ nélkül elrekeszttyük magunkat a’ többi Europai Nemzetek’ társaságától, és vissza megyünk oda, a’ hol Szent István ideje előtt vóltunk” (Magyar Ország’ Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 534–535.).

Az ellenzőknek a legfőbb érvük a történelmi hagyományon kívül tehát az, hogy a latin nyelv segítségével értenek meg minket az európai népek, s ha nem használjuk, el fogunk szigetelődni. Még jobb lenne, ha minden nemzet közös nyelven beszélne, hangoztatják ezt a jól csengő, ám enyhén szólva is utópisztikus gondolatot.

Néhány résztémánál kiütözközik, hogy ebben a kérdésben a nyelv ellenzői és pártolói homlokegyenest ellentétes állásponton voltak. Az ellenzők szerint akkor válik az ország elmaradottá, ha megválí a latin nyelvtől. A magyar nyelvet támogatók viszont azon az állásponton voltak, hogy minden haladó gondolkodású európai nemzet rég-es-rég a saját nyelvét használja és nem a holt latint.

Másnap folytatódott a vita, visszatértek a rendek az iskolai oktatás kérdésére. A személyes előterjesztése után néhány követ azonnal fölállt és közölte, hogy nagyon határozott utasításokat kaptak a magyar nyelv előmozdítása dolgában, ezért ragaszkodnak ahhoz, hogy „a’ Magyar nyelv’ közönséges béhozására bizonyos idő rendeltessen.” De megértvén az ellenzők véleményét, hogy „három esztendő alatt e’ meg nem eshetik, reá állanak arra: hogy e’ végre tíz esztendő határozottassanak meg.” Az ellenzők erre azt válaszolták, hogy nem szabad konkrét határt megszabni, és hogy az ország szabadsága oda van a felső vármegyékre nézve, ha a diéta ilyen erőszakkal élne. Ismételten azzal érveltek, hogy milyen kevés a magyar tanító, és megpróbálták azzal a fölvetéssel elterelni a vitát, hogy milyen kevés a magyar nyelvet tanítók fizetése, meg kellene emelni a bérüket. A státusoknak és a rendeknek azonban ennek ellenére is sikerült megállapodni abban, hogy a nyelvvel kapcsolatos kívánságnak ebbe a pontjába belefoglalják a tíz év türelmi időt. Semsey András személyes pedig csillapítván a kedélyeket, bölcsen hozzáíratta azt is, hogy erre csak a „hazabéliek” köteleztessenek, az idegenek, valamint azok, akik csak bizonyos időt töltenek közöttünk, nem. Az is

belekerült viszont a szövegbe, hogy ahol lehetséges, már a tíz év letelte előtt álljanak át a magyar nyelvre (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 539–540.).

A következő napirendi pontban azt tárgyalták, hogy ne csak a felső, hanem már az alsóbb iskolákban is legalább egy tudományt magyarul tanulhassanak a diákok. Hogy melyik legyen ez a tárgy, azt a helytartótanács döntené el. Természetesen ez a fölvetés is ellenkezést váltott ki, mondván, hogy ezt csak tíz esztendő múlva lehetne meghatározni, hiszen a diákok még nem tudnak magyarul. Azt is megfontolásra méltónak tartották a magyar nyelv ellenzői, hogy érdemes-e elidegeníteni a külföldieket iskoláinktól a magyar nyelvű oktatás bevezetésével. Ez főképpen a magyar universitásra vonatkozott, annak is az orvosi fakultására, amelyet nagyobb számban látogattak külföldiek. Márpedig, ha az oktatás magyarul fog folyni, ők nem vehetnek részt benne, kirekesztődnek onnét, ezáltal pedig csökkenni fog a magyar oktatás „dísze” (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző-Könyve, 1807, 541.). Igyekeztek tehát az ellenkező nézetten lévőköt megnyerni a nemzeti nyelv ügyének, azonban sikertelenül. A fő- és középnemesség egy része a latin nyelv megmaradásában látta nemesi kiváltságainak megmaradását, mivel ennek használata kizárta a köznépet az alkotmányból (Kovács, 1900, 17.). A haladás szükségességét azonban a latin nyelv védelmezői is elismerték, ám azt hangoztatták, hogy haladásunk nélkülözhetetlen feltétele a latin nyelv, ugyanis csak ennek segítségével érintkezhetünk a műveltebb nemzetekkel. Arról azonban megfélekeztek, hogy a többi európai nép már korábban áttért a saját nemzeti nyelvére a holt latinról, attól tehát nem kellett tartanunk, hogy a deák nyelv szűkebb térbe való szorításával elszigeteljük magunkat a többi európai nemzettől.

A hosszú vitának az lett az eredménye, hogy a királyi feliratból kimaradt a meghatározott idő kijelölése. Emellett a törvénykezésben sem sikerült előbbre lépni a magyar nyelv ügyében, mivel nem volt megfelelő olyan terminológiánk, amelyet az ítélethozatal egyöntetűsége megkövetelt volna. A király a nemzetnek erre vonatkozó kérelmeit azzal a megokolással utasította vissza, hogy az eddig hozott törvények úgyis biztosítják a magyar nyelv terjesztését és fejlődését, tehát ezen ügyben új törvények alkotására nincs szükség (idézi Kovács, 1900, 18.). A magyar nyelv ügyét támogató ellenzék egyik legfőbb szószólója, a szónoki tehetségével ezen az országgyűlésen feltűnő Felsőbüki Nagy Pál az elutasító határozat miatt alkotmányos sérelmet emlegetett, ami miatt Ferenc király a diéta végén személyesen dorgálta meg. A nemesség nagy része maga is úgy gondolta, hogy jelen időszakban fontosabb a régi rend megvédése, különösen a folyamatosan fenyegető franciákkal szemben.³

Emiatt az 1808. októberi országgyűlés újfent megszavazta az újoncokat a Napóleonnal szembeni háborúhoz, cserébe az uralkodó hozzájárult egy magyar tisztképző akadémia felállításához, amelyet a rendek Mária Ludovika királynéről, Ferenc harmadik feleségéről neveztek el (Wertheimer, 1892, 387.). 1809 áprilisában kitört az újabb háború Napóleonnal, amelyet a schönbrunni békével tudtak lezárni. Ezzel a monarchia elvesztette területének 20%-át, lakosságának 30%-át, hadisarcként ezenkívül még

³ Az 1807-es országgyűlésről bővebben és az utána meghirdetett tübingeni pályázatról lásd Ajkay, 2018.

85 millió frankot is kellett fizetnie. Gazdasági válság fenyegetett, s ebben az ingerült hangulatban hívták össze az országgyűlést 1811. augusztus 25-re. A vármegyei követutasítások zöme tiltakozott a törvénytelen adóterhek miatt. Ismét megerősödött a nemesi ellenállás. Kazinczy fiatal barátja, Dessewffy József lelkesedése a magyar nyelv iránt a rokonérzelmű követeket is magával ragadta, elhatározták, hogy kizárólag magyarul fognak beszélni. Emiatt is érezték különösen nagy sértésnek, hogy éppen a diéta időszaka alatt a pozsonyi színházban *A víg cipész* (Der lustige Schuster) című darabot adták, amelyben az egyik szereplő, egy cipészinás azon megjegyzésére, hogy ő ért spanyolul, angolul, franciául, magyarul, latinul, azt feleli, hogy „hát akkor beszéljünk inkább németül, mert magyarul és latinul minden paraszt tud beszélni.” Az ilyen sértések csak fokozták a német nyelvvel szembeni ellenszenvet. (Idézi Wertheimer 1899, 203.) Az országos sérelmek és követelések magyar nyelvre vonatkozó része elpanaszolja, hogy a helytartótanács a hozzá magyarul felíró megyéknek nem felel mindig ezen a nyelven, amikor csak teheti, megragadja az alkalmat, hogy a latin nyelvvel tüntessen és olyan egyéneket alkalmaz, akik nem tudnak magyarul (Az Ország-Gyűlésének Írásai. Acta Comitiorum, 1811/1812, 127.). A rendek követelik tehát, hogy a helytartótanács ezentúl az összes ügyét magyarul tárgyalja, és a törvényhatóságokhoz intézendő rendeleteit is magyar nyelven írja (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző Könyve, 1811/1812, 349.).

Voltak, akik azt követelték, hogy a magyar nyelv érdekében most ugyanazokat az eszközöket alkalmazzák, amelyeket II. József a német nyelv érdekében rendelt el. Azt mondták, hogy József császár szerint a nemzetnek élő nyelvvel kell bírnia, így tehát a magyarnak is, amely független nemzet. Ha nemzetünk meg nem mutatja, hogy nyelve alkalmas a közügyek vitelére, idővel ismét feltámadnak a holt latin nyelv ellen és ismét behozzák a németet (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző Könyve, 1811/1812, 349.). A különböző vitákban figyelmeztették a királyt a magyar nyelvnek még őseitől megígért fenntartására. Pest vármegye követe Szapolyai János egyik levelére hivatkozott és azt kívánta, hogy vegyék fel azt a sérelmek közé. „Sokan vannak, akik a jónak színe alatt az egyenletlenségnek magvát vetik el és amidőn gyámatyáknak hirdetik magokat s az országot védelmezni akarni ígérnek, akkor annak végső veszedelmét, a nemzetnek és nyelvének gyökerestől való kiirtását keresik.” Ez azonban nem került be a sérelmek közé, noha I. Ferdinándnak két levelét (1527, 1531) is beiktatták a naplóba. Ezekben az ország egyéb szabadsága mellett a nemzeti nyelvet is egész erejéből mind maga megtartani, mind pedig utódaival megtartatni ígéri (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző Könyve, 1811/1812, 345–347.).

Hosszas vita után a nemzeti nyelv ügyének szorgalmazói meggyőződhetek arról, hogy kívánságaik nagy része aligha fog teljesülni, ezért kevésbé kényes vagy könnyebbnek vélt témára, az iskolaügyre fordították figyelmüket. Azt kívánták, hogy a magyar nyelv már az elemi iskolától kezdve rendszeresen taníttassék. Az iskolákra vonatkozóan is a meghatározott idő kiszabása robbantott ki heves vitát. A többség elegendőnek tartott hat évet arra, hogy az ifjúság megtanuljon magyarul, amely idő elteltével meg lehet kezdeni minden iskolában minden tárgynak a magyarul való

tanítását. Mások, különösen a felső-magyarországi megyék, kevesellték a hat évet, a hangadó Pest vármegye követe azonban igen hatásos beszédében a debreceni collegiumra hivatkozott, ahol két hónap múltán minden tudományt magyarul adtak elő (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző Könyve, 1811/1812, 380.). Csatlakoztak hozzá még Gömör, Somogy, Szabolcs vármegyei követei, akik a hat év meghagyása mellett érveltek. A persolális azon ellenvetésére, hogy hat év alatt a tanítók sem sajátíthatják el a magyar nyelvet, azt felelték, hogy ennyi idő alatt a tanárok hivataluk kedvéért a keleti nyelveket is megtanulják, annál inkább megtanulhatják a magyart, és aki hazájának ezt az áldozatot sem akarja meghozni, az nem érdemes a magyar kenyérre. Végül a Bihar vármegyei követ indítványát fogadták el, amely szerint a magyarul való tanítás a legelső osztályban kezdendő meg, s fokozatosan haladva, nyolc év múlva minden tárgy magyarul tanítandó (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző Könyve, 1811/1812, 383.). A nyelvkérdéssel kapcsolatban még szóba került a magyar színház ügye is, valamint a törvénykönyveknek a magyarra fordítása (Magyar Ország' Gyűlésének Jegyző Könyve, 1811/1812, 387.).

Ha a király ezeket a javaslatokat törvényerőre emeli, a magyar nyelv ezzel olyan tért nyert volna, ahonnan már az eddigénél jóval kevesebb küzdelem árán juthatott volna el a hivatalos latin nyelv teljes örökébe. Az összefüggések megértésének érdekében azonban vissza kell térnünk az országgyűlés összehívásának okára. Az uralkodó a hadiadón kívül újabb tizenkétfélmillió forint hozzájárulást kért, valamint azt, hogy a fedezetlen kölcsönből százmillió forint értékben Magyarország vállaljon kezességet. A rendek, miután az örökös tartományokkal egyenlő megterhelést és elbírálást kértek a kereskedelem terén, s ezt az udvar megtagadta, egyik kérést sem teljesítették. Válaszul a kormány elutasította a magyar nyelv ügyére vonatkozó kérést, és a diéta eredmény nélkül zárult le. A király válasza sokáig késett, 1812. április 24-én szűkszávuán azzal indokolta a döntését, hogy „az eddig hozott törvények a magyar nyelv kiművelésére és terjesztésére elégségesek lévén, új törvények alkotásának szükségessége fenn nem forog” (Az Ország-Gyűlésének Írásai. Acta Comitiorum, 1811/1812, 496.). Ferenc, hogy haragját éreztesse, nem is jött le személyesen az országgyűlés berekesztésére, Antal főherceg tette ezt meg július 1-jén. Az uralkodó innentől kezdve tizenhárom éven keresztül nem hívott össze diétát, s ezzel a magyar nyelv ügye hivatalosan mintegy másfél évtizedre el lett temetve. A reformországgyűlések idején, 1825-től ismételten kiemelt figyelem irányul majd a nyelvkérdésre is, ennek végső eredménye és lezárása az 1844. évi 2. törvénycikkely lesz, amely kimondja, hogy Magyarországon a hivatalos nyelv a magyar.

Tehát összegzésképpen elmondható, hogy a reformkor előtti időszakban az 1790 és 1812 közötti két évtizedben lezajlott országgyűlések voltak azok a politikai fórumok, amelyeken először került szóba a magyar nyelv ügye. Az államnyelv jelentőségét nemcsak a magyar rendek, hanem a bécsi udvar is felismerte, ahogyan azt az 1805., 1807., 1808. és 1811/12. évi diétákon a magyar nyelv ügyében a bécsi kabinet és a ren-

dek között kibontakozó küzdelem is jól mutatja. A nyelvkérdés legalább annyira politikai ügy volt, mint irodalmi vagy nyelvészeti. A magyar nyelv bevezetésének egyik elsődleges színtere a különböző fokú iskolák lehettek volna, ám az oktatás nyelvének latinról magyarra váltása sem volt egyszerű feladat, hosszú évtizedek kellettek a tanítási nyelv magyarrá változtatásához is.

Irodalomjegyzék

- Ajkay A. (2018). „Inkább magyarúl”. Az 1808-as tübingeni pályázat és a magyar nyelv ügye. Universitas Kiadó.
- Az Ország-Gyűlésének Írásai. Acta Comitiorum. (1811/1812). Wéber Simon Péter betűivel.
- Corpus Juris Hungarici/Magyar Törvénytár 1000–1895. (1901). 1740–1835. Franklin Társulat.
- Kovács V. (1900). A magyar nyelvnek jogaiba iktatása 1790–1844. Laiszky János kvny. Magyar Ország’ Gyűlésének Jegyző-Könyve. (1807). Fűskúti Landerer Mihály’ betűivel.
- Magyar Ország’ Gyűlésének Jegyző-Könyve. (1811/1812). Wéber Simon Péter betűivel.
- Marczai H. (1907). Az 1790–91. országgyűlés. Magyar Tudományos Akadémia.
- Mészáros I. (1988). Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1790–1948. Akadémiai Kiadó.
- Miskolczi A. (2012). A „hungarus-tudat” a polgári-nemzeti átalakulás sodrában. Magyar Kisebbség, 17(3–4), 163–204.
- Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. (1981). Ford. Mészáros I. Akadémiai Kiadó.
- Wertheimer E. (1892). Ausztria és Magyarország a tizenkilencedik század első tizedében. II. Ráth Mór.
- Wertheimer E. (1899). Az 1811/12-iki magyar országgyűlés, III. Budapesti Szemle, 98(269), 179–219.

A pedagógus szerepe a diákok önképző tehetséggondozásának támogatásában Balogh Ferenc (1836–1913) teológus tanár naplója alapján

The Role of the Educator in Supporting Students' Self-Educated Talent Development Based on the Diary of Ferenc Balogh (1836–1913), a Theology Teacher

Fehér Ágota

*KRE Pedagógiai Kar
egyetemi docens*

ORCID: 0000-0002-6671-8563

Absztrakt

A pedagógusoknak kiemelt feladata a diákjaik legjobb képességeinek kibontakoztatása. A leghatékonyabb eszköze ennek a diákok egyéni érdeklődésére épülő önképző tevékenységeinek támogatása, amelyben saját belső elköteleződéssel, elmélyült bevonódással végeznek minőségi témafeldolgozást, alkothatnak, majd eredményeikről beszámolhatnak. Az önképzőkörök a református kollégiumokban gazdag múltra tekintenek vissza, ezek közül jelen tanulmány középpontjában a Debreceni Református Kollégiumban működő Hittanszaki Önképző Társulat áll. Ennek alapító és a továbbiakban is meghatározó tanára, Balogh Ferenc (1836–1913) gazdag naplóbejegyzésekben számolt be a szerveződés céljairól, történéseiről, saját személyes példáján keresztüli kapcsolódásáról. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a Társulat eredményességét milyen pedagógusi viszonyulás kísérte, ez alapján milyen a hatékony tehetséggondozó pedagógus.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, tehetséggondozó pedagógus, önképzőkör, teológushallgatók

Abstract

A key responsibility of educators is to help their students develop their full potential. The most effective way to do this is by supporting self-directed learning activities based on students' individual interests, in which they engage in high-quality exploration of topics with personal commitment and deep involvement, produce original work, and then report on their findings. Self-education circles in Reformed colleges have a rich history; among these, the focus of the present study is the Theology Department Self-Education Society of the Reformed College of Debrecen. Its founder and subsequently influential teacher, Ferenc Balogh (1836–1913),

documented the organization's goals, events, and his own personal involvement through extensive diary entries. This study seeks to answer what pedagogical approach accompanied the Society's success and, based on this, what constitutes an effective teacher who fosters talent.

Keywords: talent development, teacher who fosters talent, self-education circle, theology students

1. Bevezetés

A tehetséggondozás mint az egyéni legjobb képességek kibontakoztatása gyökereiben meghatározóként tekinthetünk a belső elköteleződésre, a kitartásra. A személy számára olyan hajtóerő élhető meg ilyenkor, ami segítséget nyújt az adott téma, szakterület minél gondosabb megismerésében, feltárásában. Az elmélyülésen keresztül akár új összefüggések is feltárulhatnak, így nemcsak kész válaszok megerősítése történik e folyamatban, hanem aktív alkotó, inspiráló, minél gazdagabb részletek irányában is elkötelezettséget tükröző gondolati és érzelmi kapcsolódás épülhet ki az érdeklődés tárgyával.

A pedagógusok bármely életkorú diákjaik legjobb képességeinek kibontakoztatását kísérik, tehetséggondozó tevékenységeikben azzal tesznek sokat, ha ezt a belső hajtóerőt erősítik, s engedik az egyént további felfedezésre, elmélyülésre. Mindehhez olyan légkörre van szükség, ami megszólító erejű, teret nyújt az önálló átgondolásokhoz, ahol a pedagógus társként kíséri az egyéni gondolatrendszer meghallgatásával, támogató visszajelzésekkel, a kutatási elmélyülés irányvonalának pontosításával, javaslataival.

Az oktatók és tanítványaik szoros együttműködésére épülő kutatómunka kiemelt terepeként tekinthetünk a tudományos diákköri tevékenységekre. A tudományos diákkör „a magyar felsőoktatás egyik legfontosabb tehetséggondozási formája” (1), a minőségi értelmiségi képzés fontos területe” (2). A mozgalom célja, hogy a tehetséges hallgatók szakterületükön hiteles tudományos kutatások végzésére váljanak képessé, bekapcsolódjanak az adott terület folyamatos fejlesztési törekvéseibe. „A TDK a hallgatói kutatómunkát, illetve a művészeti alkotótevékenységet elősegítő, ennek nyilvánosságot is biztosító önképzőköri forma, amely folyamatos tutoriális (mentor) jellegű hallgató-tanár műhelymunka formájában történik.” (2)

A pedagógusok szerepe nagyban meghatározó e folyamatban, hiszen a tehetségek kibontakozása nem feltétlenül egyértelmű út bejárását jelenti: kétségek fogalmazódhatnak meg, akár feladással társulnak. Hosszabb távon való kitartásra, új szemszögből való továbbgondolásra a pedagógus nyújt szempontokat, biztatásán túl az örömteli felfedezésélmény megosztása is sokszorozza a jó érzést az eredményesség megtapasztalásában.

Jelen tanulmány egy olyan pedagógus naplójának gondolataira építkezik, aki a Debreceni Református Kollégium Hittanszaki Önképző Társulatának alapítója volt, s mindvégig szíven viselte működését: Balogh Ferenc teológus tanár (1836–1913) naplója szolgált elsődleges forrásként. Az egodokumentumok különleges értékkel rendelkeznek egy-egy fontos üzenet megragadásához, a személyes bejegyzések tanulságként szolgálnak a mögöttes élmények fontos összefüggéseinek meglátásához, mindez által pedig témánk szempontjából a diákok önképzőkori tevékenységeinek hatékony támogatási módját is megerősítik. Arra keressük a választ, hogy a pedagógus hogyan tudja tanítványait megsegíteni kibontakozásuk útján, napjaink tehetségsegítő tevékenységei miben tudnak építkezni a múlt e meghatározó fontos mozzanataira, jó gyakorlataira.

Jelen tanulmány a Tehetség-hit-minőség kutatócsoport kutatásának keretében készült el a *Tehetséggondozás és minőségbiztosítás új környezetben* című, 40606T800 témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt „Kutatási Projektek Támogatása 2025–2026” pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

2. Tehetségsegítő pedagógusok a kibontakozás útján

A tehetségek kibontakozását nagyban meghatározza az a környezeti hatás, ami kíséri lépéseiket, s ebben kiemelt szerepe van pedagógusaiknak. A támogatásuk megragadásához kapcsolódóan lényeges, hogy szakterületükön minőségi ismeretrendszerrel rendelkezzenek, gazdagítani törekedjenek saját tudásukat is az aktuális kutatási eredmények mentén, a tanulás érték legyen számukra, saját maguk is lelkesedjenek a tanulás iránt. Mindezeken túl kísérje oktató-nevelő tevékenységeiket széles körű módszertani jártasság és tudatosság ezek alkalmazásában, miközben a tehetségek egyéni gondolatrendszerének engedjenek teret, magas szintű gondolkodásra ösztönözzenek, rugalmasan kapcsolódjanak a diákok egyéni kutatási tervezéseéhez. A tehetséggondozásra komplex személyiségfejlesztésként tekintve fontos támaszt nyújtsanak, lélekben is erősítve a diákjaikat (Tóth, 1998).

„A tehetség lényege a változásra és változtatásra való erős belső hajtóerő. A tehetséges egyének egyik legfontosabb jellemzője, hogy az elért teljesítményt újabb tevékenységekre való lehetőségként érzlelik.” (Gyarmathy, 2017, 5.) Fontos, hogy a pedagógus e belső hajtóerővel kapcsolódó felfedezési bevonódásokat támogassa, teret adjon az egyéni érdeklődés mentén való további elköteleződéseknél. A tehetséges személy kibontakozását segítő pedagógusok viszonyulásának sajátosságait kutatva Csíkszentmihályi Mihály megerősíti:

„a tehetséges fiatalok legjobban az olyan tanárt szeretik, akinek érzik a jóindulatát, a segítőkész figyelmét, és aki maga is odaadással foglalkozik a tárgyával. Ezen kívül rendszerint tevékeny, és elmélyülten foglalkozik a szakterületével az iskolai munkán kívül is. Határozott egyéniség, és a környezetére is kisugárzó lelkesedésével izgalmas tanulási helyzeteket tud teremteni. Folyamatosan erőfeszítéseket tesz azért, hogy a tanítványai kedvvel és elmélyülten foglalkozzanak a feladataikkal, és ennek érdekében arra törekszik, hogy lehetőleg minden gyerek olyan erőt próbáló feladatot kapjon, amely éppen megfelel a képességeinek, vagyis a képességeihez mérten nem is túl nehéz, és nem is túl könnyű feladatot” (Dávid & Polonkai, 2019, 641.).

A tehetségek kibontakozásához leginkább olyan segítő környezeti hatás szükséges tehát, amelyben a személyes érdeklődés, a belső hajtóerő és elköteleződés megmutatkozhat és teret kaphat. Ezáltal a személy hosszabb távon is építhet önmaga erőforrásaiba, azok mentén kitartva az adott szakterületen új és új ismeretek elsajátítására kész, és így akár olyan összefüggéseket is megláthat, amit mások már nem feltétlenül vesznek észre. E folyamatban a saját készségek gazdagodhatnak, több vonatkozásban is új felismerések születhetnek. Ez az „önfejlődést szolgáló” (Gyarmathy, 2017, 12.), önképző környezeti hatás pedagógusi kíséréssel még teljesebbé válhat, további elmélyült kutatómunkára, alkotásra biztat.

Az önképzőkörök e lelkesítő hatása széles körben megmutatkozott a korábbi századokban. Jelen tanulmányban a Balogh Ferenc teológus tanár által alapított és közvetlenül kísért debreceni Hittanszaki Önképző Társulat tehetséggondozásában betöltött szerepét elemezzük, a professzor elkötelezett bevonódását, lelkesítő és iránymutató szerepét elsődleges forrásként saját személyes naplói segítségével megerősítve (Kovács, 2023). Napjaink tehetséggondozó pedagógusai is mintaként tekinthetnek munkásságára.

Naplói sajátos egodokumentumokként örökítették meg élményeit, tervezéseit, szándékát, így segítenek átérezni a történések háttérét a megvalósult mozzanatokon túl. Az emberi motiváció, s ezzel a Hittanszaki Önképző Társulat céljaihoz, tevékenységeihez kapcsolódóan gazdagabb tartalmi szálak ragadhatók meg, a mögöttes szakmai üzenetek és meghatározók is feltárulhatnak, így teljesebb képet kaphatunk a történésekről (Gyáni, 2019). „A személyes nézőpontú források segítségével árnyaltabban érthetjük meg egy személy munkásságát, életének motívumait, társadalmi kapcsolatainak hálóját” (Ackermanné Kelő, é. n.). „A napló abszolút jelen idejű írásos tanúságtétel, amely avatott dokumentuma, hogy mit hogyan élt át egy adott pillanatban egyvalaki” (Gyáni, 2019). A naplók a történések mentén, azokhoz kapcsolódóan belül megélt személyes élmények lenyomatai, a közvetlen befelé tekintés és a megosztás erejével megragadhatóvá formálva azokat.

3. Balogh Ferenc teológiai tanár mint tehetségsegítő pedagógus

Balogh Ferenc életútja több vonatkozásban is magában hordozza a kitartás, a feladatok iránti elköteleződés értékeit megerősítő helyzeteket, melyek egyúttal a tehetségek kibontakozásához is nélkülözhetetlenek. Édesapja korán meghalt, így nagyszülői gondoskodás is kísérte élete kezdetét, ami hitbeli elmélyülését, a bibliai értékek szerepének megtapasztalását is segítette számára. Családjának szegénysége ugyancsak meghatározta életét, gimnáziumi tanulmányainak előrehaladásával önmaga ellátásának támogatásához tanítványokat vállalt. „A tanulva tanításnak ez a kényszere esetében saját tudását is elmélyítette, és ránevelte a precíz, kitartó szellemi munkára” (Baráth, 2019, 515.).

Felsőfokú tanulmányait a Debreceni Református Kollégiumban végezte, eközben veszítette el édesanyját. Tanárai felfigyeltek képességeire, segítségükkel Kain Albert főorvos családjában volt nevelő éveken át. Pedagógiai készségeinek, eszköztárának gyarapodása mellett hallgatótársai irányában is megmutatkozott motiváló-lelkesítő hatása: 1854/1855-ben a szabadságharcot követő nehéz történelmi időszakban Balogh Ferenc kezdeményezésére is éledhettek újjá az önképzőkori tevékenységek. Először az irodalom területéhez kapcsolódó önképzőkori tevékenység indult újra: a diákok megemlékeztek neves szerzők életének aktuális évfordulóiról, felolvastak és megvitattak alkotásokat, bemutatták önálló szerzeményeiket, nemzeti történelmi évfordulókhoz kapcsolódó ünnepségeket szerveztek. Balogh Ferenc a kollégiumi teológiai tanulmányait követően még évekig továbbtanult az intézményben saját fejlődését, szellemi gyarapodását segítve, s eközben különböző tisztségviselőként is helytállva mindvégig a keresztyén értékek mentén, külföldi tanulmányokkal is kiegészítve (Baráth, 2019). A tanulás értéket jelentett számára, tanulmányi kitartásán túl további vállalásai is lelki erőforrásait, felelősséggel való helytállását erősítették meg.

Tanári hivatását 1865-től ideiglenes, majd 1866-tól rendes tanárként kezdte meg. Elhivatottsága megmutatkozott többek között tankönyvírói tevékenységeiben. Munkájának értékét jelzi, hogy egyháztörténeti kötetait folyamatosan fejlesztette, majd *A magyarországi protestáns egyházak története* címmel „nyolcadik évfolyamos gimnáziumi hittankönyvként került kiadásra” (Baráth, 2019, 519.). Jelen tanulmánynak nem képezik tárgyát teológiai és közegyházi-közéleti szervezői munkásságának értékei, ám elmélyült kutatómunkája közvetlen példát és további lelkesítő hatást is kifejezett, teológushallgatók önképzőkori tevékenységeiben ugyancsak meghatározó szerepet töltött be: az 1869/1870. tanévtől működő Hittanszaki Önképző Társulat „a debreceni református lelkészképzés meghatározó műhelyévé vált” (Baráth, 2019, 521.). Széles körű szakmai rálátása és bevonódása egyházának és régiójának hitéleti tevékenységeibe tovább gazdagították személyiségének értékeit, amelyek visszahatottak és komplexebbé formálták diákjaival való kapcsolódásait, példát állítva eléjük.

4. A Hittanszaki Önképző Társulat mint tehetséggondozó közösség

Balogh Ferenc teológiai tanár segítő hatására és közvetlen kísérésével a teológushallgatók jelentősebb létszámban kapcsolódtak kezdeményezéseihez. Önképző tevékenységeik hosszú távon megerősítést kaptak: szorgalmazva elmélyült témafeldolgozásokat, kiemelkedő publikációk születtek, az intézmény hírért is öregbítve. Balogh Ferenc 17 éven át felügyelő tanárként vett részt a munkálatokban. Kísérő bevonódása sokkal inkább a diákok önálló munkára biztatásának célkitűzésével valósult meg (Barcza Józsefné, 1988, 717.), amelynek köszönhetően a tagságból a későbbiekben is jelentősebb számban kerültek ki a térség meghatározó egyházi vezetői, „akik mind az egyházi megújulásért munkálkodtak” (Kovács, 2019, 89.). Az önképzőkör alapszabálya szerint

„a társulat célja az önképzés nemes eszméjét a hittudományok mind elmélet[i], mind gyakorlati ágát felkarolva – megvalósítani, ezen célzt nemcsak hazai, hanem általában az európai művelt nyelveken kijött hittanszaki művek ismertetése, fordítása, értekezések írása, egyház atyák műveivel való foglalkozása, a szentirat egyes részleteinek tanulmányozása, hazai egyházunk és főiskolánk úgy múlt, mint jelen történetével való dolgozatok, egyház beszédek írása, bírálata, egyház szónoklat gyakorlatok és szabályos vitakísérletek által igyekszik elérni, nem mellőzván bölcsész tudományokat sem” (Kovács, 2019, 90.).

A tagoknak kötelező feladata volt évente legalább egyszer bemutatni tudományos értékű minőségi kutatómunkájuk eredményeit. A pályamunkák bírálati folyamatban vettek részt csakúgy, mint a Debreceni Református Kollégium Oratóriumában tartott vasárnapi prédikációk. Mindezeket túl a tagok imákat mondtak, értekezés-, illetve prédikációrészleteket olvastak fel, vitáztak, ezeket szintén bírálati folyamat kísérte minőségi helytállásra serkentve. Tematikák kapcsán a legtöbbeket gyakorlati teológiai és egyháztörténeti témák mozgattak meg, ám „a többi disciplinából kitűzött pályatételek szintén munkaigényes feladat elé állították a hallgatókat, másfelől időről időre tükrözték a teológia aktuális problémáit” (Barcza, 1998, 719.).

Az önképzőköri közösség lélekben is összetartozást kifejezve rendszeresen megemlékezéseket tartott, mely ünnepségeken felolvasott emlékbeszédek szerzői ugyancsak elismerést kaphattak. Későbbi tevékenységeiben egyre inkább a gyakorlati élet kérdéseire kapcsolódó munkák váltak érintetté, pl. a belmisszió tevékenységei, imaház számára adományozás szervezése (Barcza, 1998). A Hittanszaki Önképző Társulat mindezeket keresztül is hasznos tevékenységeket végzett, tagjainak mozgósításával, összefogással fontos célkitűzések megvalósulását segítette.

5. Balogh Ferenc szerepe a Hittanszaki Önképző Társulat tehetségsegítő szellemiségének támogatásában önvallomásai alapján

A Társulat legfőbb célját a professzor a „szellemi fegyverek forgatásában és gyenge karjainak erősítésében, s gyakorlásában” (Kovács, 2019, 90.) látta. Az önképzőkör alapításához kapcsolódóan naplójában kiemeli:

„beszédem abból indult ki, hogy törzsintézete, s örök ápolója e Kollégiumnak a hittanszak, most e növendékeket kell egy magasb érdekre egyesíteni, egy központot teremteni. Elmondtam ez alakulandó egylet célját, a nehézségeket [...] hogy theologusi öntudatot kell kifejteni, magunkat úgy kell éreznie, mint egy lelki világrend egyik tényezőjének, jellemeztem a hit és tudomány párhuzamos hatását, az angol vallásosság nagyszerű műveit, hogy az egyházkerület is örömmel fogja tekinteni mozgólódásunkat” (Kovács, 2023, 111–112.).

Olyan diákokat vártak tagként, akik elkötelezettek egy-egy elméleti téma mentén való elmélyülésre, átgondolásra, kutatásra. Ehhez „minden egyleti tag először számot vet magával, van-e szent vágyakozása hitesszé vagy lelkesszé képződni; ha igen: egész lélekkel e pályára adja magát [...] A programban az egyházi beszéd művelése és gyakorlása, a vitatkozási készség fejlesztése, valamint a teológusok jellemformálása egyaránt fontos volt” (Kovács, 2019, 91.). Az Önképző Társulat a szakterület irányában kifejeződő elköteleződéssel, minőségi tudományos értékek létrehozásának reményességével érkezőket nyitottan fogadta, a tehetséggondozás vonatkozásában tágabban is lehetőséget nyújtva számukra, a professzor naplójában írtak által is megerősítve: „ne csüggedjen ha valakinek tehetsége nem színarany, a vas is kicsiszolható és fényessé lehet; egyéb iránt ne ragyogásra törekedjünk, de arra, hogy világoljunk; e végett pedig az önképzés százkaru csatornáján minél több világosság anyagot vegyünk magunkba” (Kovács, 2023, 120.). A napló pozitív jövőképet megerősítve említi: „a tanárkar örömmel adta megerősítését ez egyletre. [...] és jókedvvel, lelkesedéssel megalakult az egylet. Adja az ég, hogy magyar egyházunk lelki ügyére üdvös hatásává fejlődjék” (Kovács, 2023, 132–133.).

A tehetséggondozás ügye mentén elkötelezett pedagógusok nélkül bármely kíválgó cél sem feltétlenül tudna hosszabb távon megvalósulni, s ehhez a diákokkal való közvetlen kapcsolódásnak meghatározó szerepe van: a legjobb, ha nem irányítóként törekszik bevonódni, hanem a tehetségek rezdüléseire is hangoltan a diákokat buzdítja az önálló munkára, a cél mentén való kitartásra. Balogh Ferenc olyan szellemi műhelyt törekedett formálni és megerősíteni, amely a tanítványainak szorgalmára építve, a kötelező tanórákon túli átgondolási lehetőséget nyújtott. Az önálló kutatási elmélyülés által elért eredmények egymással is megoszthatókká váltak, ezzel is inspirálva egymást a további kutatómunka irányában, összefüggések meglátásában.

„Védem e társulat fennmaradását [...] Először is éleszti, erősíti a teológusi öntudatot, másodszor van szükség ilyen társulatra, mert ez ösztönöz és felhív legalább némelyeket a kötelezett teendők mellett és felett vizsgálódni, nyomozni, keresni, elmélkedni a szakkörébe vágó tárgy felett, erejét arra is fordítani, s tagtársai előtt felmutatni önálló szorgalmának gyümölcsét. És szükség van harmadszor e társulatra, mert ily körben és kör által érvényesülhet szabadon külkényszer nélkül a természettől nyert hajlam és vonzalom a különböző munkakör iránt.” (Kovács, 2019, 89.)

A tehetséggondozás csírája ebben a belső megszólítódásban rejlik, amelyet tehát pedagógusi megerősítéssel tovább gyarapíthatunk. Balogh Ferenc naplójában is megörökítette önképzőkori diákjaihoz szóló szavait: „többet is kell tenni, ki a közönséges színvonalon felül akar emelkedni. Önök maguk indultak többet tenni [...] a lélek világát gazdagítják, e nemes pályához sikert és mindent győző lelkesedést” (Kovács, 2023, 168.).

A pedagógus segítő szerepét e folyamatban személyes minta állításával is megerősíti Balogh Ferenc: „az eszmék közlése és hallása a legszebb módja az önképzésnek ... jó példával megyek elé, az ilyen lépés bátorít majd másokat is az önmunkásságra” (Kovács, 2023, 183.). E közvetlen társas és gondolati kapcsolódásban rejlő húzóerő a kitartás fennmaradásán túl az egyéni erőforrások további mozgósítását is segíti, mindemellett a diákok követését tapasztalva Balogh Ferenc naplójában lejegyzik: „Meghatva érzem mindenkor magam egyházam jövőjét s a hittanuló nemzedéket ha tekintem ... Ez egylet az én kedvencem” (Kovács, 2023, 168.). Ez az együttérző rezonálás a diákok önképző kapcsolódásához és fejlődéséhez ugyancsak megerősítést jelent a tehetségek kibontakozását segítő pedagógusok odaadó, lelkesítő szerepét tekintve. E viszonyulás minden szakterületen értékes segítséget jelent, a bibliai értékeket közvetítő hivatások szempontjából pedig további lelki erőforrások támogatását is szolgálja, a szakmai feltárások lépéseit a hitbeli elmélyülés is segíti. Ahogyan Balogh Ferenc közvetlen személyes példája, hivatása irányában megélt mély elköteleződése ugyancsak megerősítette: „Boldogságom tető pontját érendi el, ha sikerülend vágyam szerint ez egyház iránti szeretetemet kimutathatni s a tudomány terén hű szolgálja lehetni” (Kovács, 2023, 45.).

Irodalomjegyzék

- Ackermanné Kelő K. (é. n.). Szerepértelmezés és önreprezentáció a tudományos női elitben: Egy magyar példa egodokumentumok alapján a 20. század első feléből [kiadatlan kézirat].
- Baráth B. L. (2019). Balogh Ferenc (1836–1913). In Baráth B. L. & Fekete K. (szerk.), *Órállóvá tettek: Műhelytanulmányok a debreceni teológiai oktatás és református lelkészképzés 1850–2000 közötti történetéhez* (pp. 515–524.). Tiszántúli Református Egyházkerület – Debreceni Református Hittudományi Egyetem.

- Barcza Józsefné (1988). Diáktársaságok és diákegyesületek. In Barcza J. (szerk.), A Debreceni Református Kollégium története (pp. 697–752.). A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya. <https://real-eod.mtak.hu/2374/1/A%20Debreceni%20Reform%C3%A1tus%20Koll%C3%A9gium%20t%C3%B6rt%C3%A9nete.pdf>
- Dávid M. & Polonkai M. (2019). A tehetségfejlesztő szakemberek szerepei, együttműködésük. In Szabó Zs. (szerk.), A tehetség kézikönyve (pp. 635–650.). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Gyáni, G. (2019). Az ego-dokumentumok történetírói haszna. *Bárka*, 2, 69–74.
- Gyarmathy É. (2017). A tehetség érdem és lehetőség oldala. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.5.2017.1.4>.
- Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. (é. n.). Tudományos diákköri tevékenység. <https://pk.kre.hu/index.php/kutatas/tudomanyos-diakkori-tevekenyseg>
- Kovács Á. (2019). A teológiai oktatás és nevelés a Debreceni Református Kollégiumban 1850–1912. In Baráth B. L. & Fekete K. (szerk.), *Őrállóvá tettek: Műhelytanulmányok a debreceni teológiai oktatás és református lelkészképzés 1850–2000 közötti történetéhez* (pp. 17–100.). Tiszántúli Református Egyházkerület – Debreceni Református Hittudományi Egyetem.
- Kovács Á. (szerk.). (2023). A hitvalló Balogh Ferenc teológiai professzor debreceni naplója 1866–1871. Európai Tudományos Oktatási és Kutató Intézet – Debreceni Református Hittudományi Egyetem.
- Országos Tudományos Diákköri Tanács. (é. n.). Bemutatkozik a TDK. OTDK. <https://otdk.hu/kezdolap/bemutatkozik-a-tdk/>
- Tóth L. (szerk., ford.). (1998). A tehetségesek tanítása. Kossuth Egyetemi Kiadó.

Egy bencés paptanár szakmai kvalifikációja és a rendi nőnevelés

The Professional Qualifications of a Benedictine Priest-Teacher and the Education of Women in the Order

Pálkuti Anikó

*ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
doktorvárományos
ORCID: 0009-0009-7988-2272*

Absztrakt

Jelen tanulmányban Bánhegyi Jób bencés szerzetes (1897–1979) felekezeti tanári kvalifikációját, pedagógiai pályafutását és a nőnevelés terén végzett tevékenységét vizsgálom. Tanítványa, Görömbei András (1991) szerint „Jób bácsi” nem azért érdemelne figyelmet az utókortól, mert Habsburg Ottó főherceget irodalomra tanította, majd érettségiztette, hanem mert kiemelkedő tanáregyenység volt a pannonhalmi főiskolán és a győri bencés gimnáziumban.

Az *Életem és sorsom* (Bánhegyi, 1967) című kiadatlan gépírással készült memoár a folyamatban részt vevő szemszögekből világítja meg a hazai oktatásügy elméleti-történeti hátterét, valamint a nőkép változását a 20. század első felében. Az egodokumentumok olyasmiről is tudósítják az utókort, amiről más források nem szólnak, nevezetesen a cselekvőség, a historical agency szubjektív tényéről (Gyáni, 2019).

A forrásokat deduktív jellegű kvalitatív dokumentumelemzéssel vizsgáltam, figyelembe véve a limitációt, a szövegkonstruálás kvázi valóságteremtő szerepét, amely a memoárok egyik sajátossága (Babbie, 2001; Gyáni, 2019).

Időközben az egyházi levéltárakban feltárják a nőnevelés-történeti kutatások szempontjából különlegesnek tartott iratokat (Kéri, 2018). Cs. Varga István (2002) megállapítja, hogy Bánhegyit 1945 után mellőzték és alulértékelték, ezért célok e tanulmánnyal csatlakozni a szerző által javasolt adósságtörlesztéshez. A kutatás csatlakozik ahhoz a törekvéshez, hogy az 1626-ban alapított győri bencés gimnázium fennállásának idén 400. évfordulója alkalmából egy átfogó és teljes, a 20. század elején beköszönő rendi nőnevelést is bemutató iskolatörténeti kiadvány jelenhessen meg (Tóth, 2022).

Kulcsszavak: bencés rend, felekezeti tanári kvalifikáció, nőnevelés

Abstract

In this study, I examine the denominational teacher qualification, pedagogical career, and activities in the field of women's education of Benedictine monk Jób Bánhegyi (1897–1979).

According to his student, András Görömbei (1991), “Uncle Jób” deserves attention from posterity not because he taught Archduke Otto von Habsburg literature and performed as a committee member at his graduation exam, but because he was an outstanding teacher at the Pannonhalma College and the Benedictine grammar school in Győr.

The unpublished typewritten memoir entitled *Életem és sorsom [My Life and Destiny]* (Bánhegyi, 1967) sheds light on the theoretical and historical background of Hungarian education and the changing image of women in the first half of the 20th century from the perspective of someone who was involved in the process. Ego documents also inform posterity about matters that are not mentioned by other sources, namely the subjective fact of historical agency (Gyáni, 2019).

Deductive qualitative document analysis is applied in the examination, taking into account the limitations and the quasi-reality-creating role of textual construction, which is one of the distinctive features of memoirs (Babbie, 2001; Gyáni, 2019).

Meanwhile, documents considered to be of particular importance for research into the history of women’s education are being uncovered in church archives (Kéri, 2018). István Cs. Varga (2002) notes that Bánhegyi was neglected and underestimated after 1945; therefore, my goal is to fill this gap.

The research is part of an effort to publish an even more comprehensive history of the school on the occasion of the 400th anniversary of the Benedictine grammar school in Győr, founded in 1626 (Tóth, 2022).

Keywords: Benedictine order, denominational teacher qualification, women’s education

1. A felekezeti tanári hivatás fejlődése

Magyarországon a tanárképzés kezdetei a 17–18. századra nyúlnak vissza. A bencések 1758-tól felváltva Bakonybélben és Tihanyban filozófiára, Pannonhalmán teológiára készítették fel a szerzetesnövendékeiket, közülük kerültek ki az utánpótlást nevelő szerzetesek (Dénesi, 2019; Ladányi, 2008). Mórton már 1674-től plébániával és iskolával rendelkeztek, miután azokat a protestánsok királyi nyomásra visszaszolgáltatták az eredetileg is katolikus tulajdonosaiknak (Molnár, 1906). A bencések nyilvánosan oktattak a komáromi gimnáziumban 1776 és 1786 között (Katus, 1996). A 18. században a katolikus és a protestáns felekezetek már önálló iskolahálózattal rendelkeztek, ezt az időszakot a pedagógusszakma korai, „kvázi-professziós” szakaszának lehet tekinteni (Németh, 2012).

Az állam 1774–1802 között egyszerre a kezébe vette az iskolák anyagi gondozását, szellemi vezetését és ellenőrzését. A tanárképzés is teljesen új dolog, „*folyamatos tanárpogatózás*” volt (Acsay, 1901, 180.). Kétségtelen tény, hogy a középszintű gimnáziumi tanárképzést hazánkban a bencések vezették be a rend 1802-es visszaállítása után (Rajnai, 2003).

A tanárképzés intézményes kereteire az 1867. évi kiegyezés után került sor (Ladányi, 2008). Ugyanebben az évben Vaszary Kolos megszerezte a tanári oklevelet földrajzból és történelemből – a bencések közül elsőként (Meszlényi, 1915).

1899-ben Wlassics Gyula Eötvös Lorándot nevezte ki a középiskolai tanárképző intézet elnökévé. Rendeletben írta elő, hogy a tanári pályára készülő főiskolai hallgatók a szakszerű képzettséget és a gyakorlati felkészültséget tervszerű tanulmányi rendben szerezzék meg (Ladányi, 2008).

Az első világháború a társadalmi és gazdasági élet valamennyi területén túl a tanárképzésre is torzító hatást gyakorolt, ez nyilvánult meg az 1914 utáni rendeletekben. Részben a háborús viszonyok voltak felelősek azért, hogy a tanárvizsgáló bizottság 1918–1919-ig nem tudta teljes mértékben professzionalizálni a középiskolai tanárság hivatáscsoportját. Másrészt a középiskolai tanárság a többi hivatáscsoporttal összevetve viszonylag új szakma volt, és a társadalmi megítélése elmaradt a referenciacsoportnak tartott orvosi, jogi, mérnöki hivatásokétól. 1919 májusában létrejött a Középiskolai Tanítóképző Főiskola, pontosabban a kommunista államhatalom a saját ideológiai megfontolása mentén átszervezte az intézet elődjét, így direkt módon avatkozott bele a hivatáscsoport működésébe (Garai, 2022).

1922. július 31-én Finánczy Ernő törvényjavaslata az 1899. évvel megegyezően kötelezővé tette a tanárjelöltek számára a tanárképző intézetbe való beiratkozást azzal, hogy a más főiskolát végzettek esetében e kötelezettséget a miniszter külön szabályozza (Ladányi, 2008).

Az egyházi fenntartású intézmények helyzete az oktatók és az oktatottak tekintetében is különbözött az államilag szabályozott modelltől. Magyarországon még a 20. század első évtizedeiben sem jött létre egységes, szekuláris tanárképzés, ugyanis a felekezeti jelöltek igyekeztek érvényesíteni a teológiai végzettségéből származó kedvezményeiket a vizsgákra való jelentkezésnél. Beadványaikat rendszerint kedvezően bírálták el, ez vonatkozhatott a tanulmányi idő lerövidítésére vagy a szakmai gyakorlat „otthoni”, azaz egyházi iskolában történő teljesítésére (Garai, 2022).

2. Nőkép, nevelés

A 20. század sokféle, összetett, gyorsan változó és egymásnak ellentmondó nőképeket sorakoztatott fel. Az első világháború nőkre gyakorolt hatása, következményei elgondolkodtattak a háború helyéről és a háborús politika nemi dimenziójáról, az önálló női lehetőségéről (Thébaud, 1991; Pukánszky, 2006).

A 19. század végéig az orvostudományban, a társadalompolitikában és a polgári kultúrában széles körben uralkodott az a felfogás, amely szerint a nő egészsége elsősorban reprodukciós szempontból fontos. Sokáig tartotta magát az a nézet, hogy a nők teste a férfiakéhoz képest befejezetlen, hiányos. A korabeli antropológusok hiedelmekre és téves elméletekre alapozták a megállapításaikat, a nőket különálló fajként pozicionálták, így továbbra is a fennálló nemi különbségeket erősítették meg.

E sztereotípiák akadályozták a lányok testnevelésének terjedését a feministák és a haladó szemléletű orvosok törekvései ellenére is. A 19. század végén Németországban egyre elterjedtebbé vált a Turnen, a férfi tornaegyesületek mellett megjelentek a női testmozgás hivatalos szervezetei. A legnagyobb változás akkor következett be, amikor a növekvő nacionalizmus és a háborús fenyegetés a lányok és a fiúk életmódjának reformját kívánta meg, és a nők Európa-szerte bekapcsolódhattak a testnevelés, majd a versenysport világába (Pfister, 2006).

A 20. század a fogyasztói társadalmak káros hatásai és egyenlőtlenségei ellenére jobb életet, kevesebb munkát és fáradtságot eredményezett. Mindez a nők számára elsősorban a háztartási munka és az anyaság átalakulását jelentette, amely csökkentette a reprodukív tevékenységekre fordított időt, és lehetővé tette számukra, hogy nagyobb mértékben részt vegyenek a társadalmi életben (Thébaud, 1991).

Az újkori magyarországi leánynevelés és női művelődés története szerves része volt az európai neveléstörténetnek. Nőemancipációs törekvések már a 19. század előtt is jelen voltak, a századfordulón pedig a feminista mozgalmak jelentkeztek. A nőket már nemcsak a háztartás vezetése, a gyermekek világra hozatala és nevelése, hanem a jó erkölcsök, a vallás, a magyar nyelv és a nemzeti értékek megtartása, ápolása miatt is kiemelt figyelem vette körül (Kéri, 2018).

A dualizmus kori Magyarországon a nők középfokú oktatását az határozta meg, hogy a kormány miként pozícionálta őket a társadalomban, mert a nemzetépítés célja a magyar anyák nevelése, a női szerepekre való felkészítés volt (Kereszty, 2010).

Az 1920-as évek Magyarországon a nők kenyérkereső pályára lépése megállíthatatlan folyamatként haladt előre. A Horthy-korszakban megnövekedett a felsőfokú végzettségű nők száma a munkaerőpiacon, elsősorban a pedagóguspályán (Pukánszky, 2006).

3. Kutatási keretek

A kutatás deduktív jellegű, módszere a kvalitatív tartalomelemzés (Babbie, 2001; Kéri, 2001). Elsődleges forrásként Bánhegyi Jób *Életem és sorsom* (1967) című gépírással emlékiratát, a *Nem vagy már kisleány!* (1932) című nőnevelési tanácsadó könyvét, az okleveleit és a szak-, egyben doktori dolgozatának címlapját használtam fel. Másodlagos forrásokként a nemzetközi és hazai tanári kvalifikáció, illetve a nőnevelés történetére támaszkodtam.

Kutatási kérdéseim a következők:

- Hogyan történt Bánhegyi Jób bencés szerzetes tanári kvalifikációja?
- Miként támasztja alá a korabeli tanügyi körülményeket Bánhegyi Jób memoárja?
- Hogyan kapcsolódik össze Bánhegyi Jób bencés paptanár alakjával a rendi nőnevelés?

4. A memoár

Bánhegyi (eredeti nevén Berger) Berger Jób¹ párhuzamosan végezte hit- és bölcsészettudományi tanulmányait. Teológiából Pannonhalmán vizsgázott, a szaktárgyaiból a pannonthalmi szemeszterek alapján az állami országos tanárképző bizottság előtt. A szakvizsgálaton 1922 márciusában csupán Petz Gedeon, a nyelvész viselkedett vele kicsinyesen, mert nem volt ínyére a pannonthalmi tanárképző kivételes helyzete, csak a saját hallgatóinak a tudományában bízott. Bánhegyi (1967) a pedagógiai gyakorlatát a pápai bencés gimnáziumban töltötte, ezt követően 1922. április 24-én tette le a pedagógiai vizsgát.

Bánhegyi Jób 1925-ben és 1930-ban két-két hónapot töltött házitanítóként a királyi családnál, az özvegy Zita királynőnél és gyermekeinél a spanyolországi Lequetitióban, ahol Habsburg Ottó királyfit készítette fel az irodalom érettségi vizsgára. Részletesen leírta a számára is nagyon jelentős nap forgatókönyvét: az érettségi elnök Zichy János gróf, volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, a kérdező tanárok Blazovich Jákó, Degenfeld Henrik, Weber Jácint és ő maga mint tételkidolgozó, illetve jelen volt még Ady Lajos debreceni tankerületi igazgató is, Ady Endre öccse. Bánhegyi Jób élete végéig büszkén emlegette, hogy a tanítványai között királyfi² is akadt (Bánhegyi, 1967).

1945–1948-ig Győrött a bencés gimnáziumban oktatott, ugyanitt 1938 és 1950 között a rendház főnöke volt, majd 1952–1966-ig ismét tanított. Az egyház és az állam közötti megromlott viszonyról, a gimnázium államosításáról annyit jegyzett meg, hogy nem politikai történelmet, hanem önéletrajzt írt (Bánhegyi, 1967).

Bánhegyi egodokumentuma olyan memoár, amelyet szerzője más forrásokra támaszkodva – a hagyatékban található újságcikk-kivágásokat, leveleket, fényképalbumot, noteszeket felhasználva – írt meg, tekintettel az adatok pontosságára (PFFK BK 725/I-IV.). Gyáni (2019) csak az igazmondás alapján zavartalan és naiv naplót tartja az egyedüli autentikus forrásnak arról, hogy mit, hogyan élt át az adott személy a konkrét időben. Jelen esetben mégis feltételezhető, hogy a katolikus-bencés paptanár memoárja mentes az „öncsalástól”, és a szövegkonstruálás kvázi valóságteremtő szerepe a minimálisra csökkenthető.

5. Nem vagy már kisleány!

A memoáriró számára a nőkérdés lelkigyakorlat-vezető korában és irodalmi működésével kapcsolatban vált elméleti és gyakorlati, de nem személyes problémájává (Bánhegyi, 1967).

¹ Berger József az őszötvetségi, komoly hangzású Jób rendi nevet a bencés hagyományoknak megfelelően a noviciátusba való jelentkezésekor, 1917-ben kapta az előjárójától (*Életem és sorsom*, 1967), családnevét 1920-ban magyarosította Bánhegyire (Anyakönyvi kivonat, 1918; 1922).

² *Királyfi a tanítványok között* címmel írt róla dokumentumriportot Szapudi András (1990), melynek elején Habsburg Ottó ajánló sorai állnak.

A bencés paptanár a harmincas években több alkalommal tartott a komáromi bencés gimnáziumban³ lányok számára lelkigyakorlatot, melynek eredményességét látva Bíró Lucián rendtársa, a leánykongregáció vezetője felkérte őt egy korszerű világnézetű, útbaigazító könyv megírására. A publikáció sikere után az ország sok városába hívták előadni. Bánhegyi két oldalon keresztül sorolja azokat a helyeket, intézményeket, ahol apácáknak, lányoknak, nőknek tartott elmélkedést az elkövetkezendő évtizedekben (Bánhegyi, 1967).

A leánypedagógiai könyv Bánhegyi Jób nagy elhivatottsággal, hosszú időn át végzett lelkigyakorlat-vezetői tevékenységének az eredménye, amely két kiadást is megért. A szerző célja a fiatal nők világnézetű útbaigazítása, életvezetése volt. Szemlélete arány- és stílustartó. A figyelmet a nők természeti hivatására, az anyaságra, a család fontosságára, a lelki kultúra jelentőségére hívja fel, népszerűsíti a nők számára leginkább alkalmas, gazdagabb élettartalmat biztosító foglalkozásokat. Műve a célkitűzései alapján Tóth Tihamér⁴ könyvei mellé helyezhető (Cs. Varga, 2002).

A szerző egyensúlyozni próbált a vallásos és a 20. század elején megjelenő modern, emancipált nézetek közvetítése között. Irodalmi példákat hoz fel a lányok katolikus elveken nyugvó útbaigazítására, miközben az ellenérvekhez modern szemléletű kortárs műveket ajánl a figyelmükbe, többek között Victor Margueritte nagy port kavart *La garçonne* (1922) és a Nobel-díjas svéd írónő, Selma Lagerlöf *Gösta Berling története* (1891) című regényét. Bánhegyi szerint az amerikai flapper edzett, bátor, megüli a lovat, a legnehezebb helyzetekben sem veszíti el a fejét, mégis igazi nő marad; ezt a típust javasolja követni. A garçon-leány azonban magányosan éli szabados, bohém életét a szenvedély korlátlan kielégítése céljából, ennek követése boldogtalansághoz vezet. Lagerlöf ekeby-i őrnagynéja kutyakorbácsot csattogtat a kezében, cseréppipa lóg fogai között és a férje helyett vezeti a gazdaságot. A nőiségből való teljes kivetkezés elszomorító példájának nevezi, hogy a forradalmak és a szovjeturalom alatt erkölcsileg mélyen lezüllött Oroszország hadseregében női zászlóaljok is vannak. A May Károlyt olvasó lányokat fiúsnak tartja, mert inkább azokkal szeretnek barátkozni és „csetepatézni” (Bánhegyi, 1932).

Közös célnak tartja a fiúk és a lányok esetében is a testnevelést, de több okból elítéli a nők versenyzését, amely hiúságot, feltűnési viselkedésséget, kétes kapcsolatokat szül. A koedukációt nem ellenzi, hiszen annak működőképességéről már életközeli tapasztalatot szerzett a leányoknak tartott lelkigyakorlatokon (Bánhegyi, 1932).

Tisztában van az aktuális divattal, a nyugaton már eszményített fiús nőképpel, amelyet a lányok soványító kúrával, koplalással, szobatornával, plasztikai műtét segítségével érnek el. A helyzet érzékeltetésére a humort sem nélkülözi: a lányok „*a Divat öfelségének parancsára készségesen elvállalnak egy hónap alatt annyi böjtöt, amennyire vallásuk parancsa egy életen keresztül se tudná őket rávenni*” (Bánhegyi, 1932, 177.).

³ A mai nevén komáromi Selye Gimnázium 1919–1938 között csehszlovák fenntartóság alatt magyar tannyelvű reáliskola lett, továbbra is a bencések vezetésével (Matricula, é. n.).

⁴ Tóth Tihamér (1889–1939) katolikus püspök, történelem szakos tanár, ELTE tanszékvezető, fiúknak szóló tanácsadó könyvek írója (Gergely, 2000).

A katolikus szerző szerint eddig a nők két szentély, a házasság és az önkéntes szüzesség közül választhattak, de most megjelent előttük egy harmadik út is: tanulhatnak, diplomát szerezhetnek, nem szorulnak arra, hogy megélhetési célból menjenek férjhez (Bánhegyi, 1937).

A *Nem vagy már kisleány!* írója magasan képzett, széles műveltségű, világot járt ember, tanári és lelkipásztori munkája, valamint külföldi utazásai során felfigyelt a nőket érintő változásokra a 20. század elején. Bánhegyi szemtanúja volt a modern magyar nő megszületésének, aki a férfiakéhoz hasonló képzésben részesülhetett már valamennyi iskolai szinten, és élhetett a kor művelődési lehetőségeivel – még ha korlátok közé szorítottan is.

6. Összegzés

Bánhegyi Jób tanári kvalifikációja 1922-ben az 1883. XXX. törvénycikk értelmében történt. A szerzetes memoárja és a hagyatékában fellelhető dokumentumok hűen tükrözik a korabeli tanügyi körülményeket, a visszaemlékezés reflexiói életközeli teszik a történelmet. A rendelet ellentmondásos és zavaros pontja volt az egyéves pedagógiai gyakorlat, amely szintén megkerülhetőnek tűnt (Ladányi, 2008).

A középiskolai tanárvizsgáló bizottság rugalmasan járt el a felekezeti hallgatókkal, akik a teológiai végzettségükre való tekintettel mentességet kértek a további egyetemi tanulmányok elvégzése alól. E jelöltek beadványait a tanulmányi idő lerövidítésére rendszerint kedvezően bírálták el még azokban az esetekben is, amelyekben nyilvánvaló volt, hogy a követelményeknek csak formai tekintetben tettek eleget, vagy elméleti felkészültségükhöz kétség fért. Ebben a tekintetben a velük szemben alkalmazott eljárás bizonyosan különbözött a világi jelöltek hasonló ügyeinek kimenetelétől, akiknek az esetében a bizottság inkább hajlamos volt további egyetemi tanulmányokhoz kötni a vizsgajelentkezést (Garai, 2019).

Berger Jób 1917-ben papnövendékként a győri bencés gimnázium magántanulója volt, az érettségi és az egyetemi vizsgáira, valamint a doktorátus megszerzésére is a pannonhalmi főiskola professzorai készítették fel. Pedagógiai gyakorlatát szintén a rend által fenntartott soproni iskolában töltötte le. A szakvizsgai és egyben doktorátusi dolgozata a *Vallásos és hazafias motívum összeolvadása a magyar líra történetében* címet viselte. Tanári oklevelét 1922. április 24-re datálták, teológiából ez év novemberében vizsgázott. A tanári oklevelét utólag állították ki, 1935. október 2-án, mert régebben nem volt kötelező a kiváltásuk (Bánhegyi, 1967; Tanári oklevél, 1935; Hittudományi oklevél, 1922; Szakvizsgai és doktori disszertáció, 1921).

Bánhegyi Jób tanári képesítésének hátterében jól látható, hogy a tanárvizsgáló bizottság 1918–1919-ig nem tudta teljes mértékben professzionalizálni a középiskolai tanárság hivatáscsoportját. Ennek egyik oka az első világháború minden területre kiterjedő romboló hatása, a másik a Tanácsköztársaság időszakában tett vizsgálatok megítélése volt, amely 1920 után a tanárvizsgáló bizottság elnöksége számára még

hosszú ideig problémát okozott. A VKM 1919 decemberében előírni szándékozott, hogy a tanárjelöltek társadalomtudományi és közgazdasági kurzusokat hallgatva jelentkezessenek szakvizsgálatra, de a még érvényben lévő 1883. XXX. törvénycikk lehetővé tette számukra a más egyetemeken, főiskolákon való felkészülést, melynek következtében nem jött létre az egységes tanárképzés (Garaí, 2019).

Az *Életem és sorsom* (Bánhegyi, 1967) nemcsak szerzője tanári, hanem lelkipásztori hivatásáról is szól. A nőnevelés kérdése Bánhegyit az 1930-as években a komáromi bencés gimnáziumban lányoknak tartott lelkigyakorlatok után kezdte el foglalkoztatni. 1932-ben megírta a *Nem vagy már kisleány!* -t, 1939-ben a *Magyar nőírókat*.

Bánhegyi minden bizonnyal felhasznált más forrásokat is az emlékirathoz, tekintve az adatok sokaságát és precízségét. A retrospektív memoár egy bizonyos végpontról, jelen esetben az 1967-ből emlékező hatvanéves pap írása. A szerzetes személyes élményei gyakran szólnak kiváló tanárainról, az alapos és szigorú felkészítésről, a magas szintű követelményekről, amelyeket a rendi képzés során tapasztalt. Hitelességét az általa felsorolt benedekrendi tudós-tanárok példája és a szerzetesi habitus kötelező garantálni.

Irodalomjegyzék

- Acsey F. (1901). A győri kath. főgimnázium története. 1626–1900. Győregyházmegye Könyvsajtója.
- Babbie, E. (2001). A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó.
- Bánhegyi J. (1932). *Nem vagy már kisleány!* A mai leány életútja. Metlesich Kálmán könyvnyomdája.
- Cs. Varga I. (2002). In memoriam dr. Bánhegyi Jób. In Cs. Varga I. (szerk.), *Adósságtörlesztés. Tanulmányok, esszék, recenziók, vitacikkek* (pp. 433–447.). Felsőmagyarország Kiadó.
- Dénesi T. (2019). A bencés rend a 17–18. századi magyar társadalomban. In Forgó A. & Gőzsy Z. (szerk.), *Katolikus Egyházi Társadalom Magyarországon a 18. században* (pp. 325–367.). META Egyesület.
- Garaí I. (2019). A középiskolai tanárképzés intézményei. A tanárvizsgáló bizottság és a tanárképző intézetek működése a fővárosi egyetemen az 1862–1919 közötti időszakban [habilitációs disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Doktori Iskola.
- Gergely J. (2000). Tóth Tihamér (1889–1939). *Vigilia*, 65(3), 73–180.
- Gori, G. (2006). *Féminité et esthétique sportive dans l'Italie fasciste*. *Clio: Femmes, Genre, Histoire*, 23, 93–118. <https://doi.org/10.4000/clio.1869>
- Görömbei A. (1991). Jób bácsi. *Alföld*, 42(12), 93–96.
- Gyáni, G. (2019). Az ego-dokumentumok történetírói haszna. *Bárka*, 2, 69–74.
- Katus L. (1996). A rend iskolái a 19–20. században. In Takács I. (szerk.), *Mons sacer, 996–1996. II: Pannonhalma 1000 éve* (pp. 255–263.). Pannonhalmi Bencés Főapátság.

- Kereszty O. (2010). Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon 1867–1918. Novum Eco Kiadó.
- Kéri K. (2001). Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába. Műszaki Könyvkiadó.
- Kéri K. (2018). Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással). Kronosz Kiadó.
- Ladányi A. (2008). A középiskolai tanárképzés története. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Matricula. (é. n.). Komáromi bencés gimnázium. Matricula. <https://matricula.hu/node/639630>
- Meszlényi L. (1916). Vaszary Kolos 1832–1915. In Meszlényi L. (szerk.). A győri Szent-benedekrendi Kath. Főgimnázium értesítője az 1915-16-ik iskolai évről (pp. 1–12.). Győregyházmegyei Alap Könyvsajtója.
- Molnár Sz. (1906). A pannonhalmi főapátság története. Negyedik korszak: Nagy háborúk kora, a magyar Szent-Benedek-Rend föloszlása és föléledése. 1535–1708. In Erdélyi L. (szerk.), A pannonhalmi Szent-Benedek-Rend története. IV. Stephaneum Nyomda R.T.
- Németh A. (2012). Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945: Nemzetközi fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások. ELTE Eötvös Kiadó.
- Pfister, G. (2006). Activités physiques, santé et construction des différences de genre en Allemagne. *Clio: Femmes, Genre, Histoire*, 23, 45–73. <https://doi.org/10.4000/clio.1855>
- Pukánszky B. (2006). A nőnevelés évezredei. Gondolat Kiadó.
- Sörös P. (szerk.). (1916). A Pannonhalmi Szent-Benedek-rend története. 6/A: A Pannonhalmi Főapátság története. Hatodik korszak: A rend új kora, új munkaköre 1802-től napjainkig (pp. 129–138.). Stephaneum Nyomda R. T.
- Szapudi A. (1990). Királyfi a tanítványok között. Magánkiadás.
- Thébaud, F. (1991). Introduction. In G. Duby & M. Perrot (szerk.), *Histoire des femmes en Occident*. V: Le XXe siècle (pp. 13–23.). Plon.

Levéltári források

- PFFK B 725/5. Bánhegyi J. (1967). Életem és sorsom [kézirat].
- PFFK BK 725/2. Anyakönyvi kivonat 1922.
- PFFK BK 725/I.1. Bánhegyi Jób hittudományi és tanári oklevele.
- PFFK BK 725/I.2. Anyakönyvi kivonat 1918.
- PFFK BK 725/I.6. Bánhegyi J. (1921). A vallásos és hazafias motívum összeolvadása a magyar líra történetében. Irodalomtörténeti tanulmány [szakvizsgai és doktori disszertáció].
- PFFK BK 725/I–IV. Dr. Bánhegyi Jób.

Az IKT-eszközökkel támogatott tehetséggondozás az óvodában

Talent Development Supported by ICT Tools in Kindergarten

Gál Gyöngyi

AVKF Neveléstudományi Tanszék

docens

ORCID: 0009-0002-1562-4863

Kincses-Szabó Szilvia

Lurkó Liget Tagóvoda

igazgató

ORCID: 0009-0000-1521-8107

Absztrakt

Az óvodai tehetséggondozás kiemelten fontos területe a korai nevelésnek, mivel az óvodáskor időszaka az egyik legérzékenyebb és legdinamikusabb fejlődési szakasza a kisgyermeknek. Ebben az időszakban a gyermekek gyorsan tanulnak, kíváncsiak a világra, és már ekkor megmutatkozhatnak kiemelkedő képességeik különböző területeken, például az értelmi, kreatív, művészeti vagy mozgásos tehetségterületeken. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy miként lehet bevonni az IKT-eszközöket az óvodai tehetséggondozás folyamatába.

Tanulmányunk egy új szemléletet mutat be, mely az óvodai tehetséggondozást IKT-alapú módszertani alapokra helyezi. A tehetséggondozás és a digitális eszköz-használat együttes vizsgálata jelenleg még kevésbé kutatott terület, ugyanakkor úgy gondoljuk, hogy gyakorlati szempontból kiemelkedően releváns.

Kulcsszavak: óvodai tehetséggondozás, módszerek, IKT-eszközök, tehetségazonosítás, gazdagítás

Abstract

Talent development in kindergarten is a particularly important area of early childhood education, as the preschool age is one of the most sensitive and dynamic developmental stages in young children's lives. During this period, children learn quickly, are curious about the world, and their outstanding abilities in various areas—such as intellectual, creative, artistic or motor talent areas—can be demonstrated. In our study, we seek to answer the question: how can ICT tools be included in the process of talent development in kindergarten?

Our study presents a new approach that places preschool giftedness on an ICT-based methodological foundation. The joint examination of talent development and the use of digital devices is currently an under-researched area; however, we believe that it is extremely relevant from a practical point of view.

Keywords: kindergarten talent management, methods, ICT tools, talent identification, enrichment

1. Bevezetés

Az óvodai tehetséggondozás kérdése az elmúlt években egyre hangsúlyosabban jelenik meg a hazai neveléstudományi diskurzusban, ugyanakkor a gyakorló óvodapedagógusok számára is számos értelmezési és módszertani kérdést vet fel. A tehetség korai felismerése és fejlesztése az óvodai nevelés egészébe ágyazott folyamatként értelmezhető, amely szoros összefüggésben áll a gyermek személyiségének komplex fejlődésével, az egyéni képességek kibontakoztatásával és a támogató nevelési környezet megteremtésével.

Óvodáskorban a tehetség megnyilvánulásai gyakran érdeklődésben, kreatív megoldásokban, kiemelkedő problémamegoldó képességben vagy fokozott motivációban érhetők tetten. Mindez indokoltá teszi, hogy a tehetséggondozás elsősorban módszertani kérdésként jelenjen meg, amely a pedagógus megfigyelő, támogató és differenciáló szerepére épül. A hangsúly a lehetőségek biztosításán, az egyéni sajátosságokhoz igazodó fejlesztésen van.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa az óvodai tehetséggondozás IKT-eszközökkel való segítségét, amelyek a mindennapi pedagógiai gyakorlatba reálisan beépíthetők. A vizsgálat a hazai óvodai tehetséggondozás szakirodalmára támaszkodva, valamint gyakorlati tapasztalatokra építve arra keresi a választ, miként valósítható meg az IKT-alapú tehetséggondozás az óvodai nevelés alapelveivel összhangban, a gyermekek sokféleségét tiszteletben tartva.

2. Elméleti háttér

A tehetség pedagógiai értelmezése óvodáskorban sajátos szemléletet igényel, mivel ebben az életkori szakaszban a gyermekek képességei intenzív fejlődésen mennek keresztül, megnyilvánulásaik a viselkedéses, motivációs és érdeklődési jellemzőkben érhetők tetten. A hazai tehetségpedagógiai szakirodalom a tehetséget komplex jelenségként határozza meg, amely több, egymással kölcsönhatásban álló tényező együttes jelenlétéből bontakozik ki. Az átlag feletti képességek, a kreativitás és a feladatelkötelezettség összefüggéseire épülő megközelítés a magyar pedagógiai gondolkodásban meghatározó szerepet tölt be (Balogh, 2011).

Óvodáskorban a tehetségre utaló sajátosságok elsősorban a játék során, a spontán tevékenységekben, valamint a gyermekek problémamegoldó és alkotó megnyilvánulásaiban figyelhetők meg. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy ebben az életkorban a tehetség fejlődési lehetőségként értelmezhető, amely megfelelő pedagógiai környezetben kibontakoztatható. A korai tehetséggondozás célja ezért a gyermekek egyéni adottságaihoz és érdeklődéséhez igazodó fejlesztési alkalmak biztosítása, valamint az önkéntes részvételre és belső motivációra épülő tanulási helyzetek megteremtése (Balogh et al., 2011).

Az óvodai tehetséggondozás értelmezési kereteit jelentős mértékben meghatározzák az életkori és fejlődéslélektani sajátosságok. A 3–7 éves gyermekek fejlődésére jellemző az érzelmi biztonság iránti fokozott igény, a játék központi szerepe, valamint a kognitív, szociális és érzelmi funkciók eltérő ütemű fejlődése. A tehetségigéretnek felismerése ebben az időszakban csak hosszabb megfigyelési folyamat eredményeként valósulhat meg, figyelembe véve a gyermek aktuális állapotát, érdeklődését és terhelhetőségét. A túlzott elvárások és a teljesítményorientált pedagógiai gyakorlat kockázatokat hordozhat, mivel kedvezőtlenül befolyásolhatja a gyermek motivációját és érzelmi biztonságát (Gyarmathy, 2017a).

2.1. Hazai szakirodalmi megközelítések

A magyarországi neveléstudomány az elmúlt években egyre hangsúlyosabban foglalkozik a tehetséggondozás korai szakaszával, különös tekintettel az óvodai nevelés sajátos lehetőségeire és korlátaira. A hazai szakirodalmi megközelítések közös kiindulópontja, hogy a tehetség korai kibontakozását nagymértékben befolyásolja a támogató pedagógiai környezet (Gyarmathy, 2017b). A hangsúly egyre inkább a preventív és fejlesztő szemlélet irányába tolódik el, amely a gyermekek egyéni sajátosságait és fejlődési ütemét helyezi a középpontba. A kortárs kutatások kiemelik, hogy a tehetségigéretnek felismerése elsősorban hosszabb távú pedagógiai megfigyelésen, valamint a gyermek spontán tevékenységeinek elemzésén alapulhat (Gyarmathy, 2017b).

Az óvodapedagógiai fókuszú hazai kutatások és publikációk jelentős része az elmúlt években a módszertani megvalósíthatóság kérdését helyezte előtérbe. Mező (2021) empirikus vizsgálatai rámutatnak arra, hogy az óvodai tehetséggondozás eredményessége szoros összefüggésben áll a pedagógusok módszertani tudatosságával, valamint azzal, hogy mennyiben képesek a mindennapi tevékenységekbe integrálni a differenciálás lehetőségeit. A kutatások szerint a játékba ágyazott, nyitott végű feladatok és a kreatív problémamegoldást támogató helyzetek kiemelt szerepet töltenek be a tehetségigéretnek kibontakoztatásában.

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált, 2020 után jelent szakmai anyagok szintén hangsúlyozzák az óvodai tehetséggondozás intézményi beágyazottságának fontosságát. A publikációk rámutatnak arra, hogy a tehetséggon-

dozás sikeressége egyrészt speciális programok meglététől függ, másrészt viszont az intézményi szemléletől, a pedagógusok szakmai együttműködésétől és a szülőkkel kialakított partneri kapcsolattól (Balogh et al., 2021).

A szakirodalomban közös hangsúlyként jelenik meg a komplex személyiségfejlesztés iránti igény. A kortárs magyar megközelítések a tehetséggondozást olyan folyamatként írják le, amely egyaránt érinti a kognitív, érzelmi és szociális területeket, valamint a kreativitás fejlődését (Gyarmathy, 2017b). A különbségek elsősorban abban mutatkoznak meg, hogy az egyes szerzők milyen mértékben hangsúlyozzák a strukturált megfigyelési eszközök alkalmazását, illetve a pedagógus szakmai tapasztalatára és reflexiójára épülő megközelítést. A hazai diskurzus ugyanakkor egységes abban, hogy az óvodai tehetséggondozás csak a gyermekek életkori sajátosságaihoz és az óvodai nevelés alapelveihez igazodva értelmezhető.

A korai életkor sajátosságaiból adódóan a tehetségre utaló jelzések gyakran szituációfüggők és időben változók, ezért pusztán kategóriák vagy leíró jellemzők mentén nem ragadhatók meg tartósan. A kortárs hazai kutatások rámutatnak arra, hogy az azonosítás csak akkor tölti be pedagógiai funkcióját, ha azt tudatos, fejlesztést támogató módszertani gyakorlat követi (Szabó, 2019). Az elméleti megközelítések túlsúlya az óvodai nevelésben különösen problematikus lehet, mivel ebben az életkorban a gyermekek fejlődése elsősorban tapasztalati, cselekvéses és játékos tanulási folyamatokon keresztül valósul meg. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a tehetséggondozás hatékonysága leginkább azon múlik, miként jelenik meg a mindennapi pedagógiai gyakorlatban (Kissné Zsámboki, 2021). Ennek következtében a módszertani megközelítés középpontjába a tanulási környezet alakítása, a tevékenységek strukturálása és a gyermekek egyéni fejlődési útjainak támogatása kerül. A pedagógus szerepe az óvodai tehetséggondozásban kulcstényezőként értelmezhető.

A pedagógus megfigyelői kompetenciája, reflexív szemlélete és módszertani tudatossága alapvetően befolyásolja, hogy a gyermekek képességei milyen mértékben kapnak teret és támogatást a mindennapi tevékenységek során. A „hogyan” kérdése az óvodai tehetséggondozásban elsősorban a pedagógiai helyzetek tudatos szervezésében ragadható meg. A friss hazai kutatások szerint a nyitott végű feladatok, a problémaérzékeny tanulási helyzetek és a differenciált játékok olyan módszertani eszközök, amelyek lehetőséget teremtenek a tehetségigérek spontán megjelenésére és fejlődésére. A pedagógus ebben a folyamatban támogató, facilitáló szerepet tölt be, amelynek középpontjában a gyermek érdeklődésének követése és a fejlődési szükségletekhez igazodó beavatkozás áll (Orgoványi-Gajdos, 2020).

A módszertani megközelítés szükségessége az intézményi szintű elvárásokkal is összefügg. A hazai óvodapedagógiai kutatások hangsúlyozzák, hogy a tehetséggondozás akkor válik fenntarthatóvá, ha az intézmény szakmai kultúrájának részévé válik, és nem egyéni pedagógusi kezdeményezésekhez kötődik (Kováts-Németh, 2021). Ebben az értelemben a pedagógus szakmai autonómiája és együttműködési készsége meghatározó tényező a tehetséggondozó gyakorlat kialakításában és működtetésében.

2.2. Az IKT-eszközökkel támogatott tehetséggondozás az óvodában

Az elmúlt években egyre több kutatás vizsgálja a digitális technológia szerepét a nevelésben. Józsa szerint a 21. századi pedagógiának alkalmazkodnia kell a gyermekek digitális közegéhez, ugyanakkor tudatosan kell irányítani az eszközhasználatot. A nemzetközi kutatások hangsúlyozzák, hogy az óvodai környezethez elsősorban olyan kompakt és nehezen elnyűhető eszközök választása a célszerű, amelyek minél többféle tartalom közvetítésére és ezáltal minél változatosabb tevékenységek támogatására használhatók, illeszkedve az óvodás gyermekek életkori sajátosságaihoz (Crompton et al., 2017).

Hazai vonatkozásban az IKT-eszközök óvodai használatához nagy segítséget nyújtanak a Digitális Témahét jó gyakorlatai, a MATEHETSZ (Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége) tehetségpontjainak programleírásai, valamint a Nemzeti Tehetség Program szakmai anyagai.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) bevonása az óvodai nevelésbe, különösen a tehetséggondozás területén, újszerű lehetőségeket kínál a pedagógusok számára. A digitális eszközök megfelelő módszertani keretbe illesztve képesek olyan kreatív tanulási helyzeteket teremteni, amelyek támogatják a gyermekek motivációját, koncentrációját és problémamegoldó gondolkodását. Ugyanakkor a digitális eszközök alkalmazása nem mentes a veszélyektől sem. A túlzott IKT-használat könnyen túlterhelheti a gyermekeket, elvonhatja a figyelmüket a személyes kapcsolatoktól, illetve csökkentheti az aktív, valóságos tapasztalatszerzés szerepét. Emellett fennáll a veszélye annak is, hogy a digitális eszközök alkalmazása öncélúvá válik, ha nem kapcsolódik szervesen a pedagógiai célokhoz (Gyarmathy, 2011). Ezért különösen fontos, hogy a pedagógus tudatosan és mértékkel alkalmazza ezeket az eszközöket. Az IKT nem helyettesíti a pedagógust, hanem csak kiegészítő eszközként szolgálhat a nevelési-fejlesztési folyamatban. A sikeres alkalmazás feltétele, hogy a választott digitális tartalmak mindig igazodjanak a gyermek életkori sajátosságaihoz, és a pedagógus a gyermekek aktív, tapasztalati tanulását keresztül vezesse be őket a digitális világba.

3. A kutatás bemutatása

A kérdőíves vizsgálatunkba vizsgálati mintaként egy budapesti óvoda gyermekeinek két csoportját (48 fő) és szüleiket választottuk ki. A kutatásba óvodapedagógusokat is bevontunk, hogy átfogóbb képet kapjunk arról, hogyan ítélik meg a szülők, illetve a pedagógusok a digitális eszközök óvodai tehetséggondozásban betöltött szerepét.

A kérdőív összeállításakor kiemelt figyelmet fordítottunk arra, hogy megtudjuk, az óvodapedagógusok miként alkalmazzák ezeket az eszközöket a tehetségigéret

felismerésére és fejlesztésére, valamint arra is, hogy a szülők miként viszonyulnak az IKT-eszközök pedagógiai célú alkalmazásához.

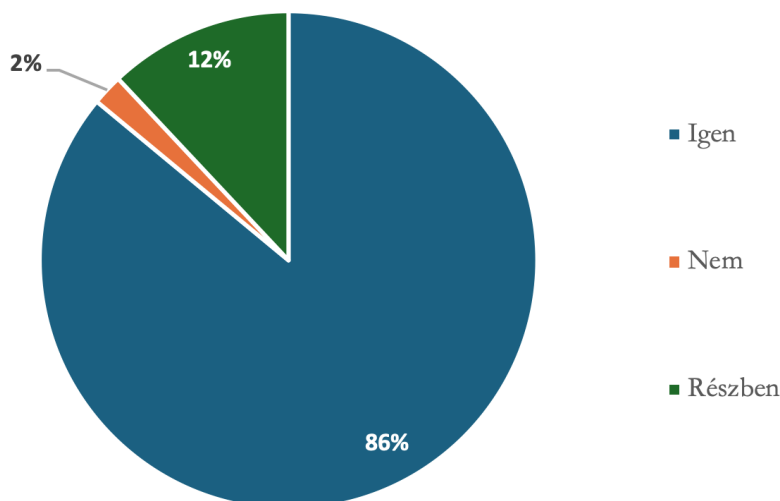
3.1. A kutatás módszerei

1. Online kérdőív szülőknek. A szülői kérdőíveket az óvodai zárt csoportokba töltöttük fel. Az űrlapok kitöltése 2-3 hetet vett igénybe. A szülői kérdőívet 50-en küldték vissza.
2. Online kérdőív pedagógusoknak. A pedagógusi kérdőíveket az óvodai, illetve más szakmai zárt csoportokba töltöttük fel. Az űrlapok kitöltése 2-3 hetet vett igénybe. A kérdőívet szintén 50 fő óvodapedagógus töltötte ki.
3. Félig strukturált interjú (2 fővel). A két interjúalany kiválasztása tudatosan történt:
 - az első pedagógus olyan csoportban dolgozik, ahol rendszeresen alkalmaznak digitális eszközöket (pl. Bee-Bot, interaktív tábla, digitális mesealkotás).
 - a második pedagógus csoportjában kizárólag hagyományos pedagógiai eszközöket és módszereket használnak.
4. Egyéni megfigyelések (2 nagycsoport – 48 fő): két óvodai csoport foglalkozásainak megfigyelése. Az egyik csoportban használtak IKT-eszközöket a foglalkozások során, a másikban viszont nem.

Fontosnak tartottuk, hogy ezt az igen összetett témát több oldalról, több szempontot figyelembe véve vizsgáljuk meg a minél objektívebb eredmények elérése érdekében, ezért alkalmaztunk több kutatási módszert is. A pedagógusoknak szánt online kérdőív 14 kérdést, a szülőknek szánt kérdőív 10 kérdést tartalmazott, melyek között volt zárt és nyitott (röviden kifejthető) kérdéstípus is. Jelen tanulmány terjedelmi okok miatt nem mutatja be az összes válasz elemzését; csak a legérdekesebbeket, legmeglepőbbeket, vagy a kutatás kérdéseinek megválaszolására legalkalmasabbakat.

A kutatási eredmények bemutatásánál leginkább a pedagógusi válaszokra helyeztük a hangsúlyt, ezek élveztek prioritást. Ehhez kapcsolódnak kiegészítő magyarázatként egyes helyeken a szülői kérdőívek eredményei, illetve az IKT-eszközöket használó pedagógus interjújának részletei. A csoporton belüli megfigyelések fontosabb momentumai, helyenként kiegészítik a kutatás menetét.

Elsőként a tehetséggondozásról, ennek fogalmáról kérdeztük meg online kérdőíves módszerrel a pedagógusokat és a szülőket.

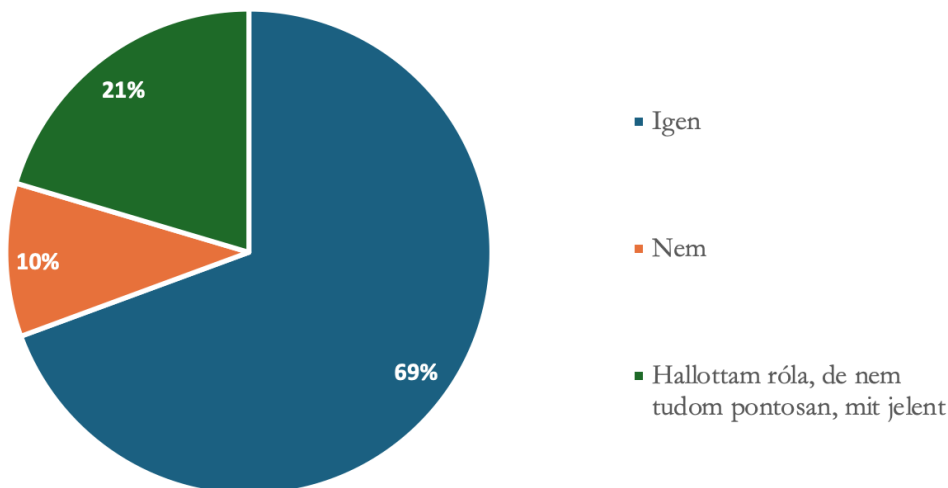


1. ábra: Pedagógusi kérdőív – Ismeri-e az óvodai tehetséggondozás elméleti hátterét?

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a válaszadó óvodapedagógusok döntő többsége tisztában van a tehetséggondozás szakmai-elméleti alapjaival. Azon pedagógusok, akik részleges vagy hiányos elméleti ismeretekről számoltak be, vélhetően gyakorlati tapasztalatból merítik tudásukat, vagy további szakmai támogatásra lenne szükségük a téma mélyebb megértéséhez. A válaszok tükrözik azt is, hogy az óvodai tehetséggondozás területe jelen van a pedagógiai gondolkodásban, és fontos része a nevelési programnak – ugyanakkor szükség van a továbbképzések, szakmai napok és tudásátadás megerősítésére, hogy minden pedagógus magabiztosan mozogjon ezen a területen.

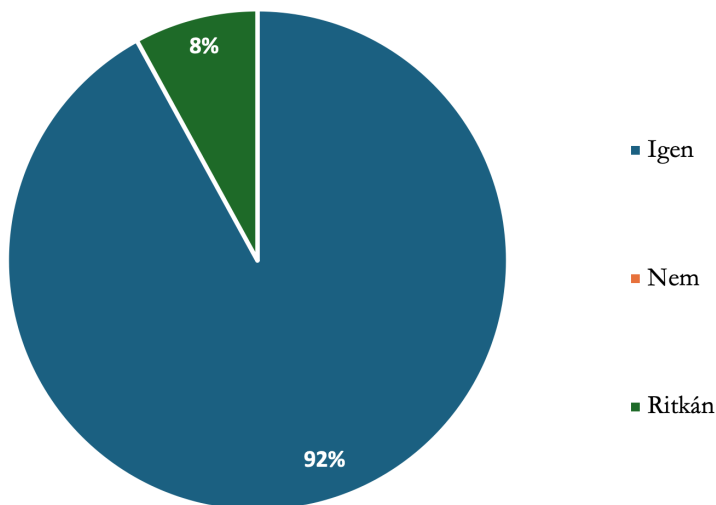
Szülői részről ennek a kérdésnek a feltérképezése azért volt fontos, mert a szülők szemlélete és tájékozottsága nagyban befolyásolja azt, hogyan támogatják gyermekük fejlődését az óvodai, illetve az otthoni környezetben.

A válaszadók többsége (69%) tájékozottnak vallja magát a tehetséggondozás fogalmával kapcsolatban. Ez biztató, hiszen a tudatosság elengedhetetlen a gyermekek otthoni támogatásához is. Ugyanakkor az is látható, hogy majd minden harmadik szülő (31%) nem rendelkezik pontos ismeretekkel a fogalomról, vagy egyáltalán nem ismeri azt. Ez az arány arra utal, hogy az óvodai tehetséggondozással kapcsolatos információk még nem minden esetben jutnak el közérthetően és rendszerezetten a szülőkhöz. A pedagógusok szerepe ezért nemcsak a tehetségek felismerésében, hanem a szülők tájékoztatásában is jelentős.



2. ábra: Szülői kérdőív – Ismeri a tehetséggondozás fogalmát? (49 válasz)

A következő kérdésre, mely szerint használnak-e IKT-eszközöket a tehetséggondozás, illetve az óvodai tevékenységek során, a beérkezett válaszok szerint a megkérdezett pedagógusok döntő többsége – 92% (46 fő) – rendszeresen használ IKT-eszközöket az óvodai tevékenységek és tehetséggondozás során. Mindössze 8% (4 fő) jelezte, hogy csak ritkán alkalmaz ilyen eszközöket. Teljes mértékben elutasító válasz nem érkezett, azaz senki sem állította, hogy egyáltalán nem használ IKT-eszközöket.



3. ábra: Pedagógusi kérdőív – Használ-e IKT-eszközöket a tehetséggondozás, illetve az óvodai tevékenységek során? (50 válasz)

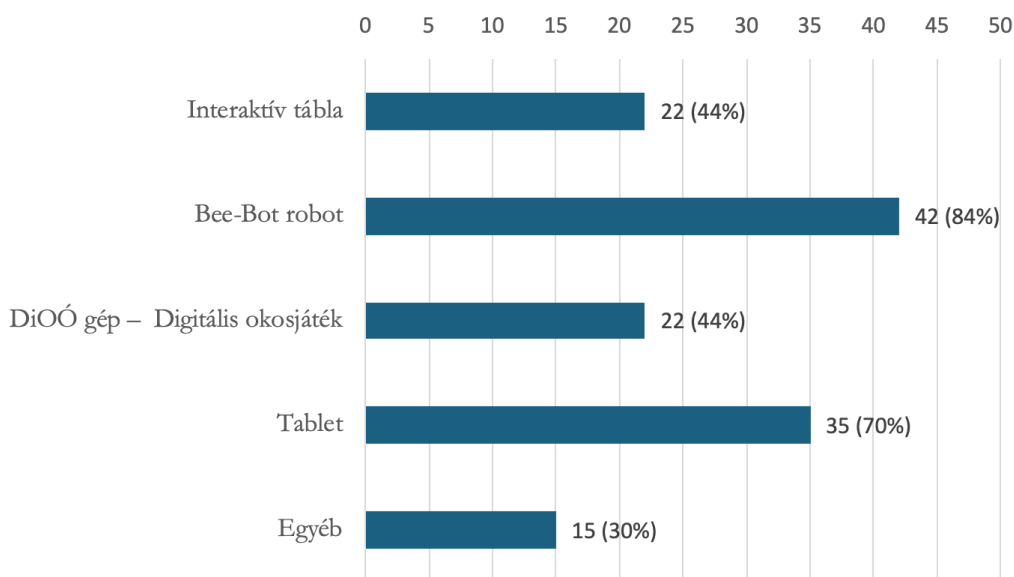
A kapott eredmények azt mutatják, hogy az IKT-eszközök mára szerves részét képezik az óvodai nevelési gyakorlatnak. A pedagógusok nyitottak a digitális eszközök alkalmazására, és ezeket a tevékenységeket nemcsak a tanulási motiváció növelésére, hanem a tehetséggondozás eszközeként is használják. A válaszok alapján az IKT-eszközök alkalmazása nemcsak elterjedt, hanem pedagógiailag is indokolt és támogatott, különösen a játékos tanulás, a kreativitás, a figyelem és a problémamegoldás fejlesztése terén. Az egyéni megfigyelések során jól érzékelhető különbségek rajzolódtak ki az IKT-eszközöket használó és a hagyományos módszerekkel dolgozó óvodai csoportok között. Az eszközhasználat nem csupán a tanulási formákat és módszereket változtatta meg, hanem alapvetően alakította a gyermekek tanuláshoz való viszonyát, motivációját és aktív részvételét is. Az IKT-eszközöket használó csoportban az óvodapedagógusok tapasztalatai alapján a gyerekek nagyobb érdeklődést mutattak az olyan foglalkozások iránt, ahol digitális eszközök, például interaktív táblák, tabletek vagy Bee-Bot robotok is megjelentek. Ezek az eszközök élményszerű, játékos tanulási helyzeteket teremtettek, amelyek hosszabb ideig képesek fenntartani a gyermekek figyelmét. A digitális tartalmak vizuális és auditív ingerei hatékonyan támogatják az információfeldolgozást, különösen a nyelvi és matematikai készségek fejlesztésében. A Bee-Bot robot használatával a gyerekek játékos formában ismerkedhettek meg az irányokkal, a sorba rendezéssel, illetve az algoritmikus gondolkodás alapjaival. A megfigyelések alapján a gyermekek bátrabban vállaltak kockázatot a tanulási helyzetekben, és pozitív megerősítés hatására szívesen próbálkoztak új megoldásokkal. Ezzel szemben a hagyományos módszereket alkalmazó csoportban másfajta tanulási környezet és gyermeki aktivitás volt megfigyelhető. Itt a tanulási folyamatokat elsősorban klasszikus óvodai tevékenységek jellemezték, mint például rajzolás, bábjáték, mesemondás vagy énekes-mozgásos játékok. Ezek a foglalkozások is gazdag tapasztalatokat nyújtanak a gyermekek számára, különösen a manuális készségek, a szimbolikus játék és a szociális interakciók fejlődése szempontjából. A pedagógusok a tanulás irányítását főként verbális útmutatással, bemutatással és ismétléssel végezték, amely a gyermekek részéről hosszabb figyelmi időt és koncentrációt igényelt. Az ilyen típusú tanulási helyzetekben a gyerekek kevésbé voltak önállóak, inkább a pedagógus vezetésére és megerősítésére támaszkodtak. A megfigyelések alapján elmondható, hogy az IKT-eszközök alkalmazása rugalmasabbá és interaktívabbá teszi a tanulási folyamatot, ugyanakkor kihívások elé is állítja a pedagógust, hiszen az eszközhasználat mellett is szükséges a személyes kapcsolat, a játékos tanulás és a differenciált fejlesztés biztosítása. Ezzel szemben a hagyományos módszerek alkalmazása stabil, jól bevált keretek között zajlik, és különösen fontos szerepet játszanak a kéz ügyesség, a finommotorika, valamint a szociális készségek – például szabálytartás, együttműködés – fejlődésében.

Megállapítható, hogy a két megközelítés eltérő előnyöket hordoz. Az IKT-eszközökkel támogatott foglalkozások elősegítik az aktív, önálló tanulást és fokozott motivációt: „A gyerekek számára a digitális eszközök nagyon motiválóak. Szinte észrevétlenül

tanulnak és oldanak meg problémákat játékos keretek között” nyilatkozta az IKT-eszközöket használó pedagógus. Az IKT-eszközöket nem használó pedagógus szerint: a tehetséggondozás nem eszközfüggő, sokkal inkább a gyermek és az óvodapedagógus közötti kapcsolatra, a figyelmes megfigyelésre és a megfelelő időben történő visszajelzésre épül. Meglátása szerint: „A gyerekeknek nem kütyükre van szükségük, hanem térre, időre, és egy felnőttre, aki észreveszi őket.” A két pedagógussal készült interjú összehasonlítása rávilágít arra, hogy a tehetséggondozás pedagógiai gyakorlata szoros összefüggésben áll a pedagógus módszertani szemléletével. Az első pedagógus, aki IKT-eszközöket alkalmaz, a digitális technológia motiváló és fejlesztő erejét hangsúlyozta, míg a második pedagógus a személyes jelenlétet, a szabad játékot és a hagyományos pedagógiai eszközök alkalmazását tekintette elsődlegesnek.

A leghatékonyabb pedagógiai gyakorlat valószínűleg a két megközelítés tudatos, arányos ötvözésében rejlik, ahol az élményszerű digitális tanulás kiegészíti, nem pedig kiszorítja a hagyományos fejlesztési formákat.

Arra a kérdésre, hogy a pedagógusok milyen típusú IKT-eszközöket használnak a tevékenységeik során, az alábbi válaszokat kaptuk:



4. ábra: Pedagógusi kérdőív – Milyen IKT-eszközöket alkalmazott már a tevékenységek alkalmával? Többet is megjelölhet (50 válasz)

A kérdésre adott válaszok alapján egyértelműen látható, hogy az IKT-eszközök használata széles körben elterjedt az óvodai gyakorlatban. A válaszadók többsége többféle eszközt is használ, különböző fejlesztési célokra. A 15 fő (30%) az „egyéb” kategóriá-

ban többek között olyan eszközöket említett, mint: projektor, digitális fényképezőgép, QR-kódos játék, programozható egér, vizuáltábla, mikrofon, illetve zenei applikációk.

A válaszok arra is rávilágítanak, hogy az óvodapedagógusok tudatosan és sokoldalúan használják az IKT-eszközöket. A Bee-Bot mint kiemelkedően népszerű fejlesztő-robot, szinte minden válaszadó eszköztárában jelen van, de a tabletek és egyéb digitális játékeszközök is stabilan beépültek a nevelési gyakorlatba.

Arra a feleltválasztós kérdésre, hogy *Milyen tehetségterületek fejlesztésében látja hasznosnak a Bee-Botot?* – az alábbi válaszokat kaptuk:

- a térbeli tájékozódás – 46 fő (95,8%). Ez volt a leggyakrabban megjelölt tehetségterület, ami nem meglepő, hiszen a Bee-Bot alapvetően egy térbeli irányításra és pozícióérzékelésre épülő eszköz,
- a logikai-matematikai gondolkodás – 45 fő (93,8%). A válaszokból látszik, hogy a pedagógusok szerint a Bee-Bot jelentősen fejleszti a logikai következtetést, algoritmikus gondolkodást és a problémák lépésenkénti megoldását,
- a problémamegoldás – 39 fő (81,3%) A robotprogramozás során a gyerekeknek meg kell tervezniük a lépéseket, hibát kell javítaniuk, és különböző megoldási utakat kell kipróbálniuk – ez kiválóan fejleszti a problémamegoldó gondolkodást,
- szociális készségek – 32 fő (66,7%) A közös játék és programozás során a gyerekek együttműködnek, kiváráják egymás sorát, közösen gondolkodnak – ez erősíti a szociális és kommunikációs kompetenciákat is,
- a kreativitás – 23 fő (47,9%) A Bee-Bot által nyújtott szabadság (pl. saját pályaépítés, történetmesélés, problémák egyedi megoldása) teret ad a kreatív gondolkodásnak is, különösen, ha változatosan használják,
- a finommotorika – 17 fő (35,4%) Ez a legalacsonyabb arány, de néhány pedagógus szerint a gombok használata és a robot mozgatása hozzájárulhat a finommozgások fejlődéséhez,
- egyéb kategóriát 3 fő (6,3%) jelölt meg, ide tartozott például a figyelem, koncentráció, önbizalom vagy önálló tanulás képességének fejlesztése is.

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok egyre nyitottabbak az IKT-eszközök alkalmazására, melyek nemcsak a tanulási motiváció növelését, hanem a komplex képességfejlesztést is szolgálják.

A fentebb feltett feleltválasztós kérdést a szülők kérdőívébe is belefoglaltuk, mivel kíváncsiak voltunk arra, hogy szülőként mennyire tartják fontosnak az óvodai tehetséggondozás IKT-eszközökkel történő támogatását. A szülők közül, bár sokan elismerik az IKT-eszközök fejlesztő potenciálját, különösen a Bee-Bot jellegű játékos, képernyőmentes eszközökét, még mindig megosztott a vélemény az életkorhoz való megfelelésről. Ez alátámasztja a kutatás aktualitását és szükségességét.

Gyakran említett tehetségterületek:

- logikai gondolkodás / matematika – több válasz utal arra, hogy a gyermek kiemelkedik logikai képességeiben, rendszerezésben, problémamegoldásban. (Pl. „*Matematika*”, „*Logikus gondolkodás*”, „*Logikai képességek fejlesztése*”);
- térbeli tájékozódás, memória – a Bee-Bot esetében ez kiemelkedően fontos terület. (Pl. „*Térben nagyon jól tájékozódik*”, „*közép- és hosszú távú memóriája jó*”);
- kommunikáció, nyelvi készségek – választékos beszéd, versmondás is előkerül. (Pl. „*Jó kommunikáció*”, „*szókincse nagy, szépen beszél*”, „*verstanulás erőssége*”);
- művészeti érdeklődés – tánc, rajz, zene. (Pl. „*Rajzolás, színezés, tánc*”, „*zenei képesség*”, „*rajzolás programokkal ismerkedhetne*”);
- mozgásos és szociális területek – sport, torna, szociális érzékenység.

A szülők közül sokan úgy vélik, az IKT-eszközök jó lehetőséget nyújtanak a logika, térérzékelés, finommotorika vagy akár programozás korai megismertetésére. „*Bármely ilyen eszköz használatát támogatom.*” Érdekes és elgondolkodtató, hogy több válaszadó túl korainak érzi az IKT-eszközök használatát ebben az életkorban, előtérbe helyezve az offline játékok, a szociális és érzelmi nevelést. „*Ebben az életkorban a társas és érzelmi intelligencia fejlesztése a fő cél.*” „*Nincs rá szükség ilyen kicsi korban.*”

Miközben a szülők többsége nyitott az IKT-eszközök otthoni használatára is, a válaszok alapján megállapítható, hogy környezettudatosan, mértékkel használják azokat. A tablet domináns eszköz az otthoni eszközhasználatban, ami azt jelzi, hogy ez a leginkább elérhető és alkalmazható eszköz az óvodáskorú gyermekek fejlesztésére. A teljesen elutasító szülők főként a korai életkorra és a személyes nevelési elvekre hivatkoztak.

3.2. A kutatás fontosabb kérdéseinek megválaszolása

A kutatásunk kezdő szakaszában kérdésként fogalmazódott meg, hogy:

- Hogyan ítélik meg a szülők, illetve a pedagógusok a digitális eszközök óvodai tehetséggondozásban betöltött szerepét?
- Az IKT-eszközök alkalmazása valóban pozitív hatással van-e az óvodáskorú gyermekek figyelmére, kreativitására és problémamegoldó képességére?
- A két megfigyelt csoport között milyen különbségek adódnak?

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy az itt közölt adatok a komplex kutatás kiemelt részletei. A kutatási kérdések a teljes kutatásra vonatkoznak, amelyet a terjedelme miatt jelen esetben nem tudunk összességében, teljes hosszában bemutatni, azt azonban igen, hogy a kérdések a pedagógusi és részben szülői válaszok alapján miként válaszolhatók meg.

A kutatás során kapott eredményeket összegezve a feltett kérdéseinkre az alábbi válaszokat kaptuk:

1. A pedagógusi válaszokból kiderült, hogy a pedagógus digitális kompetenciája és módszertani nyitottsága meghatározó tényezője az IKT-eszközök alkalmazásának. Azok a pedagógusok, akik magabiztosan használták ezeket az eszközöket, sokkal bátrabban és céltudatosabban építették be azokat a tehetséggondozási folyamatba. Ugyanakkor az is kiderült, hogy még mindig jelentős különbségek tapasztalhatók a pedagógusok felkészültsége és attitűdje között, ami képzési és fejlesztési igényt jelez. A szülők hozzáállását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a többségük támogatja az IKT-eszközök használatát, ha azok fejlesztési célt szolgálnak. A kérdőíves válaszok alapján a szülők különösen nyitottak a képernyőmentes, játékos eszközök iránt – mint például a Bee-Bot robot –, amelyekről gyermekeik pozitívan számolnak be. Ugyanakkor megjelent némi óvatosság is az idősebb szülők körében, főként a túlzott digitalizációval kapcsolatos aggodalmak miatt.
2. Az IKT-eszközök óvodai alkalmazása pozitívan hat az óvodáskorú gyermekek figyelmére, kreativitására és problémamegoldó képességére. A Bee-Bot robot, a digitális mesék és az interaktív tábla alkalmazása során a gyermekek hosszabb ideig képesek voltak koncentrálni, aktívan részt vettek a tanulási folyamatban, és nyitottabban álltak a feladatmegoldáshoz. A pedagógusok és szülők visszajelzései is megerősítették, hogy az ilyen eszközök használata során a gyerekek motiváltabbak, kíváncsibbak és önállóbbak voltak. A kutatás eredményei alapján igazolást nyert az is, hogy az IKT-eszközök tudatos és célzott alkalmazása elősegíti a tehetségigéreték kibontakoztatását. Az eszközök különösen jól használhatók a logikai-matematikai, térbeli-vizuális és nyelvi tehetségterületek fejlesztésében, mivel lehetőséget adnak a gyermekeknek arra, hogy saját tempójukban, kreatív módon dolgozzanak, és azonnali visszajelzést kapjanak tevékenységük eredményéről.
3. Azokban az óvodai csoportokban, ahol gyakrabban alkalmaztak IKT-eszközöket, a pedagógusok nagyobb arányban ismerték fel a tehetségigéreteket. Az interaktív tanulási helyzetekben és a digitális eszközök által nyújtott változatos lehetőségek révén többféle intelligenciaterületen bontakozhattak ki a gyermeki tehetségigéreték. A megfigyelések alátámasztották, hogy az IKT-eszközöket használó foglalkozások során a gyermekek aktívabb részvételt mutattak, mint a hagyományos módszerekkel zajló foglalkozásokon. A digitális eszközök interaktivitása, az azonnali visszacsatolás és a játékos tanulás lehetősége motiváló környezetet teremtett, amelyben a gyermekek önként, örömmel kapcsolódtak be a tanulási folyamatba.

4. Záró gondolatok

Jelen kutatási eredmények arra világítottak rá, hogy az IKT-eszközök tudatos, pedagógiaiilag megalapozott használata pozitívan befolyásolja a gyermekek motivációját, kreativitását, problémamegoldó gondolkodását és tanulási aktivitását. Ugyanakkor az

is egyértelművé vált, hogy a digitális eszközök alkalmazása az óvodai tehetséggondozásban számos kihívással és hiányossággal is szembesül.

A fentiek értelmében az alábbi ajánlásokat foglalmaztuk meg:

1. A pedagógusok digitális kompetenciájának fejlesztése

A kutatás során tapasztalható volt, hogy a pedagógusok digitális kompetenciája eltérő szinten áll. Míg a fiatalabb óvodapedagógusok magabiztosabban, nyitottabban használják az IKT-eszközöket, addig az idősebb generáció tagjai sokszor bizonytalanságot, eszközhasználati gátlásokat élnek meg, ami visszaveti az eszközök beépítését a nevelési folyamatba. Ezért szükség lenne olyan célzott, gyakorlatorientált továbbképzések szervezésére, amelyek nemcsak a technikai ismeretek elsajátítására, hanem a digitális pedagógiai szemléletformálásra is fókuszálnak. Fontos, hogy a pedagógusok valódi, mindennapokban használható jó gyakorlatokat ismerhessenek meg, amelyek megmutatják, hogyan lehet a Bee-Bot, az interaktív tábla, a digitális mesék vagy a DiÓÓ-rendszer segítségével támogatni a differenciált, tehetséggondozó pedagógiát.

2. A szülők informálása és bevonása

A kutatás során világossá vált, hogy a szülők digitális eszközökhöz való viszonya erősen generációfüggő, és gyakran befolyásolja az IKT-eszközökkel támogatott tehetséggondozás elfogadottságát. Míg a fiatalabb szülők többsége nyitott a technológiai újításokra, és örömmel veszi, ha gyermeke korszerű módszerekkel ismerkedhet meg, az idősebb vagy kevésbé tájékozott szülők gyakran bizonytalanok vagy szkeptikusak, elsősorban a képernyőidővel, a túlzott digitális ingerrel és az érzelmi nevelés háttérbe szorulásával kapcsolatban. A rendszeres szülői tájékoztatás – bemutató foglalkozások, nyílt napok, szülői estek, akár online hírlevelek vagy kisfilm formájában – hozzájárulhat a bizalom építéséhez, és elősegítheti, hogy a szülők partnerként tekintsenek az intézményi innovációkra.

3. Az eszközhasználat célirányos tervezése és dokumentálása

A fejlesztési folyamat egyik fontos kulcsterülete az IKT-eszközök használatának pedagógiai szintű megtervezése. Az eszközök nem öncélú alkalmazása a cél, hanem az, hogy a fejlesztés irányított, célzott és mérhető legyen. A jövőben érdemes lenne olyan intézményi protokollokat kidolgozni, amelyek irányt mutatnak abban, miként lehet az IKT-eszközöket tehetségterület-specifikusan használni. Például: hogyan használható a Bee-Bot a logikai-matematikai tehetségterület fejlesztésére, vagy a digitális mesealkotás a nyelvi és kreatív kompetenciák támogatására.

4. Tematikus tehetségműhelyek kialakítása

A kutatás eredményei alapján javasolt a tematikus, IKT-eszközökkel támogatott tehetségműhelyek létrehozása az óvodákban. Az ilyen műhelyek tematikusan egy-egy képességterületre (logikai, nyelvi, vizuális, térbeli, zenei stb.) fókuszálnak, és játékos, motiváló tevékenységeken keresztül segítik a tehetségigérek ki-

bontakoztatását. A „robotika-műhely” például a Bee-Bot robot segítségével fejleszti a problémamegoldást, az algoritmikus gondolkodást és a térbeli tájékozódást. A „digitális mesevarázs” műhelyben a gyerekek kreatív történetalkotással, hangfelvételek készítésével és dramatizálással fejlesztik nyelvi és fantáziakészségeiket. Az „interaktív matek” műhely során pedig az interaktív tábla használata révén élményszerűvé válik a számolás, a mintázás, a logikai összefüggések felismerése.

5. Intézményi eszközpark korszerűsítése, bővítése

Az IKT-eszközök hatékony alkalmazása az óvodai nevelés során nem kizárólag a pedagógus digitális kompetenciáján, hanem az intézmény rendelkezésére álló technikai eszközparkon is múlik. A kutatás során szerzett tapasztalatok és visszajelzések alapján elmondható, hogy az óvodák jelentős részében jelenleg még mindig szűkösek az informatikai eszközökre fordítható erőforrások, ez pedig komoly akadályt jelent az IKT-eszközök rendszeres, tudatos pedagógiai célú használatában. A legtöbb intézmény ugyan rendelkezik legalább egy interaktív táblával vagy néhány tablettel, azonban ezek nem minden esetben működőképesek, vagy nem elérhetők minden csoport számára. A Bee-Bot robotok, digitális rajztáblák, óvodás korosztályra szabott érintőképernyős fejlesztőeszközök – például a DiOÓ-rendszer – még inkább csak elszigetelten, esetleg projektalapú kísérleti formában vannak jelen a hazai óvodákban.

Az eszközpark korszerűsítésének egyik lehetséges útja a célzott pályázati lehetőségek keresése és kihasználása. A Nemzeti Tehetség Program (NTP), EFOP-projektek, vagy a Digitális Témahét keretében kiírt pályázatok révén számos óvoda juthat hozzá új digitális eszközökhöz. E lehetőségek kiaknázása azonban szoros együttműködést, előrelátó intézményvezetői gondolkodást és pályázatírásban való jártasságot igényel. Hasznos lenne, ha az intézmények közösen pályáznának, vagy szakmai szervezetek (pl. Tehetségpontok, tankerületek) támogatásával konzorciumi formában valósítanák meg eszközbeszerzéseiket. Ugyanakkor az sem elhanyagolható szempont, hogy a beszerzett eszközök hosszú távon is fenntartható módon integrálódjanak az óvodai gyakorlatba. Ez csak akkor valósulhat meg, ha az új eszközök mellé megfelelő használati útmutatók, módszertani segédanyagok és konkrét tevékenységtervek is társulnak, amelyek segítik a pedagógusokat az alkalmazásban.

6. Szakmai együttműködések, tudásmegosztás ösztönzése

A pedagógusok közötti tudásmegosztás, tapasztalatcsere és hálózati együttműködés ösztönzése szintén a fejlesztési lehetőségek közé tartozik. A jó gyakorlatok bemutatása, közös szakmai műhelyek, szakmai napok, módszertani fórumok lehetőséget adnak arra, hogy az intézmények egymástól tanuljanak, és a helyi innovációk más intézményekben is hasznosulhassanak. Az óvodák közötti együttműködések támogatása, a Tehetségpontok hálózatához való kapcsolódás, vagy akár helyi IKT-munkacsoportok létrehozása mind hozzájárulhat az egységesebb, szakmailag megalapozott digitális tehetséggondozási kultúra kialakításához.

A jelen kutatási eredmények alapján elmondható, hogy az IKT-eszközök alkalmazása a tehetséggondozásban sok lehetőséget rejt, azonban ezek kiaknázása tudatos, intézményi és egyéni szinten is tervezett fejlesztési folyamatot kíván. A pedagógusok felkészítése, a szülők bevonása, az eszközpark bővítése és a módszertani kultúra formálása együttesen biztosíthatja, hogy a digitális eszközök valóban a gyermekek képességeinek kibontakoztatását szolgálják – biztonságos, fejlesztő és inspiráló óvodai környezetben.

„Nem az a cél, hogy minden gyermekből zsenit neveljünk, hanem hogy minden gyermek megélhesse azt, amiben különleges” (Gyarmathy, 2011).

Irodalomjegyzék

- Balogh L., Mező F. & Kormos D. (2011). Fogalomtár a tehetségpontok számára (2., módosított kiadás). (Géniusz könyvek 20). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Balogh L. (2011). A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai. Didakt Kiadó.
- Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). The Use of Mobile Learning in PK-12 Education: A Systematic Review. *Computers & Education*, 110, 51–63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.013>
- Gyarmathy, É. (2011). A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. *Fordulópont*, 51., 79–88.
- Gyarmathy, É. (2017a). Tanulás és harmónia. *Tanító: Módszertani folyóirat*, 55(4), 2–4.
- Gyarmathy, É. (2017b). A tehetség érdem és lehetőség oldala. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.5.2017.1.4>.
- Kissné Zsámboki R. (2018). Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségígéreték nyomon követésének lehetősége az óvoda-iskola átmenetben. In Hanák Zs. (szerk.), *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere* (pp. 147–162.). Líceum Kiadó.
- Kováts-Németh M. (2021). Mészáros István, az ezeréves magyar oktatás- és nevelésügy művelődéstörténésze. *Polymatheia: Művelődés- és neveléstörténeti folyóirat*, 18(3–4), 256–262. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2021.3-4.12>
- Mező K. (2021). Tehetségígéreték azonosítása és fejlesztése az óvodában. In Benda L. (szerk.), *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés* (pp. 1–27.). Raabe Kiadó.
- Orgoványi-Gajdos J. (2020). Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák: Tanulási-tanítási program. Líceum Kiadó.
- Szabó Zs. (szerk.). (2019). A tehetség kézikönyve. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

A világmindenség megismerése az óvodában és az alsó tagozaton – az égitestek eredetéről szóló mondák tükrében

Learning about the Universe in Kindergarten and Primary School – Through Tales About the Origin of Celestial Bodies

Tölgyessy Zsuzsanna

*PPKE BTK VJNPI Óvó- és Tanítóképző Tanszék
egyetemi docens*

ORCID: 0009-0001-1223-220X

Absztrakt

A gyermek kíváncsisága az egész világ megismerésére irányul, azonban könnyen elveszítheti a mindent tudni akaró vágyát, ha a pedagógus már a közoktatás első intézményeiben is mindig csak egy-egy részletét, egy-egy nézőpontból tárja föl a titokzatos világnak. A tanulmány fókuszában az égitestek állnak, azok kialakulása, jellemzői a világ népeinek eredetmondái tükrében. Az égitestek eredetmondái összekötik a világmagyarázatok reális és mesés jellemzőit, valós elemek mellett tartalmaznak fantáziaelemeket is. Az antropomorf szereplők érthetővé és így biztonságossá teszik a nehezen kiismerhető világot, ezzel hozzásegítik az embert ahhoz, hogy otthonra leljen a Földön.

A tanulmány felvázol néhány eredetmondát, majd azok közül háromra épülő mesefoglalkozást rögzít. A foglalkozások igyekeznek változatos munkaformákat felajánlani és segítségül hívják a művészetek különböző ágait – nemcsak a drámát, hanem a vizualitást, a zenét és a táncot is.

Kulcsszavak: égitestek, eredetmonda, mesefoglalkozás

Abstract

A child's curiosity is directed towards discovering the entire world; however, this desire to know everything can easily be lost if, even in the earliest stages of public education, teachers consistently reveal only isolated details of this mysterious world from a single perspective. This study focuses on celestial bodies, their formation, and their characteristics as reflected in the origin myths of the world's peoples. The origin myths of celestial bodies combine the realistic and mythical aspects of world explanations, containing elements of fantasy alongside real ones. Anthropomorphic characters make the difficult-to-understand world comprehensible and thus safe, thereby helping humans find a home on Earth.

The study outlines several origin myths and then documents a storytelling session based on three of them. The sessions aim to offer a variety of activities and draw upon various branches of the arts—not only drama, but also visual arts, music, and dance.

Keywords: celestial bodies, origin myth, storytelling session

„Amikor paripám ballag,
Odanéz valahány csillag,
Amikor paripám táncol,
Odanéz a nap is százszor.”

(Weöres Sándor: Paripám csodaszép pejtkó)

1. Bevezetés

A gyermekrajzok kötelező eleme a Nap (1. számú melléklet), nem kell ehhez külön instrukciót adni a gyermekeknek, legyen a helyszín az óvoda (2. számú melléklet), a rét (3./4./5. számú melléklet), a tenger (6. számú melléklet), a meseország (7./8./9. számú melléklet) – a Napnak sütnie kell.

A gyerekverseknek is állandó eleme a Nap, amely a népmesék logikája szerint azt hirdeti, hogy az éjt a nappal követi, a rossz után jöhet a jó, a reménytelen helyzetekből is kikeveredhetünk.

A gyermekek ötéves koruk körül kezdenek érdeklődni a csillagászat, sőt az űrkutatás iránt. Szókincsük bővülésével tudásuk is mélyül, tisztában lehetnek a csillag, a bolygó, a Hold, a nappal, az éjszaka, az év pontos jelentésével, a szabad játékban is előfordulnak az űrhajós szerepjátékok. Az ő korukban széles a kapu a realitás és az irreális mesevilág közt, így könnyedén ide-oda lépnek. Tudásuk és egyben a fantázia-világuk is fejlődhet az égitestekről szóló mondák segítségével.

2. Mondák az égitestek eredetéről

A világ népei történeteket alkottak, hogy magyarázatot adjanak a világ jelenségeire, s ezáltal érthetőbbé és így biztonságosabbá tegyék életüket. Az égitestek kialakulására, jellemzőire egyaránt születtek hasonló és eltérő történetek is.

Az éjszakai égbolt eredete (Boldizsár, 2019, 34–38.) című mexikói mese Kotciminyakó nevű hőse egy pueblo kislány, aki az állatokban gazdag vadászmezőkre elvándorló népe után indul. A világ legidősebb asszonyától, akit Anyánknak neveznek a pueblok, kap egy zsákot, ami se túl nehéz, se túl könnyű, azzal, hogy adja majd át a Véneknek, de útközben nem nyithatja ki. Kotciminyakó idővel nem bírja ki, és óvatosan mégis kinyitja, a zsákból pedig apró, fényes pontocskák lebegnek fel az égbe. Erre gyorsan becsukja a zsákot. Mikor beéri népét, bevallja a Véneknek az igazságot, akik a zsák-

ban maradt csillagokból mintázatok formálnak az égre – mint pl. a Nagy Medve, Kis Medve –, de a szerteséjjel szóródott csillagokat Kotciminyakónak köszönhetjük.

Egy afrikai népmese, *A Nap, a Hold meg a csillagok* (Boldizsár, 2024a, 52–58.) azt regéli el, hogy a Nap és a Hold egykor házastársak voltak, de aztán a Hold elhagyta a férjét egy másik hatalmas törzsfőnökért és a tőle kapott ajándékokért. Azóta kergeti a Nap a Holdat, néha rátalál hűtlen asszonyára, és akkor fogával kiszakít belőle egy darabot. Hold a gyerekeit nem hagyta el, sőt

„néha részt vesz egy-egy gyermeke lakodalmán, fejére ilyenkor csodálatos fátylat borít, amit a Nappal való házassága idején viselt. S mikor a Föld másik oldalán feltűnik a Nap, hamar elmenekül a gyermekeivel együtt. Csak egyet hagy ott, mindig ugyanazt a csillagot, amelyik figyelve örökdi reggel és este, és hírt hoz neki, ha veszély fenyegeti. Régóta tart már ez a folytonos üldözés. De egyszer egy napon vége lesz, és újra rend lesz a világban.” (Radnóti Miklós fordítása)

Érdekes módon mintha Boldizsár Ildikó (2024b) épp ennek a történetnek az inverzét írná meg: a Hold szerelmes lett a Napba, bár sohasem látta, csak a melegét érezte, egy éjjelen azonban megállt, hogy végre magához ölelje.

„Abban a pillanatban, amikor egymáshoz ért a két test, hatalmas robbanás rázta meg a világot, és szétszóródott az égen sok ezer apró, fényes darab. Többé nem találkozott a Nap és a Hold, s így van ez jó, mert ha megint találkoznak, egyikük biztosan elpusztul...ez volt a legszebb szerelem, ami eddig a világon létezett, mert ebből a szerelemből születtek meg és kerültek föl az égre az első csillagok.”

Pilinszky János (2007) *A nap születése* című verses meséjében fordított sorrendű az égitestek születése: kezdetben csak a pislákoló csillagok voltak, és mindenki csak börtörtált a nagy sötétségben, de aztán a csillagok összefogtak, és

*„Ezer irányból,
ezer úton ezernyi csillag
elindult a sötétség pereméről,
hogy az égbolt tátongó közepén
közös ragyogást alapítsanak.”*

Az összeolvadásukból lett a Nap. Az újszülött Napot az egész világ ünnepli, de aztán egyre több árny jelenik meg, mindenki megrémül és rettegve virrasztanak az éjszakai sötétben, a jövőért aggódnak:

*„S amikor reggel palotája
kristálytermében fölébredt a fény,
s hosszan nyújtózva éledezni*

*és emelkedni kezdett – hirtelen
olyan ujjongás fogadta a földön,
nagyobb, mint az első nap öröme.
Mert akkor már tudhatták mindenek,
hogy azután az éjszaka csak álom,
amit a fénylő valóság követ.”*

Azaz a jövő már örökké megváltatott, a fényes Nap valósága bizonyossá vált. Ebben a motívumban Pilinszky vallásosságának lehetünk a tanúi.

Diószegi Vilmos rögzítette a híres mesemondó Ámi Lajos (1886–1963) világképét, amely valószínűleg nemcsak a sajátja, hanem a környezetében általánosan elfogadott nézet lehetett:

„A Föld lapos korong alakú, az égbolt sátoorként borul, a Föld tartja az eget. A szélen olyan alacsony az égbolt, hogy a fecske térdén állva issza a vizet. A Nap nyugaton bebújik a föld alá, ott lemossa a nappali bűnt, s a Föld alatt visszamegy keletre, ahol másnap ismét felkél... Az égbolt aranyból van, s amikor villámlik, egy pillanatra meglátjuk az ég aranyát. Az égig érő fa tizenháromszor meggörbül, mert nem tudja beszakítani a tömör arany égboltot.” (Diószegi, 1978, 195.)

Nemcsak a magyar néphitben szerepelt, hanem egymástól távoli más népek is azt gondolták, hogy valamikor alacsony volt az égbolt. Például egy Fülöp-szigeteki mese, *Hogyan lett a Nap, a Hold meg a csillagok?* címmel (Boldizsár, 2024a, 135–137.) is arról szól, hogy egy munkából hazatérő, megéhezett házaspár még a rizstöröt sem tudja használni, mert az mindig beleütközik az ég boltozatába. A férj dühében mérgesen kiált az égbe: *„Magasabbra is emelkedhetnél! Ahogy ezt kimondta, legnagyobb ámulatukra az égbolt emelkedni kezdett, és vele együtt emelkedett a görbe fésű és a nyaklánc (amit előzőleg kivett a feleség a hajából, illetve amit levett a nyakáról), de még a tűzhely is.”* Így lettek az égitestek: a tűzhelyből a Nap, a fésűből a Hold, a nyakláncból a csillagok.

Egy indián népmese (Vidal, 2023) szintén az alacsony égboltról mesél: ekkoriban a fák nem tudtak szabadon nőni, a madarak repülni, és a felnőttek is csak görnyedten, leszegett fejjel tudtak járni. A gyerekek nem akartak erre a sorsra jutni, és gyűlést hívtak össze, tanakodtak, mitévők legyenek. Aztán az az ötletük támadt, hogy facölöpökkel magasabbra emelik az égboltot, azonban a szüleik csak kinevették őket. Napokon keresztül csak nyomták, feszítették az égboltot egyre hosszabb és erősebb cölöpökkel, de mindhiába, az nem mozdult. De egy nap, amikor már a fák, a madarak és a felnőttek is segítettek, egyszerre csak egy hatalmas robajjal felemelkedett az égbolt, és azóta is a helyén van: a fák magasra nőhetnek, a madarak szabadon repülhetnek, az emberek kiegyenesedve, emelt fővel járhatnak. A legcsodálatosabb dolog azonban aznap este történt: a cölöpökkel kilyuggatott égbolton ezernyi lámpás kezdett pislákolni, az ég a csillagokkal mondott köszönetet, hogy a helyére került.

A Nap, a Hold és a Csillag megszabadítása (Dóczi, 2018) című magyar népmesében a királylányok nemcsak az égitestek nevét viselik, hanem ők maguk az égitestek. A Napot, a Holdat, a Csillagot sárkányok rabolják el, három bojtárfiú azonban kiszabadítja őket, és ezzel el is nyerik a kezüket. A mese vége mondai színezetű:

„Abban a szempillantásban elárasztotta a világosság a földet. Boldogok voltak az emberek, boldogok az erdő-mező vadjai, boldogok a fák, a virágok. Most tapasztalták csak igazán, mekkora áldás a fény, s milyen nyomorú az élet az örökös vakságban. A három legény feleségül vette a három királykisasszonyt. Azóta is boldogan élnek. Aki nem hiszi, nézzen az égre.”

Bari Károly (2015) gyűjtésében olvashatunk egy cigány eredetmondát *A Nap és a Hold története* címmel. Ez a történet a sárkányok és az óriások idejébe visz vissza, amikor a fenevadak leláncolva tartották a Napot és a Holdat. A világ két legerősebb embere felkereste ezt a vidéket, megverekedtek a sárkányokkal, és kiszabadították az égitesteket. Azt az embert, aki a Napot cipelte, teljesen megsütötte a Nap, belőlük származnak a cigányok. A másik embernek pedig, aki a Holdat hozta a hóna alatt, minden nemzetsége fehér lett; tőle a fehér emberek erednek. Előbb a házukban tartották az égitesteket, hogy csak nekik világítsanak, de az ég a könnyeivel kérte, hogy engedjék szabadon a Napot és a Holdat, ekkor esett először az eső. Az ég könyörgésére megállapodtak, hogy felengedik őket, de a Nap minden éjjel, a Hold pedig minden hónap végén visszatér a házukba.

3. Mesefoglalkozás-vázlatok

A fentiek közül három történetet választottam ki, amelyek alkalmasak arra, hogy 5–9 éves gyerekek élményszerű tudáshoz jussanak, játékos formában ismerkedjenek a világgal és önmagukkal. A vázlatok nem tartalmazzák a bevezető és lezáró tevékenységeket, amelyek igen sokfélék lehetnek, alkalmazkodva az adott gyerekcsoporthoz, hanem csak a fókuszban lévő témára terjednek ki.

3.1. Kotciminyakó története

Ez a történet nemcsak a csillagképek eredetéről szól, hanem a felelősségről, a hibázásról, a büntudat feloldásáról is.

Tanári narráció és kérdések: Valamennyien pueblo indiánokat játszunk. Milyen tárgyakaink lehetnek? Hogyan vándorolhatunk?

A csoport közösen megbeszéli a tárgyakat, amit lehet, össze is gyűjt a csoportszobából – például edényeket, párnákat, de amire nincs lehetőség, azt elég, ha lerajzolják. Megbeszélik, hogy lóval vagy szekéren vándorolnak.

Egész csoportos improvizáció: az egész csoport készítsen egy állóképet a költözőkódő pueblo törzsről, ami aztán megmozdulhat, megszólalhat.

Tanári narráció: mindenki annyira elfoglalt volt a csomagolás közben, hogy elfeledtek a kis 6 éves Kotciminyakóról, aki a közeli réten bóklászott. Mire visszatért, a népét, a családját nem találta sehol. Felkereste az ottmaradt idős asszonyt, akit mindenki tisztelt és Anyácskának szólított, hogy most mitévő legyen.

Tanári szerepbe lépés: a tanár Anyácska szerepében szól a kislányhoz:
– Ne félj semmit, kislányom. Kövesd mindig a Napot. Ha most elindulsz, mire lemegy a Nap, eléred a népedet. Én örülök is, hogy hátramaradtál. Valamit át kellett volna adnom a törzsed Véneinek. Itt van ebben a kis zsákban, csak nekik adhatod át, és te nem nyithatod ki a zsákot.

Tanári narráció: Anyácska ad egy zsákot Kotciminyakónak, ami se túl nehéz, se túl könnyű nem volt neki.

Vajon mi jutott az eszébe Kotciminyakónak, mikor átvette a zsákocskát?

Gondolatkövetés: akinek van a fenti kérdésre válasza, az mondja el.

Tanári narráció: a kislány hosszasan vándorol, és egyre jobban furdalja az oldalát a kíváncsiság, mi lehet a zsákocskában.

Belső hang: két szék közé állítsunk egy játszót, aki maga Kotciminyakó. Az egyik szék azzal azonos, hogy nyissa ki a zsákot, a másik azzal, hogy ne tegye ezt. A többi játszó mondja ki Kotciminyakó gondolatait, ő pedig nem válaszol, de önállóan lép az egyik vagy a másik szék irányában az elhangzott mondat értelmezéseképpen.

Tanári narráció: Kotciminyakó idővel nem bírja tovább, és óvatosan mégis kinyitja a zsákocskát, ekkor a zsákból apró, fényes pontocskák lebegnek fel az égbe, erre gyorsan becsukja a zsákot. Ahogy Anyácska mondta, napnyugtakor találkozik a népével. Mit tegyen most Kotciminyakó? Tagadja le, hogy bármit is kapott Anyácskától? Vagy ismerje el a tettét?

Gondolatkövetés: akinek van a fenti kérdésre válasza Kotciminyakóként, az mondja el.

Tanári narráció: Kotciminyakó végül is bevallja a Véneknek az igazságot, akik a zsákban maradt csillagokból mintázatok formáltak az égre – mint például a Nagy Medve, Kis Medve –, de az összevissza szétszóródott csillagokat éppen Kotciminyakónak köszönhetjük.

Csoportos tevékenység: gyöngyökből, gombokból készítsétek el a saját csillagképeteket. Adjatok neki nevet is! Nézzétek meg a többiek csillagképét is! (10. számú melléklet)

Sokféle tanulsága lehet kicsik és nagyok számára Kotciminyakó történetének, én most a hibázás lehetőségét emelem ki. Jogunk van hibázni, a legokosabb, ha felvállaljuk a hibáinkat, akkor még jó dolog is kisülhet belőle, de mindenképp tanulhatunk a hibáinkból.

3.2. Hogyan nőtt nagyra az égbolt?

Az alábbi történet végül is a csillagok eredetét meséli el, de sok minden másról is szól, talán leginkább az összefogás erejéről, a változtatás lehetőségéről.

Szituációs mozgás: próbáljunk meg lehajtott fejjel bandukolni az adott térben.

Tanári kérdés: Milyen tapasztalatokat szerzünk közben? – Például nem látjuk egymás arcát, mindenkinek és mindennek nekimegyünk, elfárad a testünk, megfájdul a fejünk, derekunk, nyakunk stb.

Tanári narráció: Egykor az ég alacsonyan feszült a Föld felett, ebben a világban a fák nem tudtak magasra nőni, a madarak szabadon repülni, és a felnőttek is csak görnyedten, leszegett fejjel tudtak járni.

Egész csoportos improvizáció: Játsszuk el, hogy milyen volt ez a világ, amikor még alacsony volt az égbolt!

Tanári narráció: A gyerekek, bár még kényelmesen elérték, de nem akartak a szüleik sorsára jutni, és gyűlést hívtak össze, hogy megvitassák, mitévők legyenek.

Egész csoportos improvizáció: Játsszuk el a gyerekek gyűlését! Mindenki ötletét hallgassuk meg arról, hogyan lehetne elérni, hogy magasabbra kerüljön az ég.

Tanár szerepben: Ha senkinek nem támad hasonló ötlete, gyerekszereplő bőrébe bújva tanácsolja a játékmester, hogy facölöpökkel pányvazzák ki az égboltot, hogy az magasabbra kerüljön.

Ördög ügyvédje szerepkör: A szülők szerepét vegye föl valamelyik játészó, akár a játékmester, és cinikus, pesszimista megjegyzéseivel sarkallja tettekre a gyerekeket.

Egész csoportos improvizáció: Valósítsa is meg a csoport, hogyan akarják az eget magasabbra tolni, játsszák el!

Tanári narráció: Napokon keresztül csak nyomták, feszítették az égboltot egyre hosszabb és erősebb cölöpökkel a gyerekek, de mindhiába, az nem mozdult.

Páros feladat: Párban találjanak ki olyan rigmusokat, amelyek segíthetik a feladat végrehajtását!

Tanári narráció: De egy nap, amikor már a fák, a madarak és a felnőttek is segítettek, egyszerre csak hatalmas robajjal felemelkedett az égbolt, és azóta is a helyén van.

Egész csoportos improvizáció: Az első szerepfelvételhez visszatérve játsszuk el azt a világot, mikor már magasra nőhetnek, a madarak szabadon repülhetnek, az emberek kiegyenesedve, emelt fővel járhatnak.

Tanári narráció: A legcsodálatosabb dolog még aznap este történt: a cölöpökkel kilyuggatott égbolton ezernyi lámpás kezdett pislákolni, az ég a csillagokkal mondott köszönetet, hogy a helyére került.

Körkérdés: A játék során felvett szerepben vagy anélkül mindenki mondja ki, hogy mi jut az eszébe a csillagos éjt látva!

Ez az eredetmonda figyelemre méltó példát ad arra, hogy az egyes generációk miként hathatnak inspiráló erővel egymásra.

3.3. Pilinszky János: *A nap születése*

Ez a költői verses mese egyszerre ábrázolja az ember eredendő magára hagyatottságát, reményvesztettségét és azt az emberi vágyat, ami folyton keresi a fényt, az igazságos rendben való megnyugvást.

Tanári kérdés: Miért jó, hogy van Nap?

Tanári narráció: Napsütésben a színek is élénkebbek. Mutassa meg mindenki, melyik szín tetszik most neki! Nevezze is meg azt a színt!

Felolvasás: Nem az egész verses mesét, hanem bizonyos részleteket olvasunk, amelyekből érthetővé válik a történet szüzséje: kezdetben sötétség volt, szomorú egyhangúság uralta a világot, színek sem léteztek, de aztán a csillagok összefogtak és egy nagy Nappá egyesültek. Nagy örömnep volt ez, de aztán egyre több árnyék lopakodott elő, eljött a sötétség, minden élőlény rettegte a folytatást, hogy visszatér-e a Nap, vagy marad az örök sötétség? De aztán hajnalban a Nap felkelt, amit hatalmas ujjongással fogadtak a világ lakói.

Tanári kérdés: Milyen érzelmekkel találkozhatunk a történet folyamán? Akinek eszébe jut valamelyik, próbálja arcjátékkal, testtartással megmutatni, a többiek pedig próbálják kitalálni, melyik érzésről lehet szó, illetve a történet melyik részét uralja el az adott érzés!

Lehetséges érzések – például: szomorúság, unalom, öröm, várakozás, aggodalom, félelem, remény, boldogság.

Mozgásos játék: Lassított mozgással játsszuk el az alábbi jelenetet egy hozzá illő zenére (például: Muszorgszkij: *A kijevi Nagykapu*)!

Elindult ezer csillag egymás felé, ezer irányból a sötétség peremén, hosszú út után egymásba olvadt mind az ezer csillag, így született meg a kerek Nap gyönyörű és egyetlen fényességben.

Mozgásos játék: Az árnyak szinte a semmiből előtűnnek, és elkezdik eltakarni, kitaszítani a Napot – mindezt lassított mozgással játsszuk el hozzá illő zenére. A Nap szerepét játssza a játékmester pedagógus (pl. Muszorgszkij: *A gnóm*).

Mozgásos játék: Jelöljük ki a keletet és a nyugatot, akár egy-egy székkal. Minden gyerek váljon Nappá, álljanak libasorba a Napok, és játsszák el, ahogy fokozatosan felkelnek keleten, reggel, egyre magasabb kerülnek – jelöljük ki a déli 12 órát – majd fokozatosan le kell hanyatlaniuk, mikor eléri a nyugati horizontot.

Mozgásos játék: A fenti mozgássort egészítsük ki az alábbi mondai motívummal: *A Nap nyugaton bebújik a föld alá, ott lemossa a nappali bűnt, s a föld alatt visszamegy keletre, ahol másnap ismét felkél.* Keressünk hozzá illő muzsikát! Például: Smetana: *Hazám*.

Tanári kérdés: Miért jó, hogy van éjszaka?

Pilinszky történetében az ellentétek (sötétség – fény, öröm – bánat, hit – reménytelenség) egy nagy egészben egymásba olvadnak.

4. Összegzés

Az óvodában és az alsó tagozatban ajánlatos lenne a világot a maga egészében, azaz valóságában bemutatni, és nem csak mint az egyes tudományágak, sőt az egyes tantárgyak/tevékenységek tükörcserepeinek torzításában felbontva. Az égitestek nemcsak a reáltudományok: a csillagászat, a fizika, kémia kutatási területei, hanem a filozófia, a népköltészet, az irodalom, a képző- és zeneművészet tárgyai is. Az ember, kicsi és nagy, egyaránt vágyik arra, hogy a világ dolgait közelről láthassa. Az is igénye, hogy a teljes egészben, a részek összefüggésében, azaz a valós működésben gyönyörködhessen – a világ és önmaga megismerésének folyamatában.

A mondák képviselik ezt a komplexitást, egyszerre ábrázolják a realitást és egy elképzelt fantáziavilágot. Szándékuk, hogy elmagyarázzák a világot, ezzel biztonságot, rendet biztosítanak az emberi halandóknak. A mondák animista, antropomorf, finalista (meglévőből következtet az eredetre) világa a gyermeki gondolkodást tükrözi vissza, így ez a műfaj igen fontos a gyermekek szellemi táplálásakor.

A materiális világon túli szellemi valósággal való szoros kapcsolat a gyermekkor egyik alapvető jellemzője, ennek a kapcsolatnak az ápolása, a megerősítése segítheti a gyermekek szellemi és erkölcsi fejlődését, amely hozzájárulhat a későbbi felnőttkori mély istenhit létrejöttéhez. A külső világ megismerését nem hátráltatja a metafizikai dimenzió, amely harmóniára törekszik a természettel, a világmindenség törvényei elsajátításának az útját nem állja el.

Irodalomjegyzék

- Bari K. (gyűjt.) (2015). A Nap és a Hold története. Háromszék: Független napilap. <https://www.3szek.ro/load/cikk/80472/a-nap-es-a-hold-tortenete-cigany-nepmesek> (letöltés dátuma: 2026. 05. 19.)
- Boldizsár I. (szerk.). (2019). Mesék a csodakertről: Az egyetlen Földért. Magvető Kiadó.
- Boldizsár I. (szerk.) (2024a). Mesék az élet csodáiról. Magvető Kiadó.
- Boldizsár I. (2024b). Nap és Hold találkozása. In Amália álmai: Mesék a világ legszomorúbb boszorkányáról (pp. 98–105.). Magvető Kiadó.
- Diószegi V. (1978). A pogány magyarok hitvilága. Akadémiai Kiadó.
- Dóczi I. (2018). Nap, Hold, Csillag megszabadítása. Magyarra hangolva. <https://magyarrahangolva.hu/nap-hold-csillag-megszabaditasa/> (letöltés dátuma: 2026. 05. 19.)
- Pilinszky J. (2007). A nap születése. In Mesék (pp. 52–59.). Osiris Kiadó.
- Vidal, S. (2023). Hogyan nőtt nagyra az égbolt? (Papírszínház). Csimota Könyvkiadó.

Képmelléklet

Esztergomi óvodások munkái

1. számú melléklet



2. számú melléklet



3. számú melléklet



4. számú melléklet



5. számú melléklet



6. számú melléklet



7. számú melléklet



8. számú melléklet



9. számú melléklet



10. számú melléklet (2 kép)

Esztergomi 3. és 4. osztályos általános iskolások munkája





Jegyzetek a Család Évszázadáról – gyermekek és idősök esélye – 2. rész Átfogó Családi Kompetencia

Notes on the Century of the Family – Opportunities for Children and the Elderly – Part 2

Comprehensive Family Competence

Dr. Kozma Gábor

*PPKE BTK VJNPI Tanárképző Tanszék
főiskolai tanár, kutatóprofesszor
ORCID: 0009-0005-4988-7954*

Absztrakt

A tanulmány I. része indította a családi nevelés helyzetének tárgyalását a „Gyermek Évszázada” után a 21. századra azonosított „Család Évszázadában”. A most értelmezett „Átfogó Családi Kompetencia” (CFC) összetevői hozzájárulhatnak a családi funkciók javulásához. Az anómiás európai kultúra nagy kihívása egyrészt a születési ráta csökkenése, másrészt az idősök arányának növekedése. A CFC a gyermeknevelésben a családalapítási szerepek, az időseknél az anti-ageing és az intergenerációs támogatás készségeinek fejlesztésére irányul.

A CFC-kompetenciákat a gyermek-, ifjú- és időskorra kiterjedően, globális megközelítésben a nemzetközi szervezetek (ENSZ, EU) és a katolikus egyház (szentszéki és magyar) szervezeteinek átfogóbb dokumentumaiban azonosítjuk, tekintettel a szakirodalomra is. Elemezzük az ENSZ és szakosított szervezetei (UNESCO, UNICEF, WHO, FAO, ILO), az EU intézményei (EB, EP, ET), továbbá VI. Pál, Szent II. János Pál, XVI. Benedek, Ferenc és XIV. Leó pápa, valamint az MKPK és egyházi vezetők megnyilatkozásait. Képletben mutatjuk be a CFC számítását a nemzetközi és egyházi komponensek alapján, amiben a családi és a társadalmi nevelési komponensek értékaránya életkoronként változik, másrészt az ezt erősítő egyházi nevelési kompetencia (és karizma) értékének szorzata adja. A képletet egy neveléstudományi szorzó is bővíti, egyrészt a kutatásokból, másrészt a gyakorlati pedagógiából adódó komponensekkel. A tanulmány 66 szakirodalmi tételre és 13 online adatbázisra hivatkozik, bemutatva a további III. rész célkitűzéseit is, köztük a CFC-nek a hazai kompetenciakutatásokba ágyazását Nagy József, Csapó Benő, Knausz Imre, Csépe Valéria, Lannert Judit és mások nézőpontjainak egybevetésével.

Kulcsszavak: átfogó nevelés, keresztény nevelés, család, születési ráta; kompetencia, remény, karizma, gyermekkor, időskor, ENSZ- és EU-stratégiák, reménytérképek, szegénység, globális paktumok, méltóság

Abstract

Part I of the study initiated the discussion on the state of family education in the “Century of the Family”, identified for the 21st century, following the “Century of the Child”. The components of the newly interpreted Comprehensive Family Competence (CFC) can contribute to the improvement of family functions. A major challenge of the anomic European culture is, on one hand, the declining birth rate and, on the other, the increasing proportion of the elderly. In child-rearing, CFC focuses on developing family-founding roles, while for the elderly, it targets anti-ageing skills and intergenerational support.

CFC competencies, spanning childhood, youth, and old age, are identified through a global approach in the comprehensive documents of international organizations (UN, EU) and the Catholic Church (Holy See and Hungarian), with due regard to the scholarly literature. We analyse statements from the UN and its specialized agencies (UNESCO, UNICEF, WHO, FAO, ILO), EU institutions (EC, EP, Council of Europe), as well as declarations by Popes Paul VI, Saint John Paul II, Benedict XVI, Francis, and Leo XIV, alongside the Hungarian Catholic Bishops’ Conference (MKPK) and other church leaders.

We present a formula for calculating CFC based on international and ecclesiastical components, in which the value ratio of family and social education components varies by age, multiplied by the value of the reinforcing ecclesiastical educational competence (and charisma). The formula is further expanded by an educational science multiplier, incorporating components derived from both research and practical pedagogy. The study cites 66 literary items and 13 online databases, also outlining the objectives of the forthcoming Part III, including the integration of CFC into domestic competency research by comparing the perspectives of József Nagy, Benő Csapó, Imre Knausz, Valéria Csépe, Judit Lannert, and others.

Keywords: comprehensive education, Christian education, family, birth rate, competence, hope, charisma, childhood, old age, UN and EU strategies, maps of hope, poverty, global pacts, dignity

1. Bevezetés

1.1. A Család Évszázada lett a 21. század?

A jelen tanulmány első része¹ fogalmazta meg, hogy a „Gyermekek Évszázadaként” sikertelen 20. század után a rákövetkező „Család Évszázadának” a kötelessége jobbá formálni az anómiássá tett társadalom (Kozma, 2024a) jövőjét. A 21. század eleve az „Idősek Évszázadaként” indult,² hiszen a keresztény gyökereinek felszámolására törekvő európai kultúra társadalmában a születésszámok csökkennek, szemben az időskorú népesség létszámának és arányának növekedésével.

¹ Az első rész a *Mester és Tanítvány*, Új Folyam 2025. évi 2. számában jelent meg.

² Az „Idősek Évszázada” és a „Család Évszázada” megnevezést először a tanulmány I. része tartalmazta (Kozma, 2025b).

Szomorú végeredményként a század- és egyben ezredfordulóra elmosódott a határ a gyermekkor és a felnőttiség között, mára a gyermekkor eltűnt, feloldódott (Pukánszky, 2018, 159), így a gyermekkor beteljesületlen évszázada a gyermetegség korának nyitott ajtót.³ A gyermetegség kora sajnálatosan a családi funkciók gyengülését is fokozza, mert a trendivé tett gyermetegség felmentést ígér a felnőttiséggel járó felelősség alól, különösen is a családalapítás és gyermeknevelés kötelezettségének életre szóló vállalását odázza el, és helyette a gyermekeknek járó szép és játékos életvitelt ajánlja a felnőttkorúak számára is. A gyermeteg felnőtt egyrészt elorozza a gyermek elől a neki járó, a természet rendje szerinti fejlődéséhez, saját felnőtté válásához szükséges gyermekkort, másrészt hiábavalóságokkal váltja ki úgy a gyermekekkel, mint az idősekkel szembeni kötelezettségeinek teljesítését. Mondhatjuk, hogy a beteljesülés nélküli „*Gyermekek Évszázada*” a „*Gyermetegség Korát*” hozta el a felelősség nélküli életvitelre készítéssel a 20. század utolsó negyedében született Y generáció, valamint az ezredfordulós Z generáció számára, ahelyett, hogy az eredményes felnőtt élet kibontakoztatásának társadalmi támogatottságát nyújtotta volna. A „*Gyermetegség Korának*” paradoxona az, hogy éppen az Y és a Z generációt érintik súlyosan – nemüktől függetlenül – a globálisan növekvő feszültségek és az egymást erősítő háborúk, noha az ő gyermek- és ifjúkorukban szorult vissza mindazon kompetenciák fejlesztésének igénye, amelyek a krízisekben való helytállásban mindig is nélkülözhetetlenek voltak. A „*Család Évszázadának*” egyik küldetése a társadalom számára nélkülözhetetlen szerepek visszaállítása, azoknak a család körében való intergenerációs támogatása. Ez egyik fő eredője lesz a tanulmány első részében azonosított „*Átfogó Családi Kompetencia*” (CFC) összetevőinek.

Nincsen alternatívája annak, hogy a 21. század a „*Család Évszázadaként*” megtalálja és alkalmazza a jó családi működés természetes rendjét segítő eszközöket. A „*Család Évszázada*” válhat a gyermekekre és idősekre egyaránt irányuló figyelem korává, amelynek viszont kizárólag eredményesen kell beteljesítenie a globális kataklizmák elkerülését szolgáló küldetését. A kérdés korábbi elemzése (Kozma, 2025a; 2025b) tárgyalta a társadalom aktuális állapotát tükröző családi funkciók főbb sérüléseit, azoknak a társadalom rendszereivel, kiváltképp a kultúra, az oktatás és nevelés rendszerével való kölcsönös összefüggéseit. A születésszám mint a társadalmi hatékonyság legfőbb mutatója, elsődlegesen áll összefüggésben a családi működés mutatóival, azok sajátos eredőjének tekinthető. Sőt, mivel a társadalom reprodukciós képességének romlása a családi funkciókban jelentkező minden egyéb problémából kumulálódik, ezért az ártó hatások képesek olyan eredményeket is annullálni, mint amelyek a rapidan sokasodó emberi tudásból és annak a társadalom javára fordításából adódnának.

A születésszám hatékonysági mutatóként értelmezése az említettek szerint az európai keresztény kultúrára épülő társadalmakra vonatkozik, ahol a társadalmi disz-

³ A 2026-os Milánói Téli Olimpián a világ első számú sportolói a kiérdemelt babérkoszorút megörökítő érem mellé egy plüssállatot kaptak, mégpedig a NOB-ot képviselő komoly hölgyektől és uraktól. A zárónap férfi jégkorong döntőjének eredményhirdetésén is egy hermelin plüssállatot (játékot) vettek át a sportküzdelmekre termelt amerikai és kanadai csapattagok, ami az olimpikonoknak címzett „álmodj nagyot” üzenetet volt hivatott megtestesíteni. Hasonlóan a jégtáncosok sem egy csokor virágot, hanem seregnyi plüssállatot szorongattak az eredményt váró percekben.

funkció legteljesebben a születésszám csökkenésében mutatkozik. Önmagában a születésszám és a születési ráta magas szintje nem jár együtt a jó társadalmi működéssel, amint az világszerte tapasztalható. A jelen munkában a társadalom reprodukciós képességének elvesztésére mint az anómia átfogó megnyilvánulására irányul a figyelem.

1.2. A Család Évszázadát bejáró út

Meg kell találni azt az utat, amelyen a „Család Évszázadaként” járható végig a „Gyermek Évszázadát” követő 21. század. A 21. század azonban nem folytathatja a „Gyermek Évszázadának” sikertelenségét, és el kell érnie, hogy az „Idősek Évszázada” ne a gyermetegségről, hanem a gyermekek és minden korosztály közös lehetőségeiről szóljon. Az idősödő társadalom érdekében kell új célokat követve foglalkozni a gyermekek jövőjével, ezért a már első negyedén túllépett századot a generációk egybekötött sorsát és reményeit hordozó „Család Évszázadává” kell formálni. Ezzel a 21. század egy új korszakká válhat, amelynek elnevezése metaforikusan azonosítja a megoldás legátfogóbb eszközét, ami a „család”.

A 20. század végére sosem látott lehetőségeket kínált az oktatás és nevelés rendszerének, a tudásanyag és az átadás módszertanának rohamos fejlődése, és az online térbe kinyílt világ készen állt arra, hogy mind többet merítsen a tudás- és szolgáltatásgazdagságból. Az új évezred első negyedszázadának tapasztalata, hogy globálisan jut el csaknem mindenkihez a hasznos tudást is tartalmazó, de a közjó mellett a fedett véleményformálás paradigmái szerint is strukturálódott információözön. A globalitás nemcsak a földrajzi értelemben való azonos elérhetőséget nyújtja, hanem társadalmilag is mutatkozik, kultúrákat és nemzedékeket áthidalva, azonban kétségtelenül megnyilvánulnak azok különbözőségei. A szabadságfokként mutatkozó fogyasztásösszönzés és nézetformálás egy individuális buborékvilág tévútjaira vezet.

Ezért a személyes közösségek válhatják ki a megvásárolható szolgáltatásba csomagolt virtuális kapcsolatokat. Ezek sorában elsődlegesen a családnak van pótolhatatlan szerepe az egyén hatékony segítésében, hogy rátaláljon a távlatos lehetőségeihez vezető saját útjára. A multigenerációs együttműködések célravezetően segíthetik a családot és annak minden tagját abban, hogy se az idős, se a gyermek ne maradjon kiszolgáltatva egy virtuális buborékvilágnak. Mind a rossz hatások elhárítása, mind a fejlesztések leginkább egy családban, azt támogató közösségekben lehetnek hatékonyak. A hátrányos helyzetük miatt rászoruló gyermekekről való gondoskodás is elsődlegesen a családi funkciók, kompetenciák erősítésével valósulhat meg, valamint a kényszerű védelmük miatt a családjukból kiemelt gyermekek jövője is a családi életre felkészítő közösségekben teljesebben ki, ami célt, feladatot, hasznosságot nyújt minden generációnak.

A nevelésre és különösen is a gyermekek nevelésére irányuló figyelemnek arra tekintettel is szükséges erősödnie, hogy a jelenben biztosítandó gyermekkor és abban a nevelés hatékonysága az egész társadalom jövőjét határozza meg. A felnőttek mindenkori kötelességként most is szépnak, hosszúnak és játékosnak kellene lennie a gyer-

mekkornak, azonban a családi kompetenciákat szétziláló fogyasztói társadalomban mindez nemcsak a háborús viszonyok, hanem más okok miatt is sérüléseket szenved. A megélhetési és fizikai biztonság romlása elmélyíti a társadalmi anómiát, annak egyfajta „*circulus vitiosus*”-ként is megnyilvánuló körkörös és halmozott okozatiságaként. A családi és az iskolai nevelés gondjaiban tükröződő anómiás hatások miatt különösen fontos, hogy ne maradjanak el a békehelyzetben szokott nevelési teendők (Kozma, 2024b, 132.), és a családi kompetenciák sérülései állandó gondozást kapjanak (Kozma, 2025b, 82.).

Az említett okozatisági szemléletről Gunnar Myrdal (1972) Nobel-díjas közgazdász írta le azt, ahogyan a körkörös és halmozott okozatiság (*circular and cumulative causation* – CCC) mechanizmusában egy tényező egyszerre oka és következménye egy folyamatnak, tehát nem az egyensúly felé törekednek, hanem öngerjesztő módon távolodnak attól.⁴ Myrdal az amerikai szegénységről és a négereket érintő faji diszkriminációról fejtette ki, hogy az nem statikus állapot, hanem egy „ördögi kör” (*Vicious Circle*), ahol a rossz életkörülmények (következmény) igazolják az előítéleteket (ok), amik aztán tovább rontják az életkörülményeket. Mindez a nevelés különböző területeit is jellemzi, így a nevelésszociológia is elkülöníti a negatív és a pozitív spirált („*angyali kör*” – *Virtuous Circle*), ahol az ördögi kört a nevelés képes megfordítani. Tapasztalható, hogy a hátrányos helyzet és a visszahúzó (backwash) hatás az iskolarendszerben és a gondoskodás más területein, így a karitásban, az idősgondozásban, a gyermekvédelemben is megnyilvánul. Ebből a nézőpontból lényeges vonatkozása Myrdal megállapításainak az, hogy a társadalmi változók (gazdaság, egészségügy, oktatás, attitűdök) interaktív egységet alkotnak. A nevelésszociológia ebből azt a következtetést vonja le, hogy az iskolai eredményesség nem választható el a családi háttértől vagy a lakókörnyezettől, mely ismeretre a gyermekvédelem pedagógiájának is építeni kell az általa érintett családtípusokban. Az állami beavatkozás szükségességét már Myrdal megfogalmazta, aki szerint a piaci és társadalmi folyamatok önmaguktól az egyenlőtlenségek növelése (a polarizáció) irányába hatnak. A Myrdal nézeteit követő nevelésszociológia is az aktív állami beavatkozás (pl. integráció, esélykiegyenlítő programok, tanodák) fontosságát hangsúlyozza a folyamat megállításhoz.

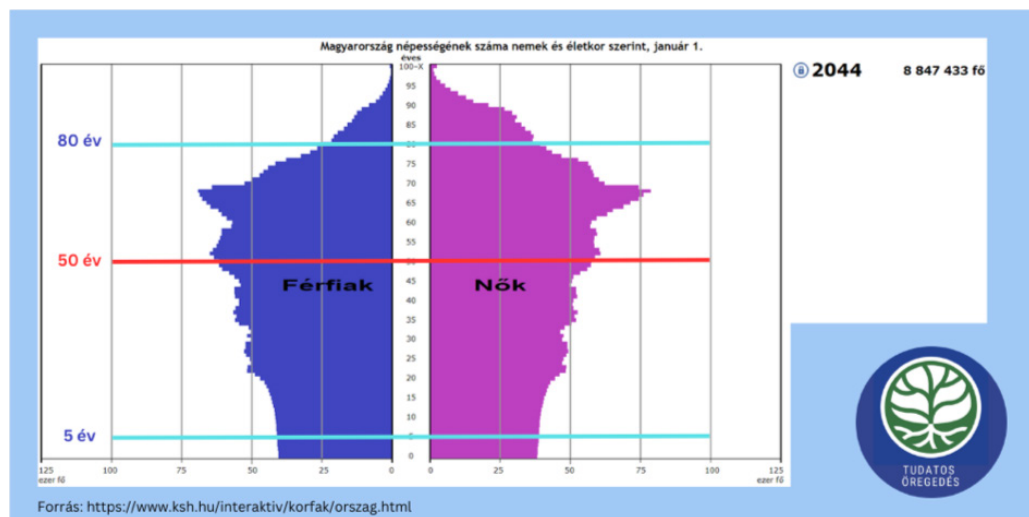
Az önbeteljesítő jóslat fogalmát – a világ mai helyzetét jellemző anómia, vagyis a normák összeomlásából adódó társadalmi állapot elvét is kidolgozó – Robert K. Merton alkotta meg 1948-ban. Ennek lényege, hogy egy téves feltételezés által kiváltott viselkedés végül valóra váltja a jóslatot, így például egy félelem vagy rosszhiszemű híresztelés oka és okozata is lesz egy rossz dolognak, de lehet ellenkezője is (Merton, 1968). A pedagógia mindkettőre ad példát: lásd a Gólem-effektust (alacsony nevelői elvárás miatti motivációhiány kis teljesítményt hoz), illetve a Pygmalion-effektust

⁴ Lásd különösen a kumulációs elvről szóló kilencedik fejezetet (Myrdal, 1972, 328–337.).

(nagyobb nevelői elvárás, inspiráló környezet és hit a teljesítményben idővel több eredményt hoz).⁵

A népesség előregedését, a jövőre utaló trendeket a KSH adatbázisából származó adatok világítják meg a legszemléletesebben. A hazai és az európai népesség öregedése, vagyis az idősek arányának növekedése és a fiatalok arányának egyidejű csökkenése tartós folyamat.⁶ A születéskor várható átlagos élettartam 2025-ben már 77,10 év,⁷ de ezen átlagon belül az egyéni élettartamokat tekintve egyre többen érik meg a nyolcvanéves, sőt a kilencvenéves életkort is.

A KSH előrejelzése szerint 2044-re közel ugyanannyi ember lesz 50 fölött, mint alatt (Milánkovics, 2025).



1. ábra: A magyar népesség korösszetételének alakulása 2044-re (forrás: Milánkovics, 2025)

⁵ Shaw: *Pygmalion* drámájában és az abból alkotott *My Fair Lady* musicalben Higgins professzor és a virágárus Eliza Doolittle története is ezt példázta. Ennek egyik vonatkozása, hogy Bernard Shaw 1913-ban írt műve nyilvánvalóan abból a társadalmi várakozásból is merített, amely Ellen Key által a 20. századot a gyermek – és a nőnevelés – korának profétálta, amihez a megújuló nevelés, egyéni fejlesztés, új módszerek, továbbá a nő társadalmi helyzetének programszerű megváltoztatását tűzte ki célul. A dráma alapján készült musical 1964-es filmváltozata több – vélhetően összefüggő – magyar vonatkozást tartalmaz: a rendező Georg Cukor és a musical ötletgazdája, Gabriel Pascal magyar származásúak voltak, és a filmváltozat gegjei között több is szól magyar szokásokról. Az 1950–60-as években számos magyar származású, világszerte elismert tudós és művész alkotott az USA-ban („marslakó” magyar tudósokat), az mégis különleges, hogy a nevelési tartalmú *Pygmalion*-effektus filmes adaptációjának hatását (nem bántó derűvel) leginkább a magyarokra építette.

⁶ Öregedési index (2025): 145,5% A 65 éves és annál idősebb népesség a 14 éves és annál fiatalabb gyermeknépesség százalékában. Forrás: <https://www.ksh.hu/fiatalok-es-idosek>.

⁷ Forrás: <https://www.ksh.hu/nepesseg-es-nepmozgalom>.

A társadalmi folyamatokat tekintve 2025 elején Magyarország lakosságának negyede, 2,4 millió ember részesült nyugdíjban vagy egyéb, nyugdíjfolyósítási körbe tartozó ellátásban,⁸ és ezek 77%-a nyugdíjkorhatárt betöltött öregségi nyugdíjas volt,⁹ 5,9%-uk pedig a nők kedvezményes öregségi nyugdíjában, a „nők 40”-ben részesült.¹⁰ A tények alapján a társadalom valamennyi alrendszerét érintő népesedési kérdésnek, a magyar népesség egynegyedének helyzetével, jövőjével való foglalkozásnak alapvetései mégis a nevelésügytől várhatóak.

A KSH adatbázisaiban, elemzéseiben elérhető adatok szerint a 2023. évben a legnagyobb mértékben a nyugdíjasok relatív szegénységi helyzete romlott: azokban a háztartástípusokban nőtt a szegénység, ahol 65 éves és annál idősebb személy élt.¹¹ Az egyedül élő 65 év felettiek egyharmada élt szegénységben, de közel 30%-os volt az arányuk azokban a háztartásokban is, ahol a két felnőtt közül az egyik 65 éves és annál idősebb.¹² Az egyes társadalmi csoportokat tekintve a nyugdíjasok is azon csoportok közé tartoznak, akiket az átlagnál nagyobb mértékben érintett a jövedelmi szegénység (24,2%).¹³ Az étellel való elégedettség tekintetében az egyedül élő, 65 éves és annál idősebb férfiak körében figyelhető meg a legalacsonyabb érték (6,5).¹⁴

A KSH által közzétett adatok elemzésénél maradv a háztartások életszínvonalának vizsgálata szerint a nyugdíjas háztartások egy főre vetített jövedelme a 15,8%-os éves növekedés ellenére 8,8%-kal elmaradt az országos átlagtól.¹⁵ Azt, hogy a szegénységből kivezető utat a munkavégzés jelenti, jól mutatja, hogy az aktív korúak esetében a munkaerőpiaci pozíció elsődlegesen hat a szegénységi helyzet alakulására.¹⁶ Mindez az időseknek a társadalom életébe, elsősorban a családi életvezetésbe való reintegrációja szükségességét veti fel.

Az öngondoskodás szempontjából is elkülönül az egyéni élet három szakasza: a gyermekkor (még nem tud magáról gondoskodni), az aktív életszakasz (kötelességgént vagy saját elhatározásból gondoskodik magáról és másokról), valamint az időskori

⁸ Forrás: <https://www.ksh.hu/kiadvanyok/helyzetkep/2024/#/kiadvany/nyugdijak-es-egyeb-ellatasok>.

⁹ 2025 elején Magyarországon közel kétfélmillió nyugdíjkorhatárt betöltött, tehát 65 éves és annál idősebb ember élt. Forrás: <https://www.ksh.hu/kiadvanyok/helyzetkep/2024/#/kiadvany/nyugdijak-es-egyeb-ellatasok/a-nyugdijban-es-egyeb-ellatasban-reszesulok-megoszlasa-az-ellatas-tipusa-szerint-2025-januar>.

¹⁰ Forrás: <https://www.ksh.hu/kiadvanyok/helyzetkep/2024/#/kiadvany/nyugdijak-es-egyeb-ellatasok/a-nyugdijban-es-egyeb-ellatasban-reszesulok-megoszlasa-az-ellatas-tipusa-szerint-2025-januar>

¹¹ Forrás: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/a-haztartasok-eletszinvonala/a-szegenyseg-vagy-tarsadalmi-kikesztodes-kockazatanak-kitettek-aranya-nehany-tarsadalmi-jellemzo-szerint>.

¹² Forrás: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/a-haztartasok-eletszinvonala/a-szegenyseg-vagy-tarsadalmi-kikesztodes-kockazatanak-kitettek-aranya-egyeb-haztartastipusok-szerint>.

¹³ Forrás: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/a-haztartasok-eletszinvonala/a-havi-szegenysegi-kuszob>

¹⁴ Forrás: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/a-haztartasok-eletszinvonala/elettel-valo-elegedettseg-haztartas-tipusok-szerint-2024>.

¹⁵ Forrás: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/a-haztartasok-eletszinvonala/az-egy-fore-juto-eves-brutto-jovedelem-a-referenciaszemely-nehany-demografiai-jellemzoje-szerint>.

¹⁶ Forrás: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/a-haztartasok-eletszinvonala/a-szegenyseg-vagy-tarsadalmi-kikesztodes-kockazatanak-kitettek-aranya-nehany-tarsadalmi-jellemzo-szerint>.

életszakasz (magáról már csak csökkenten vagy egyáltalán nem képes gondoskodni, a gyermekkorhoz hasonlóan). Egyre többen töltik be fizikailag is aktív állapotban a 90. életévüket, vagyis lépnek be az aggastyán életszakaszba, miközben a családok helyzetét a hagyományosan értelmezett funkciók átalakulása vagy éppen sérülése mellett az intergenerációs kapcsolatok beszűkülése is jellemzi. Nem csupán a szülő-gyermek viszonyok telődnek nehézségekkel, hanem gyakran ismerősi szintre formalizálódnak a nagyszülő-szülő-unoka kapcsolatok. Ráadásul egyre több a dédszülő, akikkel való kapcsolattartásra a már nagyszülővé lett gyermekeiknek sincs ideje. Gyakran nemcsak az idő hiányzik a mindennapi élet együttes programjaihoz, hanem a készítés is kevés – akár a legközelebbi családtagok felé is – mindkét irányból ahhoz, hogy az életvilág habermasi deficitjeit javítani próbálják. Ez egyaránt vonatkozhat a dédszülőkre és a nagyszülőkre. Különösen is a 70 év felettiek közül sokan már korábban „függetlenné”, tehát nagycsaládi napi kötöttségek nélkülivé alakították életvitelüket, amit már jóval korábban megalapozott gyermekeik korai ösztönzése a családi kötöttségek, a közös életszervezés elkerülésére. Másrészt a fiatalkorban kapott minták szerinti „szabad” életvezetéstől idegen a tradicionális többgenerációs közös háztartás, az azt jelentő költség- és munkamegosztás, annak előnyei ellenére is. Az idős korosztályok bővülése azonban nemcsak gazdaságilag, hanem morálisan is növekvő teher a társadalom számára, hiszen a 65 év felettieknek nemcsak nyugdíjat kell biztosítani, hanem jóllétet is, vagyis fizikailag és mentálisan is mind tovább kell megtartani őket a társadalomban. Egy átlagos idősnek napjainkban magáról, hitveséről, illetve „párjáról” kell gondoskodnia, kényszerből is önellátóvá kell válnia, szemben felmenői életútjával. Ehhez jobban őrzött testi-lelki egészség szükséges, aminek alapja a „hasznos” élet, vagyis mások elismerését, örömét kiváltó rendszeres tevékenység, a saját fizikai lehetőségekhez mérten teljesíthető aktivitás. Mindez ugyancsak a multigenerációs család szerepére irányítja a figyelmet, amely túlléphet azokon a megközelítéseken, amelyek a jövő tervezésében kizárólag az éppen mérhető emberi tényezőkre tekintenek. Az időskori helyzet sürgető megoldásaihoz nem elegendő az olyan tények számbavétele, mint az egyre keskenyebb törzsű és magasabb koronájú korfa, a meghaladott nyugdíjrendszer, az oktatási rendszer nevelési, Z generációs terhei, a tanárhány (időskori edukációra is!). Még az olyan látványos modell is csak egy edukációs vélekedés az idős életkorban való támogatott haladásról, mint a 2. ábra szerinti *Tudatos Öregedés Kereke* (Milánkovich, 2025). Ennek cikkelyeiről a *Tudatos Öregek képzéseken* annak megfelelően beszélnek, hogy a generációk milyen lehetőségek, vágyak, tudatossági szintek mentén viszonyulnak hozzájuk. Ennek a keréknek tengelyét a permakultúra¹⁷ képezi, mely a Földről való gondoskodás ökológiai szemléletét ezoterikus és panteisztikus megközelítésben tárgyalja, ebbe a körbe vonva be az öregedés témájának edukációs, egészségügyi vonatkozásait (lásd pl.: *Ozmózis Közösségi Idősgondozási Rendszer*),¹⁸ ugyanakkor teljes társadalmi átalakulást sürget (Milánkovich, 2017).

¹⁷ <https://thepermaculturist.eu/hu/a-permakultura-jelentese/>

¹⁸ <https://tudatosoregedes.org/ozmosis/> Lásd ehhez: Magyarország Európa idősgondozási Mekkája lehetne, avagy írjunk új országvizit <https://tudatosoregedes.org/2019/04/24/magyarorszag-europa-idosgondozasi-mekkaja-lehetne-avagy-irjunk-uj-orszagvizit/>.

Tudatos Öregedés Kereke



2. ábra: Tudatos Öregedés Kereke (forrás: Milánkovics, 2025)

Ez a modell bár kereket formál, de csak a helyzeteket pörgeti ki és a megoldásban nem halad előre.

Az egyes helyzetek leküzdhetetlennek mutatókozó intergenerációs feszültségeit mindenképpen fel kell oldani a közös jövőbe vetett együttes bizalommal. Erre építve minden gyermekben Isten áldását, gondoskodó szeretetét tapasztaljuk, akár csak az egyre hosszabb élet ajándékát kapó idősokban is.¹⁹ Ez a szemlélet ad távlatos célt, hozzá programot, amelyben a gondoskodás soha nem látott tartalmú feladat, mégpedig mindenki számára: a középkorúaknak és az idősoknak is, a gyermekeket is bevonva abba.

Érdemes kiemelni Ferenc pápa 2023. májusi beszédének főbb üzeneteit, amik a születésszám növekedésével foglalkozó római konferencián hangzottak el. Azok mind-egyikének kibontása nevelési feladat, programalkotásra hív a pedagógusképzésben és a köznevelésben egyaránt:

„A születésszám kérdése mindenki számára központi jelentőségű, különösen [...] Európa jövője szempontjából. [...] Szemléletváltásra van szükség: a család nem a problémának, hanem a megoldásnak a része. [...] A nem-életadó társadalom lelki-állapota: belső megfáradás, mely lelohasztja a nagy vágyakat, és társadalmunkat a fáradtság társadalmaként jellemzi! [...] Adjunk újra levegőt a fiatalok boldogság utáni vágyának! Nyissuk meg előttük az utat!” (Pope Francis, 2023a)

¹⁹ Lásd ehhez Bajusz Klára és Bagdy Emőke közösségi médián is elérhető sok megnyilatkozását a jövő családjáról, a minőségi időskorról, az időskotatás online lehetőségeiről és más átfogó témákról.

1.3. A nevelés új programjának igénye

A „Gyermek Évszázada” és a rákövetkező „Család Évszázada” egyaránt a társadalmat éltető nevelést állítja a középpontba, továbbá abban is egyezés látszik mutatkozni, hogy a nevelés fő színterét az iskolából a családba helyezik vissza (Vág, 1976. 200.). A célok egyezése mögött azonban eltérő okok és programok mutatkoznak.

Pukánszky Béla emeli ki a gyermekkor társadalmi konstrukcióként való tárgyalása során azt, hogy minden társadalmi csoport és kultúra létrehozza a gyermekekre és a gyermekkorra vonatkozóan „ideológiai elemekkel is átszőtt nézeteit, felfogásmódját” (Pukánszky, 2018, 47.). Az így azonosított nézetek rendszerezett vizsgálatával jut eredményre Pukánszky az újabb tudományágak genezisének meghatározásában (Pukánszky, 2018, 9–11.). Pukánszky tárgyalásmódja azért lényeges, mert több tényezőre is ráirányítja a figyelmet. Egyrészt arra, hogy mindez másra is vonatkoztatható, így nemcsak a gyermekkor tárgyalására, hanem éppen abból bonthatóak ki – kölcsönös viszonyaikban – a ráépülő életszakaszok nevelésének értelmezési keretei, a felnőttkort és a mind rétegzettebbé váló időskort is tekintve. Másrészt mindez az időszakokat, a társadalom változásait követve, az aktuális paradigmák figyelembevételével nyer tartalmat. Harmadrészt pedig a 21. század kihívások olyan értelmezései elvégzésének kötelezettségére is utal, mint amit a jelen írás is megcélzott adható válaszokhoz való hozzájárulással.

A 21. század elejére anómiássá vált társadalmi viszonyok (Kozma, 2024a) napjainkra rapid elmélyüléssel provokálták a konfliktusokból végzetessé mélyülő háborúkat, és már mindennapi érzéssé tették a globálissá szélesedett fenyegetést. Ezen viszonyok között a nevelés jövőt mentő küldetést tölthet be, amelynek értelmező szempontjait a pedagógia nem tárgyalja rendszeresen. Ezért az ebből levont következtetés is újszerű: a nevelés és a jövőkép összekapcsolása, abban paradigmák értelmezése, valamint analógiák és történeti párhuzamok segítségével hívása, metaforák alkalmazása együttesen járják körbe azt, hogy miként lehet a pedagógia társadalmat mentő céljából összekapcsolni a családpedagógiában a gyermekkor, a felnőttkor és az időskor pedagógiáját.

Az Ellen Key által a 20. századra vizionált *A gyermek évszázada* (Key, 1976) nem teljesítette be a neki szánt feladatot, ezért az csak a megvalósulatlan vágyálmok körébe sorolható (Pukánszky, 2018, 145). Hiszen az elmúlt évszázad minden társadalmi krízise a családi működés válságában és új nehézségekkel megtelő gyermekorsókban csapódott le. A 20. század tehát nem váltotta be a gyermekek sorsának átfogó javítására vonatkozó reményt, a korábbi kiszolgáltatottságok és elhanyagoltságok mellett új veszélyek növekedtek, immár globális méretűvé. A 20. század így lett a „gyermekszerű” (a gyermek sajátosságaira figyelő) célok, köztük akár a reformpedagógusok tevékenysége ellenére a gyermekekre irányult mítoszteremtés és demitologizálás együttesének kora (Pukánszky, 2018, 145–148.).

Más irányú megközelítést nyújt Juliane Jakobi az Ellen Key-recepció 20. századi újraértelmezésével *A gyermek évszázada javított változatban* című írásában (Jakobi, 2005). Jakobi azt a következtetést is megkockáztatja, hogy a 20. században a gyermekkor-kép

„az eredeti törekvések felismerhetetlen karikatúrájává vált” (Jakobi, 2005, 17.). A provokatív kijelentés felhívja a figyelmet Jakobi vizsgálatára, amely Key koncepciójának négy fő területét elemezve lényegében a 20. század pedagógiájának átvilágításáról ad néhány oldalba sűrített láttelelet.²⁰ Zelizer és Ruttschky paradigmáit is citálva arra a következtetésre jut, hogy a folyamatosan érvényesült iskolakritika végül támogatta és legitimálta a Key által közvetített reformelképzeléseket (Jakobi, 2005, 26–27.). Viviana Zelizernek a gyermekkor szakralizálására tett megállapítására (Zelizer, 1994, 17.),²¹ valamint Katarina Ruttschky értelmezésére tekintve (amely a századvég protovallásos elemeként azonosította a gyermekkultuszt és gyermekáldozatot) Jakobi végül progresszív választ ad arra a provokatívan feltett kérdésére, hogy „A gyermekkor – a végét járja?” (Jakobi, 2005, 26.). Jakobi álláspontja az, hogy a századot végigkísérő társadalmi változások végül elvezettek a gyermekkor szakralizálásához, amely azonban különbözik a korábbi – Rilke által is megverselt – romantikus vágyódástól. Mindazonáltal Jakobi összességében eredményesnek értékeli a Key-koncepció mind a négy fő területének 20. századi percepcióját. Ezeken sorban haladva Jakobi először is felmenti Key-t a „rasszista eugenika képviselőjének” vádjától (ez is egy provokatív felütés!), mivel Key inkább „a szülők és a többi felnőtt önkényével szemben a gyermek javára fellépő gyermekvédelem szószólója” (Jakobi, 2005, 19.). A „gyermek érdekeinek” jogi megalapozásáról azt állapítja meg Jakobi, hogy a 20. század törvényalkotása Key hatását tükrözi, amikor a gyermek testi és szellemi védelméhez a gyermekek lelki szükségleteire való odafigyelés igényét is rögzíti (Jakobi, 2005, 20.). Jakobi azt emeli ki az iskolakritika kapcsán, hogy Key, valamint az alternatív iskolakoncepciók őt követő megalkotóinak a jövőképében leomlanak az iskola és az iskolán kívüli élet közé húzott falak, vagyis a gyermek számára a szükségletei szerint adódnak a kibontakozási lehetőségek. A 20. század progresszív pedagógiai nézetei – programokba foglaltan is – „összhangban állnak” Key könyvének *A jövő iskolája* fejezetében megfogalmazottakkal. Jakobi mindarról, amit Key a gyermekkorkutatásról írt, megállapítja, hogy mindaz a „a svájci Jean Piaget és az amerikai Lawrence Kohlberg hatására kibontakozó kognitív pszichológiai irányzatban érte el virágkorát” (Jakobi, 2005, 23.). Jakobi visszavetíti a nemi szerepeknek a század- és ezredvégre mutatkozó új megközelítéseit a Key-féle programba (Jakobi, 2025, 26.), azok beteljesülésének visszaigazolását láttatva. Ebben Jakobi saját kutatására hivatkozik, aminek „legfőbb értéke az volt, hogy megnyitotta a gyermekkor és ezzel együtt a nemi identitás kutatásának újabb konstruktivista perspektíváit” (Jakobi, 2005, 25.).

Jakobi konstruktivista diagnózisát arra tekintettel is érdemes tárgyalni a „Család Évszázada” kontextusában, hogy – amint a jelen írás bevezetője is rögzíti – a társadalom magával vitte a gyermekek világának gondjait a 21. századba, és újakkal sokasította azokat. Jakobi a 20. századi percepciók tükrében újraértelmezi azt a Key-víziót, amely végül konstruktivista, progresszív, majd a 21. század pedagógiai közgondol-

²⁰ Jakobi tanulmányának szerepére utal, hogy az *Iskolakultúra* is közzétette (Németh András fordításában).

²¹ Lásd az amerikai szociológus Viviana Zelizer (Princeton University) könyvét, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children* [A felbecsülhetetlen gyermek ára: A gyermekek változó társadalmi értéke].

kodását áthatóan befolyásoló, az ezredfordulóra kibontakozó kritikai (felszabadítási) pedagógiai, pszichológiai, szociológiai paradigmákhoz vezette.²²

Korunkat globálisan és Európa-szerte is jellemzi a társadalmi olló szélesebbre nyílása, amely mindinkább növeli a távolságot a hátrányos helyzetű, sőt újszerű nehézségekkel terhelt gyermekek világa és a jobb helyzetben lévő társaiké között. Ezért a 21. században mindenképpen meg kell valósítani azt, amit korábban nem sikerült, vagyis az európai – és transzatlanti – kultúra megőrzése érdekében helyzetbe kell hozni a nevelést.²³ Ehhez új program szükséges, hiszen minden körülmény megváltozott, amint az a cél is más, hogy a 21. században miként nyújtsa ismét a család a nevelés elsődleges színterét, és hogyan támogassák ezt az iskola és más intézmények, szervezetek, közösségek. A mit és hogyan tanítsunk a 21. században jelentős kérdésként merült fel a hazai oktatáskutatásban (Lannert, 2023; Gloviczki, 2024), amit a nevelés általános és a család célzott megközelítésében úgy kérdezhetünk: Mire és hogyan neveljünk a 21. századi családban?

Napjaink fájdalmas aktualitása, hogy noha a társadalom mind kifejezettebben kívánja visszasegíteni a nevelést a fogyasztói kultúra önelvű világából a számára méltó helyre, azonban mindinkább hiányzik a konszenzus a különböző paradigmák együttes tárgyalására, ami pedig szükséges a közös jövő távlatos reményének növelésére. Ez a CFC-összetevők fejlesztésének legátfogóbb célja.

A progresszív Freire-tanokból építkező kritikai pedagógia és szociológia, valamint a Burawoy-féle (2021) kritikai szociológia ideologikus eszközöket kínál a globális, egyben helyi, nemzeti társadalmi kihívásokra adható válaszokhoz.²⁴ A keresztény nevelés a teremtett világban létezés átfogó szemléletével válaszolhat, akár az anómiában való boldogulásra, akár a – körkörös és halmazati okozatiság miatt is – romló népesedési folyamatra, ami a gyermekek és az idősek közti arány borulásához vezetett. A társadalmi küldetését *ab ovo* cselekvően megvalósító keresztény pedagógia az anómiát és a népesedési válságot kezelő társadalmi hasznosság gyakorlatának útját jelöli ki, amelyen nemcsak a nevelés hivatásgyakorlataival, hanem mindenféle társadalmi kapcsolat hatékonnyá tételével találkozunk, kiváltképp a család szerepeiben megnyilvánulókkal (Kozma, 2025b, 68.).

²² Paolo Freire *Az elnyomottak pedagógiája* című könyvéről (magyarul: Freire, 2024), valamint az abból az 1970-es évektől máig tartóan kibontakozó kritikai pedagógiáról ad tematikus áttekintést a *Fordulat* folyóirat 28. (2021/1.) száma, valamint a kritikai pszichológia egyes kérdéseiről ugyancsak a *Fordulat* 31. (2022/2.) száma. A kritikai szociológia tárgyalására a *Fordulat* 14. (2011/2.) számát C. Wright Mills munkásságának, a modern kritikai szociológia egyik atyjának szentelték. A kritikai szociológia leginkább az amerikai Michael Burawoy (2021) Berkeley-professzorhoz kötődött, aki az amerikai és a nemzetközi szociológiai társaságnak is elnöke volt, 2025-ös haláláról Gille Zsuzsa (University of Illinois) által írt nekrológiát a Magyar Szociológiai Társaság tette közzé (Gille, 2025), valamint megemlékezett róla a *Mérce* (Melegh, 2025), az *Új Egyenlőség* és a *Tani-tani Online* is. A gyakran hivatkozott és viták során tárgyalt progresszív teológiát protestáns tárgyalásban foglalja össze Csepregi András az *Egyházforum* 2006/4. számában, a katolikus irodalom is bőséges.

²³ Nem a keresztény, hanem a konzervatív pedagógiáról bontakozott ki vita Orbán Balázs *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez* című írása kapcsán (*Kommentár* 2023/4., 23–36.). A reakciók sorába tartozik: Fábry & Trencsényi, 2025; Kamarás, 2025, 109.; Kerényi, 2025, 117.; Nahalka, 2024; Fábry, 2024a és 2024b.

²⁴ Lásd Pope Leo XIV (2026b). A Pápa az EU néppárti képviselőihez szólta a közös és az ideológia kérdéseiről is.

Ennek során a társadalom intézményeinek mindvégig segíteniük kell a családi nevelést és akár pótolniuk is szükséges annak hiányosságait, amint a gyermeket védő pedagógia nem az „iskolából”, hanem a családból indul ki és a végsőkéig a családot támogatja. A „Család Évszázadának” programjában a gyermekek, az idősebbek és az idősek egymást egyaránt segítő szerepet kapnak. A megtapasztalt családi minták a felnövekvő gyermeket mindennél jobban támogatják a különböző életkori szerepekre való felkészülésükben.

A jövő rövid időn belül a fiatalokra lesz bízva – beleértve a sajátjuk mellett a mostani idősebb generáció, valamint a hamarosan megszülető újabb generáció jövőjét is. A válságban való helytállás felelősségére való felkészítés érdekében egy újszerű nevelési program kereteiben kell elnyerniük a fiataloknak ezeket és a még további kompetenciákat.

1.4. A nevelés jövőt mentő küldetése az anómia korában

A jövő egyre bizonytalanabbá vált: „*Barátaim, nemcsak bizonytalanoknak látszik, hanem bizonytalan is! A bizonytalanságnak és a törekenységének ebben az összefüggésében pedig a fiatalabb nemzedékek mindenkinél jobban átélik az ideiglenesség érzését, így a holnap egy megmászni lehetetlen hegynak tűnik.*” – fejtette ki Ferenc pápa 2023 májusában a család jövőjével foglalkozó római konferencián (Pope Francis, 2023a). Az egész világot megszólító ENSZ és szentszéki dokumentumok is felhívták erre a figyelmet (Kozma, 2025b, 69.), legátfogóbban pedig a Ferenc pápa által jegyzett *Globális Nevelési Paktum* (Pope Francis, 2019) és a *Globális Családpaktum* (Pope Francis, 2023c). Az ezeket megvalósító társadalmi összefogásban (Pope Francis, 2023a) meghatározó szerepük van az egyetemeknek és a nevelés intézményeinek (Kozma, 2024).

XIV. Leó pápa a *Disegnare nuove mappe di speranza* (Új reménytérképek rajzolása) kezdetű apostoli levelében²⁵ fejtette ki azt, hogy a keresztény nevelésnek sürgősen reagálnia kell az alapvető oktatást gátló nevelési válságokra, amelyeket a háború, a migráció, az egyenlőtlenség és a szegénység okoznak. (Pope Leo, 2025b, Preambulum 1.3.) Ez felidézi a szentszéki Hittani Dikasztérium 2024-es *Dignitas infinita* kezdetű nyilatkozatát, amely rögzíti, hogy minden embert és mindenkor megillet a méltóság (Dignitas, [1]), különös tekintettel arra, hogy a méltóságot éppúgy tagadja a szegénység (Dignitas, [36]), mint a kiszolgáltatottság más formái, mint a háború, a migrációs és emberkereskedelem (Dignitas, [38], [41]).

A társadalom pedagógiai tájékozottságát is növelni kell ahhoz, hogy a nevelés dolgairól elérhető sok pedagógiai, nevelépszichológiai és -szociológiai információ és részismeret rendszerezésével minél tényszerűbb és egyúttal minél gyakorlatiasabb legyen. Ennek a foglalkozástól, nemtől, generációs és társadalmi hovatartozástól, hittől, világnézettől függetlenül kell érvényesülnie. A CFC-összetevők minden család javára történő fejlesztéséhez az szükséges, hogy a közfigyelem a legátfogóbb kérdésekre, te-

²⁵ Leó pápa 2025. október 27-én írta alá és 28-án tette közzé *Disegnare nuove mappe di speranza* kezdetű apostoli levelét, amely a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat 60. évfordulója alkalmából jelent meg. A legújabb fordítást Tózsér Endre készítette el (lásd XIV. Leó, 2026).

hát a kiszolgáltatottá vált családra és azon belül is a gyermekek helyzetére irányuljon. A gyermekvédelem vonatkozásában különös hatékonyságú szerepe lehet a CFC-összszetevőkre építő fejlesztésnek.

Az „Átfogó Családi Kompetencia” (CFC) fejlesztési céljai tehát megfelelnek a Ferenc pápa által meghirdetett a *Globális Nevelési Paktumban* és a *Globális Családpaktumban*, valamint az emberi méltóságról szóló *Dignitas infinita* nyilatkozatban foglaltaknak, továbbá követik XIV. Leó pápa *Dilexi te* kezdetű apostoli buzdítása és *Disegnare nuove mappe di speranza* kezdetű apostoli levele célkitűzéseit.

A „Család Évszázadának” pedagógiai programja a generációk újbóli összekapcsolásával adhat ismét esélyt a családi fejlesztő hatások kibontására, ami a sérült családi funkciók javítását is hozza. Ehhez kell azonosítani és fejleszteni a pedagógiai program eredményességéhez szükséges családi kompetenciákat, külön figyelemmel a mai kihívások által igényelt újakra is.

2. A Család Évszázadának mérőföldkövei

A világra kiterjedt anómia leküzdésére a globálisan, kultúrákon, vallási hovatartozáson átívelő módon bevethető eszköz: a nevelés. Vagy hatékonyra tesszük a nevelést, vagy minden elvész: nemcsak kultúránk esik szét, hanem szó szerint fel is éljük glóbuszunkat, azzal együtt elpusztítjuk civilizációnkat (Kozma, 2024a, 28.). A személyiség fejlesztése, vagyis a nevelés nem kizárólagosan az iskola, hanem a társadalom minden intézményének, a vallásnak, a kultúrának és főként a családnak a feladata, amihez a megrendelést mindig az élet, a társadalom igénye adja (Szabó, 2013, 79.). Tehát a családokban, a közösségekben kell fejleszteni és a cselekedetekben kibontakoztatni azokat a készségeket, melyekre mind nagyobb szüksége van egy közös iránytűvel ellátott társadalomnak, hogy képes legyen megvédeni és utódainknak megőrizni a teremtett világot.

A keresztény társadalmi tanítást érvényesítő nevelés keretrendszerében hangsúlyt kap az, hogy az ember kibontakoztatása nem történhet elszigetelten, hanem csak közösségben és a társadalmi felelősségvállalás tükrében, amelyek különösen is a közösségi normák elsajátítása során hatnak szervező erővel. Erre épülve bontakozhat ki a CFC összetevőinek rendszere, amely a kultúrát stabilizáló nézetek követésével hivatott érvényesíteni a nevelés átfogó felelősségét. Az anómia korában a civilizáció széttartó erővonalak mentén oszlik szét, azok újbóli összefonódásához a társadalom életét átható világnézet adhat alapot (Nádor, 2024, 230–231.).

A CFC összetevőinek értelmezésekor – amint Joseph Ratzinger bíboros és Jürgen Habermas 2004-es dialógusa kapcsán²⁶ érdemes azt kiemelni, hogy az interkulturalitás ma már elkerülhetetlen az emberiség alapkérdéseiről szóló eszmecsereben. Továbbá Ratzinger bíboros megállapítása szerint építeni kell arra, hogy noha a szekuláris kultúra racionalitása uralomra törekszik és önmagát tartja meghatározónak, azonban a valóság

²⁶ Joseph Ratzinger bíboros (a későbbi XVI. Benedek pápa) és Jürgen Habermas német filozófus 2004 januárjában, a Bajor Katolikus Akadémia rendezésében folytatott dialógust a szabadelvű nyugati társadalom alapjairól. Jürgen Habermas a második világháború utáni Németország egyik legnagyobb hatású filozófusa volt, éppen 2026. március 14-én, 96 éves korában halt meg.

keresztény értelmezése továbbra is hatásos és komoly erőt jelent. Viszonyukat a kölcsönös tanulás készsége vagy elutasítása jellemzi (Habermas & Ratzinger, 2007, 44–45.).

A „*Család Évszázada*” eredményességét szolgáló újabb családi és közösségi kompetenciák elmeinek és indikátorainak valamennyi életkori szakaszra ki kell terjedniük, a kisgyermektől az idősekig tartóan. Továbbá lényeges szerepet kell kapniuk az interkulturalitás és a multikulturalitás viszonyát tisztázó diskurzusoknak is.

Az „*Átfogó Családi Kompetencia*” (CFC) meghatározásakor rögzíteni kell, hogy az teljesen a keresztény társadalmi tanítást követő nevelés rendszerében fejthető ki, tekintettel arra, hogy a nevelés célja az ember legteljesebb kibontakoztatása. Ehhez pedig a keresztény társadalmi tanítás adja meg azokat az irányelveket (szolidaritás, igazságosság, közjó), amelyek között ez a kibontakozás valódi értéket teremt. A keresztényiség küldetéstudatához tartozik a világnézetekkel folytatott párbeszéd is.

A CFC szempontjából a család multigenerációs keretben tárgyalandó. A közösségekben végbemenő intenzív interperszonális kapcsolatok kényszerítik ki az egyénekből a társadalmi normák és elvárások elfogadását, az azokhoz való alkalmazkodást, vagyis segítik az egyéni szocializációs folyamatokat (Kozma et al., 2020, 34–35.).

Globális megközelítésben a nemzetközi szervezetek, az egyházi megnyilatkozások, illetve azok nemzeti kapcsolódásai a családot – mint alapegységet – önállóan tárgyalják. Viszont a generációkat tekintve ezek a dokumentumok külön foglalkoznak a gyermekkorral, az ifúsággal vagy az idősekkel, és esetenként szólnak a csaláért felelős szülők szempontjairól. Ezért további hasznos tapasztalat adódik a generációs dokumentumok összefüggéseinek feltárásából, mind a családi viszonyokra, mind pedig sajátosan az intergenerációs összefüggésekre vonatkozóan.

2.1. Nemzetközi dokumentumok a CFC multigenerációs megközelítéseiben

Az ENSZ által készített, elfogadott és közzétett nemzetközi egyezmények és szerződések, közgyűlési határozatok és nyilatkozatok, kodifikációk, fakultatív jegyzőkönyvek nemzetenként külön törvényekkel hirdethetők ki, így válnak a hazai jog részévé.²⁷ Jellemzőjük, hogy jogilag szabályoznak, így a nevelés vonatkozásainak értelmezése azokon kívül áll, és hatásuk csak az alkalmazásukra épülő nemzeti szabályozás szerinti nevelési-oktatási gyakorlatban követhető. A problémák globális tárgyalásában – a család és generációi vonatkozásában – a legátfogóbbnak tekinthető az ENSZ, valamint annak szakosított szervezetei közül elsődlegesen az UNESCO és az UNICEF. Érintettek továbbá a WHO, FAO, ILO és mások is, azonban keretszabályaikból nem vezethetők le konkrétan a családi kompetenciafejlesztésekhez vezető CFC-összetevők. Ezért a vonatkozó dokumentumaik ismerete a CFC-összetevők szintjét alakító tényezőknek, valamint az újabb komponensek társadalmi hátterének globális azonosításához szükségesek.

²⁷ A tagállamok számára jogilag kötelező érvényűek egyedül a Biztonsági Tanács határozatai, de ezek vonatkozásaival nem foglalkozunk.

Az Európai Unió központi intézményei – elsősorban az Európai Bizottság, az Európai Parlament és a Tanács – átfogó stratégiai keretrendszerekkel, célzott finanszírozással és részvételi programokkal támogatják a gyermekek és fiatalok fejlődését, védelmét és társadalmi szerepvállalását. Az EU szakpolitikái egyrészt a 18 év alattiak (gyermekjogok), másrészt a 15–30 év közötti korosztály (ifjúságügy) támogatására irányulnak.

A CFC vonatkozásban – az elemzett nemzetközi dokumentumok megállapításai alapján – a gyermekkorúak (0–18. életév) kompetenciái fejlesztésének elsődleges joga és felelőssége a szülőkre hárul (és CFC-szempontról a családban az őket támogató nagyszülőkre és más rokonokra), aminek eredményességéhez azonban szükséges a társadalmi környezet (állami, önkormányzati és civil intézmények, egyházak) támogatása. Ebben a családi (azon belüli szülői) szerepben kifejeződik az a tény, hogy a jogi meghatározás szerint a 14 év alatti gyermek cselekvőképtelen, helyette a szülő dönt, a 14. és 18. életév közöttiek pedig korlátozottan cselekvőképeseek, bizonyos kérdésekben már önállóan vagy szülői beleegyezéssel dönthetnek. Azonban a szülői (családi) felelősség körében a szülői felelősségi jog 18 éves korig, a tartási kötelezettség akár 25 éves korig (vagy tovább) tart, amire tekintettel az elemzett dokumentumok szerint a gyermekkor mellett külön azonosítjuk az ifjúkor CFC-kompetenciáit, ahol az ifjúkort nem a 14. életévtől kezdődően, hanem a 18-tól 30. éves korig tartónak tekintjük.

2.1.1. Gyermekkorról az egyes nemzetközi dokumentumokban

A gyermekek helyzetének értelmezése – a fiatalokéhoz és az idősekéhez hasonlóan – a globális és kontinentális szervezetek részéről a szabályozásra, tehát a jogok rögzítésére törekszik.

A gyermekjogok terén meghatározó szerepet tölt be az ENSZ a *Gyermekjogi Egyezmény*, illetve az ET az *EJEE*²⁸ megalkotójaként, amihez az EU is egyre határozottabb lépésekkel csatlakozik. Az EU *Lisszaboni Szerződése* és az *Alapjogi Charta* szerinti gyermeki jogok ezeket tartalmilag nem bővítik. A *Lisszaboni Szerződés* általános jogalkotási hatáskört nem ruházott az Unióra, ezért az csak saját hatáskörében hoz intézkedéseket. Az *Alapjogi Charta* nem tartalmaz újítást az *EJEE*-hez, illetve a *Gyermekjogi Egyezmény*-hez képest, de megteremtette a gyermeki jogok uniós dimenzióját (Brettner, 2013, 166.).

A *Gyermekjogi Egyezmény* (az 1989-es *Gyermekek jogairól szóló New York-i Egyezmény*, Magyarországon az 1991. évi LXIV. törvénnyel kihirdetve) a gyermeki jogok három fő csoportját állapítja meg (védelem, ellátás, részvétel), valamint négy alapelvet határoz meg (diszkrimináció tilalma; gyermek mindenek fölött álló (legjobb) érdeke (Bereczki, 2020, 39);²⁹ élethez, életben maradáshoz való jog; meghallgatáshoz való jog).

²⁸ Emberi Jogok Európai Egyezménye (ECHR) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_hun.

²⁹ Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményét kihirdető 1991. évi LXIV. törvényben: „best interests of the child”. A jogalkotó vélhető szándékossággal választotta az erősebb kifejezés „mindenek felett álló” fordítását, hogy jelezze az elv prioritását más érdekekkel szemben. Ez azonban hamis látszatot kelthet, mintha a gyermek érdeke automatikusan elnyomna minden más alapjogot, miközben a gyakorlatban a különböző érdekek mérlegelésére és összehangolására van szükség. Sajnálatosan ez a fordítás visszaköszön egyéb ENSZ és EU-dokumentumok hivatalos magyar változataiban, pl.: https://e-justice.europa.eu/topics/your-rights/rights-minors-court-proceedings/bg_hu. A jogi fordítással szemben szakirodalomban szerepel a „legjobb” és „legfőbb” változat is.

Az Egyezményben a család nem csupán egy háttérelem, hanem a gyermek fejlődésének elsődleges és alapvető közege. A család szerepei között tárgyalja hatáskörének, felelősségének elsődlegességét, a nyelv és kultúra megtartását, a szülők elsődleges felelősségét, amelyeknek az államtól is minden támogatást, védelmet meg kell kapnia. Az ENSZ 2015-ben elfogadott és 2030-as megvalósítást megfogalmazó 17 *Fenntartható Fejlődési Célja* között (SDG) szerepel a minőségi oktatás (ENSZ, 2015, 4. cél). Hiányzik az idősekre külön is vonatkozó SDG, azonban a 4. cél szerint az inkluzív és méltányos, minőségi oktatás biztosításának multigenerációs jellege is van. Ugyanis a 4. SDG-nek az élethosszig tartó tanulás (LLL) eszméjét követő 10 részcélja a kisgyermekkor, majd az alap- és középfokú, végül a felsőoktatásra is irányul. Ez utóbbihoz már illeszthető a felnőttképzés is, hiszen a 4. SDG megvalósulására vonatkozó időközi elemzések a 15–64 éves korosztályokra terjednek ki. A családok kulcsszerepét emeli ki a szegénység felszámolásában az 1. SDG, az egészség biztosításában a 3. SDG, valamint az oktatásban az említettek szerint a 4. SDG.

Az Európai Unió vonatkozó szakpolitikája egyrészt a gyermekjogokra, másrészt az ifjúságügyre irányul. Az *EU Gyermekjogi stratégiájának*³⁰ *kiemelt területei a legkiszolgáltatottabb gyermekek jogai; a digitális korban sajátosan biztosítandó gyermekjogok; az erőszak megelőzése és az az elleni fellépés; a gyermekbarát igazságszolgáltatás. Az Európai Gyermekgarancia*³¹ *a 18 évesnél fiatalabb gyermekekre vonatkozik, akik szegénység vagy társadalmi kirekesztettség miatt veszélyeztetettek. A Gyermekgarancia kiegészíti a Gyermekjogi Stratégiát, különösen is a társadalmi-gazdasági, egészségügyi és oktatási témákban, gyakorlatilag is megvalósítva a Szociális Jogok Európai Pillérének 11. alapelvét a gyermekvédelemről és a gyermekek támogatásáról. A Gyermekgarancia Program célja a gyermekek társadalmi kirekesztésének felszámolása azáltal, hogy ingyenes hozzáférést garantál a minőségi oktatáshoz, az egészségügyi ellátáshoz, az egészséges táplálkozáshoz és a méltó lakhatáshoz. A Gyermekgarancia Program végrehajtásáról szóló 2026. márciusi jelentés*³² *kiemelte a szegénységben élő gyermekek továbbra is magas arányát (24%), és hogy egyenlőtlen maradt az alapvető szolgáltatásokhoz való hozzáférés.*

Az *EU Gyermekjogi stratégiája* az *ENSZ Gyermekjogi Egyezményén* alapul, és hozzájárul az *ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljainak*³³ *eléréséhez (szegénység felszámolása; fenntartható és inkluzív fejlődés; emberi jogok biztosítása mindenki számára; annak biztosítása, hogy senki se maradjon le).*

Kompetenciataralom (N-GY: nemzetközi dokumentumokban a gyermekkoról)

A kapcsolódó gyermekjogi ENSZ- és EU-dokumentumokból levonható következtetés, hogy azok célkitűzései közvetve jeleníthetők meg az „Átfogó Családi Kompetencia”

³⁰ EU gyermekjogi stratégia <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/DOC/?uri=CELEX:52021DC0142>.

³¹ Európai gyermekgarancia: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_hu.

³² Full report on European Child Guarantee survey among children. https://eu-for-children.europa.eu/system/files/2026-03/Poverty-Social-Inclusion-Survey-Full-Report_2026.pdf

³³ Fenntartható fejlődési célok <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/glossary/sustainable-development-goals.html>

(CFC) összetevőiben. Egyrészt azért közvetve, mert a gyermekeknek nem elsődlegesen a családon belüli helyzetével foglalkoznak, hanem az őket érő társadalmi hatásokkal és teendőikkel, másrészt pedig azok elérése kevésbé múlik a gyermek kompetenciáin, hanem éppen azok hiányában a felnőttek, elsődlegesen a család feladata a megoldásuk.

A nemzetközi dokumentumok alapján a gyermekkorban a „szülők szociális felelőssége” megnevezésű CFC-kompetencia azonosítható, ami N-GY kóddal szerepel az 1. táblázatban (N: nemzetközi, GY: gyermekkori, N-GY: a gyermekkorral foglalkozó egyes nemzetközi dokumentumok szerint megállapítható CFC-kompetencia). Az N-GY kompetencia eredményességéhez is szükséges a társadalmi környezet (állami, önkormányzati és civil intézmények, egyházak) támogatása, de a családi (szülői) kötelezettségek elsődlegességére tekintettel a gyermekkorban (0–18. életév) kisebb a környezeti támogatás relevanciája, mint a jogi önállósággal járó ifjúkor (18–30. életév) CFC-kompetenciáiban.

Kompetenciakód	CFC-tartalmak	Háttér (Nemzetközi dokumentumok)
N-GY	szülők szocializációs felelőssége	<i>Nemzetközi dokumentumokban a gyermekkorhoz tartozóan</i>
N-GY-1.	1) Gyermeki jogok családon belül a) gyermeki jogok 3 csoportját példázó nevelés: ▪ védelem; ▪ ellátás; ▪ részvétel nyújtása. b) a gyermeki jogok 4 alapelvét példázó nevelés: ▪ diszkrimináció tilalma; ▪ gyermek mindenkifölött álló (legjobb) érdeke; ▪ élethez, életben maradáshoz való jog; ▪ meghallgatáshoz való jog. c) család elsődleges szerepei: ▪ nyelv és kultúra megtartása; ▪ szülők elsődleges felelőssége.	<i>Gyermekek jogairól szóló New York-i Egyezmény alapján</i>
N-GY-2.	2) Oktatás fejlesztő hatása a) szegénység felszámolását segítő oktatás (1. SDG); b) egészséges életmódra nevelés (3. SDG); c) inkluzív és méltányos, minőségi oktatás (4. SDG).	<i>SDG Fenntartható Fejlődési Célok szerint</i>

1. táblázat: A gyermekkorról szóló egyes nemzetközi dokumentumok CFC-kompetenciátartalmai (saját összeállítás)

A CFC-kompetenciák összefüggéseit és azok szintjének értelmezését az 1.0. képlet és az abból képzett továbbiak mutatják. A képletek kifejezik a családi kompetenciák alakításában a család (szülők), a társadalom (intézmények és közösségek), valamint a pedagógia művelésének szerepét és felelősségét. A CFC értékét valamennyi esetben – így a nemzetközi dokumentumok (CFCN) és más, egyházi források (CFCE), valamint a neveléstudomány elméleti és gyakorlati forrásai (CFCPED) alapján, azokon belül bármely korosztályra vonatkozóan is – a családi (Cs) és a társadalmi (Tá) nevelési hatások arányszámának és további faktoroknak a szorzata adja meg.

Az egyes életkori szakaszokban a Cs/Tá arányszám lehet $\geq 1,0$ (gyermekkor) és lehet $< 1,0$ (ifjúkori és időskori nevelés), azzal, hogy az időskori nevelés arányszámának értéke a gyermekkor és az ifjúkori között van:

$$\frac{Cs^{GY}}{Tá^{GY}} \geq \frac{Cs^{Id}}{Tá^{Id}} \geq \frac{Cs^{If}}{Tá^{If}}$$

A CFC megfelelő alakulását a Cs/Tá arányszám változó értékei mellett egy jól működő (a közjóra törekvő) társadalomban további faktorok is segíthetik, hogy a családban nevelő hatás érvényesüljön, tehát összességében a $CFC \geq 1,0$ legyen.

$$CFC = \frac{Cs}{Tá} \times PED \times E$$

1.0. képlet

CFC: Átfogó Családi Kompetencia (Comprehensive Family Competence)

Cs: Családi nevelés CF-komponensei ($Cs \geq 1,0$)

Tá: Társadalmi nevelés CFC-komponensei ($Tá \geq 1,0$)

PED: Pedagógia komponensei ($PED \geq 1,0$) (neveléstudomány: PED^{Sci} és gyakorlati pedagógia: PED^{Prax})

E: Egyházi nevelés CFC-komponensei ($E \geq 1,0$)

A nevelés egyike a pozitív emberformáló folyamatoknak (a szocializáció és a művelődés mellett), és az erre vonatkozó CFC-nek kizárólagosan $n \geq 1,0$ értéke lehet. Ha ennél kisebb, akkor a CFC körében mért hatás nem a nevelés, hanem a negatív emberformáló folyamatok körébe esik. Ez egyaránt vonatkozik a Cs és a Tá értékeire, mert azoknak saját körükben is biztosítaniuk kell a fejlesztő hatást. A jó családi működés esetén a $CFC \geq 1,0$. Ha a $CFC < 1,0$, akkor az arra utal, hogy a családban nincs túlsúlyban (megsérült) a nevelő hatás, ezért azok hiánya fejlesztő beavatkozásokat igényel az okokat kiváltó egyes komponensekben.

A CFC-n belüli olyan részkompetencia, mint a CFCN (és más, a továbbiakban tárgyaltak) és annak gyermekkor, ifjúkori és időskori változatai lehetnek 1-nél kisebb értékűek ($n < 1,0$), akár csak a későbbiekben a nemzetközi dokumentumok alapján tárgyalt ifjúkori és időskori CFC-ké is, mivel a CFC egy olyan átfogó kompetencia, amelyhez a részkompetenciák csak bizonyos mutatókat adnak. Ezeket kiegyenlíthetik

a nevelő hatáshoz szükséges $n \geq 1,0$ érték eléréséhez az $n = 1,0$ értéknél erősebb más mutatók, amelyek a családon belüli fejlesztési célok elsődlegességét jelzik vissza a társadalmiakra képest. Úgy is fogalmazhatjuk, hogy a társadalmi nevelési kompetenciák szükségesek, de nem elégséges feltételt képeznek, mert a társadalmi fejlesztő hatások csak támogathatják, de nem helyettesíthetik a családiakat. A gyermekvédelem családtípusaiban ugyanazt a fejlesztő hatású CFC-értéket kell elérni, mint a vér szerinti családoknál. Ez a nevelőszülők legfontosabb kihívása: az általuk nevelt gyermek is legyen felkészítve majdani saját családjának alapítására.

Az első faktor pedagógiai (PED), azzal a tartalommal, ahogyan a *Globális Nevelési Paktum* is megfogalmazza: az átfogó ökológiát célzó átfogó nevelés mindenkinek szól, világnézetétől függetlenül is megszólítva a közös, globális célokhoz való kapcsolódásra. Tehát a jó családi működést minden eredményes pedagógia segíti: a $PED \geq 1,0$ értékű (kisebb értéknél nincsen nevelő hatás). A PED lehet tudományos eredmény (PED^{Sci}) és lehet a gyakorlati pedagógia következtetése is (PED^{Prax}), mindkettőt az akadémiai, egyetemi és civil kutatóhelyek, valamint az állami, egyházi és civil szolgáltatók körében gyűjtve. Az egyházi nevelés (E) faktora jó hatásaival kölcsönösen erősítheti a PED faktorét. Az $E \geq 1,0$ értéke – a társadalmi tanításra tekintettel – képes minden esetben és mindenki számára a fejlesztés irányában elmozdítani a jó családi működéshez szükséges kompetenciaértékeket, mivel saját értéke mindig $E \geq 1,0$.

Az *1.0 képletben* az összeadás helyett szereplő szorzat a nevelés lényegét kívánja kifejezni. A Cs/Tá arány a nevelés fő erőterét, a közösséget jeleníti meg,³⁴ ténylegesen mutatva a társadalom (globális és abból képzett nemzeti) nevelési céljainak a családi nevelésben való interiorizációját. A képlet két faktora ezt optimalizálja saját $>1,0$ értékével. Viszont, ha akár a PED^{Sci} és a PED^{Prax} szerinti komponensek értéke hozzáadódna a Cs/Tá arányéhoz, akkor annak kedvezőtlen értékét is „kipótolná”, vagyis elfedné annak fejlesztési igényét. Szorzatként viszont a $PED \geq 1$ értékének segítő és nem helyettesítő szerepe érvényesül, tehát nem előírni akarja a családi és társadalmi közösségek számára a nevelés módját, hanem a közvetített tudással segíti egy jobb szint elérését. Ugyanez még sajátosabban is jellemzi az Egyházi faktor szerepét, amely szintén szorzatként és nem összeadásként segít(!). Fontos, hogy az Egyházi faktor nem pótolhatja a közösségi eredményességet, de segítheti azt, vagyis nem magához vonja, hanem támogatja a közösségi teendőket. Ezért az „ E ” is szorzótényező, akárcsak a PED , amelyek két „esernyőt” képeznek a közösségeknek a rájuk záporozó kihívások esetén: a PED az egyik esernyő, a másik pedig az E -esernyő, ami még a PED fölött is van, a Ferenc pápa által azonosított átfogó nevelés globális biztosítékaként. Mindenkinek szíve joga, hogy kinyitja-e az E -esernyőt (szívében-lelkében, napi életében), és ha megteszi, akkor egy sajátos erőforrást is kap a családi hatékonysághoz. Ha egy család nem nyitja ki az E -esernyőt, akkor is lehet jó a CFC értéke, mivel a PED -esernyő is mindig védi a családot. A paradigmák tehát párhuzamosak maradnak, nem keresz-

³⁴ A szakma nevelési paradigma-diskurzusaiban minden figyelem a közösség szerepére irányul.

tezik egymást, ugyanakkor a segítség sajátos dimenziójában találkoznak, amikor az egyik „ernyő” a másik fölött kinyílik, mindkettőjük ki-beecsukható.

A 2.0. *képlet* külön is megadja a nemzetközi dokumentumok alapján számítható CFCN-t, ahogyan annak alapján az egyes életkori szakaszokon belül a 2.1. *képlet* ($CFC^{N(Gy)}$) a gyermekkori, a 2.2. *képlet* ($CFC^{N(If)}$) az ifjúkori, a 2.3. *képlet* ($CFC^{N(Id)}$) az időskori nevelési hatások szintjét fejezi ki:

$$CFC^N = \frac{Cs^N}{Tá^N} \times PED^N \times E^N$$

2.0. *képlet*

CFC^N : Átfogó Családi Kompetencia (CFC) nemzetközi komponensei

Cs^N : Családi nevelés nemzetközi CFC komponensei ($Cs^N \geq 1,0$)

$Tá^N$: Társadalmi nevelés nemzetközi CFC komponensei ($Tá^N \geq 1,0$)

$$CFC^{N(Gy)} = \frac{Cs^{N(Gy)}}{Tá^{N(Gy)}} \times PED^{N(Gy)} \times E^{N(Gy)}$$

2.1. *képlet*

$$CFC^{N(If)} = \frac{Cs^{N(If)}}{Tá^{N(If)}} \times PED^{N(If)} \times E^{N(If)}$$

2.2. *képlet*

$$CFC^{N(Id)} = \frac{Cs^{N(Id)}}{Tá^{N(Id)}} \times PED^{N(Id)} \times E^{N(Id)}$$

2.3. *képlet*

Mindez vezet el a legfőbb mutató, a társadalom reprodukciós képességének biztosításához.

2.1.2. Ifjúkorról az egyes nemzetközi dokumentumokban

Az ENSZ az iskolásokkal (6–14. életév) és az ifjúsággal való (itt 14/15. életévtől, de a gyermekkor értelmezésének függvényében az ifjúkor a 18–30. életévig tart) foglalkozása nem válik el élesen egymástól, hanem átfedést is mutat: leginkább az oktatás, a jogtudatosság és a társadalmi részvételre való felkészítés köti össze azokat. A dokumentumok mindezt alapvetően az oktatás intézményrendszeréhez kötik, és csak

járulékosan vonatkoznak a családra mint nevelési színtérre. A CFC-kompetenciákat tekintve a gyermekkorban – a család primér nevelési és jogi felelőssége miatt – kisebb a környezeti támogatás relevanciája. Ehhez képest azonban az ifjúkorban – a 18–30. életkori szakasz jogi önállóságára tekintettel – elsődlegessé válik a környezeti támogatás szerepe a családdal szemben.

Az említett 4. SDG (Minőségi oktatás) szemléletében az iskola az a hely, ahol a gyermekből (iskolás) tudatos fiatal (ifjú) válik, az iskoláskorban megszerzett tudása alapozza meg a későbbi ifjúkori foglalkoztathatóságot. A tantervekbe ezért vonják be az emberi jogok, a fenntarthatóság és a békés együttélés értékeit.

Az ENSZ (UNESCO) *Globális Állampolgárságra Nevelés* programjának (*Global Citizenship Education – GCED*) célja, hogy a tanulók képessé váljanak a 21. század összetett globális kihívásainak kezelésére és a békésebb, igazságosabb világ építéséhez való hozzájárulásra. Kiemelt összetevője a két korosztályt összekötő digitális műveltség és biztonság, az egészségtudatosság és a káros szenvedélyek megelőzése, a mentális jólét erősítése, ami kulcsfontosságú a felnőtté válás küszöbén.

Az ENSZ dokumentumai az ifjúsággal mint a jövő formálóival és a változás kulcs szereplőivel foglalkoznak, aminek célja a fiatalok társadalmi bevonása, aktivitása és jogainak védelme. Az ifjúságra vonatkozó három fókuszterület közé tartozik a gazdasági (munkanélküliség ellen, vállalkozóvá válás); a békét és biztonságot érintő (fiatalok szerepe a konfliktusmegelőzésben és béketeremtésben); a harmadik pedig a klímahelyzet miatti aktivitás területe (környezeti célok elérésére mozgósítás). Az ENSZ 2018-ban indított *Ifjúsági Stratégiája* (*Youth2030*) az ENSZ egészére kiterjedő keretrendszer, amelynek célja, hogy a szervezet hatékonyabban dolgozzon a fiatalokkal és a fiatalokért, különösen a béke, a fenntartható fejlődés és az emberi jogok területén. A *Világ Ifjúsági Cselekvési Program* (WPAY, 1995) 15 kiemelt területet határoz meg – többek között az oktatást, a foglalkoztatást, az egészségügyet, a környezetvédelmet és a politikai részvételt –, amelyek mentén a kormányoknak fejleszteniük kell az ifjúság helyzetét.

Az EU *Ifjúsági stratégiája*³⁵ (2019–2027) három pillérre építve (bevonás, összekapcsolás és felelősségvállalás) ösztönzi a fiatalokat a demokratikus folyamatokban való részvételre, ezenkívül segíti a társadalmi és állampolgári szerepvállalásukat. A stratégia 11 Európai Ifjúsági Cél³⁶ elérését tűzi ki: a fiatalok összekapcsolása az EU-val; nemek közötti egyenlőség; befogadó társadalmak; tájékoztatás és konstruktív párbeszéd; mentális egészség és jóllét; lehetőség a vidéki fiataloknak; minőségi foglalkoztatás és tanulás; megfelelő tér és részvételi lehetőség a fenntartható Zöld Európa, az ifjúsági szervezetek és az európai programok megvalósítására. Az ENSZ és az EU ifjúsági stratégiáiban – akárcsak a gyermekekre vonatkozóknak – szinergiák hatnak. Így az ENSZ globális és az EU saját stratégiái párhuzamosak, akár az UN Youth 2030-at, valamint az EU Ifjúsági Stratégiáját tekintve,

³⁵ EU Youth Strategy 2019-2027: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2026/774716/EPRS_STU%282026%29774716_EN.pdf

³⁶ European Youth Goals: https://youth.europa.eu/strategy/european-youth-goals_hu.

amelyek azonos pillérekre építenek (bevonás, felelősségvállalás, biztonságos digitális jövő), így az EU-stratégia katalizálja az ENSZ ifjúsági céljait.

A CFC összetevőire az ENSZ- és az EU-irányelveket hasonlóan lehet vonatkoztatni, mint a gyermekkor kapcsán. Mégis azzal az eltéréssel a gyermekkorhoz képest, hogy családi környezetben az ifjúkori kompetenciák fejlesztése már nemcsak a családtag felnőttek felelőssége, mivel abban mind több lehetőséget és feladatot kap maga a 15–30 éves életkorú fiatal. Az ENSZ és az EU stratégiáit a gyakorlatba bevezetni kívánó – 2002 óta négy kiadásban megjelent – COMPASS (Kompassz) kézikönyv ugyan az emberi jogi neveléshez ad útmutatást, mégis a nevelés körében értelmezhető legteljesebben az, amit a 2020-as kiadás előszava célként rögzít: *„megerősítést és bizalmat meríthetünk abból a tényből, hogy a társadalmaink rendkívül összetett problémákat is képesek etikus alapelvek mentén megközelíteni, és hogy a legembert próbálóbb időkben is lehet – és kell is – egymást támogatni és védelmezni, illetve a családot támogató környezet kompetenciái értelmezhetőek”* (Gomes, 2020, 6.).

A tárgyalt 11 *Európai Ifjúsági Cél* közül több a CFC összetevőiben is érvényesülhetne, azonban azokat nem családi, hanem társadalmi kompetenciaként, pontosabban a családot támogatni hivatott szervezetek kompetenciájaként értelmezik. Ezeket néhol pontosítják a 2024-től kezdődően készült időszaki jelentések megállapításai. Az Európai Bizottság 2025-ben közzétett 2024-es *Ifjúsági Jelentésének*³⁷ (15–29 évesek) *főbb megállapításai szerint a fiatalok több mint 70%-a részt vesz a választásokon, de komoly kihívást jelent a mentális egészségük (közel 50% küzd pszichoszociális nehézségekkel) és a digitális készségeik hiánya (28%). A 2021-ben indított Gyermekgarancia Program végrehajtásáról szóló 2026-os jelentés megállapításait már idéztük. Az EU Ifjúsági Stratégiájának időközi értékelése (2024)*³⁸ szerint a stratégia sikeresen hangolta össze a tagállami ifjúságpolitikákat, és hatékony eszközzé vált a fiatalok véleményének becsatornázására.

A CFC családi nevelési szempontjából megállapítható, hogy az ifjúkorra vonatkozó nemzetközi dokumentumokban rögzített célok és intézkedési tervek, programok a társadalom intézményeinek feladatait jelölik ki, azok tehát társadalmi, intézményi kompetenciák, nem pedig családiak. A COMPASS (Kompassz) kézikönyv is az emberi jogi neveléssel foglalkozik, azt is az iskola körébe rendelve, és annak nevelési céljait is mint „a családot támogató környezet kompetenciáit” értelmezi. A kompetenciafejlesztést tehát elsősorban nem a család, hanem a társadalom jogosultságaként és feladataként határozza meg. Így akár az ENSZ *Globális Állampolgárságra Nevelés Programjának* már tárgyalt kompetenciaelemei (digitális műveltség és biztonság; az egészségtudatosság és a káros szenvedélyek megelőzése; a mentális jólét erősítése), akár pedig az EU 11 *Európai Ifjúsági Célja* sem családi, hanem társadalmi kompetenciaként, a családot támogató szervezetek kompetenciájaként kapnak értelmezést.

³⁷ EU Youth Report 2024: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9762377f-0899-11f0-b1a3-01aa-75ed71a1/language-en>.

³⁸ Support study for the interim evaluation of the EU youth strategy 2019–2027: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ccf499bb-f6f0-11ee-a251-01aa75ed71a1/language-en>.

Kompetenciataralom (N-If: az ifjúkor a nemzetközi dokumentumokban)

Amíg a gyermekkort tekintve általánosítással kiemelhető volt a nemzetközi szervezetek céljaiból a „szülők szocializációs felelőssége”, addig az ifjúkorral foglalkozó dokumentumok nem a család kompetenciáit határozzák meg, hanem a társadalomét és a szervezetekét (mint az iskola is).

Az egyes nemzetközi dokumentumok alapján az ifjúkorban a „*családot támogató környezet*” megnevezésű CFC-kompetencia azonosítható. Ez *N-If* kóddal szerepel a 2. táblázatban. Az *N-If* kompetencia eredményessége elsősorban a társadalmi környezet (állami, önkormányzati és civil intézmények, egyházak) hatékonyságán múlik. Ezek mellett a családi (szülői) kötelezettségek lényegesek, de másodlagos, támogató szerepet kapnak a jogi önállósággal járó ifjúkor (18–30. életév) CFC-kompetenciáiban.

Az ifjúkor esetében (2.2. képlet) a gyermekkorhoz (2.1. képlet) képest megfordul a családi és a társadalmi feladatok aránya, ami miatt tehát a $CFC^{N(If)} \leq 1,0$ értékű lesz.

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Nemzetközi dokumentumok)
N-If	Családot támogató környezet	<i>Nemzetközi dokumentumokban az ifjúkorhoz tartozóan</i>
N-If-1.	Családot támogató környezet kompetenciái	<i>Kompasz (COMPASS) kézikönyv</i>
	1) Globális állampolgárságra nevelés: a) digitális műveltség és biztonság; b) egészségtudatosság és a káros szenvedélyek megelőzése; c) a mentális jólét erősítése.	<i>ENSZ Globális Állampolgárságra Nevelés Programja</i>
	2) Ifjúság társadalmi szerepére nevelés: a) bevonás; b) felelősségvállalás; c) biztonságos digitális jövő.	<i>Youth 2030 és EU Ifjúsági Stratégiája</i>
	3) Egyéni fejlesztés: a) aktív állampolgárság (választásokon részvétel); b) mentális egészség; c) digitális készségek.	<i>EU 11 Európai Ifjúsági Célja</i>

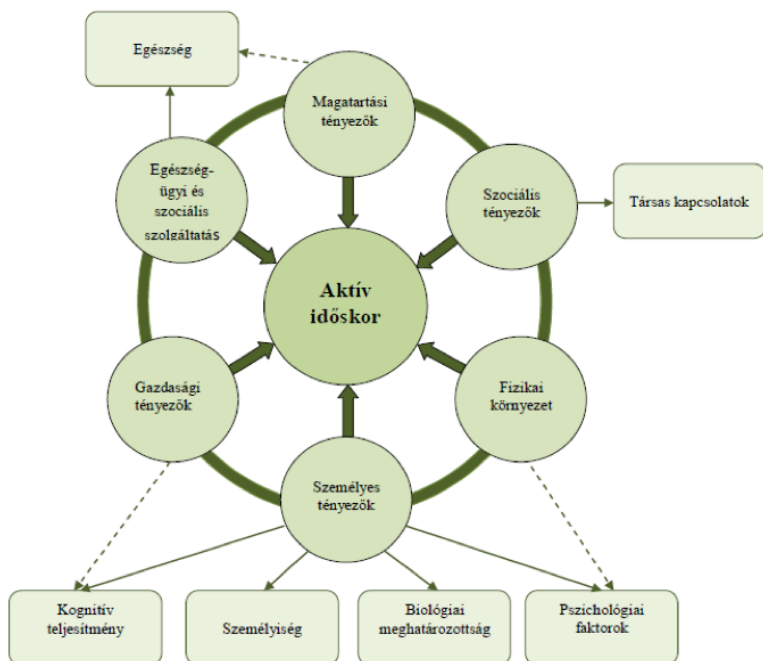
2. táblázat: Az ifjúkorról szóló egyes nemzetközi dokumentumok kompetenciatarlmai (saját összeállítás)

2.1.3. Időskorról az egyes nemzetközi dokumentumokban

Az ENSZ-nek nincs egyetlen, jogilag kötelező erejű, átfogó egyezménye kifejezetten az idősekre vonatkozóan (mint például a gyermekek, az ifjúság vagy a fogyatékos-sággal élők esetében). Ez annak ellenére van így, hogy a társadalom előregedésével összefüggő dilemmák már több mint harminc éve jelen vannak az olyan politikai diskurzusokban, amelyek elsősorban a társadalmi és a gazdasági hatásokat érintik (Brettner, 2013, 25.).

A mind több matuzsálemi életkorúra és a mind kevesebb gyermekre tekintettel is növekedett az átlagos életkor a multigenerációs családi közösségekben (függetlenül a családok teljes számán belüli arányuktól), és így az egész társadalom is előregedik. Az ENSZ dokumentumai már a folyamat kezdetén felhívták erre a figyelmet. A *Bécsi Nemzetközi Idősügyi Cselekvési Terv* (1982) volt ezek sorában az első, amely az idősödést mint globális jelenséget kezelte, és iránymutatásokat fogalmazott meg. Az *ENSZ Közgyűlés 46/91-es határozata* 1991-ben az idősekkel kapcsolatosan 18 alapelvet határozott meg öt fő téma köré csoportosítva: függetlenség; részvétel; gondoskodás; önmegvalósítás és méltóság.³⁹ A *Madridi Nemzetközi Idősügyi Cselekvési Terv* (2002) a 2. Idősügyi Világkongresszuson elfogadott WHO-anyag, amely az „Aktív idősor Politikai Keretrendszer” (*Active Ageing – Policy Framework*) programban nyert újabb értelmezést. Fontos, hogy ebben átalakult az aktív idősor meghatározása, amit hagyományosan a megbetegedésekkel, a nyugdíjas korral, az ellátástól való függőséggel azonosítottak, de a WHO „a valóságtól távol esőnek és elavultnak tekinti” az ilyen paradigma szerinti programokat. Helyette az aktív időskort lehetőségként értelmezi abban, hogy az idősek részt vegyenek a társadalmi, a gazdasági, a kulturális, a közösségi élet minden területén, sőt azt is kiemeli, hogy vegyenek részt családjaik, szűkebb és tágabb környezetük támogatásában. Mindezt természetesen a fizikai és mentális, szociális jóléti állapotukhoz és igényeikhez igazodóan tegyék. A WHO előterjesztésében az aktív idősor politikai keretrendszere ösztönzi a személyes felelősség, a korbarát környezet és a generációk közötti szolidaritás egyensúlyának megteremtését (Brettner, 2013, 44.).

³⁹ United Nations Principles for Older Persons | OHCHR (letöltés: 2026. 03. 31.).



3. ábra: Az aktív időskor koncepció összetevői (forrás: Brettner, 2013, 44.)

A 3. ábra holisztikus megközelítésben szemlélteti az „Aktív Időskor Koncepció” összetevőit. Tehát ez egy átfogó koncepció, amely rendszerszemlélettel veszi figyelembe az egészségügyi mellett a pszichológiai, társadalmi és gazdasági mutatókat is, és azokat közösségi alapú megközelítésekben értelmezi. A WHO által alkotott „Aktív Időskor Koncepció” elemei az aktivitás; autonómia; függetlenség; életminőség; várható egészséges élettartam. Az aktivitás a nyugdíjas életszakaszban nemcsak a munka világában mutatkozik, hanem a társadalmi, gazdasági, kulturális, spirituális és a civil élet területén is. A tevékeny időskor javítja a szubjektív életminőséget és növeli az élettartamot, ezért az időskor nem betegséggel teli életkori szakasz, hanem a lehetőségek időszaka (egészség + részvétel + biztonság). Ebben a koncepcióban „az autonómia teremti meg a személyes döntések, preferenciák feletti ellenőrzés képességének megőrzését. A függetlenség esély a mindennapi feladatok, az eltérő társadalmi szerepek megvalósítására a magán és a közösségi élet területén egyaránt” (Brettner, 2013, 44–45.). Ez körültekintően adja meg az időskori autonómia definícióját.

Továbbá az „Aktív Időskor Koncepció” szerint az életminőség egy komplex mutató, amely a jólét fokmérője, magában foglalva a testi és a lelki egészséget, a társas környezet támogatását, egyúttal tükrözi a személyes értékpreferenciákat (ez pedig az időskori életminőség definíciója lehet). Az „Aktív Időskor Koncepció” keretében az egészség mindazon tényezők összessége, mely megvalósítja testi-lelki és társas működésünk

zavartalanságát (ez az időskori egészség definíciója). Az „*Aktív Időskor Konceptiója*” nem tekinthető egy újabb elméletnek, de kapcsolódik azokhoz, valamint hatással van a nemzetközi és általa a nemzeti időspolitikák alakulására is.

Amíg a CFC-komponensek egy pedagógiai paradigmára (a családi nevelés átfogó szerepe) épülő, gyakorlatorientált program lehetőségét adják, addig az ENSZ-nek mint globális világszervezetnek a dokumentumai a családot segítő nemzetközi jogi védelem nyújtására törekcszenek a nemzeti jogalkotással és annak gyakorlatával. Így céljuk a család védelméhez való jog és a házasságkötés szabadsága (*Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*, 1948, 16. cikk), a védelem mellett különösen is a gyermeknevelés segítése (*Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya*, 1976, 10. cikk), valamint a család társadalmi alapstátuszának és a házastársak egyenlő jogainak megerősítése (*Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya*, 1966, hatályba lépés 1976, 23. cikk).

Az Európai Unió idősekkel kapcsolatos politikája a 2020-as évektől különösen is a demográfiai változások kezelésére, a méltóságteljes öregedésre és a generációk közötti igazságosságra irányul. Mivel az idősgondozás alapvetően tagállami hatáskör, az EU elsősorban iránymutatásokkal, összehangolt stratégiákkal és közös finanszírozási keretekkel avatkozik be. Ezek között a 2022-ben indult *Európai gondozási stratégia a gondozók és a gondozottak számára*⁴⁰ 2024–2025-re jutott el a végrehajtási szakaszba, aminek célja a megfizethető és minőségi tartós ápolás-gondozás biztosítása. A végrehajtásról a tagállamok jelentései alapján 2024 őszén közzétett *Előregedési Jelentés*⁴¹ hosszú távú, 2070-ig szóló gazdasági és költségvetési előrejelzéseket fogalmaz meg a nyugdíjakkal, az egészségüggyel és a tartós ápolással kapcsolatban.

Az Európai Bizottság tette közzé Az időszódésről szóló zöld könyv – A nemzedékek közötti szolidaritás és felelősségvállalás előmozdítása című dokumentumot.⁴² A célja egy szakmapolitikai vita indítása volt arról, hogy milyen hatást gyakorol ez az erőteljes demográfiai tendencia a gazdaságra és a társadalomra, a „generációk közötti méltányosság” (intergenerational fairness) elvét beépítendő minden szakpolitikába.

Az EU támogatja az ENSZ WHO által vezetett „Egészséges Öregedés Évtizede (2021–2030)” programját – amely a madridi cselekvési tervre épül – és aktívan részt vesz az ENSZ nyitott munkacsoportjában, amely az idősök jogairól szóló esetleges nemzetközi egyezményt készíti elő, tekintettel arra, hogy a népesség előregedése korunk egyik legnagyobb társadalmi kihívása. A programot az ENSZ Közgyűlése 2020. december 14-én elfogadott 75/131. számú határozatába (A/RES/75/131) foglalta és globális akciótervvé emelte.⁴³ Ennek eredményeként ez már nemcsak egy elméleti keret

⁴⁰ European Care Strategy for caregivers and care receivers: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/news/european-care-strategy-caregivers-and-care-receivers-2022-09-07_en.

⁴¹ 2024 Ageing Report: https://economy-finance.ec.europa.eu/system/files/2023-11/ip257_en_1.pdf és https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/2024-ageing-report-economic-and-budgetary-projections-eu-member-states-2022-2070_en.

⁴² Az időszódésről szóló zöld könyv: <https://epale.ec.europa.eu/hu/resource-centre/content/az-idosodesrol-szolo-zold-konyv-nemzedek-kozotti-szolidarit-as,-valamint> <https://book.designrr.co/?id=69104&token=3144124100&type=FP>.

⁴³ United Nations Decade of Healthy Ageing (2021–2030): <https://docs.un.org/en/A/RES/75/131>.

(mint az *Aktív Időskor*), hanem egy konkrét cselekvési terv is tíz évre, amelyben az ENSZ összes tagszervezete (pl. az UNICEF a generációk közötti kapcsolatok miatt, az ILO a munkaügyek miatt) részt vesz. A program célja nemcsak az élettartam meghosszabbítása, hanem az egészségben eltöltött évek számának növelése. Fő cselekvési területként határozza meg: a gondolkodásmód megváltoztatását (életkorral kapcsolatos előítéletek – ageism – elleni küzdelem); a közösségek kialakítását (idősök képességeit támogató környezet kialakítása); az integrált gondozást (személyiségközpontú egészségügyi alapellátás); a hosszú távú gondozást (hozzájutás a megfelelő ellátáshoz).

Összevetve egyrészt az ENSZ „*Aktív Időskor Konceptiónak*” és a gyakorlatias „*Egészséges Öregedés Évtizede*” programnak az együttesét (ENSZ-programok), másrészt az „*Átfogó Családi Kompetencia*” (CFC) kereteit, megállapíthatjuk, hogy egyik sem elmélet, valamint az is közös bennük, hogy mindkettő célja a tevékeny időskor támogatása. Mindkettő kiemeli a közösségek szerepét, azonban az ENSZ-programok elsősorban az időskori egészség mint egyéni jó (érdek) elérésére tekintenek. Ezek ugyan növelik a megfelelő életminőséget is nyújtó társadalmi, gazdasági, kulturális, spirituális és a civil aktivitás hatékonyságát, de az autonómiát nem a családi közösség kereteiben értelmezik, hanem egyéni (individuális) célként. Csak a gondoskodás kapcsán említik a családot mint az idősöknek is biztosítandó hozzáférést a családi és közösségi gondozáshoz, azonban éppen ennek feltételeivel nem foglalkoznak.

Ehhez képest a CFC az idősök esetében is elsősorban a családi környezet hatásrendszerének fejlesztését célozza. A CFC szerepe az, hogy elsődlegesen a családi viszonyokban tárgyalja azokat az összetevőket is, amelyek az idősöket erősítik intergenerációs családi szerepeikben, ezáltal nyújtva számukra a mentális és testi egészséget erősítő hasznos élet lehetőséget.

Ez tényszerű különbség, amely nem hiányként, hanem a CFC céljaiban megnyilvánuló többletként mutatkozva arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyéni fejlesztést igazán hatékonyan a családi közösségben érik el az idősök, de a többi generáció, így a gyermekek, ifjak és a középkorúak is, mégpedig intergenerációs dimenzióban. Erre épül a CFC legátfogóbb hatása, ami szerint – az idősök vonatkozásában és valamennyi generációt tekintve – a társadalom alapegységét képező család funkcióinak támogatásával hatékonyan képes segíteni a társadalom jó működését.

A bemutatottak szerint hiányzik az idősökre vonatkozó külön SDG, és a 4. SDG szerinti célban az LLL eszméje nem külön az idősökre vonatkozik, hanem csak a 15–64 éves korosztályt tárgyalva vonja be azokat az idősöket, akik már nyugdíj előtt állnak, de még aktívak. Ez tehát hozzávetőlegesen a munkában töltött aktivitás végéig tartó életkorra vonatkozik, és nem vonja be az idősebbeket (nyugdíjasokat), illetve nem értelmezi általában az időskori aktivitás kérdéseit. A köznevelési, szakképzési és felnőttképzési keretek mellett (Bajusz & Virágh, 2023) a 65 év feletti idősök aktivitását támogató edukáció szerepét is erősíteni kell, amihez újabb családi kompetenciatarthalmakat szükséges azonosítani.

Kompetenciataralom (N-Id: nemzetközi dokumentumokban az időskorhoz)

Az „Aktív Időskor Konceptió” és az „Egészséges Öregedés Évtizede” program a kifejtettek szerint az egyéni jóra tekint, így annak a család körébe való bevitelére adhat lehetőséget az „Átfogó Családi Kompetencia” (CFC). A CFC időskori komponenseinek meghatározásához az ENSZ- és az EU-dokumentumokból összességében kiemelhetők időskori kompetenciaelemek, amelyek fejlesztése a családban különös támogatást kaphat. A vizsgált nemzetközi dokumentum alapján fő időskori kompetenciaként (N-Id) a „tevékeny időskor” azonosítható, amelynek három részkompetenciáját foglalja össze a 3. táblázat.

Az N-Id „tevékeny időskor” kompetencia eredményessége az ifjúkori kompetenciáéhoz hasonlóan (N-If, 2. táblázat) elsődlegesen ugyancsak a társadalmi környezet (állami, önkormányzati és civil intézmények, egyházak) hatékonyságán múlik. Ezek mellett az N-Id-ben a családi (szülői) kötelezettségek is lényegesek, de az N-If-hez hasonlóan másodlagos, támogató szerepben. Ugyanakkor az időskori N-Id kompetencia komponenseiben (N-Id-1, -2 és -3), ezért – várhatóan – a mutatószámokban is közelebb van a gyermekkori N-GY komponensekéhez (NGY-1 és -2), ami megfelel annak, hogy a gyermekkorban (0–14/18 életév) az elsődlegesen fejlesztő családi környezet az időskorban ismét nagyobb szerepet kap az idősekre irányuló növekvő gondoskodás és intergenerációs együttműködések miatt.

A már tárgyaltak szerint a családi és a társadalmi nevelőhatásoknak a nemzetközi dokumentumok szerinti aránya legmagasabb a gyermekkorban, amit az időskoré nem érhet el, de az magasabb az ifjúkor ilyen mutatójának értékénél:

$$\frac{Cs^{N(GY)}}{Ta^{N(GY)}} \geq \frac{Cs^{N(Id)}}{Ta^{N(Id)}} \geq \frac{Cs^{N(If)}}{Ta^{N(If)}}$$

A nemzetközi dokumentumok alapján az időskorra megállapítható Cs/Tá nevelési értékarány:

$$N^{Id} = \frac{Cs^{N(Id)}}{Ta^{N(Id)}} < 1,0$$

3.0. képlet

N^{Id} : Időskori nevelés nemzetközi dokumentumok szerinti CFC komponensei ($N^{Id} < 1,0$)

Cs^{N-Id} : Családi nevelés nemzetközi CFC időskori komponensei ($Cs^{N-Id} \geq 1,0$)

Ta^{N-Id} : Társadalmi nevelés nemzetközi CFC időskori komponensei ($Ta^{N-Id} \geq 1,0$)

Az időskori fejlesztés (nevelés) a nemzetközi dokumentumok alapján meghatározható teljes CFC-értékét a 2.3. képlet adja meg.

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Nemzetközi dokumentumok)
N-Id	Tevékeny időskor	<i>Nemzetközi dokumentumokban az időskorhoz tartozóan</i>
	1) Társadalmi pozíció a) függetlenség, b) részvétel, c) gondoskodás, d) önmegvalósítás, e) méltóság.	<i>ENSZ Közgyűlés 46/91-es határozata (az idősekkel kapcsolatosan 18 alapvetően határozott meg öt fő téma köré építve)</i>
N-Id-2	2) Aktív időskori részvétel a) a társadalmi életben; b) a gazdasági életben; c) a kulturális életben; d) a közösségi életben; e) családjuk támogatásában; f) környezetük támogatásában; g) a személyes felelősségvállalásban; h) a korbarát környezet alakításában; i) az intergenerációs szolidaritásban.	<i>Madridi Nemzetközi Időügyi Cselekvési Terv (2002) 2. Időügyi Világkongresszuson elfogadott WHO anyag: „Aktív időskor” (Active Ageing)</i>
N-Id-3	3) Egészséges öregedés a) gondolkodásmód megváltoztatása (ageism elleni küzdelem); b) közösségek (idősek képességeit támogató környezet); c) integrált gondozás (személyiségközpontú egészségügyi alapellátás); d) hosszú távú gondozás (hozzájutás a megfelelő ellátáshoz).	<i>ENSZ Egészséges Öregedés Évtizede (2021–2030) program</i>

3. táblázat: Az időskorról szóló egyes nemzetközi dokumentumok kompetenciartalmait (saját összeállítás)

2.2. Egyházi megnyilatkozások a CFC multigenerációs megközelítéseiben

A keresztény és azon belül is a katolikus egyházi megnyilatkozásoknak itt csak némelyikét tárgyaljuk, annak jelzése érdekében, hogy azok miként járulnak hozzá a keresztény pedagógia az „Átfogó Családi Kompetencia” (CFC) összetevőinek holisztikus értelmezéséhez. A katolikus megnyilatkozások globális kérdésekre adott globális válaszokat fogalmaznak meg, minden ember javára, a keresztény felekezeten túl a

más vallásokat követők és a vallástalanok javára is, aminek adódik egybevetése más globális, illetve kontinentális felelősséget vállaló szervezetekével (ENSZ és tagszervezetei, EU, ET). Ez utóbbiak dokumentumait a fentiek szerint már elemeztük.

2.2.1. Az egyházi és a nemzeti szervezetek egyes dokumentumainak összevetése

A CFC családi kompetencia megközelítéséhez különböző módon vehetőek figyelembe az egyházi, valamint a nemzetközi szervezetek (ENSZ, EU) megnyilatkozásai. Egyaránt az emberi személyt tisztelő humánumból indulnak ki, azonban a CFC megközelítése arra hívja fel a figyelmet, hogy az utóbbiak – a nemzetközi jog alakítóiként – elsősorban jogilag szabályoznak, ezért hatályuk is államokra és azok szakpolitikáira (szervezeteikre) vonatkoznak. A katolikus egyházi megnyilatkozások az egyént mint Isten képmására teremtet, társas lényt tárgyalják, akinek méltósága elidegeníthetetlen, és aki a családon, illetve a közösségen keresztül teljesezhet ki, amint ezzel átfogóan a katolikus szociális tanítás, szűkebben pedig a teológiai antropológia és az erkölcssteológia foglalkozik. Ennek során mind a gyermekeket és az ifjúságot, mind pedig az időseket nem csupán gondozásra szoruló csoportként, hanem a társadalom nélkülözhetetlen erőforrásaiként is kezelik. A vatikáni megnyilatkozások központi eleme az egyes generációk méltóságának védelme és a nemzedékek közötti szövetség erősítése.

Az egyházi dokumentumokban ugyanakkor az rögzül, hogy az embernek minden életkorban vannak a családon belül feladatai, ami a felnőttek számára a család összetartása, és annak során a gyermekek és minden generációnak szükséges fejlesztés biztosítása. Ezek mellett a nemzetközi – és a közreműködő nemzeti – szervezeteknek a társadalom átalakításáért folytatott harca politikai dimenzióban folyik. XIV. Leó pápa erről fejtette ki az Európai Néppárt képviselőihez intézett 2026. április 26-i beszédében,⁴⁴ hogy: *„Minden politikai tevékenység elsődleges feladata, hogy eszményi távlatot kínáljon, mivel a politika megköveteli a jövő tágas szemléletét, anélkül, hogy félnénk nehéz, sőt népszerűtlen döntéseket is meghozni, ha a közjó megkívánja. Ebben az értelemben a politika „a szeretet legmagasabb rendű formája”, mert teljes mértékben a közjó építésének szolgálatába állítható.”* (Pope Leo XIV, 2026b). Leó pápa az ideológiák torzító hatására is felhívta a figyelmet: *„Egy eszmény (ideál) követése azonban nem jelenti egy ideológia felmagasztalását. Az ideológia ugyanis mindig a valóság meghamisításának, megerősökölésének gyümölcse. Minden ideológia eltorzítja az eszméket, és az embert saját projektjének rendeli alá, elfojtva annak valódi törekvéseit, a szabadságra, a boldogságra, a személyes és társadalmi jólétre irányuló vágyát.”*

A nemzetközi szervezetek a társadalmi makrostruktúrán, elsődlegesen a társadalmi intézményeken belül megnyilvánuló viszonyok értékelésével célozzák azok szükség

⁴⁴ A fordítások a *Magyar Kurír*-ban közzétett hírből származnak: <https://www.magyarokurir.hu/hirek/leo-papa-az-europai-neppart-kepviseloikhez-nepi-politika-az-igazsag-iranti-szeretetet-igenyli>.

szerinti kritikáját és a globális szabályozáson keresztül a nemzeti politikák alakítását, nem pedig közvetlenül irányulnak a családi funkcióknak a makrostruktúrák állapotától függő és azokra visszaható helyzetével. Az EU dokumentumai tételesen nem hivatkoznak az Unió keresztény alapvetéseire, amelyeket a modern Európa alapító atyái (Adenauer, De Gasperi, Schuman) inspirációs forrásoknak tekintettek. XIV. Leó pápa ezt emeli ki az említett beszédében, amit az Európai Néppárt tagjaihoz intézett:

„Amint XVI. Benedek húsz évvel ezelőtt, úgy én is „nagyra értékelem, hogy az Önök csoportja elismeri Európa keresztény örökségét. Az európai projekt, mely a második világháború hamvaiból született, kétségtelenül abból a gyakorlati szükségből fakadt, hogy egy ilyen háború soha többé ne ismétlődhessen meg. Ugyanakkor egy eszményi távlat is meghatározza, nevezetesen az a vágy, hogy egy olyan együttműködés jöjjön létre, amely véget vet az évszázados megosztottságnak, és lehetővé teszi a kontinens népei számára, hogy újra felfedezzék közös emberi, kulturális és vallási örökségüket. Az alapító atyákat személyes hitük vezérelte, és a keresztény elveket olyan közös és egységesítő tényezőnek tekintették, amely segíthetett véget vetni a második világháborúhoz vezető bosszúvágyó és konfliktusos szellemiségnek.” (Pope Leo XIV, 2026b)

Leó pápa külön is idézte De Gasperit az eszmények követésének értelmezéséről: *„...az emberi személyt helyezzük a középpontba evangéliumi testvériséget építő kovászával, az ókoriaktól örökölt jogtisztetéssel, a századok során kifinomult szépségkultuszával, valamint az évezredek tapasztalat által elmélyített igazság- és igazságosságvágyával” (Pope Leo XIV, 2026b).*

A transzatlanti kultúra civilizációs gyökerei és a keresztény hagyomány különösen a gyermekekre vonatkozóan mutat hasonló jegyeket. Ez fejeződik ki abban is, hogy 1990-ben a Vatikán elsőik között – már negyedikként – csatlakozott az ENSZ Gyermekeket Jogi Egyezményéhez.

2.2.2. Egyes egyházi dokumentumok a családról

A továbbiakban egyes egyházi dokumentumokban azonosítjuk a családi nevelés CFC-komponenseinek meghatározását támogató tartalmakat. Ezek fő területei (komponensei) a feldolgozás sorrendjében a családi közösség (Szent II. János Pál pápa *Familiaris Consortio*ja alapján: $E-Cs^{CsK}$); felelősség a teremtett világért (MKPK 2008-as körlevele alapján: $E-Cs^{Ter}$); Ferenc pápa átfogó nevelési tanítása a *Laudato si'* alapján ($E-Cs^{Laud}$), valamint a két globális paktum szerint ($E-Cs^{Glob}$); XIV. Leó pápa tanítása egyrészt a nevelés reményéről ($E-Cs^{Rem}$), aztán a közjóra nevelésről ($E-Cs^{Köz}$), továbbá a szegénység leküzdéséről (a *Dilexi te*: $E-Cs^{Dil}$).

2.2.2.a) A családi közösség

II. János Pál pápa (2002) *Familiaris Consortio* ('A családi közösség') kezdetű apostoli buzdításában a család helyzetével foglalkozik a mai világban. Megállapítja, hogy: „*A család ma – sajátosságait tekintve – kétféle: pozitív sajátosságai a világban működő Krisztus üdvösségének, a negatívak az Isten szeretetével szembeszegülő ember tagadásának jelei.*” (II. János Pál, 2002, 16.).

Felsorolja az alapvető értékek torzulásait, amely „bajok forrása a szabadság rosszul értelmezett fogalma”: téves elméleti és gyakorlati felfogás; mindkét házaspár teljhatalommal rendelkezik önmagával; súlyos félreértés a szülő-gyermek kapcsolatát meghatározó tekintélyről; nehézség a lelki értékek családi áthagyományozásában; a válások növekvő száma; az abortusz bűne; a sterilizáció terjedő gyakorlata; fogamzásellenes lelkiület. A CFC-kompetenciataralmak szempontjából is kiemelendő megállapítás az, hogy „korunknak bölcsességre van szüksége” (i. m., 18.), idézve a II. Vatikáni Zsinat dokumentumát (GS 15. II.): „*A világ jövője forog ugyanis veszélyben, ha nem támadnak bölcsőbb emberek.*” Szent II. János Pál pápa felszólítja a családot: „*Család, légy, ami vagy!*”, ami tartalmazza a családi hivatás, méltóság és kötelezettség felfedezését (i. m., 30.). Megállapítása, hogy a családi közösség kezdete és ereje a szeretet, ami CFC-szempontból a generációk együttes munkálkodásában bontakozik ki.

Szent II. János Pál pápa definíciót ad a családi közösség értelmezéséhez, aminek összetevői: test és vér természetes közössége; új és eredeti közösség: egyházi közösség, amelynek lényegét a keresztény család mutatja és valósítja meg; szülői tekintély gyakorlása; önmegtagadás és önátadás; önszeretet, széthúzás, veszekedések, nézeteltérések: halálosan megsebzik a közösséget (a családot és a tágabbat is); Isten a béke szerzője: kiengesztelődésre szólít fel: az ember örömmel tapasztalja és védje meg a helyreállított egységet és közösséget (i. m., 34–35).

Külön tárgyalja a nő jogait és kötelességeit (i. m., 36.), valamint a szülők nevelői jogát és kötelezettségét: együttműködés Isten teremtményében; szeretetben és szeretetből hoznak létre egy embert; kötelezettségük a fölnevelés; a szülői nevelés hiányát alig lehet pótolni; a családi légkör megteremtése. Kifejti a szülő nevelői jogának és kötelességének főbb jegyeit: lényeges (összefügg az emberi élet továbbadásával); eredeti és elsődleges (szeretetkapcsolatra épül); elcserélhetetlen és elidegeníthetetlen (teljesen át nem ruházható, mások nem bitorolhatják) (i. m., 53.). Itt külön kifejtést kap az apai és az anyai szeretet, amely forrás, majd lelke, végül törvénye lesz minden cselekedetüknek. Az apai és anyai szeretet összetevői: szelídség; állhatatosság; jóság; szolgálatkészség; lemondásra, önmegtagadásra, önátadásra törekvés.

Szent II. János Pál pápa rögzíti, hogy a nevelésnek bizalommal és lelki erővel kell folynia, és az emberi élet lényeges kérdéseire kell irányulnia. Egyben összefoglalja (i. m., 54–60.) a nevelés lényeges területeit: az önátadás törvényének érvényesítése; szeretetközösség létrehozása. Felsorolja az önátadás azon összetevőit, ami általa min-tává, törvénnyé válik: házastársak egymás iránti szerelme; az igaz szeretet minden tette tanúság (tökéletesíti a család lelki termékenységét); nemi nevelés (a vulgarizá-

lással és az önző gyönyörvágó kielégítésének kultúrájával szemben); erényre nevelés (tisztaságra intés); a családi közösség örömförrás; nehézségek idején hatásos és hiteles pedagógia; a gyermek tudatos bevonása tevékenységbe; helytállás a társadalomban; testvérek közti kapcsolat; nemzedékek közti kapcsolat; anyagiaktól független légkör (a személye a fontos és nem a javak); az igazságosság érzékében felnőni (beleértve a személyi méltóság megbecsülését is); a szeretet iránti nagyobb érzék (saját kényelem megtagadása, őszinte törődés elsősorban rászorulókkal; más családok gyermekeinek segítése; kapcsolat a rendszeres lelkipásztori munkával (iskola, egyházközösség közösségei, lelkipásztor).

Szent II. János Pál pápa figyelmeztet az utilitarista boldogság hamisságára, ami „csak élvezet, az egyén kizárólagos kielégülése... figyelmen kívül hagyva, megtámadva az igazi jó objektív igényeit” (II. János Pál, 2011, 63.).

Kompetenciakód	CFC-tartalmak	Háttér (Nemzetközi dokumentumok)
E-Cs ^{CsK}	Családi közösség	<i>Egyházi dokumentumok a családról</i>
E-Cs ^{CsK-1}	1) Bölcsesség	II. János Pál pápa (2002) „Familiaris Consortio” (A családi közösség)
E-Cs ^{CsK-2}	2) Család, légy, ami vagy! a) családi hivatás; b) méltóság; c) kötelezettség felfedezése.	II. János Pál pápa (2002) „Familiaris Consortio” (A családi közösség)
E-Cs ^{CsK-3}	3) Családi közösségépítés a) test és vér természetes közössége; b) egyházi közösség; c) szülői tekintély; d) önmegtagadás és önátadás; e) önszeretet, széthúzás, veszekedések kerülése; f) nézeteltérések megoldása; g) békeszerzés; h) kiengesztelődés	II. János Pál pápa (2002) „Familiaris Consortio” (A családi közösség)

E-Cs^{CsK}-4	4) A szülő nevelői joga és kötelessége a) együttműködés Isten teremő művében; b) gyermekvállalás (szeretben és szeretetből hozni létre egy embert); c) fölnevelés kötelezettsége; d) szeretetkapcsolat; e) teljesen át nem ruházható; f) családi légkör teremése (szülői nevelés hiánya alig pótolható); g) apai és az anyai szeretet (forrása, lelke, törvénye a cselekedeteknek).	<i>II. János Pál pápa (2002) „Familiaris Consortio” (A családi közösség)</i>
E-Cs^{CsK}-5	5) A szülői önatadás a) házastársak egymás iránti szerelme; b) az igaz szeretet tetteinek tanúsága; c) nemi nevelés (vulgarizálással és a gyönyörvág kielégítésének kultúrájával szemben); d) erényre nevelés (tisztaságra intés); e) a családi közösség örömförás; f) nehézségek idején hatásos és hiteles pedagógia; g) a gyermek tudatos bevonása tevékenységbe; h) helytállás a társadalomban; i) testvérek közti kapcsolat; j) nemzedékek közti kapcsolat; k) anyagiaktól független légkör; l) az igazságosság tapasztalásában felnőni; m) személyi méltóság megbecsülése.	<i>II. János Pál pápa (2002) „Familiaris Consortio” (A családi közösség)</i>
E-Cs^{CsK}-6	6) Szeretet iránti érzék a) kényelem megtagadása; b) őszinte törődés rászorulókkal; c) más családok gyermekeinek segítése; d) kapcsolat a rendszeres lelkipásztori munkával (iskola, egyházközség, lelkipásztor).	<i>II. János Pál pápa (2002) „Familiaris</i>

4. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciartalmai: Családi közösség (saját összeállítás)

2.2.2.b) Felelősségünk a teremtett világért

A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia még 2008-ban bocsátotta ki a *Felelősségünk a teremtett világért* című körlevelét, ami kifejti, hogy az éghajlatváltozás a globális igazságosság problémájához is tartozik. A körlevél az embernek a teremtett világgal való kapcsolatát vizsgálja és a keresztény hagyomány, valamint az Egyház tanítása alapján a felelős cselekvés alapjaira és kulcspontjaira kíván rámutatni. Ennek értelmében

egy olyan gazdaságetikai modellt mutat be, amely a teremtet világot a közjó részeként szemléli és így megőrzését nem kizárólag a piaci elvek alapján látja biztosítottnak (MKPK, 2008, 15.). A globális környezeti válságban való túlélés etikája három koncepciójának⁴⁵ közös elemeként határozható meg az erkölcsi fejlesztés szükségessége és a felelősség kérdésének középpontba állítása (Kozma, 2023b). Pálvölgyi Ferenc (2004, 90.) kiemeli az erkölcsi érzék (lelkiismeret), vagyis az erkölcsi intelligencia (MQ) helyes nevelésének feladatát. Szerinte „lehetséges egy közös pedagógiai értékrendszer felállítása, mely kielégíti a korszerű nevelés egyéni és társadalmi igényeit, ugyanakkor nem ellentétes egyetlen konstruktív értéken alapuló világnézettel sem” (Pálvölgyi 2004, 93.).

Mindez megalapozza az átfogó nevelési kompetenciák azonosítását a nevelés elsődleges színterét jelentő családban, amelyek aztán a Szentszék globális célkitűzéseit követve válhatnak konkréttá az 5. táblázatban foglaltak szerint:

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Egyházi dokumentumok a családról)
E-Cs ^{Ter}		<i>Egyházi dokumentumok a családról: teremtett világ</i>
E-Cs ^{Ter} -1	Felelősség a teremtet világért	<i>Felelősségünk a teremtet világért. MKPK, 2008</i>

5. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciataitai: Felelősség a teremtet világért (saját összeállítás)

2.2.2.c) Ferenc pápa átfogó nevelése

Napjainkra a környezeti nevelés középpontjába az átfogó ökológia mint a fenntartható fejlődés új koncepciója került, amely Ferenc pápa által 2015-ben kibocsátott *Laudato si'* ('Áldott légy') kezdetű enciklikájában kifejtettek szerint a tudományos és spirituális alapokra egyaránt épít (Ferenc pápa, 2015). Az átfogó ökológia a változásra fókuszál, mely átalakulást Ferenc pápa az ökológiai megtérésben fogalmazza meg. Két kulcsfogalom a mértéktartás és az alázat, amiről Ferenc pápa ezt állapítja meg: „*Nem könnyű elérni ezt az egészséges alázatot és a boldog mértéktartást, ha öntörvényűvé válunk, ha kizárjuk Istent életünkől és saját énünk veszi át az ő helyét, ha úgy véljük, hogy szubjektivitásunk határozza meg, mi a helyes és mi a rossz*” (Ferenc pápa, 2015, 130., LS 224.).

A Ferenc pápa által 2019-ben elindított *Globális Nevelési Egyezmény* (Pope Francis, 2023b) alapján végzett munka értékelésére és a további fejlesztések megtervezésére tartottak nemzetközi konferenciát a Vatikánban 2022. június 1-jén. Ezen Ferenc pápa utalt a Lazio Régió rektoraival kevéssel korábban történt találkozásra, ahol a remény

⁴⁵ Az elsőben László Ervin jövőkutató (1977) szerint csökkenti kell az önzés és a haszonelvűség dominanciáját és növelni kell a szolidaritás eszméjének jelentőségét, a másodikat mint a világ újraevangelizálását Szent II. János Pál pápa fogalmazta meg (1995), a harmadikban Hans Küng német moráleteológus szerint (1995) a posztmodern világ-helyzetben „morális paradigmaváltás” szükséges, ami nem értékvesztéssel, hanem értékátalakulással jár.

szerepét emelte ki számukra, mint a nevelés, az egyetemi képzés átfogó feladatát. Ferenc pápa nemcsak a hívők, hanem mindenki számára rögzíti a másokkal közösségekben megélt egyéni fejlődés fontosságát, ami tehát a *Laudato si'* átfogó ökológiájára épülő átfogó nevelés újabb összetevője, pontosabban a nevelés során alakítandó új kompetencia: az átfogó ökológiára irányuló fejleszthetőség kompetenciája, a pápai megnyilatkozások kapcsán az előzőekben már tárgyalt összetevőkkel (Pope Francis, 2022a).

Csakis ez lehet az individuális kultúrák ellenszere, ezért a *Globális Nevelési Egyezmény* egy átfogó folyamat kialakítását indíthatja el. Megvalósítása sürgető; az én kultusza helyett az együttműködést igényli, az emberiség egész családjának közösségében. Ferenc pápa ezért elköteleződésre hívta a családokat, a közösségeket, az iskolákat, az egyetemeket, az intézményeket, a vallásokat, a kormányokat és az egész emberi családot, hogy „érett férfiakat és nőket neveljenek” (Kozma, 2023, 24.).

Korábban nem látott globális helyzetet és feladattömeget képeznek az anómiás időkben egyetlen emberöltő alatt katasztrofálissá torlódott kihívások. Ezekre azonban nemcsak a kormányok valamiféle ideológia szerinti politikája szintjén kell válaszolni (Pope Leo XIV, 2026b). Az átfogó ökológiára irányuló fejleszthetőség sajátos kompetenciája, valamint a reményre való készség kompetenciája mellett a válságban való helytállás kompetenciáját egyaránt és egyidejűleg kell fejleszteni a gyermekekben, a fiatalokban és minden generációban. Valamennyi korosztálynak egyszerre kell helytállnia, már nemcsak egy elkerülendő jövőben, hanem a válságos jelenben is, hogy az egyes életkori kompetenciák multigenerációs eredője szinkron válaszokat adjon (Kozma, 2023, 27.). A válságban való helytállás kompetenciája tehát eltér a korábbi korszakokétól, már csak azért is, mert azok pedagógiai dimenziója alapvetően megmaradt az akkori európai kultúrkörben. Napjaink globális válsága a tradicionális módszertanokkal szemben a globálisan kialakítandó kompetenciák igényét hozza magával (Kozma, 2023, 28.), hiszen a tradicionális értékvilágok felszívódnak az átláthatatlan jelenben. Az európai kultúra tudatvesztése a társadalmi anómia legfőbb kiváltójaként tesz mindent relatívvá, a gondok legmélyebbre hatoló gyökere az emberi személy Teremtőjéhez való viszonyának eliminálása. Ferenc pápa (2022b) kiemeli: „A válságra való nevelés nagyon fontos. Ily módon a válság »kairosszá« válhat, egy kedvező pillanattá, amely új utakra ösztönözhet bennünket.” A válságra nevelésben a nevelő, a szülő és a pedagógus szerepe is módosul: azon túlmenően, hogy átadja a tudást, ami természetesen a múltból ered, a fiatalokat a jövő felé kell irányítani, ahhoz való készségekkel ellátni, új kompetenciákat fejleszteni. Az előzőekben tárgyaltakból adódnak a jövőbe vezető, vagyis a válságban való helytálláshoz nélkülözhetetlen új kompetenciák: a remény, a fejleszthetőség, a tanulási és a mások tanulását segítő kompetenciák.

Az emberi személynek a közösségben, és mindenekelőtt a családban megvalósítandó fejlesztése során elsődlegesen tehát az átfogó ökológiát célzó fejleszthetőség kompetenciáját kell kialakítani, amely egy sajátosan új kompetencia, aminek szükségességét a 21. század globális és egyre mélyülő, komplex kulturális, egészségügyi, biztonsági, gazdasági válságai mutatják (Kozma, 2023, 28.). Az átfogó ökológiára nevelés mindez

által új keretbe foglalja a – keresztény – nevelés részterületeit, mint a testi, értelmi, erkölcsi, esztétikai és érzelmi, élethivatásra nevelést (Tarjányi, 1999).

A *Globális Családpaktum* elindításakor⁴⁶ Ferenc pápa kiemelte (Pope Francis, 2023a) azt a meggyőződését, amit a 2016-ban kibocsátott *Amoris Laetitia* kezdetű apostoli buzdításában így fejezett ki: „*a család java döntő fontosságú a világ és az Egyház jövője szempontjából*” (Ferenc pápa, 2016, 20.). „*Ne feledjük, hogy a család mindenkire kedvező hatással van, hiszen közös létrehozója. E téren maguk a családok lehetnek – a családoknak kell lenniük – az út tanúinak és főszereplőinek.*” – hangzott Ferenc pápa üzenete a *Globális Családpaktum* kihirdetése kapcsán (Pope Francis, 2023c).

Ebben az értelemben a *Globális Családpaktum* célja annak biztosítása, hogy az egyház és a társadalom együttesen lépjen fel, hogy hangot adjon a családról való globális gondolkodásnak, amely hitelesen tiszteletben tartja azt, ami a keresztény antropológia szerint a család: élet- és szeretetközösség; a házastársak közötti felbonthatatlan szövetség; önátadás; kölcsönös segítség; hűség; stabilitás; gyermeknemzés és -nevelés; a nemzedékek találkozása és hozzájárulása a közjóhoz⁴⁷ (VI. Pál, 2007, 691–699.).

Kompetencia-kód	CFC-tartalom	Háttér (Egyházi dokumentumok a családról)
E-Cs	Átfogó nevelés	<i>Egyházi dokumentumok a családról</i>
E-Cs ^{Laud-1}	1) Közös otthonunk a) mértéktartás; b) alázat, c) a természet és a környezet szeretete; d) a teremtetett világ tisztelete.	<i>Ferenc pápa: Laudato si' kezdetű enciklika közös otthonunk gondozásáról</i>
E-Cs ^{Glob-1}	2) Az átfogó nevelés szerepe a) a remény szerepe; b) az én kultusza helyett együttműködés; c) a közösségben megélt egyéni fejlődés; d) átfogó ökológiára irányuló fejleszthetőség; e) az emberiség családjához tartozás; f) válságban való helytállás; g) korosztályok együttes helytállása; h) a fiatalokat a jövő felé irányítani; i) fejleszthetőség; j) saját és mások tanulását segítő kompetenciák.	<i>Globális Nevelési Paktum (2019)</i>

⁴⁶ Ferenc pápa a Globális Családpaktum elindításáról tartott 2023. május 12-i római konferenciabeszédében.

⁴⁷ Lásd: VI. Pál pápa: *Gaudium et Spes*. A II. Vatikáni Zsinat *Gaudium et Spes* kezdetű lelképásztori konstitúciója az Egyházzól a mai világban. 1965. december 7. Ebből a családi kompetenciákra tekintettel különösen *A házasság és a család méltóságának megbecsülése* c. fejezet. A 2000-es kiadású kötet mellett elérhető online is: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_hu.html.

E-Cs ^{Glob} -2	3) A család java döntő a) élet- és szeretetközösség kialakítása; b) felbonthatatlan házastársi szövetség; c) önátadás; d) kölcsönös segítség; e) hűség; f) stabilitás; g) gyermeknemzés és -nevelés, h) nemzedékek együttműködése, i) hozzájárulás a közjóhoz.	<i>Globális Családpaktum (2023)</i>
-------------------------	--	---

6. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciataralmai: Átfogó nevelés (saját összeállítás)

2.2.2.d) XIV. Leó pápa a nevelés reményéért

2025. október 30-án XIV. Leó pápa nagy erejű üzenettel fordult az oktatás (nevelés) világának jubileumi eseményein részt vevő⁴⁸ fiatalokhoz: „*Ne engedjétek, hogy az algoritmus írja élettörténeteket!*” (XIV. Leó, 2025a). Ennek és a beszéd további üzeneteinek ismerete jelentősen hozzájárul a családi kompetenciák azonosításához, hiszen ott sem csak a tanulók és tanárok iskolai világáról volt szó, hanem a beszédben „vezércsillagoknak” azonosított szülőkkel és más nevelőkkel, papokkal való együttműködésről, tehát a családi viszonyok közti és azt támogató nevelkedésről. Ezek az üzenetek már utalnak a három nappal korábban, október 27-én meghirdetett „Új reménytérképek rajzolása” kezdetű apostoli levél tartalmaira, annak egyes vonatkozásait a fiatalok számára megfogalmazva.⁴⁹ Ezek mindegyike a CFC újabb összetevője, közülük egyesek a hitre nevelés körében kapnak szerepet, mások pedig minden embernek szóló, globális tartalmakat fogalmaznak meg, Leó pápa tanítása szerint három új nevelési kihívás köré csoportosítva:

⁴⁸ Az oktatás világának jubileuma (más néven a nevelés világa jubileuma) a katolikus egyház által meghirdetett 2025-ös jubileumi szentév egyik kiemelt eseménye volt, amin a magyar Hetvenkét Tanítvány Mozgalom Pedagógus Műhelyének magcsoportja is részt vett: <https://www.magyarurir.hu/kulhoni/az-oktat-as-vilaganak-jubileuma-magyarok-is-reszt-vettek-jovo-neveleserol-szolo-kongresszuson>.

⁴⁹ XIV. Leó pápa korábban matematikatanár is volt, amit a 2025. október 30-i beszédében említ is, és a tanári-nevelői tapasztalatok a jelenlegi kommunikációban is hatnak: „Nagy izgalommal vártam ezt a pillanatot: társaságotok ugyanis azokat az éveket idézi fel bennem, amikor matematikát tanítottam hozzátok hasonló élénk fiataloknak. Köszönöm, hogy ilyen készségesen választottatok, és ma itt vagytok, hogy osztozzatok azokon a gondolatokon és reményeken, amelyeket rajtatok keresztül barátainknak is küldök a világ minden tájára. [...] Egykori matematika- és fizikatanárként engedjétek meg, hogy egy kis számolásra hívjalak benneteket. Hamarosan talán matematikából is irtok dolgozatot...”

1. kihívás: „A nevelés arra tanít, hogy felfelé tekintsünk, mindig egyre magasabbra.”

Megjegyzés: Ez a nevelés spirituális dimenziója, amely túlmutat a pusztá ismeretátadáson vagy a viselkedés formálásán.

- a) Leó pápa szerint „[e]z a szint az emberi lélek »legbelső magjával« foglalkozik: az élet értelmének keresésével, a belső békével és a nálunk nagyobbhoz (Istenhez vagy az egyetemes értékekhez) való kapcsolódással”.
 - Kompetenciaként ezt úgy azonosíthatjuk, mint az élet értékének ismerete: **„keresztény életcél”**.
- b) „A hit nélküli élet nem élet, csak tengődés.”
 - Ennek kompetenciátartalma a keresztény értékrend lényegivé tétele: **„keresztény életvitel”**.
A hitre nevelés az Istennel való személyes kapcsolat ébresztése, elmélyítése és egy keresztény értékrend kialakítása. A lexikális ismeretek elsajátításán túl egy olyan életformát is megmutat, amelyben a hit a mindennapok szerves részévé válik.
- c) „Ezért ma arra hívlak benneteket, hogy szövetkezzetek, új nevelési korszakot kezdjétek, amelyben mindannyian – fiatalok és felnőttek – az igazság és a béke hiteles tanúivá válunk. Ezért azt mondom nektek: arra kaptatok meghívást, hogy truth-speakers és peace-makers legyetek, tehát olyan emberek, akiknek a szava hiteles, és akik békét teremtenek. Vonjátok be kortársaitokat is az igazság keresésébe és a béke ápolásába oly módon, hogy e két dolog iránti szenvedélyeteket kifejezitek életetekkel, mindennapi beszédekkel és tetteitekkel.”
 - Kompetenciátartalma: **„igazságra épülő békeszeretet”**.
(Ez a hitvallásra – Istenhez való viszony – megvallására való képesség kortársak és más korosztályok között, amely a hit tudatosítására, tanúságtévő életformára, a belső szabadság megélésére és bátorságra, közösséghez tartozásra épít.)
- d) „...ti magatok fogalmaztátok meg az első új kihívást, amelyre a globális nevelési paktumunkkal válaszolnunk kell, egy világos és erőteljes kívánság formájában: *Segítsetek bennünket a belső életre neveléssel!* Ez a kérés mélyen megérintett. Nem elég, ha nagy tudásunk van, ha közben nem tudjuk, kik vagyunk, és mi az élet értelme.”
 - Kompetenciátartalma: **„azonosulás az élet értelmével”**.
- e) A társadalom „képtelen az ember spirituális dimenzióját is nevelni, nem csak technikai, társadalmi és erkölcsi dimenzióit.”
 - Kompetenciátartalom: **„etikai érzékenység”**.
- f) A végtelen utáni vágyunk az iránytű, amely azt mondja: „Ne elégedj meg! Valami nagyobbra születél!”, „Ne tengődj, hanem élj!”
 - Kompetenciátartalom: **„életúttervezés”**.

2. kihívás: A digitális nevelés:

- a) „Használjátok bölcsen a technológiát, de ne engedjétek, hogy a technológia használjon titeket.”
 - Kompetenciataralom: a **„digitális technológia uralása”**.
- b) „A mesterséges intelligencia is korunk egyik nagy újdonsága – egyike a rerum novarumnak, vagyis az új dolognak –; de nem elég „intelligensnek” lenni a virtuális valóságban, hanem emberségesnek is kell lennünk másokkal, ápolva érzelmi, spirituális, társas és ökológiai intelligenciánkat.”
 - Kompetenciataralom: az **„AI emberséges használata”**.
- c) „Tanuljátok meg emberivé tenni a digitális világot, hogy az a testvériség és a kreativitás tere legyen, ne pedig börtön, amelybe magatokat zárjátok, és ne váljon függőséggé vagy meneküléssé.”
 - Kompetenciataralom: az **„AI kreatív uralása”**.
- d) „Ne a világháló turistái, hanem a digitális világ prófétái legyetek!”
 - Kompetenciataralom: a **„digitális világ uralása”**.

3. kihívás: Békére nevelés:

„a globális nevelési paktum középpontjában áll”.

- a) „A szíveket is le kell fegyverezni, lemondva minden erőszakról és durvaságról.”
 - Kompetenciataralom: az **„erőszak és durvaság elutasítása”**.
- b) „Így a lefegyverző és lefegyverzett nevelés egyenlőséget és növekedést hoz mindenkinek, elismerve minden fiú és lány egyenlő méltóságát, anélkül, hogy a fiatalokat két csoportra osztaná: néhány kiváltságosra, akik drága iskolákba járhatnak, és sokakra, akik nem részesülhetnek oktatásban.”
 - Kompetenciataralom: az **„egyenlőségből fakadó méltóság”**.
- c) „Legyetek a béke munkálói elsősorban ott, ahol éltek: a családban, az iskolában, a sportban és a barátaitok között,
 - Kompetenciataralom: a **„béke minden közösségben”**.
- d) „... miközben nyitottan fordultok azok felé, akik más kultúrából jönnek.”
 - Kompetenciataralom: a **„békére nyitottság idegenekkel”**.

Ezeket a kompetenciataralmakat emelte ki Zsódi Viktor piarista tartományfőnök is a *Disegnare nuove mappe di speranza* kezdetű apostoli levélről 2025. október 28-án közzétett ismertetőjében (Zsódi, 2025).

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Egyházi dokumentumok a családról)
E-Cs ^{Rem}	A nevelés reménye	<u>Egyházi dokumentumok a családról: Remény</u>
E-Cs ^{Rem-1}	1) Tekintsünk magasabbra a) keresztény életcél; b) keresztény életvitel; c) igazságra épülő békeszeretet; d) azonosulás az élet értelmével; e) etikai érzékenység; f) életúttervezés.	„Ne engedjétek, hogy az algoritmus írja élettörténeteket!” XIV. Leó pápa a fiatalokhoz (2025)
E-Cs ^{Rem-2}	2) Digitális nevelés a) a digitális technológia uralása; b) az AI emberséges használata; c) az AI kreatív használata; d) a digitális világ uralása.	„Ne engedjétek, hogy az algoritmus írja élettörténeteket!” XIV. Leó pápa a fiatalokhoz (2025)
E-Cs ^{Rem-3}	3) Békére nevelés a) az erőszak és durvaság elutasítása; b) béke minden közösségben; c) békére nyitottság idegenekkel szemben is	„Ne engedjétek, hogy az algoritmus írja élettörténeteket!” XIV. Leó pápa a fiatalokhoz (2025)

7. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciartalmait: A nevelés reményének kihívásai (saját összeállítás)

2.2.2.e) A közjóra nevelés Leó pápánál

XIV. Leó pápa külön is foglalkozik a közjóra való készség szerepével.⁵⁰ Az *Új reménytérképek rajzolása* kezdetű apostoli levelében fogalmazza meg a *Gravissimum educationis* mint iránytű szerepét tárgyalva a keresztény nevelésben:

„A nevelés értékét nem csupán a hatékonyság mutatóin méri: mércéje az emberi méltóság, az igazságosság, a közjó szolgálatának képessége. Ennek az átfogó antropológiai látásmódnak kell a katolikus pedagógia tartóoszlopának maradnia. Ez – Szent John Henry Newman gondolkodását követve – szembemegy azzal a kizárólag piaci szemlélettel, amely napjainkban gyakran arra kényszeríti az oktatást, hogy pusztán a funkcionalitás és a gyakorlati hasznosság szempontjaihoz igazodjon.”⁵¹ (XIV. Leó, 2026, 24–25.).

⁵⁰ A közjót korábban már többször kiemeltük: a keresztény társadalmi tanítás kapcsán, az MKPK 2008-as *Felelőségünk a teremtett világért* című körlevelében, a *Gaudium et Spes*re hivatkozva, valamint Ferenc pápánál a *Globális Családpaktum* szerint a családi nevelés feladataként.

⁵¹ Vö. Newman, 2001.

Tehát a közjó szolgálatára való képesség is mutatója a keresztény nevelésnek. XIV. Leó pápa az Európai Néppárt képviselőihez intézett 2026. április 26-i beszédében a közjót a politikai tevékenység céljaként tárgyalja. Kiemeli, hogy a közjó érdekében nehéz döntések meghozatalára is képesnek kell lenni, továbbá tartózkodni kell valamely ideológia felmagasztalásától, mert az képes elfojtani az ember igazi törekvéseit a szabadságra, a boldogságra, a személyes és társadalmi jólétre. A személyes kapcsolatok, kontaktok fontosak, ezért a közjót célzó politikai cselekvést a digitális diadalmá-mor korában is vissza kell hozni az analóg valóságba (Pope Leo XIV, 2026b).

Az ebből adódó CFC-kompetenciatartalom is a „közjóra nevelés” lehet. Ez épít arra, amikor XIV. Leó pápa a *Dilexi te...* kezdetű apostoli buzdításában idézi XVI. Benedek pápának a közjóra vonatkozó kijelentését a *Caritas in Veritate* enciklikából. Megállapítja, hogy a harmadik évezred kezdetét jelző többszörös válságok közepette Benedek pápa tanítása határozottabban politikai fordulatot vett: „minél inkább törekszünk arra, hogy a közjót felebarátaink valós szükségleteinek megfelelően biztosítsuk, annál hatékonyabban szeretjük őket.” Ezért jelenti ki Benedek pápa a *Caritas in Veritate* enciklikában azt, hogy „minél inkább törekszünk arra, hogy a közjót felebarátaink valós szükségleteinek megfelelően biztosítsuk, annál hatékonyabban szeretjük őket.” (Pope Leo, 2025). A CFC-t tekintve a családi nevelésnek ebben a vonatkozásban kell felkészítenie a közjót célzó társadalmi szerepvállalásra is.

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Egyházi dokumentumok a családról)
E-Cs ^{Köz}	Közjóra nevelés	<i>Egyházi dokumentumok a családról: Közjóra nevelés</i>
E-Cs ^{Köz-1}	1) A nevelés értéke a) emberi méltóság; b) igazságosság; c) a közjó szolgálata.	<i>XIV. Leó pápa Új reményterképek rajzolása kezdetű apostoli levele</i>
E-Cs ^{Köz-2}	2) Döntésképeség a közjó szolgálatában a) tartózkodás ideológia felmagasztalásától; b) a saját szabadság, boldogság, személyes és társadalmi jólét érvényesítése; c) személyes kapcsolatok építése; d) közjót célzó politikai cselekvés szerepe; e) analóg valóságban élni digitális környezetben is.	<i>XIV. Leó pápa: az Európai Néppárt képviselőihez intézett 2026. 04. 26-i beszéd</i>

8. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciatartalmai: A közjóra nevelés kihívásai (saját összeállítás)

2.2.2. f) Az emberi méltóság: munka és szegénység, odafigyelés

A *Dilexi te...* kezdetű apostoli buzdításában XIV. Leó pápa a munkára nevelés szerepét is kifejti: a hátrányos helyzetben lévők olyan munkához való segítése, amely biztosítja képességeik fejlesztését és méltóbb életet nyújt. „A munka által teljesebb emberré válunk, emberségünk virágzik, a fiatalok csak a munka által válnak felnőtte” (Pope Leo XIV, 2025, [115]). Leó pápa a szegénység teljes körű értelmezését adja, sorolva annak formáit, amelyek a megélhetési nehézségek mellett társadalmi marginalizáltságból is adódnak: „akiknek nincsenek eszközeik arra, hogy hangot adjanak méltóságuknak és képességeiknek, az erkölcsi és lelki szegénység, a kulturális szegénység, azok szegénysége, akik személyes vagy társadalmi gyengeségben vagy törékenységekben vannak, azok szegénysége, akiknek nincsenek jogaik, nincs terük, nincs szabadságuk” (Pope Leo XIV, 2025, [9]).

Kompetenciataralom: „munka és szegénység”

- a „munkára való készség”,
- „a szegénység leküzdését támogató készség” (megélhetési, erkölcsi, lelki)

Ezt az utat követve egy újabb fontos kompetencia fogalmazódik meg: „figyelni akarjunk a másakra, minden egyes emberre, ott, ahol vagyunk, ahol élünk; továbbadjuk ezt a magatartást már a családban, és konkrétan megéljük a munkahelyünkön, az iskolában, a különféle közösségekben, a digitális világban, mindenütt – elmegyünk a perifériákig, és Isten gyengédségének tanúivá válunk” (XIV. Leó, 2025b).

Kompetenciataralom: a „másakra figyelés”

Leó pápa ezzel továbbviszi Ferenc pápának a szegénységre vonatkozó megállapításait, aki a 2013-as beiktatásakor mondott székfoglaló beszédében is már ezekre irányította a figyelmet, továbbá visszaköszönnek az *Evangelii Gaudium* (Az Evangélium öröme) kezdetű apostoli buzdításában, amely a társadalomba kilépő egyház programját fogalmazta meg (Ferenc pápa, 2014), valamint folytatódik a *Laudato si'* ('Áldott légy', 2015) kezdetű enciklikájában, továbbá az *Amoris Laetitia* ('A szeretet öröme', 2016) kezdetű apostoli buzdításában. Végül XIV. Leó pápa a *Dilexi te* kezdetű apostoli buzdításában is üdvözölte, hogy a szegénység felszámolását az ENSZ is az egyik millenniumi céljává tette (Pope Leo XIV, 2025 [10]). A *Dignitas infinita* már elemzett módon szól az emberi személy méltóságáról, amely megsértésének területeit a negyedik fejezete azonosítja, a II. Vatikáni Zsinat tanítására is hivatkozva. (Dignitas, [34]). Ezek többsége a gyermeket, felnőttet és időset is érinti, tehát CFC-komponensekként azonosíthatóak, a családon belüli nevelésbe, multigenerációs fejlesztésbe vonhatóak. Ilyen a szegényekkel (és minden kiszolgáltatottal) való szolidaritás, segítségnyújtás; a háború elkerülése, önvédelem, az áldozatok segítése; a migránsok méltóságának tisztelete; az emberkereskedelem (szerv- és személykereskedelem, prostitúció, kábítószer- és fegyverkereskedelem, terrorizmus) elleni fellépés; a szexuális visszaélések, a nők elleni erőszak, az abortusz, a béranyaság, az eutanázia és asszisztált öngyilkosság elkerülése; fogyatékkal élők leselejtezésének és a digitális erőszaknak a megszüntetése. A dokumentum külön foglalkozik a nemi különbségeket tagadó genderelmélettel és a nemváltással. (Dignitas, [33]–[62]).

Kompetenciataralom: az „emberi méltóság védelme”

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Egyházi dokumentumok a családról)
E-Cs ^{Mél}	Emberi méltóság	<u>Egyházi dokumentumok a családról: Méltóság</u>
E-Cs ^{Mél-Dil-1}	1) Munka és szegénység a) munkára való készség; b) a szegénység formáinak ismerete: megélhetési, erkölcsi, lelki; c) a szegénység leküzdését támogató készség.	XVI. Leó pápa <i>Dilexi te</i> kezdetű apostoli buzdítása
E-Cs ^{Mél-Dil-2}	2) Másikra figyelés a) odafigyelés analóg helyzetei ▪ család, munkahely, iskola, közösségek. b) odafigyelés digitális helyzetei; c) odafigyelés Istenre ▪ Isten gyengédségének tanúságtétele (szabadság, boldogság, személyes és társadalmi jólét).	XVI. Leó pápa <i>Dilexi te</i> kezdetű apostoli buzdítása
E-Cs ^{Mél-Dig-1}	1) Méltóság a) szegényeknek, kiszolgáltatottaknak szolidaritás, segítségnyújtás; b) háború elkerülése, c) önvédelem, d) áldozatok segítése; e) migránsok méltósága; f) emberkereskedelem elkerülése: ▪ szerv- és személykereskedelem, ▪ prostitúció, ▪ kábítószer- és fegyverkereskedelem, terrorizmus; g) szexuális visszaélések elkerülése; h) nők elleni erőszak elkerülése; i) abortusz elkerülése; j) béranyaság elkerülése; k) eutanázia, asszisztált öngyilkosság elkerülése; l) fogyatékkal élők leselejtezésének elkerülése; m) digitális erőszak elkerülése.	<i>Dignitas infinita – Nyilatkozat az emberi méltóságról</i>

9. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciatarlmai: Az emberi méltóságra nevelési kihívásai (saját összeállítás)

2.2.2.g) Nevelési kötelezettségvállalások és prioritások a CFC számára

A jelen tanulmány első része (Kozma, 2025b) foglalta össze azt, hogy a XIV. Leó pápa *Új reménytéreképek rajzolása* kezdetű apostoli levelében (Pope Leo, 2025b) tárgyalt karizmák a kompetenciák mellett teljesítik ki a nevelés lehetőségeit, amely nevelői karizmák nem rögzítettek, hanem élő válaszok minden kor szükségleteire. A kompetenciák fejleszthetők a családon belül, de eltérően a karizmákétól, és együtt hatásuk nyújtja a nevelés hatékonyságát (Kozma, 2025b, 73.). A karizma a Szentlélek kegyelmi ajándéka, amely az Egyház (felebarát vagy a közösség) javára végzett szolgálatban mutatkozik meg. Ezért az „Átfogó Családi Kompetencia” összetevője az adott karizma azonosítására való készséget jelenthet: a saját vagy másban észlelt karizma elfogadásának, kibontakozásának segítése a többiek szolgálatára; a pozitív jövőképpel a remény, a bizalom és odafordulás, a szolidaritás felkeltése; valamint más karizmájának elfogadása, használatának segítése.

Kompetenciataralom: a „karizmák” (NCSKar)

Diego Mattei az *Új reménytéreképek rajzolása* kezdetű apostoli levélről szóló ismertetésében foglalja össze az egyetemes testvériségre való nevelést célzó hét kötelezettségvállalást, amit Leó pápa emelt ki Ferenc pápa *Globális Nevelési Egyezményéből* (paktumából): a személy középpontba állítása; a gyermekek és fiatalok meghallgatása; a nők méltóságának és teljes részvételének előmozdítása; a család mint első nevelő alany elismerése; nyitás a befogadásra és az inklúzióra; a gazdaság és a politika megújítása az ember szolgálatában; közös otthonunk őrzése (Mattei, 2026, 36–37.). A hét kötelezettségvállalás mellett figyelembe kell venni, hogy azokhoz Leó pápa három prioritást is kapcsolt:

„Az első a belső életre vonatkozik: a fiatalok mélységre vágnak; olyan terekre van szükség, amelyek lehetővé teszik az elcsöndesedést, a megkülönböztetést, a lelkiismeretünkkel és az Istennel folytatott párbeszédet. A második a humánus digitális világot érinti: tanítsunk a technológia és a mesterséges intelligencia bölcs használatára, az embert mindig az algoritmus elé helyezve, valamint összehangolva a technikai, érzelmi, társas, spirituális és ökológiai intelligenciát. A harmadik pedig a fegyvertelen és lefegyverző békére vonatkozik: erőszakmentes nyelvezetre, kiengesztelődésre, hidak építésére, ne pedig falak emelésére neveljünk; a »boldogok a békességszerzők« (Mt 5,9) váljon a tanulás módszerévé és tartalmává.» (XIV. Leó pápa, 2026, 10.3)]

A három prioritás egyfajta tárgyalására már sor került az előzőekben Leó pápának az oktatás világa jubileumán résztvevőkhöz intézett beszéde alapján (XIV. Leó pápa, 2025), amiben tanítását három új nevelési kihívás köré csoportosította. A beszédben az ifjúság nyelvén fogalmazta meg az *Új reménytéreképek rajzolása* kezdetű apostoli levelének főbb tartalmait, ezért ez utóbbiban most azonosított kompetenciataralmak csak megfogalmazásukban térhetnek el a beszédben bemutatott három új nevelési kihívás alapján már azonosítottaktól.

Kompetenciataralom: „egyetemes testvériségre nevelés” (E-CSTest)

Tehát a CFC kompetenciataralmához elsődlegesen a 10. táblázat szerintieket lehet sorolni a nevelést kiteljesítő karizmákból, a hét kötelezettségvállalásból és a három prioritásból:

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Nemzetközi dokumentumok)
E-Cs ^{Kar}	karizmák	<i>Egyházi dokumentumok a családról: Karizmák</i>
E-Cs ^{Kar-1}	1) Karizmák megértése a) karizma azonosítása; b) saját és mások karizmájának elfogadása.	<i>XIV. Leó pápa: Új reménytérképek rajzolása</i>
E-Cs ^{Kar-2}	2) Karizmák kibontakozásának segítése a) szolgálat pozitív jövőképpel; b) remény, bizalom és odafordulás, c) szolidaritás kibontásának segítése.	<i>XIV. Leó pápa: Új reménytérképek rajzolása</i>
E-Cs ^{Test}	egyetemes testvériségre nevelés	<i>Egyházi dokumentumok a családról: Testvériség</i>
E-Cs ^{Test-1}	1) Kötelezettségek vállalása a) a meghallgatás; b) a női méltóság előmozdítása; c) a családi nevelés fontossága; d) nyitottság a befogadásra és inklúzióra; e) közös otthonunk őrzése.	<i>XIV. Leó pápa: Új reménytérképek rajzolása</i>
E-Cs ^{Test-2}	2) Prioritások ismerete 1. prioritás: Belső élet a) elmélyülés; b) elcsöndesedés; c) megkülönböztetés; d) párbeszéd a lelkiismerettel és Istennel. 2. prioritás: Humánus digitális világ a) technológia és AI bölcs használata; b) a technikai, érzelmi, társas, spirituális és c) ökológiai intelligencia összehangolása. 3. prioritás: Fegyvertelen és lefegyverző béke a) erőszakmentes nyelvezet; b) készség a kiengesztelődésre, c) készség hídépítésre, d) falak emelésének elutasítása.	<i>XIV. Leó pápa: Új reménytérképek rajzolása</i>

10. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciataralmai: karizmák és egyetemes testvériség (saját összeállítás)

2.2.3. A gyermek és ifjúkorról egyes egyházi dokumentumokban

2.2.3.a) A *Gravissimum educationis* és a reményterképek

A Szentszék dokumentumai egyrészt a gyermekeknek és az ifjaknak a nevelésére, társadalmi helyzetére, másrészt a gyermekek védelmére, a visszaélések megelőzésére vonatkoznak. Ezek a családot, az oktatást és más területeket is tekintve általában egységben tárgyalják a gyermekkort és az ifjúkort. Mindezen dokumentumok sokaságából most néhánynak az elemzésére kerül sor az „Átfogó Családi Kompetenciák” összetevőinek értelmezéséhez.⁵²

Az 1962 és 1965 között megtartott II. Vatikáni Zsinat volt az első egyetemes zsinat, amely a keresztény nevelés témakörével kifejezetten is foglalkozott, és abban jelentős szemléletbeli változást hozott. XIV. Leó pápa írja az *Új reményterképek rajzolása* kezdetű apostoli levelében, hogy a *Gravissimum educationis* nyilatkozat nem vesztett erejéből, hatására ma is irányt mutató karizmák születtek. Megerősített pedagógiai öröksége lehetővé teszi a 21. századi helytállást, iránytűként mutatva a mai sürgető kihívások megválaszolásához vezető utat (Pope Leo, 2026, 21–22.). A mai kihívások nagyobbak és összetettebbek: iskolázatlanság, háborúk, migráció, egyenlőtlenségek és a szegénység különféle formái nevelési vészhelyzeteket okoznak. Miként arra *Dilexi te...* kezdetű apostoli buzdításában Leó pápa emlékeztet, a nevelés „a keresztény szeretet egyik legnemesebb megnyilvánulása” (Pope Leo XIV, 2025, 68.). A világnak szüksége van a reménynek erre a formájára.

A *Gravissimum educationis* közreadásának 60. évfordulója alkalmából 2025. november 6-án a PPKE-n tartott konferencián⁵³ Carles Gil i Saguer (2026, 43.) piarista generális fogalmazta meg, hogy ha az oktatás alakítja az emberiség jövőjét, akkor a katolikus oktatásnak hozzá kell járulnia egy olyan jövő kialakításához, amelyben a hit és az értelem, a szabadság és a testvériség, az igazság és az együttérzés egymás mellett léteznek. Gil i Saguer kifejti Leó pápa tanítása alapján, hogy a globális és polarizált társadalomban háromféle magatartás vált jellemzővé: az egyik az elmenekülés egy párhuzamos világba, a másik a harc, amely a keresztény jelenlétet képes kulturális vagy ideológiai háborúvá alakítani, a megosztottságot mélyíteni, a harmadik pedig a megdermedés, beletörődés és visszavonulás a közéletből. A három közül azonban egyik sem evangéliumi magatartás, hiszen a katolikus identitás nem ellentétes a nyitottsággal, hanem éppen annak forrása. Ezért az a helyes, ha az ember nem rejtőzik el és nem is kényszerít, hanem javaslatot tesz, továbbá nem zár ki más nézeteket, hanem megvilágosítja azokat, valamint nem védekezik, hanem kreatív. Carles Gil i Saguer (2026, 44.) megfogalmazza, hogy az Egyház a negyedik utat testesíti meg, a magabiz-

⁵² A II. Vatikáni Zsinattól tartó időszakban a Szentszék által kiadott oktatási dokumentumok magyar fordításához lásd Tözsér & Zsódi, 2025, 502. A kötetben a jelen tanulmányban tárgyalta egyéb nevelési szempontú dokumentumok, megnyilatkozások (pl. a *Globális Családpaktum*) nem szerepelnek.

⁵³ A konferencián elhangzottak alapján egy tanulmánykötet jelent meg 2026 márciusában a *Mester és Tanítvány: Pedagógiai folyóirat* 2026. évi különszámaként, amiből itt Carles Gil i Saguer generális, Michael W. Banach nuncius, Erdő Péter bíboros, Székely János MKPK elnök, Zsódi Viktor tartományfőnök egyes megállapításait is tárgyaljuk, másokat pedig a téma további kifejtése során.

tos és párbeszédre nyitott jelenlétét, amely nem félelemből reagál, hanem szeretetből cselekszik. A továbbiakban megfogalmazza a szövetség szerepét (szülők, tanárok, társadalom együttműködése), valamint az igazságosság fontosságát (a szegénység és kirekesztettség ellen), az Egyházban a méltóság, a törődés és a közösség tapasztalatait kell nyújtani. A sebzett világnak leginkább a reményre van szüksége, amit az oktatásban-nevelésben kell nyújtani, minden bizonytalanság közepette is a változás lehetőségét és az abban való bizalmat mutatva, hogy a jóság még mindig erősebb a cinizmusnál, az erőszaknál vagy a közönynél (Gil i Saguer, 2026, 46.). A *Gravissimum educationis* (GE 3) alapján emeli ki Gil i Saguer (2026, 47.) a család szerepét, mivel a gyermekek elsődleges és legfőbb nevelői a szülők. Az iskola (lásd társadalom) küldetése a szülők által megkezdett nevelés erősítése, hogy a családi értékek a kultúrával és tudással való párbeszédben érthessenek be.

A Carles Gil i Saguer által felsoroltak mindegyike a CFC összetevőit is képezik, és bár elsősorban a gyermekek és az ifjúság oktatására-nevelésére vonatkoznak, de családi kompetenciaként a többi korosztály számára is kétirányú fejlesztést igényelnek: egyrészt önmaguk erősítését, másrészt a gyermekek fejlődésének támogatását.

Ezekhez vehetjük hozzá az említett 2025. novemberi konferencia további üzeneteiből Erdő Péter bíboros-érsek megállapítását:

„Át kell adni a világnézetet, amelyben hit és tudomány szerves egységet alkot. Az ember élete pedig értelmes egész, amely Isten felé tart. Mi pedig mindnyájan testvérek vagyunk és felelősséggel tartozunk egymásért. Ha a világ gazdagabbik részében olykor egy-egy iskola elveszíti a katolikus jellegét, annak éppen a világnézeti kiüresedés az oka.” (Erdő, 2026, 14.)

Ez az oktatás világára – a katolikus iskolára – vonatkozó megállapítás teljes mértékben vonatkoztatható a család feladataira is, akárcsak következtetése is lehet figyelemztetés a család világnézeti kiüresedésére, ami lényeges CFC-komponens.

Székely János (2026, 18–19.) egy példázat alapján irányítja a figyelmet arra a gyakran már kései rádöbbenésre, hogy másképpen kellett volna élni. Ez olyannyira vonatkozik a családi viszonyokra is, hogy meg is adja a szülői, nevelői szerep definícióját: *„Óriási a felelőssége a szülőnek, a nevelőnek, a társadalomnak abban, hogy a legfontosabb kincseket a gyermek számára átadja.”* A *Gravissimum educationis* a gyermek legfontosabb jogát rögzíti, ami Székely János összefoglalásában mindenekelőtt az igaz, a jó, az erkölcsi értékek megismerésének joga.

„Joga van egy olyan nevelésre, ami teljes emberi fejlődését szolgálja... a gyermeknek el kell jutnia oda, hogy megkérdezze: miért vagyok, mi az életem célja, mit kell tennem? Az igazi nevelés ezekre a kérdésekre is választ ad. A katolikus nevelés egységes világképet ad át, ahol hit és tudás harmóniában egyesül. Leó pápa három hangsúlyt emel ki azzal kapcsolatban, amit a katolikus neveléstől vár. Az első a lelkiség, csend, mélység.” (Székely, 2026, 19.)

Székely János szerint szükséges, hogy a digitalizáció emberközpontú legyen. „Vagyis a digitális eszközök legyenek eszközök: ne helyettesítsék az embert.” Ez a helyettesítés nem is lehetséges, hiszen kizárólag emberi az öröm, a művészet, a fantázia, a szeretet. A gyermeket Leó pápa felhívása alapján a lefegyverző és fegyvertelen békére kell nevelni. Tehát Székely János tárgyalásában is egy sor komponense azonosítható a CFC-nek, valamennyi generáció és azok egymás közti hatásai számára.

Michael W. Banach nuncius a 2026-os konferencián mondott beszédében a *Gravissimum educationis* holisztikus szemléletét – az ember szellemi, lelki, erkölcsi és testi képzése – emelte ki, amely ma ugyanannyira aktuális, mint 1965-ben volt. Megállapítása szerint az oktatás (és nevelés) az emberi kiteljesedés eszköze (Banach, 2007, 15.). Kiemeli a katolikus oktatás által nyújtott konstellációk szerepét, mivel azok „...nem csupán különböző tapasztalatok semleges és tehetetlen összekapcsolódásai. A láncok helyett merjünk inkább konstellációkra gondolni, amelyek összefonódása csodával és felébredéssel teli. Bennük rejlik az a képesség, hogy reménnyel, de bátor átgondolással is szembenézzünk a kihívásokkal, anélkül, hogy elveszítenénk az evangélium iránti hűségünket.” (Banach, 2007, 16.). Ennek során „a kérdéseket nem hallgattatják el, a kételyt nem száműzik, hanem kísérik. A szív ott párbeszédet folytat a szívvel, és a módszer a meghallgatásé, amely a másikat értéként, nem pedig fenyegetésként ismeri el.” – utal Szent John Henry Newman bíboros megállapítására Michael W. Banach (2026, 17.). A holisztikus nevelés pilléreit, a konstellációkat mint a képességek összefonódásait, a kérdések és kételyek helyükön kezelését, a szívek közti párbeszédet, a meghallgatás módszerét, a másikban az érték keresését egyaránt alkalmazhatjuk a családi funkciókat támogató CFC körében, hiszen az átfogó családi kompetencia összetevőinek fejlesztése is képzéssel és neveléssel történhet.

Zsódi Viktor a *Gravissimum educationis* konferencia kapcsán a katolikus nevelés kihívásainak elemzése során kifejtette, hogy: „...a katolikus nevelés válasza nem technikai jellegű, hanem teológiai és antropológiai alapokon nyugszik: a küldetés- és identitástudat, a szinodalitás, a közösség mint pedagógiai tér, valamint a remény teológiai erénye olyan stabil „iránytűt” kínál, amely képes orientációt adni...” (Zsódi, 2026, 53.). Az utóbbi időkben felmerült pedagógiai paradigmaváltás igénye kapcsán kiemelte, hogy a katolikus iskolák közös értékrendje és küldetéstudata lehet a forrása a rezilienciának (összetartás), az empátiának és az adaptációnak (küldetés új kontextusai). A szinodalitás pedig az új válaszokhoz szükséges átláthatóságot és közös megértést növeli (Zsódi, 2026, 60.). A nevelésnek képesnek kell lennie (kompetenciái közé kell tartoznia) az „idők jeleit” olvasni. Zsódi Viktor ezek között hét jelet azonosít: 1) a remény mint stratégiai horgony; 2) a párbeszéd és a hídépítés lelkiisége; 3) a közös felelősség elve; 4) a rezonancia keresése az elidegenedéssel szemben; 5) a közösség mint pedagógiai tér; 6) a cselekvés és szolgálat pedagógiája a passzivitás ellen; 7) „Pietas et litterae”: a hit és a tudás szintézise a káoszban.

A *Gravissimum educationis* 60. évfordulós tárgyalása során bemutatott nevelési tendékből a CFC-kompetenciákhoz egy egész sor járulhat hozzá, itt is azzal a megjegyzéssel, hogy az iskolai oktatásra és nevelésre vonatkozó megállapítások jó része a nevelésért elsősorban felelős család körébe is bevonhatóak. Ehhez is tartozó további

alapvetés, hogy az oktatáshoz mindig kapcsolódik a nevelés is. A 11. táblázat foglalja össze ezekből azokat az elemeket, amelyek újabb CFC-kompetenciátartalmakként is azonosíthatóak „a remény forrásai” gyűjtőnévvel.

Kompetenciakód	CFC-tartalom	Háttér (Egyházi dokumentumok a családról)
E-Cs ^{Rem}	A remény forrásai	<i>Egyházi dokumentumok a családról: Remény forrásai</i>
E-Cs ^{Rem-1}	1) Felelős magatartás érvényesítése a) javaslatot tesz; b) nem zár ki más nézeteket; c) kreatív; d) szövetséget köt; e) az igazság keresése; f) a remény megtartása; g) változásra nyitott; h) a jóság képviselője.	<i>Carles Gil i Saguer (2026). The Need for Catholic Schools Today</i>
E-Cs ^{Rem-2}	2) Világnézet átadásának szempontjai a) hit és tudomány egysége; b) az emberi élet értelmes egész; c) életünk Isten felé tart; d) testvérek vagyunk; e) felelősség a másikért.	<i>Erdő P. (2026). Köszöntő a Gravissimum educationis – 60 év a keresztény nevelés távlatában című konferencián</i>
E-Cs ^{Rem-3}	3) A nevelő felelőssége a) a legfontosabb kincsek átadása; b) a gyermek legfőbb jogának érvényesítése: az igaz, a jó, az erkölcsi értékek ismerete; c) az emberközpontú digitalizáció; d) a lefegyverző és fegyvertelen békére nevelés.	<i>Székelly J. (2026). Köszöntő a Gravissimum educationis – 60 év a keresztény nevelés távlatában című konferencián</i>
E-Cs ^{Rem-4}	4) A holisztikus nevelés lényege: a) a legfontosabb kincsek átadása; b) a konstellációk (összefüggések) átlátása; c) a remény megőrzése; d) az átgondolás bátorsága; e) hűséges hit; f) a kérdésés készsége; g) mások meghallgatása; h) másokban az érték keresése; i) a szívek közti párbeszéd; j) a meghallgatás.	<i>Banach, M. W. (2026). Köszöntő a Gravissimum educationis – 60 év a keresztény nevelés távlatában című konferencián</i>

E-Cs^{Rem}-5	5) Nevelés teológiai és antropológiai alapokon a) küldetés- és identitástudat; b) szinodalitás; c) a közösség mint pedagógiai tér; d) a remény teológiai erénye.	Zsódi V. (2026). <i>Törékeny világ – stabil iránytű. A Szentszék nevelési iránymutatásai...</i>
E-Cs^{Rem}-6	6) Paradigmaváltás a nevelésben a) közös értékrend- és küldetéstudat; b) reziliencia (összetartás); c) empátia; d) adaptáció; e) szinodalitás;	Zsódi V. (2026). <i>Törékeny világ – stabil iránytű. A Szentszék nevelési iránymutatásai...</i>
E-Cs^{Rem}-7	7) Az „idők jeleinek” olvasása a) a remény mint stratégiai horgony; b) párbeszéd és hídépítés; c) közös felelősség; d) rezonancia az elidegenedéssel szemben; e) a közösség mint pedagógiai tér; f) a cselekvés és szolgálat pedagógiája; g) a hit és tudás szintézise.	Zsódi V. (2026). <i>Törékeny világ – stabil iránytű. A Szentszék nevelési iránymutatásai...</i>

11. táblázat: A családról szóló egyes egyházi dokumentumok kompetenciataralmak: A remény forrásai (saját összeállítás)

2.2.3.b) A kiszolgáltatottság és az állóképesség nevelési céljai Leó pápánál

A jelen társadalmi környezetben az egyházi megnyilatkozások újabb figyelmet irányítanak a fiatalokra is, akik leginkább kiszolgáltatottjai napjaink elbizonytalanító, sőt romboló hatásainak. XIV. Leó pápa 2026. áprilisi afrikai útján a délnyugat-kameruni Doualában arra biztatta a fiatalokat, hogy a hit, a kitartás és a barátság révén sokszorozzák meg tehetségüket, igyekezzenek a szegénységen és a kiábrándultságon túlra tekinteni, és forduljanak reménységgel telve a jövő felé, valamint ne engedjenek olyan kísértéseknek, amelyekkel csak elvesztegetik az energiájukat, hanem helyette törekedjenek a közjó szolgálatára, mert ők jelentik a jövő reményét (Pope Leo XIV, 2026a). Leó pápa tanítása a CFC-kompetencia összetevőinek meghatározásához is támpontot ad: ráirányítja a figyelmet a nehéz helyzetből való megerősödéshez szükséges lelki állóképesség, valamint azzal is összefüggésben a növekedési szemlélet, a jövő tervezésére való képesség szerepére. Leó pápa napjaink legfontosabb kompetenciáit emelte ki, elsősorban a gyermekek és fiatalok számára, olyanokat, amelyeknek fejlődéséhez éppen a család megfelelő szintű funkciói szükségesek, és amelyek alakítása a felnőtt korosztályok felelőssége, a gyermekek érdekében és egyúttal saját javukra is.

A lelki állóképesség, a reziliencia fejlesztése találkozik a növekedési szemlélet (Growth Mindset), valamint a proszociális viselkedés, vagyis a közjó szolgálatára való készség kibontakoztatásával. Nagy József éppen a hagyományos pedagógiai kultú-

ra csődjére, ezért egy új pedagógiai kultúra szükségességére hivatkozva emeli ki a proszociális nevelés szerepét, amelynek kompenzálnia kell a természetes szocializációs közeg időbeli és pozitív hatásának csökkenését (Nagy, 2012, 2.), a proszociális kompetenciát a szociális kompetenciák kulcskompetenciájaként azonosítva (Nagy, 2020, 73.).⁵⁴ Brian Moore és munkatársai inkluzív oktatási környezetben tanuló ausztrál iskolások körében folytatott 2023-as vizsgálata azonosította a tanulók proszociális viselkedése és – különösen a rokonszenvre vonatkozó – rezilienciája közötti összefüggéseket (Moore et al., 2023, 7). Hegedűs Szilvia a kisgyermekkor proszociális fejlődést vizsgálva – Nagy Józsefre is hivatkozással – állapítja meg, hogy a proszociális magatartásformák (pl. segítségnyújtás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem, aggodás, vigasztalás, kárpótlás, előzékenység, részvét) elsajátítása a társas fejlődés fontos feladatai közé tartozik (Hegedűs, 2016, 197.). Mindez az inkluzív környezettel megfeleltethetően vonatkozik a családi környezetre is.

2.2.4. Az időskorról egyes egyházi dokumentumokban

Az egyes egyházi dokumentumoknak a családra vonatkozó megállapításaival a II.2.2. fejezet foglalkozott, amelyben az egyes generációk vonatkozásai összefüggéseikben jelentek meg, így az idősekről szólóan is. A jelen tanulmány folytatásaként, annak 3. része fogja tárgyalni ebben a pontban külön is az időskornak a CFC-komponensek azonosításában figyelembe vehető említéseit. Ezen dokumentumok közé fog tartozni: II. János Pál pápa levele az öregekhez; Ferenc pápa 18 részes katekézissorozata az időskorról; a Világiak Pápai Tanácsa nyilatkozata az idősekről; Ferenc pápa és Leó pápa megnyilatkozásai a Nagyszülők és Idősek Világnapján; az Életvédő Pápai Akadémia és az Átfogó Emberi Fejlődés Dikasztériuma közös dokumentuma *Az öregség a mi jövőnk* címmel; az MKPK *Levél az öregekhez* című körlevele; Ferenc pápa *Globális Nevelési Paktuma* és *Globális Családpaktuma*, a *Laudato si'* (2015) kezdetű enciklikája; XIV. Leó pápa beszéde a II. Nemzetközi Időspasztorációs Kongresszuson és az *Új reményterképek rajzolása* kezdetű apostoli levele, *Dilexi te...* (2025) kezdetű enciklikája. Református írásokból is gyűjtünk CFC-kompetenciákat.

3. A CFC-indikátor összetevőinek azonosítása: a 3. rész feladatai

A jelen tanulmány mostani, 2. (2026) részében – a nemzetközi szervezetek és egyházi dokumentumok elemzésével – táblázatokba sorolt CFC-komponensek a következő,

⁵⁴ Nagy József itt hivatkozott, *Megújuló pedagógia. Az emberiség fejlődése új szakaszba érkezik* című munkáját már valószínűleg posztumusz adta közre 2020-ban az SZTE Neveléstudományi Intézete, illetve tette azt közzé Pukánszky Béla saját honlapján. A 2020-as kötet Nagy József *Új pedagógiai kultúra* címmel a Mozaik Kiadónál megjelent könyvének továbbfejlesztett változata (2010. és 2012. javított kiadás). Ennek készült egy 2015-ös továbbfejlesztett változata is, amit végül a 2020-as *Megújuló pedagógia* követett.

3. részben kiegészülnek az időskori, valamint multigenerációs egyházi komponensekkel (református vonatkozásaikkal is). A továbbiakban az *1.0. képlet* szerint fogják ezt teljessé tenni a neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia eredményeiből korosztályonként meghatározható összetevők. A Globális Családpaktum célkitűzéseinek megfelelően majd külön is elemezzük a kutatóhelyek, egyetemek egyes eredményeit, mint például a kutató teamünkben már összeállított Családi Bűnmegelőzési Kompetenciák, ami egyik példája a fejlesztések sokféle irányának.

Végül a 3. részben kerül sor a CFC-komponensek közti egybeesések és különbözőségek azonosítására. Az erre épülő rendszerbe szervezés figyelembe veszi a főként hazai kompetenciakutatások irányait, amelyek elsősorban Csapó Benő, Csépe Valéria, Knausz Imre, Lannert Judit, Nagy József, valamint mások szakmai nézeteihez tartoznak. Továbbá értelmezi az 1. részben már hivatkozott Beavers–Timberlawn-féle családimműködés-modellhez (BTM) viszonyulást, valamint a szülői kompetenciák, a közösségi háló és az érzelmi fejlődés közötti szoros összefüggéseknek Miller és társai által tárgyalt rendszerét (Kozma, 2025b).

A társadalmi hatékonyság legfőbb mutatójának tekintett születésszámok javítását célzó CFC-kompetenciák azonosítását követően megkezdődhet a fejlesztési programok kialakítása a különböző családtípusok szerint, beleértve a gyermekvédelem családtípusait is. A 3. részben tárgyaljuk, ahogyan a gyermekvédelem terápiás tartalmú pedagógiájának eredményei támogatóan hathatnak vissza a gyermekpedagógiára és általában is a pedagógia művelésére, amelynek egyre több és összetettebb kihívással kell megküzdnie. A gyermekvédelem egyes családtípusaiban folyó nevelőmunkához külön támogatást adhat a CFC értékének az *1.0. képlet* szerinti azonosítása, valamint annak alapján az alacsony értéket mutató komponensek külön alakítandó fejlesztési programjai. Ez a célkitűzés – amely egybeszámítja a családi és társadalmi hatások, a tudomány és a gyakorlati pedagógia, valamint a keresztény nevelés adott állapotának szintjét – megfelel a *Dignitas infinita* minden emberi személy méltóságáról szóló kinyilatkoztatásának, különösen is a kiszolgáltatottság eseteinek leginkább kitett gyermek érdekeinek.

Irodalomjegyzék

- Bajusz K. & Virágh V. (2023): A tanulási sajátosságok összehasonlítása az aktivitási szint szempontjából különböző időskori életszakaszokban. *Tudásmenedzsment*, 24/1, 154–165. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.1.9>
- Banach, M. W. (2026). Köszöntő. *Mester és Tanítvány, Új folyam* 4(különszám), 15–17.
- Bereczki I. (2020). *Gyermekek jogai és szülői felelősség nemzetközi magánjogi perspektívából: Nemzetközi családjogi megközelítés* [PhD-diszertáció]. PPKÉ JÁK. <https://doi.org/10.15774/PPKE.JAK.2020.002>
- Brettner Zs. (2013). *Az időspolitika lokális interpretációi* [PhD-disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem.
- Burawoy, M. (2021). *Public Sociology: Between Utopia and Anti-Utopia*. Polity Press.

- Apostoli Szentszék Hittani Dikasztérium. (2024). Dignitas infinita – Nyilatkozat az emberi méltóságról. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/dignitas-infinita---nyilatkozat-az-emberi-meltosagrol>
- Erdő P. (2026). Köszöntő. Mester és Tanítvány, Új folyam 4(különszám), 13–14.
- Fábry B. & Trencsényi L. (szerk.). (2025). Konzervatív pedagógia pro és kontra: Egy pedagógiai paradigma a vita középpontjában. Magyar Pedagógiai Társaság.
- Fábry B. (2024a). Mitől konzervatív... a konzervatív pedagógia? Taní-tani Online. https://www.tani-tani.info/mitol_konzervativ_a_konzervativ_pedagogia
- Fábry B. (2024b). Slampos nevelésmélet... maradi nevelési gyakorlat. Taní-tani Online. https://www.tani-tani.info/slampos_nevelesemelet
- Ferenc pápa (2014). Ferenc pápa Evangélii Gaudium kezdetű apostoli buzdítása a püspököknek, a papoknak és diakónusoknak, az Istennek szentelt személyeknek és a világi híveknek az evangélium hirdetéséről a mai világban (ford. Diós I.). Szent István Társulat.
- Ferenc pápa (2015). Ferenc pápa Laudato si' kezdetű enciklikája közös otthonunk gondozásáról (ford. Tözsér E.). Szent István Társulat.
- Ferenc pápa (2016). Ferenc pápa Amoris Laetitia kezdetű szinódus utáni apostoli buzdítása a püspököknek, a papoknak és diakónusoknak, az Istennek szentelt személyeknek, a keresztény házastársaknak és a világi híveknek a családban megélt szeretetről. Szent István Társulat.
- Freire, P. (2024). Az elnyomottak pedagógiája. Open Books.
- Gil i Sager, C. (2026). The Need for Catholic Schools Today. In: Mester és Tanítvány, Új folyam 4(különszám), 41–48. <https://doi.org/10.61178/MT.2026.IV.GE60.1>
- Gille Zs. (2025). Elhunyt Michael Burawoy – Michael Burawoy emlékére. Magyar Szociológiai Társaság, 2025. február 3. <https://szociologia.hu/in-memoriament/elhunyt-michael-burawoy>
- Gloviczki Z. (2024). A holnapután iskolája. Felkészülés az emberi jövőre. Open Books.
- Gomes, R. (szerk.). (2020). Kompas: Kézikönyv a fiatalok emberi jogi neveléséhez (2., átdolgozott kiadás). Európa Tanács.
- Habermas, J., & Ratzinger, J. (2007). A szabadelvű állam morális alapjai: A szekularizálódás dialektikája az észről és a vallásról. Barankovics István Alapítvány – Gondolat Kiadó.
- Jakobi, J. (2005). A gyermek évszázada javított változatban: Az Ellen Key-recepció újraértelmezése. Iskolakultúra, 15(9), 17–27.
- János Pál, II. (2002). A családi közösség. II. János Pál pápa „Familiaris Consortio” kezdetű apostoli buzdítása az egész katolikus egyház püspökeihez, papjaihoz és híveinek a keresztény család feladatairól a mai világban. Szent István Társulat.
- János Pál, II. (2011). Üzenet a családoknak. Szent István Társulat.
- Kerényi M. (2025). Vagy ez, vagy lövünk. Új Pedagógiai Szemle, 75(3–4), 117–124. <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.10>
- Key, E. (1976). A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó.
- Kozma G. (2023a). Fénybe állított pedagógia: Kuminetz Géza nevelési gondolatai. Mester és Tanítvány, Új folyam 1(1), 21–52. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.2>

- Kozma G. (2023b). Az átfogó nevelés kihívása – a pedagógusképzés felelősségéről. In Kozma G. & Szőke-Milinte E. (szerk.), *Energiatudatossági és környezeti nevelés – programok a magyar felsőoktatásban* (pp. 7–39). Szent István Társulat.
- Kozma G. (2024a). Globálisan a családról. *Mester és Tanítvány, Új folyam* 2(1), 21–32. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.2>
- Kozma G. (2024b). A nevelés hazája. *Mester és Tanítvány, Új folyam* 2(2), 130–145. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.14>
- Kozma G. (2025a). Úton a nevelés hazájába egy 2025-ös GPS-szel. In: Papp F., Tóth E. & Fehér Á. (szerk.), *Innováció a pedagógushivatásban* (pp. 86–120.). KRE Pedagógiai Kar. <https://doi.org/10.61376/PNCA5674>
- Kozma G. (2025b). Jegyzetek a Család Évszázadáról – gyermekek és idősek esélye – 1. rész. *Mester és Tanítvány, Új folyam* 3(2), 130–145. <https://doi.org/10.61178/MT.2025.III.2.5>
- Kozma G., Petróczi E. & Nagyné Hegedűs A. (2020). Resztoratív szemléletű keresztény közösség-szervezés és vezetés. In Petróczi E. & Kozma G. (szerk.), *A resztoratív eljárások speciális pedagógiai lehetőségei* (pp. 33–49). Gerhardus Kiadó.
- Lannert J. (2023). Mit és hogyan tanítsunk a 21. században? *Új Pedagógiai Szemle*, 73(1–2.), 13–30.
- Leó, XIV. (2025a). Leó pápa a diákokhoz: Ne engedjétek, hogy az algoritmus írja élet-történeteteket! (ford. Tőzsér E.). Magyar Kurír. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/leo-papa-diakokhoz-ne-engedjete-hogy-az-algoritmus-irja-elettorteneteket>
- Leó, XIV. (2025b). XIV. Leó pápa homíliája: A nemzetek vezetői hallják meg a szegények kiáltását! (ford. Tőzsér E.). Magyar Kurír. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/xiv-leo-papa-homiliaja-nemzetek-vezetoi-halljak-meg-szegenyek-kialtasat>
- Leó, XIV. (2026). *Új reményterképek rajzolása*. Apostoli levél a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat hatvanadik évfordulója alkalmából (ford. Tőzsér Endre). *Mester és Tanítvány, Új folyam* 4(különszám), 21–31.
- Mattei, D. (2026). XIV. Leó pápa *Új reményterképek rajzolása* kezdetű apostoli levelének ismertetése (ford. Tőzsér Endre). *Mester és Tanítvány, Új folyam* 4(különszám), 32–38.
- Melegh A. (2025). Halhatatlan szociológia: Michael Burawoy emlékére. *Mérce*, 2025. február 16. <https://merce.hu/2025/02/16/halhatatlan-szociologia/>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.
- Milánkovics K. (2017). Rendszerbe ágyazottan: van-e lehetőség a változásra? Tudatos Öregedés. <https://tudatosoregedes.org/2017/11/14/rendszerbe-agyazottan-van-e-lehetoseg-a-valtozasra/>
- Milánkovics K. (2025). Máshogyan öregszenek az egyes generációk? Tudatos Öregedés. <https://tudatosoregedes.org/2025/01/23/generaciok-oregedes/>
- MKPK (2008): Felelősségünk a teremtett világért. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia körlevele a teremtett világ védelméről. Szent István Társulat.
- Moore, B., Woodcock, S., & Kielblock, S. (2023). How Students' Pro-Social Behaviour Relates to Their Resilience: Implications for an Inclusive Environment. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 1002695. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100269>

- Myrdal, G. (1972). *Érték a társadalomtudományban. Válogatott módszertani tanulmányok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.*
- Nagy J. (2012). *Új pedagógiai kultúra (2. javított kiadás). Mozaik Kiadó.*
- Nagy J. (2020). *Megújuló pedagógia: Az emberiség fejlődése új szakaszba érkezik. SZTE Neveléstudományi Intézet.* <https://edu.u-szeged.hu/~nagyjozs/megujulo-pedagogia.html>
- Nahalka I. (2024). *Mohamed a hegy gyomrában – Nahalka István a konzervatív alapokhoz való visszatéréséről. Civil Közoktatási Platform, 2024. március 14.* <https://ckpinfo.hu/2024/03/14/nahalka-istvan-mohamed-a-hegy-gyomraban-cimu-irasanak-osszefoglaloja/>
- Newman, J. H. (2001). *Scritti sull'Università. Bompiani.*
- Pál, VI. (2000). *Gaudium et Spes. Lelkipásztori konstitúció az Egyházzól a mai világban. In Diós I. (szerk.), A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai (pp. 605–740.). Szent István Társulat.*
- Pál, VI. (2025). *Gravissimum educationis: Nyilatkozat a keresztény nevelésről (1965. október 28.). In Tőzsér E. & Zsódi V. (szerk.), Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025) (pp. 17–32.). Szent István Társulat.*
- Pálvölgyi F. (2004). *Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Mester és Tanítvány: Konzervatív pedagógiai folyóirat, 1(1), 82–97.*
- Pope Francis. (2019): *Message of His Holiness Pope Francis for the Launch of the Global Compact on Education. 12 September 2019.* https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html
- Pope Francis. (2022a). *Address of His Holiness Pope Francis to Rectors of the Universities of the Lazio Region. Monday, 16 May 2022.* <https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2022/may/documents/20220516-rettori-univ-lazio.html>
- Pope Francis. (2022b). *Address of His Holiness Pope Francis to the Participants in the International Conference: „Lines of Development of the Global Compact on Education”, Promoted by the Congregation for Catholic Education (Of Institutes of Studies). Room adjacent to Paul VI Audience Hall, Wednesday, 1st June 2022.* <https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2022/june/documents/20220601-convegno-pattoeducativo.html>
- Pope Francis. (2023a). *Third Edition of States General on Natality. Address of His Holiness Pope Francis. Auditorium Conciliazione, Friday, 12 May 2023.* <https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2023/may/documents/20230512-statigenerali-natalita.html>
- Pope Francis. (2023b). *Family Global Compact. Dicastery for the Laity, Family and Life and the Pontifical Academy for Social Sciences.* <https://familyglobalcompact.org/wp-content/uploads/2023/05/Brochure-Family-Global-Compact-ENG.pdf>
- Pope Francis. (2023c): *Message of His Holiness Pope Francis for the Launch of the Family Global Compact. Rome, Saint John Lateran, 13 May 2023.* <https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2023/documents/20230513-messaggio-family-globalcompact.html>

- Pope Leo XIV. (2025). Apostolic Exhortation *Dilexi te* of the Holy Father Leo XIV to all Christians on Love for the Poor. The Holy See. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/apost_exhortations/documents/20251004-dilexi-te.html
- Pope Leo XIV (2026a). Apostolic Journey of Pope Leo XIV to Algeria, Cameroon, Angola and Equatorial Guinea (13–23 April 2026). Holy Mass Homily of His Holiness Pope Leo XIV, „Japoma Stadium” (Douala), Friday, 17 April 2026. <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/homilies/2026/documents/20260417-camerun-messa-japoma-stadium.html>
- Pope Leo XIV (2026b). Address of Pope Leo XIV to Parliamentarians from the European People’s Party. Clementine Hall, Saturday, 25 April 2026. <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/speeches/2026/april/documents/20260425-ppe.html>
- Pukánszky B. (2018). Gyermekkép és nevelés – Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében. Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Székely J. (2026). Köszöntő. *Mester és Tanítvány, Új folyam* 4(különszám), 18–20.
- Tarjányi Z. (1999). *Pedagógia III. A keresztény nevelés kerete és tartalmi*. Szent István Társulat.
- Tózsér E. & Zsódi V. (szerk.) *Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025)*. Szent István Társulat.
- Zelizer, V. A. (1994). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton University Press.
- Zsódi V. (2025). A remény új térképei – XIV. Leó pápa kijelölte a katolikus nevelés útját a 21. században. *Magyar Kurír*, 2025. október 28. <https://www.magyarokurir.hu/hirek/a-remeny-uj-terkepei-xiv-leo-papa-kijelolte-katolikus-neveles-utjat-21-szazadban>
- Zsódi V. (2026). Törékeny világ – stabil iránytű: A Szentszék nevelési iránymutatásai egy törékeny, szorongó, kiszámíthatatlan és érthetetlen világban. *Mester és Tanítvány, Új folyam* 4(különszám), 53–66. <https://doi.org/10.61178/MT.2026.IV.GE60.3>



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
1635

Online

ISSN 2939-8649



Print

ISSN 1785-4342

