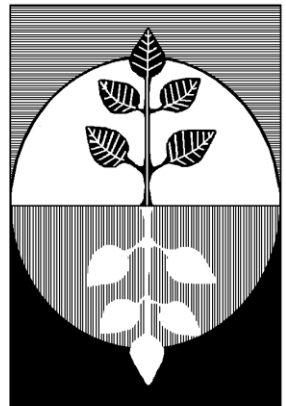


Ignáci Pedagógiai Műhely II.

Klaus Mertes SJ

FELELŐSSÉGET TANULNI

Iskola az ignáci lelkigyakorlatok szellemében



Ignáci Pedagógiai Műhely II.

A fordítás az alábbi kiadás alapján a szerző engedélyével készült: Klaus Mertes, Verantwortung lernen. Schule im Geist der Exerzitien (Ignatianische Impulse, Band 6., Echter Verlag 2004.)

Fordította: Novák Bernadett

Lektorálta: Hutka József és P. Nemeshegyi Péter SJ

Az Ignáci Pedagógiai Műhely sorozatban megjelent kötetek:

I. **A TANTÁRGY NEVE: SZOLGÁLAT.** Szeretetszolgálati program

II. **FELELŐSSÉGET TANULNI.** Iskola az ignáci lelkigyakorlatok szellemében

III. **PÁLYA ÉS HIVATÁS.** Pályaorientációs modell a jezsuita nevelésben

Ignáci Pedagógiai Műhely

3529 Miskolc, Fényi Gyula tér 2-12

Tel: (36-46) 560-458

Fax: (36-46) 560-582

fenyi@jezsuita.hu; www.jezsu.hu

Felelős kiadó: P. Forrai Tamás Gergely SJ

Nyomdai munkák: Tipo-Top Kft. Miskolc

Felelős vezető: Solymosi Róbert

A könyv megjelenését az TÁMOP-3.4.3.-08/2-2009-0081 támogatta.

Előszó

A következő gondolatok elsősorban tanárokhoz szólnak, hiszen a *Lelkigyakorlatok* könyvét Loyolai Szent Ignác nem annak számára írta, aki a lelkigyakorlatokat végzi, hanem annak, aki a lelkigyakorlatokat adja. Ha azonban, mint ahogy ebben az írásban kísérletet teszünk rá, megpróbáljuk a *Lelkigyakorlatok* alapján az ignáci pedagógiát az iskolai oktatásba áthelyezni, rögtön feltűnik néhány lényeges különbség a lelkigyakorlatokat végző ember kiinduló helyzete és az iskolában tanulók kiinduló helyzete között. A *Lelkigyakorlatok* egy lelkigyakorlatozó egyénhez szólnak, akit egy lelkigyakorlat adó kísér; az iskolában azonban a tanár általában a diákok csoportjával áll szemben. A *Lelkigyakorlatok*nál nem osztogatnak bizonyítványt vagy osztályzatokat; az iskola azonban elképzelhetetlen ezek nélkül, akkor is, ha nem pusztán ezekre kerül a hangsúly. Végül, a lelkigyakorlatot ki-ki saját elhatározásából végzi, míg a diákok tankötelesek. Ez azokra a diákokra is áll, akik szívesen járnak iskolába. Ezért korántsem magától értetődő dolog a *Lelkigyakorlatok* módszertani és tartalmi megállapításaiból következtetéseket levonni az iskolai pedagógia lehetséges ignáci felfogására vonatkozóan.

Ignác a jezsuita rend megalapításával „*lelkeket*” szeretett volna segíteni. Iskola vezetése kezdetben egyáltalán nem szerepelt gondolatai között. Csak tíz évvel a rend megalapítása után került sor arra a döntésre, hogy iskolát alapítsanak. Ez 1549-ben történt, a szicíliai alkirály Ignáchoz intézett kérésére, aki azt kérte, hogy a jezsuiták a messinai egyetemen teológiát oktassanak, és iskolát alapítsanak a városban. Ignác a *Lelkigyakorlatok*ban leírt módon fontolta meg a kérdést, és arra a következtetésre jutott, hogy a jezsuiták iskola alapítása által Messinában a „*lelkeket segíthetik*”. E kezdetekből gyorsan mozgalom nőtt ki magát, úgyhogy Ignác halálának évében (1556) világszerte 35 jezsuita iskola létezett. Az iskolákban és az iskolákért folytatott munka a rend tevékenységének egyik központi aspektusává vált. Ma a rend rendelkezik a világon a legnagyobb olyan összefüggő nemzetközi iskola- és oktatási hálózattal, amelynek fenntartója nem állami intézmény. A kereken 20 000 jezsuita több mint egyötöde dolgozik 123 000 világgal közösen az iskolákban. A pedagógiai intézmények és koncepciók fejlődésének kiemelkedő központjai Észak-Amerikában és Ázsiában (India, Indonézia) működnek. Külön megemlítendő a Latin-Amerikában működő „*fe-y-alegría*” (Hit és vidámság) iskola-hálózat, amely a szegények között tart fenn általános iskolákat.

A jezsuiták a humanista oktatási modellt követték. Mivel Ignác első társaival együtt sokáig a Párizsban tanult, a *modus parisiensist*, a párizsi egyetem pedagógiai módszerét saját tapasztalatból ismerte. E módszer egybecsengett a rendszeresség iránti vonzalmával, ezért ezt vezette be a jezsuita iskolákban. Ugyanakkor a tanulásnak a *Lelkigyakorlatok* elmélkedéseinek felépítésében érvényesülő élményszerű volta is alkalmazásra került az iskolákban a színjátszás, a nyilvános disputációk és más látványosságok megrendezése által. Továbbá, nemcsak Ignác, hanem valamennyi első jezsuita számára is központi szerepet játszott a hitélet gyakorlása. Ezért alapítottak iskoláikban Mária Kongregációkat, gyakorolták a hitoktatás, ima és egyházi ének különböző formáit, amint ez a kései középkorban szokásos volt.

Ignác már a *Rendalkotmány*ban megemlítette iskolai szabályzatok megalkotásának szükségességét: „*Mivel a helyek és személyek különbözősége miatt a nevelés részleteinek nagyon különbözőknek kell lenniük, itt nincs helye annak, hogy azokra kitérjünk. Azt azonban meg kell említeni, hogy minden egyes kollégiumban legyenek minden szükséges pontra kiterjedő szabályok.*”¹

Ebben a mondatban az akkomodáció – a körülményekhez való alkalmazkodás – ignáci elve egyértelműen kifejezésre jut: az „ignáci pedagógiát” minden esetben a helyek és a személyek

¹ *Jézus Társaságának Rendalkotmánya*, 395.pont. (JTMR, Budapest, 1997)

körülményeit figyelembe véve kell megfogalmazni. Mindazonáltal 1599-ben, *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* (Jézus Társasága oktatómunkájának rendszere és terve) címmel sikerült valamennyi jezsuita oktatási intézmény számára olyan gyakorlatorientált szabályzatot létrehozni, amely egy sor előírást adott a jezsuita iskolákban működők (igazgató, prefektus, tanár) számára.

Ez a mű hosszú ideig világszere a jezsuita iskolák hivatalos tanterveként volt érvényben, akkor is, amikor az érintett országokban az iskolák valós helyzete jelentős változásokon ment keresztül. A 2. Vatikáni zsinat (1962-1965) után a jezsuita rendben beállt krízis, valamint a Pedro Arrupe, általános rendfőnök alatt a rend önfelfogásában végbement megújulás következtében azonban elkerülhetetlenné vált a jezsuita iskolák koncepciójának alapvető átgondolása. 1986-ban *A jezsuita nevelés alapjai* új, a jezsuita iskolák számára világszerte általános érvényű irányvonalakat tartalmazó mű jelent meg. E műben kifejezésre jut a rend lelkiségének „a hit szolgálata, amelynek feltétlen velejárója az igazságosság előmozdítása” jelszóval fémjelzett megújulása, a forrásokra, különösképpen a *Lelkigyakorlatokra* fordított figyelem és a jezsuita pedagógia nevelési céljának újrafogalmazása: ez a cél nem más, mint a *másokért élő ember* felnevelése. *A jezsuita nevelés alapjait* 1993-ban egy *Az ignáci pedagógiai paradigma* című, gyakorlatibb jellegű dokumentummal egészítették ki.² Ez az írás azt taglalja, hogy Ignác hogyan élt a *tapasztalat, reflexió és cselekvés* hármasságában, hogyan tanult belőlük, és ezt az ignáci viselkedést igyekszik átültetni a pedagógiai folyamatba. A lelkigyakorlatot adó, a lelkigyakorlatot végző és az Isten hármasságát állítja párhuzamba a tanár, a diák és az igazság hármasságával.³

Az ignáci pedagógiát tárgyaló alábbi gondolatok azon előfeltételekből indulnak ki, amelyeket *A jezsuita nevelés alapjai* és *Az ignáci pedagógiai paradigma* című művekben találunk. Gondolataim elsődleges hivatkozási alapja a *Lelkigyakorlatok* könyve.⁴ Mivel ez a könyv egy meghatározott tartalmi modellre vonatkozó konkrét gyakorlati utasításokat tartalmaz, különösen alkalmas arra, hogy az ignáci gondolkodásmód alapvető tartalmi választásait követve konkrét javaslatokkal szolgáljon a mai iskolai gyakorlat számára. Hogy ez lehetséges, joggal feltételezhető Ignác önéletrajzában egyik megjegyzése alapján. Ebben a megjegyzésben Ignác az 'iskola' fogalmát nemcsak a salamancai és párizsi tanulmányai kapcsán használja, hanem életének azon szakaszára alkalmazza, amelyben a *Lelkigyakorlatok* gyökereit is találjuk, vagyis a Manresa nevű városkában eltöltött időszakra, röviddel a loyolai betegágyán történt megtérése után. A következőket írja: „Ebben az időben Isten úgy viselkedett velem, mint egy tanítómester, aki egy kisfiút oktat.”⁵

Könyvemben főképpen a *Lelkigyakorlatok* könyvének következő részeivel foglalkozom: *Bevezető megjegyzések* (LGy 1-20), *Előfeltétel* (LGy 22), *Vezérelv és alapigazság* (LGy 23) és az *Első hét* (LGy 45-90). Ez nem azt jelenti, hogy a *Lelkigyakorlatok* többi részét figyelmen kívül hagyom. De éppen a *Lelkigyakorlatok* első része oly alapvető fontosságú, hogy ebből a *Lelkigyakorlatok* egészére vonatkozó következtetések vonhatók le.

Klaus Mertes SJ

² E két mű magyar fordítása egy kötetben jelent meg 1998-ban, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, Budapest kiadásában.

³ E témáról bővebben lásd: Ralf Klein SJ, Einleitung, in: *Wissen – Gewissen – Gespür. Dokumente zur ignatiansichen Pädagogik*, szerk. Thomas Neulinger SJ, Thaur 1998. A jezsuita iskolák történetére vonatkozóan érdemes elolvasni John O'Malley, *Az első jezsuiták* (ford. Török Péter, Szent István Társulat, Budapest, 2006) könyvének „Az Iskolák” című fejezetét.

⁴ Loyolai Szent Ignác, *Lelekgyakorlatok*, a kiadást gondozta: Szabó Ferenc S.J., Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1994

⁵ Loyolai Szent Ignác, *A zarándok*, Vigilia, Budapest, 2001, 36. old.

1. ALAPHELYZET: A TANÁR-DIÁK KAPCSOLAT

Visszafogott magatartásmód

Ignác a *Lelkigyakorlatok* könyvét húsz megjegyzéssel vezeti be, amelyek elsősorban a lelki gyakorlat-adónak szólnak. A tanár-diák kapcsolat helyes meghatározásához alapvető fontosságú a 15. megjegyzés: „*A gyakorlatok vezetője ne buzdítson inkább a szegénységre vagy valamilyen ígéretre, mint annak ellenkezőjére, sem inkább az egyik életállapotra vagy életmódra, mint a másikra... A lelkigyakorlatok idején, amikor az isteni akaratot keressük, megelőbb és sokkal jobb, ha maga a teremtő, az Úr közli magát a szolgálatára kész lélekkel, átölelve, szeretetére és dicsőítésére vonva őt, és arra az útra vezetve, amelyen ezentúl jobban szolgálhat neki. A gyakorlatok vezetője tehát ne forduljon, ne hajoljon sem egyik, sem másik oldal felé, hanem középen maradjon, mint a mérleg nyelve, hogy a Teremtő a teremtménnyel és a teremtmény az ő Teremtőjével és Urával közvetlen kapcsolatban tevékenykedjék.*” (LGy 15)

Hogy a hasonlatot megértsük, el kell képzelnünk vagy egy asztalon álló mérleget, amelyet egy függőleges rúd tart, vagy egy olyat, amely egy függőleges dróton lóg. Erre van felerősítve egy vízszintes kar, amelynek mindkét végén egy-egy serpenyő függ. A *középen* szó a vízszintes kar közepére utal. Ez az a pont, ahonnan a két serpenyő mozgása nem befolyásolható. A lelkigyakorlatot végző személy lehetséges választásainál tehát a lelkigyakorlat adónak belsőleg azon a „ponton” kell tartózkodnia, ahonnan a lelkigyakorlatozó döntéseit *nem* befolyásolhatja. Ezt jelenti az ignáci *indifferencia*, amelyről a *Lelkigyakorlatok* könyvében sok szó esik. Az ilyen viselkedés a feltétele annak, hogy a mérleg két serpenyőjének mozgása valóban a rajtuk fekvő súlynak megfelelően történjék. Mindezt a tanár-diák kapcsolatra vonatkoztatva a következőket mondhatjuk: a diákoknak valóban saját felismerésre kell jutniuk, ami nem egyenlő az iskola által elvárt felismeréssel. Paradox módon fogalmazva: a diáknak az iskolában megkövetelt alapvető képessége nem más, mint az *indifferencia*.

Természetesen csak a diák juthat el valóban saját belátásokhoz, és csak akkor tehet szert egészséges ítélőképességre (*sanum iudicium*), ha gyakorolta az *indifferenciát*, és nem egyszerűen hangulatainak vagy magával hozott szokásainak rabja. Az *indifferencia* tehát az az alapvető magatartásforma, amelyet a lelkigyakorlatozónak/diáknak is el kell érnie ahhoz, hogy képes legyen saját döntéseket hozni, illetve saját felismerésekhez jutni. Ezért egy másik szövegben Ignác a mérleg képét a lelkigyakorlatozóra vonatkoztatja: „*Következésképpen szükséges, hogy (a lelkigyakorlatozó, illetve a diák) minden rendezetlen hajlamtól mentesen indifferens legyen. Ne hajoljon, ne vágyódjon jobban a kérdéses dolog elfogadására, mint annak elutasítására, sem jobban annak elutasítására, mint elfogadására. Maradjon inkább középen, mint a mérleg nyelve, hogy majd azt kövesse, amiről úgy érzi, hogy jobban szolgál Istennek, a mi Urunknak dicsőségére és lelkének üdvösségére.*” (LGy 179)

Ezt a magatartásformát sem a diák, sem a lelkigyakorlatozó esetében nem tételezhetjük fel adottnak. A diákoknak el kell sajátítaniuk azt, és az a legjobb, ha magának a tanárnak viselkedéséből tanulják azt meg. Ha a tanár nem gyakorolja állandóan ezt az *indifferenciát*, nem lesz képes arra, hogy elvezesse a diákokat az „egészséges ítélőképességre”, vagyis az érett felismerésre és döntési képességre. Ha azonban a tanár a *Lelkigyakorlatok* 15. megjegyzése értelmében saját maga eljutott az *indifferenciához*, akkor ragadhat át az iskolában töltött évek során ez az *indifferencia* a diákjaira. Az *indifferencia* különböző formáit lehet ugyan gyakoroltatni is, ha azonban maga a gyakorlatoztató nem *indifferens*, senkit sem vezethet el rá.

A tanároknak lehetőséget kell tehát biztosítaniuk a diákok számára, hogy képesek legyenek önállóan a felismerés és a tanulás útjára lépni. Lehetőség alatt nemcsak az idő értendő, hanem mindenekelőtt a kapcsolatépítés lehetőségének tágassága, a szabadság. A diákok nem tekinthetők olyan tölcsernek, amelybe egyszerűen beletöltjük a tanulnivalót. A tanulás nem jelenti azt sem, hogy a diákból kihozzuk azt a „helyes” választ, amely már ott van a tanár fejében. Létezik ugyan különbség a „helyes” és a „helytelen” között, a minta helyes és hibás másolása között, a számtanpélda helyes és helytelen megoldása között, a szavak helyes és helytelen értelmezése között. De ezekben az esetekben nem arról az ismeretről van szó, amely igazán fontos a tanulási folyamatban. A helyes és helytelen különbségének felismerésére való képesség előgyakorlatnak tekintendő, amely úgy viszonyul az ignáci pedagógia céljához, mint a zongoragyakorlatok a szonátához. A zongoragyakorlatok a szonáta szolgálatában állnak, és nem tekinthetők önmagukban a zongoratanulás céljának.

Az *indifferencia* külsőleg a tanárnak a diákokkal szemben tanúsított visszafogott viselkedésében nyilvánul meg. Ez biztosítja a diákok, illetve diákcsoportok tanulási folyamatának szabadságát és a diákok önálló tevékenységét. Ez semmi esetre sem keverendő össze az önfejlőséggel, a szigorral és a ridegséggel. Ellenkezőleg, nagy odafigyeléssel jár az iránt, ami a diákban történik. Az ilyen viselkedés a feltétlen törődés, tisztelet, sőt szeretet kifejezése, amely akkor sem engedi magát eltéríteni eddigi viselkedésétől, amikor a tanárban és környezetében minden arra ösztönzi őt, hogy hagyjon fel ezzel a visszafogott viselkedéssel, és mondja meg ő maga, hogy mi a helyes és mi nem, mit „kell” itt felismerni és mit nem.

Szükszavúság

A visszafogott viselkedésből metodikai és didaktikai opciók következnek. Hiszen a lelkigyakorlatadónak elmékedési „anyagot”, vagyis szöveget, információkat, képeket, mintákat kell adnia annak, aki a lelkigyakorlatot végzi: *„Aki előadja az elmékedés vagy szemlélődés módját és rendjét, híven mondja el a szóban forgó szemlélődéshez vagy elmékedéshez a történetet,⁶ de csak rövid vagy összefoglaló magyarázattal menjen végig a pontokon. Ha ugyanis az elmékedő híven kapja meg a történet lényegét, és önmaga gondolja át, mérlegeli, és talál valamit, ami azt kissé jobban megvilágítja, érzékelteti, jobb ízt és lelki gyümölcsöt talál benne, mintha a lelkigyakorlat vezetője hosszan fejtegetné és bőven magyarázná a történet lényegét.”* (LGy 2)

Eszerint a tananyag bemutatásakor a tanároknak a szüksézsavúságra való törekvés ajánlott. Ez a tanács a visszafogott viselkedés és a tanárnak a diákok tevékenységével szemben tanúsított tiszteletének metodikai következménye. Az előadásmód szüksézsavúságában a tanárnak a diák önálló felismerő képességébe vetett bizalma nyilvánul meg. Az iskolának le kell mondania arról, hogy a tanárok túl szűkre szabják a tanulás célját, vagy túl nagy mennyiségű tananyagot nyújtsanak. A szüksézsavúságra való törekvés elvének háttérében nem csupán az a felismerés rejlik, hogy a saját maga által felismert igazságok sokkal mélyebben raktározódnak el a hosszú távú emlékezőtehetségben, mint bármely mások által közvetített ismeret, hanem elsősorban az, hogy a szüksézsavúság az előfeltétele annak, hogy a diák a tananyagot egyáltalán *ízelhesse és átérezhesse*.

Az idézett szövegben feltűnők a *gyümölcs* és az *íz* szavak, amelyek a *Lelkigyakorlatok* alapfogalmai. Az idézett szövegrész a következő mondattal fejeződik be: *„Mert nem a sok tudás-*

⁶ Itt arra a helyzetre kell gondolni, amikor a lelkigyakorlatot adó lelkigyakorlatozónak elmékedési anyagként kijelöl bizonyos részeket a Bibliából, például egy evangéliumi történetet. A lelkigyakorlatozónak kell erről a történetről gondolkodnia és azt átímadkoznia.

sal lakik jól és elégül ki a lélek, hanem ha a dolgokat bensőleg érzeléki és ízleli.” (LGy 2) Kevés dolog *ízlelése és érzékelése* (latinul: *sapere*) bölcsé (latinul: *sapiens*) tesz. Tehát a tananyag szűkszavú előadása, a tanár alapvetően visszafogott magatartása, valamint a tanulás céljának tekintett „bölcsesség” összefüggnek. Az ízlelés és érzékelés által jön létre a kívülről beadott tananyaghoz való viszony. Ehhez azonban elengedhetetlen az elegendő idő és tér biztosítása. Tényleges tudásra csak akkor teszünk szert, ha a tananyagon való elmélkedés által felismerjük annak jelentőségét.

A tananyag jelentősége „számomra” semmi esetre sem korlátozandó a megtanult tananyagunk bizonyos külső, adott célok elérésére való hasznosságára, – a tipikus diákkérdés értelmében: „Mi hasznom van nekem ebből?” A tanulás megtapasztalásához hozzátartozik a tanulás értelmének megtapasztalása, vagyis hogy értelmes dolog tanulni azt, amit tanulunk. A tanulás értelmét akkor tapasztalhatja meg a diák, ha felismeri azokat a lehetséges célokat, amelyek elérésére hasznos lehet a tanulás. A matematikát taníthatjuk tisztán számtani tananyagként, de taníthatjuk olyan nyelvként, amely lehetővé teszi, hogy kifejezzük és megértsük a körülöttünk levő világot. Az olvasást lehet olvasási technikaként tanítani, de lehet olyan tevékenységként is tanítani, amelyben örömet lelem. Történelmet lehet egy halom történelmi adat ismeretként tanítani, de lehet úgy is tanítani, hogy a történelmi példákából személyes felismerés szülessék.

A kérdések, amelyek az ilyenfajta gondolkodáshoz vezetnek, a következők: *„Mit találsz érdekesnek ebben a témában? Az elmúlt óra tananyagából mi ébresztett benned utólag új érzelmeket? Vetődött-e fel benned valami újabb kérdés? Melyik hétköznapi tapasztalatodra emlékeztet téged az, amit hallottál?”*

A tanár visszafogott magatartása és a tananyag szűkszavúsága tehát a diák személyes gondolkodásának szolgálatában állnak. Az ízlelés és érzékelés fogalmai az ignáci pedagógia központjához vezetnek: a diáknak/lelkigyakorlatozónak az átadott tananyagot egy karéj kenyérként vagy valami más élelmiszerként kell megrágniuk és ízlelniük. A tananyag átgondolásra kell, hogy készítse őket, nem csupán fogyasztásra, vagy jobban mondva, nemcsak fogyasztaniuk kell a tananyagot, hanem elsősorban gondolkodniuk is kell rajta. Mert csak a gondolkodással, *a dolgok belső érzékelésével és ízlelésével* kapcsolódik össze a tanulás értelmességének megtapasztalása.

A reflexió

Az ignáci pedagógia tehát a reflexióra helyezi a hangsúlyt. E tanulási célkitűzés eredetét Ignác élettapasztalatában kell keresnünk. 1521-ben Iñigo de Loyola-t Pamplona városának védelmekor a lábán súlyosan megsebesítette egy ágyúgolyó. Ez a sebesülés betegágyhoz kötötte a loyolai szülői kastélyban. Itt történt meg vele az, amit sok ember átél, amikor egy hirtelen jött betegség vagy más meglepő esemény hatására kizökkennek a megszokott kerékvágásból. Rengeteg üres idejük lesz. Ignác hat hónapig volt ágyhoz kötve. Küszködött, hogy ne legyen maradandó hatása sérülésének. Lábsontjai hibásan forrottak össze, ezért újból eltörette azokat. Ez azonban nem segített neki, és Ignác egész élete végéig sánta maradt. A régi karrierre vonatkozó tervei semmivé lettek.

Hogy eltöltse az időt, könyveket kezdett olvasni. Eközben ismét egy látszólag hétköznapi tapasztalatra tett szert. Önéletrajzának fontos részlete ezt a következőképpen mondja el: *„Nem tudott lábra állni, és kénytelen volt ágyban maradni. És mivel nagyon kedvelte a profán és hazug könyveket, amelyeket lovagregényeknek szoktak nevezni, amikor már jól érezte magát, kérte, hogy adjanak neki néhány ilyet, hogy az idő jobban teljék. De a házban egyet sem talál-*

tak azok közül a könyvek közül, amelyeket olvasni szokott; így adtak neki egy Krisztus életét, és egy könyvet a szentek életéről, spanyolul.

Miközben ezeket olvasta, idővel tetszeni kezdett neki, amit írva talált bennük. Amikor abbahagyta az olvasást, eltűnődött azokon a dolgokon, amelyeket olvasott. Máskor a világi dolgokon járt az esze, amelyek régebben foglalkoztatták. És a sok hiú dolog közül, ami gondolataiban jelentkezett, az egyik annyira kitöltötte a szívét, hogy utána észrevétlenül két, három, négy órán keresztül is belemerült ebbe a gondolatba...⁷ Urunk mégis segítségére sietett: úgy rendezte, hogy ezeket a gondolatokat mások követték. Ezek azokból a dolgokból születtek, amiket olvasott. Urunk és a szentek életét olvasva ugyanis el-elgondolkozott, ezt latolgatva: »Mi lenne, ha megtenném azt, amit Szent Ferenc megtett, vagy amit Szent Domonkos megtett?« Ezek a gondolatok is jó ideig eltartottak. Ezután más dolgok kerültek elő, amelyeket a már fentebb említett világi gondolatok követtek, és ezekkel is sok idő eltelt. Mindig elidőzött annál a gondolatnál, amelyik éppen feljött benne, akár a megcselekedni vágyott világias, nagy tettekhez vonatkozott, akár istenes gondolat volt, amely a képzeletében megjelent – egészen addig, míg bele nem fáradt és más dolgokba nem kezdett.»⁸

A szöveg megértéséhez nem feltétlenül szükséges az abban szereplő értékítéletek (*profán, hazug, hiú*) átvétele. Ezek egyébként is Ignác későbbi visszatekintéséből származnak. A megtapasztalás idején az értékelésük még Ignác számára is nyitott volt. Egy *kívülről*, vagyis egy olvasmányból született *belső megtapasztalásról* van szó. A belső megtapasztaláson *eltűnődni* azt jelenti, amit az ignáci pedagógiában, és általában manapság *reflexiónak* neveznek. Minél inkább *ízleli és átérzi* Ignác a gondolatokat, annál egyértelműbbé válik számára, hogy a belső reakciók meghatározott struktúrák szerint zajlanak: egy belső reakció, például, más ízű az elején, mint a végén. „*Amikor világi dolgokra gondolt, kedvét lelte bennük, de amikor belefáradva elhagyta ezeket a gondolatokat, száraznak és elégedetlennek érezte magát. Amikor viszont arra gondolt, hogy mezítláb megy Jeruzsálembe, nem eszik mást, csak füveket és minden szigorú dolgot megtesz, amit a szenteknél látott, nemcsak addig vigasztalódott meg, amíg ezeken gondolkozott, hanem miután elhagyta ezeket a gondolatokat, akkor is elégedett és vidám maradt.*”⁹

Ebből az egyszerű kezdetből alkotja meg később Ignác a *szellemek megkülönböztetésére* vonatkozó kiforrott tanítást. Ez a belső megtapasztalások struktúráinak ismeretéből áll, amelyek alapján megmondható, hogy a tapasztalás Istentől vagy inkább *az emberi természet ellenségétől* származik (LGy 334).

A reflexiónak köszönhetően tehát képesek vagyunk a belső reakciók megítélésére és arra, hogy cselekedeteinket irányítsák. A reflexió ilyen módon történő elemzéséből levonhatunk a pedagógiai folyamatra vonatkozóan néhány alapelvet. Először is: minden tapasztalat képes alkalmat adni a tanulásra. Minden valóság tananyagká válhat. Az élet minden mozzanata belső reakciókat vált ki, amelyekre reflektálhatunk. *Mindenben Istent keresni és megtalálni* nemcsak azt jelenti, hogy az élet szép és épületes tapasztalatainál tesszük ezt, hanem a fájdalmas és nehéz tapasztalatoknál is. Az ignáci reflexió művészetéhez tartozik, hogy nem kerüljük ki a nehézségeket. A tananyagban nem kell feltétlenül *jó ízűnek* lennie, hogy értelmet tapasztaljunk meg benne. Az élet nehéz pillanataiban, a lelki vigasztalanság időszakában, a határélményekben, a kudarc megtapasztalásaiban és a száraz tananyagban is rejlik felfedeznivaló.

⁷ Egy hölgy szolgálatáról van szó, „*aki nem akármilyen nemes volt, nem grófnő, nem is hercegnő, hanem magasabb rangú bármelyiknél.*”

⁸ Loyolai Szent Ignác, *A zarándok*, 5-7.

⁹ uo. 8.

A reflexió belső folyamatnak tekintendő. A tanárnak tehát mindig úgy kell feltennie a kérdéseit, hogy a tanuló saját tapasztalataira figyeljen fel, nem pedig pusztán a megtanult tananyag visszaadására sarkallja őt. Hiszen valaminek a jelentésén gondolkodni azt jelenti, hogy ráfigyelek egy bizonyos eseményre, szövegre vagy valami más dologra irányuló reakciómra. Ignác ezeket a belső reakciókat *indíttatásoknak* (latinul: *motus*) vagy *szellemeknek* (latinul: *spiritus*) nevezi. A reflexió folyamata tehát elsődlegesen érzelmekre, bevillanásokra, asszociációkra, továbbvezető gondolatokra vonatkozik. Nem az a művelt, aki sokat tud, hanem az, aki reflektálni képes – vagyis, aki nyitott a valóságra és mindenféle tananyagra irányuló saját reakciókra, és képes kezelni azokat.

A reflexió mindig az *aktuális* belső reakciókra vonatkozik. A műveltség elsősorban nem a múlt eseményeinek az ismeretében, hanem a jelen tapasztalatok kezelésében áll. Nem elegendő annyit tenni, hogy a műveltség hagyományos alapműveit ismertetjük. Inkább segítséget kell nyújtani a diákoknak ahhoz, hogy önállóan tudjanak ítélet hozni. Ez által állnak azok sorába, akik saját ítéletükkel és az abból származó cselekvéssel megalkotják a hagyományokat. Ugyanez érvényes az érték közvetítés céljára is: ez elsősorban nem az értékekre vonatkozó hagyományok ismeretéből áll, hanem az egyéni tapasztalatokra vonatkozó reflexiókból. Ez nem azt jelenti, hogy a hagyományok ismerete felesleges lenne. Csak az a kérdés, hogy hogyan foglalkozunk velük az iskolában. Egyszerűbben kifejezve: az iskolában úgy kell foglalkoznunk Szókratésszel, mintha ma beszélne hozzánk. Talán akkor arra a felismerésre jutunk, hogy több a mondanivalója számunkra, mint sokaknak azok közül, akik ma szólnak hozzánk.

A gyakorlás

A „szellemeket”, vagyis a belső reakciókat kell *ízlelni*. Ezt az ízeletést lehet, és kell is gyakorolni. Jellemző Ignácra a *gyakorlás* (*exercitium*) nagybecsülése. Meg volt győződve számos olyan dolog „gyakorolhatóságáról”, amelyeket általában nem tartanak gyakorolhatónak. „*Mert amint a sétálás, a gyaloglás és a futás testgyakorlat, ugyanúgy lelki gyakorlatnak mondható minden tevékenység, amely a lelket előkészíti és alkalmassá teszi arra, hogy eltávolítson magától minden rendetlen ragaszkodást, és miután azokat eltávolította, keresse és megtalálja az isteni akaratot, hogy életét aszerint rendezze, hogy a lélek üdvösségét elnyerje.*” (LGy 1)

A *Lelki gyakorlatoknál* begyakorlás történik. Ugyanez áll az iskolára is. Az oktatásra vonatkoztatva ez a gyakorlás nagybecsülését jelenti. Hiszen éppen a módszeres *exercitium*, az ismétlés és felhasználás szisztematikus gyakorlatai tették vonzóvá Ignác számára a *modus parisiensist*, amelyet azután kötelezővé tett a jezsuita iskolákban.

Azonban nem csupán a tananyag módszeres gyakorlásának előírásáról van szó. A *Lelki gyakorlatok* 1. megjegyzésének szövegéből következik, hogy más dolgokat is lehet módszeresen gyakorolni: az egymással szemben tanúsított viselkedést, a konfliktuskezelést, a felelősségyakorlást, a bizalom gyakorlását stb. – mindezt azzal a céllal, hogy *felkészüljünk* az értékek felismerésére, a meggyőződéseink kialakítására, az életünkkel szembeni helyes beállítottságra. E pont miatt egyesek részéről a *Lelki gyakorlatokat* a racionalizmus vádja érte, mintha Ignác a lelki gyakorlatozóit olyan lelki gyakorlatoknak vetné alá, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy meggyőződésüket, érzéseiket, lelki beállítottságukat problémamentesen váltogassák, és ezáltal az egyházi hierarchia és az előljárók engedelmes eszközeivé váljanak.

A *Lelki gyakorlatokban* azonban Ignác az Isten akaratára való *felkészülést* és *ráhangelődést* törekszik elérni (vö. LGy 1). Ennek megfelelően a pedagógus feladata nem több mint begya-

koroltatni a diákokkal a lehetséges felismerések és meggyőződések kialakítására irányuló felkészülést és ráhangolódást. Erre a begyakorlásra jó alkalmat nyújt az egymással szemben tanúsított viselkedés, a konfliktuskezelések stb. elemzése, a tanítás hétköznapjaiban ugyanúgy, mint lelki napokon és hasonló oktatáson kívüli rendezvényeken. Hogy a diák milyen meggyőződésre tesz szert, vagy milyen értékekre talál a tanulás során, azt végeredményben nem tűzhetjük ki a tanulás céljaként, és nem kérdezhetsük ki ellenőrző kérdésekkel.

Természetesen a diákokat bizonyos ismeretek megszerzésére *felkészíteni* és *ráhangolni* törekvő pedagógia sem mondhat le olyan keret meghatározásáról, amely nem változtatható meg. A *Lelkigyakorlatok* sem teszik ezt: „*Szükséges ezért, hogy közömbössé tegyük magunkat minden teremtménnyel szemben, ami szabad akaratunk döntésére van bízva és nincs neki megtiltva.*” (LGy 23) Nem szabad azonban magunkat közömbössé tenni olyan dolgokkal szemben, „*amelyek nincsenek szabad akaratunk döntésére bízva, és meg vannak neki tiltva.*” Ez a keret az ignáci pedagógia értelmében nem tekinthető rendelkezésre álló lehetséges tananyagának, hanem előzetesen meg van határozva.

Az ignáci pedagógia értelmében azonban döntő gyakorlatnak kétségtelenül az állandóan megismétlődő *izlelés* és *fontolgatás* számít. A saját reakciónkkal szemben tanúsított reflexió megtanulása a döntő. A belsőben végbemenő *indíttatások* a hallottakkal, olvasottakkal és átélttel kapcsolatos reakciókként jönnek létre. Ezek nem csupán a befogadást kísérő jó vagy kevésbé jó kísérő zenének tekintendők, hanem be kell vonnunk azokat a tanulás folyamatába. Csak a belső indíttatásoknak a tanulás menetébe való befogadása által válhat a tanulás aktív elsajátítássá.

2. A KONFLIKTUSRA VONATKOZÓ SZABÁLYOK ÉS A HATÁROK MEGHÚZÁSA

A *Lelkigyakorlatok* könyvének elején Ignác egy szabályt állít fel arra az esetre, ha konfliktusra kerülne a sor a lelkigyakorlatot adó és a lelkigyakorlatozó között: „*Hogy mind a lelkigyakorlatok adója, mind a lelkigyakorlatozó jobban támogassa egymást, és jobban haladjon előre, eleve fel kell tételeznünk, hogy minden jó kereszténynek készebbnek kell lennie arra, hogy felebarátja állítását jóra magyarázza, semhogy elítélje. Ha nem tudja azt jóra magyarázni, kérdezze meg őt magát, hogyan érti állítását. Ha helytelenül érti, javítsa ki őt szeretettel. Ha pedig ez nem elég, használjon fel minden alkalmas eszközt, hogy felebarátja helyes értelmet adjon állításának, és üdvözljön.*” (LGy 22)

A jóindulat

A tanár-diák kapcsolatot jóindulat kell, hogy áthassa. Tehát a visszafogott viselkedés, amelyről korábban szó volt, semmi esetre sem tévesztendő össze ridegséggel. A tanár jóindulata abban nyilvánul meg, hogy késznek mutatkozik arra, hogy a diák kijelentéseit, éppen akkor, amikor félreérthetőek, inkább jó értelemben értelmezze, mintsem, hogy alkalmat találjon ezekben arra, hogy a diákot elítélje. Ez vonatkozik a konfliktus kiéleződésének végső fokozatára is, mint ahogyan azt a fenti szabály magyarázza.

Mindennek előfeltétele a beszélgetés. *Kijelentésekről* van szó. A kommunikáció az a hely, ahol a kapcsolatot jellemző jóindulat megmutatkozik. Ezt a jóindulat előfeltétel nélküli előfeltétel. Nincs előfeltételekhez kötve. A párbeszédben résztvevők egyikének sem kell előbb bebizonyítania, hogy megérdemli a jóindulatot.

Ez különösen világos a tanár-diák kapcsolat esetében, ha abból indulunk ki, hogy e kapcsolat „aszimmetrikusnak” tekintendő.¹⁰ A tanár részéről ennek a jóindulatnak mindenképpen feltétel nélkülinek kell lennie. Mindez, a különbségek ellenére, leginkább a szülő-gyermek kapcsolathoz hasonlít. A szülők, illetve a tanárok részéről tanúsított elfogadás, jóindulat és szeretet mindent megelőz. Nem szabad attól sem függővé tenni, hogy a gyermekek, illetve a diákok viszonzják-e ezt a jóindulatot vagy sem. Nem mondhatjuk: „*Ha te nem szeretsz engem, akkor én sem szeretlek téged.*”

Az ilyen egyoldalú, feltétel nélküli jóindulat alapja nem mindig stabil. Ezért a tanárnak szüksége van a reflexió olyan módszereire, amelyek segítségével nem az idegeire menő diákok cselekedeteire reflektál, hanem saját magára, az ilyen diákokkal szembeni érzéseire. Az a tanár, aki nem *ízleli* a diákokkal szembeni konfliktusokban megmutatkozó saját reakcióit, nem lesz képes egyetlen egy diákot sem az ízeletés művészetébe bevezetni. Természetesen, a professzionális reflexió sem garantálja, hogy ugyanolyan erős marad a tanár jóindulata akkor is, ha a diákok nehezen elviselhető, agresszív, zavaró vagy sértő magatartást tanúsítanak. De a professzionális reflexió segít abban, hogy a csalódások és sértések ne okozzanak olyan tartós sérülést a tanárban, amely aztán a diákokkal szembeni agresszív és ítélkező magatartáshoz vezet.

A megértés biztosítása

¹⁰ „Szimmetrikus” lenne például az olyan partnerkapcsolat, amely kölcsönös elfogadásban és adásban áll, és az ennek megfelelő kölcsönösség joga irányítja. Ezzel szemben *aszimmetriák* adódnak az olyan kapcsolatoknál, ahol az egyik résztvevő tekintélyalanyként a másik személy felettese. Ilyenkor a tekintéllyel felruházott személynek sajátos kötelezettségei és jogai vannak, amelyek nem kölcsönösségen alapulnak.

Ignác a konfliktus esetére olyan konkrét módszert javasol, amely segíthet a jóindulat stabilizálásában: a megértés biztosítását. *Kérdezze meg őt magát, hogyan érti állítását.* Mielőtt a tanár reagál, meg kell bizonyosodnia arról, hogy a diák kijelentését, amelyre reagálni akar, vagy reagálnia kell, valóban helyesen értette-e. Ez az ajánlás beépített biztosítékként működik: *„Előfordulhat, hogy rosszul értettem vagy rosszul értelmezem kijelentésedet vagy viselkedésedet. Éppen ezért tartózkodom az azonnali reakciótól, hogy lehetőséget adjak a diáknak arra, hogy megmagyarázza viselkedését – nem azért, hogy mentegesse magát, vagy elnézést kérjen, hanem azért, hogy őt vagy a kijelentését jobban megértsem. Csak azután reagálok.”*

A kommunikáció e fajtája számára a »szubjektív beszéd« begyakorlása és használata alapvető fontosságú. Lényeges különbség, hogy objektív kijelentést teszek-e a másíkról („Te ez meg ez vagy”, „Te ezt meg ezt tetted”) vagy a másik emberről alkotott saját megértésemről beszélek („Az a benyomásom, hogy te...”). A szubjektív beszéd esetében alapvetően arról van szó, hogy közlöm a másikkal, hogyan is értem én az általa mondottakat. Ezzel lehetőséget biztosítok számára, hogy közölje velem, helyesen értem-e őt vagy sem. Az ignáci szabály pontosan ezt tűzi ki célul.

A tanár által gyakorolt szubjektív beszédet a diákokkal is lehet gyakoroltatni. A diákok között kialakuló konfliktusok alkalmat adnak arra, hogy gyakorolják egymás megértését. Teljes mértékben egybecseng az ignáci szabállyal, ha lelki napokat és más hasonló alkalmakat arra használunk fel, hogy egymás megértésének biztosítását, a másik fél meghallgatását, és a visszajelzést begyakoroljuk.

További eszköz egymás megértésének biztosítására a tanúk felhasználása. Jézus is megemlíti ezt az egyházi közösségre vonatkozó előírásaiban, amelyek több ponton hasonlítanak Ignác itt tárgyalt szabályához: „Ha testvéred vétkezik ellened, menj és figyelmeztess őt négy szemközt. Ha hallgat rád, megnyerted testvéredet. Ha azonban nem hallgat rád, végy magad mellé még egy vagy két társat, mert minden dolgot két vagy három tanú szavával kell igazolni.” (Mt 18,15-16)

A tanúk feladata, persze, nem az, hogy eldöntsék, kinek van igaza. A tanúk nem bírók. Már az is elegendő, ha a tanú abban segít a tanár és diák közötti beszélgetésben, hogy helyesen értelmezzék a másik fél által mondottakat. A tanúk pusztja jelenléte jelzi a diáknak, hogy a tanár kész saját maga megértését egy harmadik fél kritikájának kitenni.

A helyesbítés

Ha a diák kijelentését helyesen megértettük, és az helyesbítésre szorul, szeretettel kell megtennünk a helyesbítést (LGy 22) Szeretet nélkül helyesbíteni kockázatos, akkor is, ha a helyesbítés tárgyilagosan indokolt, és külsőleg megőrizzük nyugalmunkat. Ha azonban azért veszítjük el nyugalmunkat, mert szeretjük a diákot, ezt a szeretetet a diák is meg fogja érezni. Csak egészen ritkán találkozunk olyan diákokkal, akik nem fogadják el a tanár bocsánatkérését, ha azért kér bocsánatot, mert heveskedett.

Amikor itt a *helyesbítésről* beszélünk, nem annyira az iskolában szokásos mindennapos javításokra gondolunk: füzetek és dolgozatok javítására, helytelen feleletek javítására, tárgybeli hibák jelzésére stb. Persze, az ilyen javításokat is gyakorolhatjuk szeretettel, ha mindig szem előtt tartjuk a diákoknak a tananyag megértésére irányuló fáradozását vagy a tananyag meg nem értésekor jelentkező csüggettségét. Sokkal nehezebbek azok a helyzetek, amelyek veszélyeztetik a diákok iránt érzett szeretet alap-beállítottságát, például, ha a tanár türelmetlen lesz, vagy fél, hogy megbántják.

Hogy szeretettel tudjunk helyesbíteni, lényeges segítség, ha elmondjuk saját korlátjainkat vagy saját érzelmeinket. Ez javító hatással lehet a diákra, de csak akkor, ha megfelelnek a valóságnak, és emiatt mondjuk ki őket, – nem pedig stratégiai szándékkal. Ha a tanár őszintén beszél saját magáról a diákoknak, felnyithatja azok szemét, és világossá teheti számukra, hogy neki is vannak korlátjai. A korábban már említett szubjektív beszédmód segíthet abban, hogy akkor is megmaradjunk a közlések szintjén, ha erős érzelmi megmozdulásokat tapasztalunk.

Eltérően a határok pusztá közlésétől, a határok meghúzása is történhet szeretettel. Nagy szolgálatot teszünk a diáknak, ha közöljük vele a határok átlépésének következményeit. Ez nem mond ellen a szeretetnek, ha érthetően a diákok tudomására hozzuk őket, és ha következetesen be lesznek tartva, azaz ha a diáknak számolnia kell azzal, hogy a tanár valóban foganatosítja azt a következményt, amelyet a határok átlépésének esetére kilátásba helyezett.

A határok meghúzása

Az itt tárgyalt ignáci szabály utolsó mondata a következő szavakkal zárul: *„használgjon fel minden alkalmas eszközt, hogy felebarátja helyes értelmet adjon állításának és üdvözüljön.”* Ezt akkor kell megtenni, amikor a valamennyi többi eszköz nem hozta meg azt az eredményt, hogy a felebarát jó értelmet adjon állításának. Tehát már nem arról van szó, hogy a másik állításának jó értelmet adjunk – hiszen már világossá vált, hogy a másik fél olyat állít, amit nem lehet jó értelemben venni. Most már arról van szó, hogy segítsük a másik *személy üdvözülését.*

Ez a törekvés hasonlít az 1.korintusi levélben megfogalmazott kiközösítési paranccsal:¹¹ *„A mi Urunk Jézus nevében fonódjék egybe a ti lelketek és az enyém, és a mi Urunk Jézus hatalmával adjuk át az ilyet a sátánnak, testének vesztére, hogy a lélek üdvözüljön az Úr napján.”* (1Kor 5,4-5)

A „Sátánnak átadni” szakkifejezés, amely közösségből való kiközösítést jelenti. A „világ” ugyanis a sátán birodalma. A kiközösítés célja azonban nem a közösség tisztaságának megőrzése vagy a bűnös elítélése az utolsó ítélet elővételezéseként, hanem éppen ennek az ellenkezője: a kiközösített üdvözülése. A kiközösítést tehát értelmezhetjük úgy, mint a határ meghúzását, amely a kiközösített érdekében történik. Pontosan ez az értelme a nevelésnél történő határhúzásnak. Így a *Lelki gyakorlatok* könyvének elején megfogalmazott szabály zárómondatát olyan intézkedés meghozásának tekinthetjük, amely az érintett érdekében történik, mert olyan helyes megértést tesz számára lehetővé, amely *üdvözítheti* őt.

Úgy sejttem, hogy ezen a második személy üdvözítésére irányuló eszközön a határ meghúzása értendő. A határok meghúzása a nevelés mindennapi feladatai közé tartozik. A skála a hétköznapi gyakorlatban a diákok kívánságainak megtagadásával, a rend fenntartására irányuló apró intézkedésekkel kezdődik, és masszív intézkedésekkel végződik, egészen az osztályból vagy az iskolából való kizárásig. Feltűnő a *Lelki gyakorlatok* könyvének elején megfogalmazott szabálynál, hogy a határhúzást nem a közjó fenntartásának szükségességével indokolja, amely az egyes ember feláldozását kívánja meg, – bármennyire indokolt is a különböző érdekek közötti egyensúly fenntartása, és különösképpen a gyengébbek javának figyelembe vétele. Ellenkezőleg, a szabály a határhúzásnál az érintettre vonatkozó pedagógiai célkitűzést említi, vagyis az érintettet el kell vezetni arra, hogy a határhúzást helyesen megértse, és ezáltal üdvözüljön; pontosabban mondva: hogy a határhúzás helyes megértése által üdvözüljön. Ha ugyanis nem érti meg helyesen a határhúzást, akkor nem üdvözül.

Talán még továbbvihető ez a gondolat: a határok meghúzásával a helyes megértést kell lehetővé tenni. Gyakran abból adódik a diákok viselkedésének helytelensége, hogy a „tettesek”

¹¹ Igaz, nem vagyok biztos abban, hogy Ignác erre a szövegre gondolt, amikor a felebarát üdvözülésének megsegítéséről beszélt.

nincsenek tudatában annak, hogy mit is tesznek. Nem érzik, hogy határokat lépnek át. Vakságuk olyan messzire megy, hogy észre sem veszik, hogy megsebeztek valakit, habár a megsebezett ember hangosan kiabál, és a könnyei patakokban folynak. Ilyen esetekben pedagógiai eszközként szükséges a határok meghúzása, hogy ezzel lehetővé tegyünk a megértést. Ki kell jelölni a határokat. Világossá kell tenni az illetőnek és másoknak sebezhetőségét. A forgalmi irány jelzését semmibe véve a forgalommal szemben haladó autó sofőrjét, aki azt képzei, hogy a többi autó halad hamis irányba, rá kell ébreszteni a valóságra.

Tulajdonképpen a határok meghúzásánál még nem a bűnösség és a büntetés témaköréről van szó. A bűnösség feltételezi, hogy az elkövető, legalább kezdetlegesen, tudja, hogy mit követ el a másikkal szemben. Éppen ezért ésszerű a büntetés és a határok meghúzásának fogalmi elkülönítése.¹² Az utóbbi elsősorban pedagógiai eszköz. A büntetés esetében összetettebb a helyzet. A büntetésnek pedagógiailag kívánatos hatása is lehet. Ez a pedagógiai hatás azonban nem lehet a büntetés indoka. Ez nem felelne meg a bűnösség témaköre komolyságának és súlyának.¹³

Amikor egy tanár határokat húz egy diákja számára, nem várhatja el tőle, hogy rögtön átlássa az intézkedés pedagógiai értelmét. A diákoknak meg kell engedni, hogy mérgeződjenek az intézkedésen és védekezzenek ellene. Az intézkedés megértésére csak annak *izlelése* következtében kerülhet sor. A pedagógusnak tehát függetlenül attól kell felelősséget vállalni az intézkedéséért, hogy az érintett diák egyetért-e azzal vagy sem, annak reményében, hogy egyszer majd helyesen megérti azt. Ha a tanuló megérti a határokat, miután azokat számára meghúzták, ez hozzájárul az ő *üdvözüléséhez*, vagyis segíti valóságérzetének növekedését, és a másik ember határainak, és ezáltal méltóságának és jogainak felismerését, saját vágyai és spontaneitása iránti érettebbé válást, saját végességének belátását.

A határok meghúzásának legszigorúbb formája az iskolából történő kizárás. Az iskolából történő kizárásnál különösen a határhúzás következő szempontja mutatkozik meg világosan: a határokat meghúzó nem rendelkezik többé olyan eszközökkel, amelyekkel segíthetné az intézkedés pedagógiai feldolgozását. Ezt át kell engednie másoknak. Természetesen a diák, akit kizártak az iskolából, jelentkezhetsz a tanárnál, és segítséget kérhet tőle az intézkedés megértéséhez. Előfordulhat az is, hogy a diák hosszabb idő eltelté után jelentkezik, hogy elmondja, milyen belátásokra tett szert a határhúzás után. Ennek az újraközeledésnek a tempóját a diákra kell bízni. A pedagógiai hatáskörnek a határ végleges meghúzásával vége szakad: habár pedagógiai tett, végrehajtása után azonban a tanár már nem tehet többet, kivéve, ha a kizárt diák maga kezdeményezi a közeledést.

¹² A megkülönböztetés „fogalmi”. A valóságban a dolgok természetesen átfedik egymást. Ennek ellenére fontos egymástól elkülöníteni, hogy ugyanazt a dolgot a bűn és a büntetés perspektívájából vagy pedig a határhúzás és annak meg nem értése szempontjából közelítjük-e meg.

¹³ Lásd a 4. fejezetet.

3. MILYEN LEGYEN AZ ISKOLA?

A *Lelkigyakorlatok* könyvében a fentebb idézett *Előfeltétel* szövege után és a négy hét elmélkedéseit tartalmazó főrész előtt, még egy szöveg olvasható, amelynek Ignác a *Vezérelv és alapigazság* címet adja.¹⁴ E szöveg a következő mondattal kezdődik: „Az ember arra van teremtve, hogy Istent, a mi Urunkat dicsérje, tisztelje és szolgáljon neki, és ezáltal lelkét üdvözítse. Minden egyéb a föld színén az emberért van teremtve, és azért, hogy segítse őt annak a célnak elérésében, amire teremtve van.” (LGy 23)

Az iskola és az Isten

A *Vezérelv és alapigazság* teológiai szöveg. Az ignáci pedagógia nem tekinthető csupán módszertannak. A módszer tartalmi alapigazságon nyugszik. Ezért egy az ignáci pedagógiát szem előtt tartó iskola lényegét nem fogalmazhatjuk meg néhány teológiai és antropológiai alapigazság nélkül, amelyek e módszer didaktikájának és metodikájának alapját képezik.

Kezdjük tehát egy teológiai kijelentéssel: az egyistenhit gyökerén valláskritika áll: „Istent” megkülönböztetjük az „istenektől”. Az „isteneket” hatáskörük szerint definiálhatjuk. Felelősök az időjárásért, vagy a háborúért, vagy a termékenyséért. Emberi érdekeket szolgálnak. Ezzel szemben az Isten, aki más, mint az istenek, nem határozható meg hatásköre szerint. Ő a funkció nélküli jelenlét, aki azt akarja, hogy saját magáért ismerjék el: „Itt vagyok – JHWH” (vö. Kivonulás könyve 3,4kk).

Igaz, a jó időt, a termékenységet, az erőt, az egészséget és a gazdagságot is helyesen Isten ajándékaiként értelmezhetjük. Ezért nem kell félnünk attól, hogy üres kézzel távozzunk, ha olyan Istenhez járulunk, aki nem definiálható hatásköre és annak megfelelő teljesítményei alapján. Természetesen, döntően fontos dolog, hogy az Isten adományait ne keverjük össze az adományozójukkal. Valódi kapcsolat csak így jöhet létre. Ezért helyes a teljes *indifferencia* magatartása az Isten adományaival szemben. Ez nem azt jelenti, hogy ezek az adományok értéktelenek lennének. Ellenkezőleg, az *indifferencia* magatartása azt teszi világossá, hogy az adomány és annak ajándékozója közötti különbséget megőrizzük, Isten ajándékaiként fogadjuk el azokat, de nem Istentől elválasztva. Az *indifferencia* tehát nem jelenti az Isten ajándékaival szemben tanúsított közömbösséget, ellenkezőleg, ez teszi lehetővé az Isten iránti hálát. Ezért a *Vezérelv és alapigazság* szövegének végén a következőket olvashatjuk: „Szükséges ezért, hogy *indifferenssé* tegyük magunkat a teremtményekkel szemben mindabban, ami szabad akaratunk döntésére van bízva, és nincs neki megtiltva. Úgyannyira, hogy a magunk részéről ne akarjuk inkább az egészséget, mint a betegséget, a gazdagságot, mint a szegénységet, a tiszteletet, mint a gyalázatot, a hosszú életet, mint a rövidet, és következetesen így minden másban; egyedül azt kívánva és választva, ami jobban elvezet bennünket a célhoz, amire teremtve vagyunk.” (LGy 23)

Istentől megkapjuk mindazt, amire szükségünk van *lelkünk megmentéséhez*. De mindenekelőtt nekünk adja önmagát. Ez az önátadás a közelség és szeretet kifejezése. Ettől a közelségtől eltávolodunk, ha mindig csak a magunk vagy mások érdekeinek elérése céljából találkozunk az Istennel. Ebben az értelemben Isten nem eszköz, hanem mindig az emberi cselekvés célja. A *Vezérelv és alapigazság* szövegének folytatását („...és ezáltal lelkét üdvözítse”) félre is érthetnénk azt gondolva, hogy minden Isten felé irányuló cselekedet egy annak fölérendelt célt, vagyis az ember *lelkének üdvözítését* kellene, hogy szolgáljon,¹⁵ és így már nem lenne

¹⁴ Neulingerneknél a 2. jegyzetben említett művében a „Grundzüge jesuitischer Erziehung” című fejezet (Nr.1.1-2.3) fejt ki ezt a szöveget a jezsuita pedagógia alapelveként.

¹⁵ A „lélek” Ignácnál többet jelent, mint pusztán a testtől megkülönböztetendő testetlen valóságot. A „lélek” jelenti a szociális viszonyokat, az érzelmeket, egy szóval az embert Istenhez és felebarátjaihoz fűző kapcsolatokat

végző cél. Ez az értelmezés azonban helytelen, mint ahogy ki fog derülni „A diákok méltósága” című fejezetből.

Az iskola hajlamos arra, hogy mindent nevelési célok szerint szemléljen. Az ilyen szemléletben az iskola nem különbözik azoktól a szemléletektől, amelyekben Isten olyan „istenné” válik, aki érdekeknek szolgál.¹⁶ Például, az iskolában Istent az iskolai rend jótállójává, vagy értékrendünk alapjává, vagy intellektuális birtoktárggyá, vagy tekintélyek megalapozójává alacsonyíthatjuk. A pedagógusok azon hajlama, hogy mindenből tananyagot csináljanak, kihat Istennel való foglalkozásunkra is. Így az „Itt vagyok – JHVH”-ből tananyag, műveltségi tárgy, nevelési eszköz lesz. Az ilyen felfogásnál akkor „igaz” az Isten, ha helyesen megfogalmazva „működik”, és így az iskola rendszerének, az oktatási ideálnak és az értékek rendjének szolgál. Ha így gondolkodunk, akkor a funkció betöltése válik az igazság kritériumává.

Ennek, az Istent eszköznek tekintő hozzáállásnak problémája valláspedagógiai szempontból abban áll, hogy nem alapozza meg az istenhitet, sőt kiküszöböli azt. Az ilyen hozzáállás számítgató felfogás, és nem Istenbe vetett bizalom. Ez az egyházi iskolákban gyakran vezet ahhoz, hogy a vallásos nevelés ateizmust eredményez. A diákok megérik a szándékot, és elkedvetlenednek. Észreveszik, hogy nem Istenről vagy a hozzá fűződő kapcsolatukról, hanem nevelési célok eléréséről van szó. Isten és a diákok félénken elmenekülnek, ha megérik, hogy a pedagógia vadászként céloz rájuk. Ezért éppen a vallást tekintve az iskola részéről nem szabad szándékosságnak megmutatkoznia. Ez összhangban van a már említett „mérleg” példájával és a visszafogott magatartással.

Többféle módon okozhatja az iskolában uralkodó szándékosság túltengése a hit elvesztését. A polgári felvilágosodás idején Istent a fegyelem fenntartásának eszközeként használták fel: Isten örök kárhózzal fenyegetett, ha a diákok az iskola szabályait megsértették. Teológiailag ehhez hasonlít a jelenkor igyekezete, hogy a vallást a társadalmi erkölcs szolgálatába állítsuk, hogy hasznosságára hivatkozva próbáljuk elfogadtatni, vagy hogy a hitoktatást az értékekkel való nevelés eszközeként tekintsük. A fordított eset is előfordul: a vallás a maga „Istenével” eszközzé teszi az iskolát. Pedig a szent cél, amelyet az iskolának szolgálnia kell, nem bizonyos vallásgyakorlatok vagy az egyházi milió fenntartása, bármennyire is megbecsüljük, és, mintegy mellékesen, szem előtt is tartjuk ezeket.

A cél, amit a pedagógiának szolgálni kell, a *Vezérelv és alapigazság* szerint, maga az Isten, valamint a diákoknak az Istennel való kapcsolata, a *lelkek üdvözítése*. Ha az egyházi pedagógia képviselője ezen a területen saját érdekeit akarja érvényesíteni, megzavarja a lélek és Isten közötti kommunikációt. Éppen ez történik, ha az egyház, például, arra használja az iskolát, hogy saját magát mutogassa, vagy ha a zsugorodó egyházi ifjúsági csoportok helyett az egyházi iskolák diákjait vonultatják fel nagy egyházi rendezvények körítéseként. Vagy ha az egyház azért tart fenn iskolákat, hogy az egyházi miliót reprodukálják, és ennek megfelelően agresszív módon reagál, ha kiderül, hogy az iskola mint olyan, sem annak konkrét tagjai, a tanárok és diákok, nem hagyják magukat ennek eszközeként felhasználni.

A *lélek* éhen hal, ha az élet kenyeré helyett valami funkciót betöltő gyorsétkezési eledellel etetik. Az érdekek által vezetett közeledés, akár Istenhez, akár az emberek istenkapcsolatához, annak eltűnéséhez vezet, amihez közeledni próbálunk. Sőt, az Isten és a *lélek üdvözítésének* kérdésében, önfenntartásunk érdekében is okosabb nem magáért az önfenntartásért cseleked-

szempontjából nézett egész ember. Hogy milyen tág ez a lélek-fogalom, azt leolvashatjuk Jézus Társasága Rendalkotmányában felsorolt „szokásos lelkipásztori szolgálatok” listájából. E szolgálatok a szentségek kiszolgáltatásától egészen az irgalmasság cselekedeteiig (éhezőknek enni adni, mezíteleneket felruházni, hajléktalankat befogadni, börtönben levőket látogatni stb.) terjed.

¹⁶ Az ilyen szemléletet követők háború esetén a velünk harcoló Istenről, államelméletben királyként uralkodó Atyaistenről, újjazdagok esetében a talpraesetteknek sikert adó Istenről stb. beszélnek.

ni. Aki csak azért kerüli az Istent vagy az embereket eszközként megragadó hozzáállást, hogy ne veszítse el az embereket, éppen ezért fogja őket elveszíteni. Vannak ugyanis dolgok, amelyek lényegükből kifolyólag nem ragadhatók meg, és amelyeket az iskola sem tud megragadni.

Istendicséret és az iskola

A Vezérely és alapigazság Isten dicséretét az emberi lét céljának mondja: „Az ember arra van teremtve, hogy Istent, a mi Urunkat dicsérje.” Istent dicsérni más dolog, mint Istenről beszélni. Az istendicséret az ember elsődleges vallási ténykedését jelenti. Ez az imádatban, az énekekben, a hitvallásban, az imádságban, az istentiszteletben valósul meg, de ugyanakkor a tettekben is, a szegényekkel, a szükségét szenvedőkkel, a kicsikkel és gyengékkel való törődésben. A „másodlagos” vallási tevékenység abban áll, hogy távolságot tartva beszélünk az Isten dicséretéről, a hitről, az Istenről. Ebben a másodlagos tevékenységben hívők és nem hívők egyaránt részt vehetnek, az iskolában is. A hittananyagokban nem a hitet és jámborságot osztályozzuk, hanem a párbeszédet lehetővé tevő, mindenki által érthető kijelentéseket.

Az iskola számára alapvető fontosságú e két fajta tevékenység megkülönböztetése. Az elsődleges vallási tevékenységet, például, nem lehet osztályozni. Nem vezethetjük azzal a szándékkal sem, hogy előre meghatározott eredményeket érjünk el a diákokban. Ez nem jelenti azt, hogy ez a tevékenység nem hoz létre eredményeket a diákokban. Aki naponta elimádkozza a Miatyánkot, a végén már kívülről tudja. De nem az volt az imádkozás célja, hogy kívülről tudja a Miatyánkot.

A tanítás a vallás terén általában „másodlagos vallási tevékenység”, és annak is kell lennie. Figyelni kell azonban arra, hogy ne terheljük meg olyan feladatokkal, amelyeket nem tud teljesíteni. A hittanóra nem helyettesíti az imádkozást. Sőt, fennforog a veszély, hogy a hittanóra a hiányzó elsődleges tevékenység helyetti pótcselekvéssé válik, és éppen ez által elfedheti azt, amit világossá kellene tennie, vagyis azt, hogy a vallás terén az elsődleges tevékenység a kiindulópont. Ez banálisan hangzik, de mégsem az, ha figyelembe vesszük, hogy a másodlagos tevékenységgel kapcsolatban újra és újra abba a tévhitbe esünk, hogy elvezethet a hithez és a jámborsághoz. Ha az elsődleges tevékenység hiányzik, nem helyettesíthető a másodlagos tevékenységgel. Ez különösen az iskolára is vonatkozik, ahol olyan sokszor kerül sor, és sorra is kell kerülnie a másodlagos tevékenységnek.

Az elsődleges tevékenység „gyakorolható” (ld.LGy 3). Ebben az értelemben hozzátartozik az iskolához is. A gyakorlás mást jelent, mint pusztán „beszélni valamiről”. A gyakorlás magában a gyakorlásban áll. A gyakorlás megszabadít az egzisztenciális azonosulási kényszer nyomásától, és ugyanakkor lehetővé teszi az olyan jellegű tapasztalatszerzést, amellyel kapcsolatba kerülhetünk a másodlagos tevékenység által.

Az istentisztelet begyakorlása

A csendhallgatás begyakorlása

A fiatalok számára a csend először általában valami kétes, üres, értelmetlen dolognak tűnik. Éppen ezért be kell vezetnünk őket a csend megtapasztalásába. Segítségre van szükségük, hogy tudjanak „mihez kezdeni” a csennel: becsukni a szemüket és hallani, érezni a csennet, kinyitni a szemüket és nézni, érezni szívverésüket és felfedezni a belső folyamatokat, lélegezni, fantáziálni. Egyszóval: sok szó nélkül imádkozni.

Az éneklés begyakorlása

Sok fiatal számára problémát jelent a saját hangja. Elsősorban a fiúkat érinti ez, különösen akkor, ha éppen a mutálás korszakában vannak. Éppen ezért az istentiszteleti énekléshez bevezetésre van szükség. Legjobb, ha olyan éneklési kultúrát hozunk létre az iskolában, amely nemcsak a tehetségeseket gyűjti a kórusokba, hanem ideálként „éneklő iskolát” igyekszik megvalósítani. Ugyanolyan fontos az is, hogy a diákok kívülről tudják az énekek szövegét, tudjanak válaszolni az előénekesnek, megtanulják az egzisztenciális éneklést, amely lehetővé teszi a saját magunk egzisztenciájával történő éneklést, olyan éneklést, amely egyben imádság is.

A testtartás gyakorlása

Erre különös gondot kell fordítani, mert a test valami nyilvános dolog az istentisztelet során, és testtartások (ülés, állás, térdelés, kezünk felemelése, keresztvetés, jelenetek lejátszása) gyakran szégyenkezést keltenek a diákokban. Éppen ezért fontos itt a gyakorlás vagy vizsgálat, különösen akkor, ha a testtartást valami mással együtt kell gyakorolni, például, az imádságnál a térdelést és éneklést.

Saját szavainkkal történő ima begyakorlása: Az istentiszteletet gyakran gondosan előkészítik. Szövegek kerülnek felolvasásra, beszámolókat és könyörgéseket mondanak a mikrofonba. Ezek bizonyosan fontos és megfelelő eszközök arra, hogy a fiatalokat bevonjuk az istentiszteletbe. De a saját szavakkal történő megszólaláshoz vezető lépés nagy és nehéz, különösen akkor, ha spontán vallási beszédéről van szó, nem pusztán előkészített szövegek felolvasásáról vagy az előimádkozó kérdéseire adott válaszokról. A saját szavakkal megfogalmazott könyörgés egyike azoknak az eszközöknek, amelyek elősegítik az ilyen megnyilatkozás begyakorlását. Fiataloknál ez elég könnyen előcsalogatható, ha például egy bibliai történet után nem katekézissel, hanem egy kérdéssel folytatjuk: „*Kiért imádkozhatnánk e történet meghallgatása után?*”

A szertartás begyakorlása

Az istentiszteletek gyakran a hétköznapi eseményektől elkülönülten jelennek meg a fiatalok számára, úgy, mint vándorkövek egy különben üres sivatagban. Ezen az sem segít, ha jó szándékú törekvésekkel az istentisztelet során bőbeszédűen hétköznapi eseményekre utalunk. Az a nyomás, amely alá a lekipásztorok néha kerülnek, hogy lelkinapok alkalmával valami szuper-misét kell produkálniuk, csak növeli a „vándorkő”-problémát. Az istentiszteletek elsősorban az ismétlés során „válhatnak be”, minőségüket megismételhetőségükben ismerhetjük fel. Egy rövid ima, amelyet a tanév alatt hosszú időn keresztül lelki gyakorlatként rendszeresen megisméltünk, több lelki haszonnal jár a fiatalok számára, mint nagy formátumú, izolált rendezvények. Ilyen szempontból az óra elején és végén végzett imának is van helye és jelentősége.

Az elmélkedés begyakorlása

Az iskolai évek során a diákok sokat változnak. Az alsó tagozat diákjainak kevésbé okoz nehézséget, hogy spontán megnyilatkozzanak, imádkozzanak és énekeljenek. A pubertás korában lévő gyerekeknek ez nehezebb. Ennek fejlődépszichológiai okai ismeretesek, de ennek teológiai oka is van: amennyire idegenné és rejtélyessé válnak önmaguk számára ezek a fiatalok, olyannyira idegenné és rejtélyessé lesz számukra az Isten is. Ezeknek az önmagukkal és Istennel való kapcsolatoknak bizonytalansága visszatükröződik az istentiszteletben is.

Az elmélkedés, amelyről itt szólunk, az istentisztelettől eltérően, az egyes egyén tevékenysége. Az elmélkedés során megtapasztalják a fiatalok, hogy lehetnek egyedül is. Ez nem mond ellent az istentiszteletnek, mert a közösségi istentisztelet-élménynek is biztosítania kell a szabadságot az egyén számára, azaz az egyént hagynia kell önálló egyénként létezni. Az elmélkedés éppen az egyénre helyezi a hangsúlyt, amiért hálásak a fiatalok.

A középső évfolyamok diákjai számára olyan gyakorlatokat kellene biztosítani, amelyekben lelkileg túllépnek gyermek voltukon. Az elmélkedés oktatása, amelyre hetente egyszer a tanítás megkezdése előtt kerül sor, az észlelés gyakorlása – számos könyvet találunk ebben a témában – segíthet abban, hogy a diákok megtapasztalják a csendet, és eközben új gondolatokra tegyenek szert. Ezt a módszert a lelkinapok alkalmával is alkalmazhatjuk: időt szánunk az elcsendesedésre, reggeli és esti elmélkedéseket tartunk... Ezek gyakran nagyobb lelki hásszonnal járnak a fiatalok számára, mint a közösségi érzés erősítését célzó istentiszteletek.

Az elmélkedés gyakorlatához lényegesen hozzátartozik a kiértékelés: „Hogyan érzem magam az elmélkedés közben? „Mit éltem át az elmélkedés során?” De hogy ezt a fajta kiértékelést megkülönböztessük az oktatás során alkalmazott kiértékeléstől, a diáknak magának kell kiválasztania ehhez partnerét: egy osztálytársat vagy egy tanárt, akihez bizalommal tud fordulni. Az elmélkedés gyakorlatához tartozó kiértékelésnek nem az az értelme, hogy biztosítson valami tanulási eredményt, hanem csak az, hogy még egyszer átgondoljuk a végzett elmélkedést, és a jó vagy rossz tapasztalatokat megfogalmazzuk.

Az egyházi év liturgikus időszakjait¹⁷ különösen jól felhasználhatjuk az elmélkedés gyakorlására. Például, advent idején a tanítás megkezdése előtt lehetőséget biztosíthatunk a diákoknak az elcsendesedésre a meditációs teremben vagy a kápolnában. Az órák közötti hosszabb szünetekben – például, böjti időszakban – fiatalok szívesen jönnek elmélkedésekre. Liturgikusan megszabott időszakoknak az az előnyük, hogy időben korlátozottak. Így könnyebben vállalkoznak rá a fiatalok, hiszen így korlátolt időre szóló elmélkedéseket vállalhatnak, amelyeket utána ki is értékelhetnek. Az elmélkedési gyakorlatban sokszor olyan helyzetbe kerül az ember, hogy megtapasztalja a határokat. Hasonlóan, mint a korábban említett pontoknál, éppen ezek a tapasztalatok segítik hozzá a diákokat a stabil felelősségtudat, és felelősségvállalás képességének kialakításához.

A diákok méltósága

A *Vezérelv és alapigazság* az embernek olyan helyet tulajdonít, amely minden más dolog fölé emeli őt: „Minden egyéb a föld színén az emberért van teremve, és azért, hogy segítse őt a célja elérésében, amire teremve van.” Amit Istenről állítottunk, azt állíthatjuk az emberről is: vagyis, abban hasonlít az ember Istenhez, hogy nem rendelhető alá érdekek, funkcióknak vagy bármilyen más számítgatásnak. Az ember „Isten képmása” (vö. Teremtés könyve, 1,27). A fáraók mindenütt felállított képmásaikkal igyekeztek azt mutatni, hogy mindenütt jelen vannak. Isten azonban sokszorosan tútesz rajtuk: játékos könnyedséggel, azáltal, hogy az emberekben lesz jelenvalóvá: ők mindenütt jelenlevő képmásai.

Az ember Istenhez való hasonlóságát „méltóságnak” is nevezhetjük. A méltóság: ajándék. Állást és pozíciót megérdemelhet az ember, méltóságot nem. Éppen ezért különösen azoknál az embereknél válik láthatóvá ez a méltóság, akiknek léte a pusztán „Itt-vagyok”-ban áll, kiknek nincs teljesítménye vagy haszna: a csecsemők, fogyatékosok, gyengék, szegények. Az ember méltósága akkor is különösen szembeötlő, amikor olyan hatalmasságok sértik meg, akik az ember értékét hasznossága alapján ítélik meg. Az ember méltósága nem a hasznosságban áll, nem attól függ, hogy mások valakit hasznosan tartanak, vagy saját maga hasznossá teszi magát. Az iskolára vonatkoztatva ez a következőt jelenti: a diákokat nem bizonyos célok elérése érdekében neveljük, nem azért, hogy később hasznosak legyenek a társadalomnak, jól „működjenek” a gazdaságban vagy a munkájukban. Ellenkezőleg, a pedagógiának az a feladata, hogy a sokfelől, még az ember belsejétől is veszélyeztetett emberi méltóság tudatának kibontakozását és megerősödését segítse.

¹⁷ Különösen hasznos az iskolai gyakorlat számára: Robert Mensing, „Auf dem Weg zu einem christlichen Schuljahr”, in: *engagement*, 4/2002, 257kk old.

Ént mondani

A méltóság tudatának megerősítéséhez fontos eszköz, ha támogatjuk és gyakoroltatjuk az én-mondást. Ént mondani gyakran félelemmel jár, hiszen láthatóvá és támadhatóvá tesz engem azáltal, hogy kimondom, amit gondolok, érzek és kívánok. Éppen ezért az iskolában védeni és bátorítani kell az önmagát kimondó ént a bizalom tereinek biztosítása és az iskola oktatóinak nyitottságot és spontaneitást támogató magatartása által.

A tanórákon folytatott feleltetésnek csak részben célja a helyes vagy helytelen válaszokat előcsalogatni a diákokból. Alapjában véve sokkal fontosabb, hogy a diákkal történő beszélgetés nyitott legyen az én kimondására. Az én-mondást kell a beszélgetés céljának tekinteni. Ehhez hozzátartozik az is, hogy megszabadítsuk a diákokat a helyes-helytelen feleletek sémájától, amelyekkel a saját vagy diáktársaik kijelentéseit felértékelik vagy leértékelik, ahelyett, hogy azokat a tapasztalatokat és perspektívákat igyekezzenek előcsalogatni és meghallani, amelyeket a diákok a tantárggyal kapcsolatban kifejeznek.

Ebben az összefüggésben meg kell említenünk az iskolában gyakran felbukkanó árulkodás jelenségét: a diákok ebben az esetben nem saját maguk próbálják megoldani az adott konfliktust, hanem bevonnak valakit a nevelők közül, hogy helyettük cselekedjék. Az árulkodás lényege éppen az én-mondás elkerülése. Gyakran megakadályozzák a tanárok a diákok érett felnőtté válását azáltal, hogy belemennek ebbe a játékba, és amelletl illetéktelenül beavatkozó kívülállóként megutáltatják magukat. A konfliktusokkal való pedagógiai bánásmód célja az kellene, hogy legyen, hogy megtanítsuk a diákokat a konfliktusok önálló tisztázására.

Annak a pedagógiának, amely a diákok én-mondását elő akarja segíteni, az árulkodás fogalmát iskolapolitikailag a következőképpen kellene meghatároznia: árulkodás abban áll, hogy egy diák valamelyik diáktársát a tanárnál bepanaszolja, és ugyanakkor azt kívánja, hogy a tanár helyette cselekedjék. Vannak olyan helyzetek, amelyekben megalapozott félelmet okozna a konfliktus nyilvános megfogalmazása. Ebben az esetben nem várhatjuk azt el diákjainktól. De gyakran segít a gyerekeknek, fiataloknak, ha a tanárok alkalmat adnak nekik olyan beszélgetésekre (anélkül, hogy azt rájuk erőszakolnák), amelyek során kimondhatják kritikáikat diáktársakkal szemben. A tanárnak ebben az esetben nem kell felvennie a bírós szerepét, csak segítenie kell abban, hogy a diák megnyilatkozását a másik fél helyesen értelmezze, és szintén őszintén válaszoljon arra.

Ha két diák közötti konfliktus esetében az egyik diák kimondja a másiknak, hogy „*én így vélekedem*”, akkor ezt a kijelentést nem a helyes-helytelen séma szerint kell megítélni. Az a diák, aki hallja ezt a kijelentést, vagy elfogadhatja azt, vagy válaszolhat rá. Senkinek sem muszáj a másikat kedvelni, vagy vele jól kijönni. Mindenkitől elvárható azonban, hogy a másik méltóságát, amely az „*én így vélekedem*” kijelentéssel kifejezésre jut, tiszteletben tartsa.

Nemet mondani

Az én-mondásnak különleges és különösen fontos formája a nem kimondása, vagyis az ellentmondás. Az iskolai hétköznapiak gyakran kínálnak alkalmat a nem kimondására. Például, nem veszek részt egy diákbanda által kiközösített társam zaklatásában, nem veszek részt a drogfogyasztásban, nem veszek részt abban a versengésben, hogy kinek vannak a legdrágább márkás ruhái, kinek van a legjobb „ütőkartyája”, kinek van a legjobb megjelenése...

A nemet-mondás megköveteli, hogy különösen erős én-tudattal rendelkezünk, hiszen ezt legtöbbször az „együttműködők” csapatából való kizárással torolják meg. A nemet mondókat pipogyanak, játékrontóknak, „nem cool”-nak tartják. Ugyanakkor circulus vitiosusban találják magukat: ha nem rendelkeznek elég erős én-tudattal, nem tudnak nemet mondani, ha pedig nem mondanak nemet, tovább gyengül énjük, és nem erősödik meg személyiségük.

Módszerként a személyiség megerősítésében segíthetnek, például, a szerepjátékok, amelyekben konfliktusokat szimulálunk a csoport és az ellentmondó egyén között, és ezeket kiértékeljük. Konkrét esetekben, első sorban az segíthet, ha úgy irányítjuk a beszélgetést, hogy a „micsoportot” feloldjuk azáltal, hogy felszólítjuk a diákokat, hogy az „én”-szót használva mondják el egyenként véleményüket. Ha például egy osztályban burkolt versengés folyik a legdrágább márkás ruhák viseléséért, felszólíthatjuk a diákokat egyenként, hogy mondják el, mennyit érnek nekik ezek a márkás ruhák. Ez lehetővé teszi azok számára, akiknek nem sokat vagy egyáltalán semmit nem jelentenek ezek a ruhák, hogy a csoport előtt beszéljenek erről, és elmondják, hogy ezek a dolgok nem sokat érnek nekik.

Ez a kölcsönös beszélgetés sokkal hatásosabb, mintha a tanár kijelentené az egész osztály előtt, hogy márkás ruháknak tulajdonképpen nem „kellene” olyan nagy jelentőséget tulajdonítani. Az ilyen tanári kijelentések gyakran a szó szoros értelmében kivesszük azon fiatalok szájából a szót, akik ezt maguk is elmondhatták volna, és ezen felül kiteszik őket annak, hogy „jó gyerekek”, „nyalisok” jelzőkkel csúfolják őket, ha egyetértenek a tanár kijelentésével.

A tanárokkal szembeni ellentmondás is a nem-mondás egyik formája. Ignác ezzel kapcsolatban a következőket írja az *egyházias érzés szabályaiban*: „Amint tehát káros az egyszerű nép előtt a fölöttesekről távollétükben rosszat mondani, ugyanúgy hasznos lehet, ha a rossz szokásokról olyan személyeknek beszélünk, akik azokat orvosolni tudják.” (LGy 362)

Ezt a szabályt problémamentesen alkalmazhatjuk az iskolában, és megfelelő bátorítás kíséretében, például ezeket mondhatjuk: „Mondhatsz rosszat a tanárokról távollétükben, hogy kiereszd a gőzt. Mérlegeld azonban, hogy ha ez szokásoddá válik, nem ártott-e elsősorban neked és az illető tanárnak is. Sokkal hasznosabb számodra, a tanárra és a közösségre nézve, ha nyíltan a tanár elé állsz, és elmondod neki, hogy mi a kifogásod ellene, és hogy véleményed szerint miben kellene megjavulnia.”

Nincs persze rá garancia, hogy a tanár el is fogadja az ilyen jellegű kritikát. Ez hozzá tartozik az egyenes nemet-mondással járó tapasztalatokhoz. De az ilyen rossz tapasztalat nem elegendő ok arra, hogy ne kockáztassuk meg újra meg újra. Mert ha a nemet-mondással járó rossz élményeket, mint, például, a kiközösítést a csoportból, vagy a büntetést a tanár részéről, alapvetően – azaz nem egyedi esetekben – mentségnek tekintjük arra vonatkozóan, hogy hallgassunk, akkor szívünket „rablók barlangjává” tesszük, illetve az iskolában a tekintélyelvűséget támogatjuk, amit teológiai bálványimádók kinevelésének nevezhetünk.

A diákok jogai

Akinek méltósága van, annak jogai is vannak. A diákoknak emberi méltóságukat kell megtapasztalniuk az iskolában azáltal, hogy jogokat és megfelelő eljárás módokat biztosítunk számukra.

Éppen a felnőttekhez fűződő aszimmetrikus kapcsolatukban érzik úgy a gyerekek és a fiatalok, hogy nincsenek jogaik, és nem tehetnek semmit. Különösen akkor mérgesedik el a helyzet, ha az a benyomásuk, hogy igazságtalanul bánnak velük a tanárok. A legminimálisabb jog, amit számukra el kell ismerni, a meghallgathatáshoz való jog, például a következő módon. „Ha egy diák úgy érzi, hogy igazságtalan a vele szemben meghozott intézkedés, joga van ahhoz, hogy az intézkedésért felelős tanár meghallgassa. Szabad neki az illető tanárral folytatandó beszélgetésre meghívni egy olyan személyt, akiben megbízik (pl. egy idősebb diákot, vagy egy másik tanárt). Amennyiben ez a beszélgetés nem vezet eredményre, és a diáknak továbbra is az a benyomása, hogy igazságtalanul bántak vele, joga van ahhoz, hogy panaszával az iskola vezetéséhez forduljon. A panaszt benyújthatja egyedül, vagy szintén egy olyan személy kíséretében, akiben megbízik.”

Különösen komoly problémák esetén, például amikor az iskolából történő kizárást készülnek eldönteni, a diáknak jogában áll, hogy bevonjon az eljárásba egy olyan személyt, akivel szemben bizalommal viseltetik. Ezt a személyt az érintetteknek minden részletről tájékoztatni kell, és ez a személy részt vesz az ügyről folytatott tárgyaláson. Abban az esetben is, ha ez a személy ellentmond a diák kizárásának, az iskola igazgatója kimondhatja a kizárást. Ez ellen a döntés ellen a diák panasszal élhet az iskolafenntartó képviselőjénél.

Az effajta diákjogok elismerése megköveteli a tantestülettől, hogy nagy figyelemmel kísérje a diákok kijelentéseit. Különösen fontos ezen a helyen megemlítenünk azt, amit a szülők általában jól tudnak, hogy képesek legyünk különbséget tenni a tanulók vélt sérelmei és valós sérelmei között. Amikor ugyanis a fiatalok jogaik sérelméről panaszkodnak, gyakran érdekeiket igyekeznek védeni. Ha a diákok azt kiáltják: „Ez igazságtalan! Igazságtalanul bántak velem!”, nem minden esetben következtethetünk arra, hogy valódi sérelem érte a diákot az osztályozás, az év végi jegyek vagy a fegyelmezés terén. Ilyenkor azonban pedagógiai lehetőség nyílik arra is, hogy a diákokat rávezessük, hogy képesek legyenek különbséget tenni a visszautasításból vagy az egyéni érdekek kiszolgálásának figyelmen kívül hagyásából fakadó fájdalom és az igazságtalan elbánás miatt érzett fájdalom között. A gyakorlatban sokat segít a már említett konfliktuskezelési szabály (LGy 22).

Felelősség

A méltóság megmutatkozik a másokért érzett felelősség vállalására való készségben is, mert az egyes ember méltósága nem létezhet a másik ember méltósága nélkül. Ezért fakad a méltóság kulcsfogalmából a központi nevelési cél: a fiatalokat arra kell vezetnünk és bátorítanunk, hogy ők maguk vállaljanak felelősséget másokért.

Itt nem csak az osztálykönyv vezetéséért, a tanterem tisztaságáért és hasonló dolgokért való felelősségről van szó, bármennyire is fontosak ezek a dolgok, és bármennyire is van köztük a felebaráti szeretethez és a másik ember tekintetbevételéhez. Még kevésbé van szó a tanári felelősség diákokra való áthárításáról. Arról van szó, hogy a diákokra bízunk a felelősség vállalását másokért, rendezvényekért és kezdeményezésekért anélkül, hogy magukra hagynánk őket ebben. Ezért a felelősségtudatra való nevelés terén a legfontosabb, amit az iskola tehet, az, hogy lehetőséget biztosít a diákoknak ennek megtapasztalására, és segíti őket ebben.

Különösen hatásos eszköz a felelősségtudatra való nevelés terén az, hogy az idősebb diákokat a fiatalabbakkal szembeni pedagógiai felelősséggel ruházzuk fel. A néhány iskolában működő diák-szövetségek feladatahoz tartozik, hogy idősebb diákokból álló tagjaik a fiatalabbak csoportvezetőiként összejöveteleket tartanak, és velük együtt és az ő számukra szünidei vagy hétvégi elfoglaltságokat rendeznek. Lelki napok alkalmával is felvehetjük az idősebb diákokat a vezetők csoportjába. Ugyanez vonatkozik a kisebbek osztálykirándulásaira is. Másik eszköz a felelősségtudat megtapasztalására, ha olyan gyakorlatokat szervezünk, amelyek során a fiatalok szociális munkát folytatnak kórházakban, fogyatékosokat foglalkoztató műhelyekben, fogyatékosok számára működő iskolákban, idősek otthonában, pályaudvari missziókban, hajléktalanok számára működő közkonyhákban stb. Így érzékennyé válhatnak a fiatalok az emberi méltóság felismerésére, méghozzá azokon a helyeken, ahol ez a méltóság a leginkább veszélynek van kitéve, illetve megízlelhetik a másokkal szembeni felelősségtudat érzését.

A fiatalok segítéséhez a felelősségvállalásban szükséges, hogy megszólíthatóak legyünk, és érdeklődést mutassunk irántuk. A felelősség mindig együtt jár a kimerültség, a krízis időszakaival és a kudarc megtapasztalásával. A fiatalok ilyen segítésének nem az a feladata, hogy megakadályozzuk ezeket a kríziseket, hanem abban, hogy e krízisek során támogatjuk őket, és

elmélyítjük a felelősségvállalásban szerzett tapasztalataikat. Ha felelősséggel ruházzuk fel, és aztán a krízisben magukra hagyjuk őket, ez semmiképpen sem vezet eredményre.

Képesség a hibázásra

Az emberi méltósághoz hozzátartozik, hogy vétkezhetünk. Ez természetesen a gyerekekre és a fiatalokra is vonatkozik. Éppen ezért nem hagyhatjuk ki az iskola koncepciójából a büntetés témáját. A büntetés nem redukálható le egyszerűen a nevelési intézkedések szintjére, akkor sem, ha eredményeiben nevelő hatású. Nem a nevelési vagy terápiás effektus a legfőbb oka a büntetésnek, hanem maga a vétkezés. Éppen ezért fontos a gyerekekkel és fiatalokkal szemben a kiosztott vagy végrehajtott büntetést büntetésnek nevezni ahelyett, hogy eufemisztikus fogalmak mögé rejtenénk, és, például, pedagógiai intézkedésnek neveznénk.

A gyerekek veszekedéseik kapcsán gyakran bíraskodást követelnek a tanártól. Ilyen vitákban a gyerekek általában a másik felet szokták hibáztatni a történetekért: „*Ezt meg ezt tette velem!*” „*Ő kezdte.*” „*Nem, ez nem igaz, mert ő előbb ezt meg ezt csinálta...*” A „*te vagy a hibás!*” – beállítottágnál az érintett gyerekek és fiatalok, mintegy megszállottan, csak egyetlen dologra törekednek, mégpedig arra, hogy a másik bizonyuljon bűnösnek és a saját ártatlanságuk bizonyítást nyerjen – mint Ádám és Éva esetében, akik az Úr kérdésére a paradicsomban így válaszoltak: „*Nem én, hanem az asszony! Nem én, hanem a kígyó!*” (lásd Teremtés könyve 3,12) Persze, előfordulhat, hogy valóban ártatlan áldozatokról és valódi bűnös tettesekről van szó. Legtöbbször azonban bonyolultabb az összefüggés. Ilyen helyzetekben vezethet tovább és hathat felszabadítóan a bűnösség bevallásának félelmét megszüntető következő kérdés: „*Engem nem az érdekel, hogy kettőtök közül ki a felelős. Inkább azt szeretném tudni, hogy a történetek során te miben hibáztál és (a másik gyerekhez fordulva), hogy te miben hibáztál?*” Így magáról a hibázásról tudunk beszélni, és megszüntethetjük az Ádám-Éva játékot. Amennyiben módszertanilag szigorúan kitartunk a kérdés mellett, ez meglepő beismerésekhez és kibékülésekhez vezethet. Az önkritikára való felhívás, ha elfogadják, kibogozhatja a kapcsolatokat bonyolult gubancát.

Ennek a módszernek két határa van: az egyik az, hogy az érintettek egyike leblokkol¹⁸, a másik pedig az, hogy az egyik fél valóban ártatlan. Éppen ezért a kérdést úgy kell feltennünk, hogy a kérdezettek valóban szabadon tudjanak rá válaszolni. Ha egyikük valóban ártatlan, nem szabad, hogy a béke kedvéért úgy érezze, be kell vallania a nem létező vétkét azért, hogy így kibékülhessen a másikkal. A kérdés csak az eset tisztázását és megfogalmazását célozza, amennyiben ez az érintettek számára lehetséges.

Ha a „*tettes*” egy csoport vagy osztály számára ismert, nem szabad az egész csoportot kollektívan megbüntetni azért, mert nem árulta be őt. A bűn az egyént érinti, és egy csoporton belül is, amelyben sokan hibáznak, mindenkinek bűne az ő saját bűne. A kollektív büntetés megálazza az érintetteket, és elősegíti a besúgó magatartást. Egy egész csoportot csak arra szólíthatjuk fel, hogy fizesse meg a hallgatás árát, vagyis ha a kárt a csoport egy tagja okozta ugyan, de őt a csoport fedezi, akkor a kárt közösen kell megtéríteniük, vagy a problémát egymás között kell megoldaniuk. De ez nem a hallgatásukért kiszabott büntetés.

A büntetés kilátásba helyezésének vagy végrehajtásának az iskolában is a jogállamiságnak megfelelő kritériumok alapján kell történnie: büntetést nem szabhatunk ki felindultságból. Az ügynek tisztázottnak kell lennie, és a tisztázásnál a gyanúsított tettesnek joga van ahhoz, hogy meghallgassák. A vádlónak kell bizonyítania az általa felhozott vád jogosságát, és nem a vádlottnak kell bizonyítania ártatlanságát. A büntetést csak akkor hajthatjuk végre, ha korábban

¹⁸ Erről bővebben a következő fejezetben.

már kilátásba helyeztük. Az iskola vezetésének a diákothonnal együttműködve ki kell dolgoznia az eljárás rendjét, amely a büntetéshez vezető lépéseket világossá teszi.

A nevelés célja

A *Vezérelv és alapigazság* a már idézett kijelentéssel végződik, amelyre a szöveg egésze céloz: „...egyedül azt kívánva és választva, ami inkább (magis) elvezet bennünket ahhoz a célhoz, amelyre teremtve vagyunk.” A választás fogalma visszautal a mérleg képére. Az *indifferencia*, a mérleg közepén való tartózkodás célja az, hogy azt a serpenyőt választhassuk ki, amelyen a nagyobb súly nyugszik. Az *inkább*-szó a két serpenyőnek erre a viszonyára utal. A diáknak, illetve a lelkigyakorlatozónak azt a serpenyőt kell választania, amelyen nagyobb súly fekszik, mint a másikon.

Az *inkább*-szó a *Lelkigyakorlatok* egészét és Ignác egész nyelvezetét áthatja. Az *Omnia ad maiorem Dei gloriam* (Mindent Isten nagyobb dicsőségére) is tartalmaz egy középfokú melléknevet. Mindig a több felismerése, Isten akaratának minél *teljesebb* teljesítése, Isten nagyobb dicsősége és az emberiség nagyobb javának keresése a cél. Célunkat elértük, ha ezt az *inkább*-at megtaláltuk. Ezt az *inkább*-at azonban nem szabad összekevernünk a jónak a jobb nevében történő, visszatekintő lekicsinylésével („Jobban is csinálhattam volna.”), vagy az elért eredmény iránti állandó elégedetlenséggel. Ellenkezőleg, a konkrét szituációban az *inkább* megtapasztalásához kapcsolódik a *vigas*z érzése, mint ahogyan ezt a *Lelkigyakorlatok* második hetében alkalmazandó *Szellemek megkülönböztetésének szabályaiban* olvassuk: „Istennek és angyalainak sajátossága, hogy sugallataikkal igazi vígságot és lelki örömet adnak, és eltávolítanak minden szomorúságot és zavart, amelyet az ellenség hoz a lélekbe.” (LGy 329)

Elértük az ignáci pedagógia célját, ha a diákok önmaguk fedezik fel, hogy számukra miben rejlik a *magis*, és ha képesek arra, hogy ezt a *magist* újra és újra felfedezzék, *válasszák* és kibontakoztassák.¹⁹

A teljesítmény és az elitképzés problémája

A *magis* tartalma nem határozható meg külső mércék alapján. Az iskolában léteznek külső mértékrendszerek, amelyekkel az objektíven meghatározható *többet* meghatározhatjuk. Ilyenek különösen az osztályzatok. A teljesítményért folytatott versengés azonban nem sorolható az ignáci *magis* kontextusába. Az iskolában elfogadható, hogy olyan versenyhelyzeteket teremtünk, amelyben kiválaszthatjuk a legjobbat. Az ignáci *magis* azonban nem lehet ürügy arra, hogy a versengést tegyük az ignáci pedagógia lényegévé.

Ignác szerint a *magis* tartalmát csak a hely és a személyek kontextusában lehet felfedezni²⁰, tehát az *alkalmazkodás* ignáci elve alapján. Hiszen végeredményben az „igazság” megtalálásánál vagy Isten akaratának megtalálásánál az énrám vonatkozó igazságról, illetve Isten akaratáról van szó. Már a *Lelkigyakorlatok* bevezető megjegyzésében hangsúlyozza Ignác: „Ezeket a lelkigyakorlatokat aszerint alkalmazzuk, hogy milyen az adottsága annak, aki a *Lelkigyakorlatokat* elvégezni akarja.” (LGy 18) Nem különböztetünk meg alkalmasokat és alkalmatlanokat. Minden ember megtalálhatja a saját maga számára a *magist*.

A diákokkal kapcsolatban ez azt jelenti, hogy a meglévő tehetségeket felkaroljuk, támogatjuk, és megpróbáljuk tovább gazdagítani. Ennek semmiképpen sem mond ellent, hogy követelményeket támasztunk velük szemben, valamint hogy teljesítményüket meghatározott mérce sze-

¹⁹ Vö. a *Bevezetés a választáshoz* szabályainak metodikai magyarázatával: LGy 169-188

²⁰ Vö. *Grundzüge jesuitischer Erziehung*, Nr.108 (in: Neulinger, lásd 2.jegyzet)

rint értékeljük. A külső elvárások, a világos követelményrendszer és az ennek megfelelő értékelés segíti növekedésükben a diákokat; így felfigyelhetnek arra, hogy a teljesítményüket figyelemmel kísérik, és megfelelően értékelik: ez megnöveli az intellektuális és emberi növekedés miatt érzett örömeiket. Nem definiálnánk azonban az ignáci pedagógiát szem előtt tartó iskola nevelési célját helyesen, ha azt csak pusztán elitképzésnek tartanánk. Hiszen a *magis* esetében nem az objektív optimumra irányuló törekvéstről van szó. Ellenkezőleg, a mindenkor személyes *magis* tekinthető optimumnak, a legelőnyösebb eredménynek.

Ignác szeret beszélni azokról, akik „*az egyetemes jó szempontjából nagyobb jelentőséggel bírnak.*”²¹ Az ignáci pedagógia céljai közé tartozik olyan emberek képzése, akik jobban igyekeznek a közjóért tevékenykedni. Ez elsősorban azt jelenti, hogy életcéljuk keresésénél jobb „*ízt*” találnak mások segítségével, mint egyéni boldogulásukban, és életük alapvető helyzetekben nagyobb örömmel döntenek olyan tevékenység vagy hivatás mellett, amelyben jobban tudnak másoknak szolgálni.

A szó szoros értelmében a közjóra vagy a saját karrierre irányuló törekvés nem *indifferens*. Az *imperativus categoricus*, illetve a felebaráti szeretet parancsa szerint a mások érdekében tett fáradozás alapvetően előbbre való, mint saját, a közösség javát figyelmen kívül hagyó személyes boldogulásunkra való törekvés. Csak akkor választhatunk az ignáci mérleg képe szerint, ha reális lehetőségeinket figyelembe véve a közjó érdekében vállalt „jobb” vagy „kevésbé jó” lehetőségek között kell választanunk. Itt tehát tartalmi előírást fogalmaz meg az ignáci pedagógia.

„*Az egyetemes jó szempontjából nagyobb jelentőséggel bíró emberek*” (multiplikátorok, elit) emlegetése már Ignác idejében ahhoz vezetett, hogy a *magis*ra hivatkozva a jezsuiták különös figyelemmel fordultak a társadalom elit tagjai felé. Az egyetemes jó szempontjából nagyobb jelentőséggel bíró emberek képzésére fixáló iskolai koncepció azonban elfedné a *magis* tulajdonképpeni célját. A *Lelkigyakorlatok* szempontjából teljesen irreleváns, hogy mely társadalmi réteghez tartozik a lelkigyakorlatozó. Csupán annak van jelentősége, hogy minden lelkigyakorlatban résztvevő megtalálja a mérleg közepét, és felismerje, hogy a két serpenyő közül melyik sülyed mélyebbre. Ugyanígy lényegtelen az iskola koncepcióját tekintve, hogy diákjai a társadalom mely rétegének tagjai közül kerülnek ki. Ők mindannyian megtalálhatják és megvalósíthatják a *magist*.

A társadalom elit tagjai hajlamosak arra, hogy gyermekeiket a teljesítményük szerinti elithez vagy a jövőben betöltendő funkció szerinti elithez sorolják. Általában azonban sem a szociális háttér, sem az iskolában nyújtott teljesítmény nem határozza meg, hogy egy ember később mennyiben fog a nagyobb egyetemes jó érdekében működni. Ez független attól a szociális pozíciótól is, amelyet be fog tölteni. A társadalomban majdan nagy teljesítményeket produkáló személyek nem feltétlenül tűnnek ki jó jegyeikkel az iskolában. Az a diák, akit úgy engednek ki az iskolából, hogy sohasem zavarta a tanítás rendjét, sohasem kellett aggódni érte, mindig mindent korrekten megtanult és visszaadott stb. valószínűleg nem annyira képesített a közjó szolgálatára, mint az, aki megtanult ellentmondani, és kérdéseket feltenni. Mint aki civil kurázsiról tett tanúbizonyságot a tekintéllyel szemben is, aki elviselte az esetleges feszültségeket, megtanult különbséget tenni a tudni érdemes és a jelentéktelen dolgok között, aki képes volt problémákat megfogalmazni, és képes volt az emberi élet szabad, „szent” helyein tartózkodni, ahol nem uralkodnak az egymás közötti versengés törvényei.

Végül is az iskola célját tekintve az ignáci *magis* „csupán” azt jelenti, hogy a diákoknak el kell sajátítaniuk azt a képességet, hogy mindenkor „jobban” tudják felfedezni a közjót, és

²¹ *Rendalkotmány*, [638]

„jobban” tudjanak hozzájárulni a közjóhoz, az életükben uralkodó körülményeknek megfelelően, a szociális, kulturális, pszichikai és személyes tényezőket figyelembe véve. Ez az, amiről szó van az ignáci pedagógiában, amikor a jezsuita nevelés alapjaira vonatkozóan a következőket olvashatjuk: „A jezsuita nevelés célja a másokért élő ember felnevelése.”²²

Kiállás a szegények mellett

A *Vezérelv és alapigazság* szövege nem teljes. Olyan, mintha Ignác szándékosan benne hagyta még a zsákban egy macskát, amely majd csak később ugrik elő. Az alternatívákhoz, amelyekről beszél, és amelyekkel szemben indifferens pozícióból döntést kell hoznunk, csak a következőket fűzi hozzá: „A magunk részéről ne akarjuk inkább az egészséget, mint a betegséget, a gazdagságot, mint a szegénységet, a tiszteletet, mint a gyalázatot, a hosszú életet, mint a rövidet...” (LGy 23)

A *magis* ebben a szövegrészletben negatív módon azt mondja az egészségről, a gazdagságról, a tiszteletről és a hosszú életről, hogy ezekre a javakra *ne* vágyódjunk *jobban*, mint azok ellenkezőjére. A *Lelkigyakorlatok* egy későbbi szövegrészletében azonban Ignác tovább megy. Határozottan arra biztatja a lelkigyakorlatozót, hogy a szegénységet és a gyalázatot *inkább* akarja, mint azok ellenkezőjét. A *Vezérelv és alapigazságból* ismert *indifferencia* fogalmát az *alázatosság második módjának* nevezi itt Ignác: „Ha már olyan fokon vagyok, hogy nem akarom azt, és nem vonzódok jobban ahhoz, hogy gazdag legyek, mint szegény, a tisztelet akarjam, mint a gyalázatot...” (LGy 166). Az *alázatosság harmadik módja* azonban túllép az indifferencián. Ez abban áll, hogy a szegénységet *inkább* akarom, mint a gazdagságot. Az *alázatosságnak* ez a harmadik módja „feltételezi az *alázatosság első és második módját*. Abban áll, hogy ha az isteni Felség dicsérete és dicsősége egyforma, azért, hogy valóságosabban kövessem Krisztus Urunkat, és jobban hasonlónak legyek hozzá, inkább akarom és választom a szegénységet a szegény Krisztussal, mint a gazdagságot, a gyalázatot a gyalázatokkal tetézett Krisztussal, mint a megtiszteltetést...” (LGy 167)

Már a megfogalmazásban észrevehető, mennyire igyekszik Ignác elkerülni a szöveg félreértését. Nem az *alázatosság első és második módjának* lebecsüléséről van szó,²³ hanem mindezek kiegészülnek egy tartalmi *magisszal*, amelynek Krisztushoz van köze, amiről eddig a *Vezérelv és alapigazságban* egyáltalán nem volt szó. Az ignáci pedagógia célját tekintve ez azt jelenti, hogy a fiatalokat arra kell megnyerni, hogy *inkább* akarjanak szegényen élni Jézussal, mint másképpen élni, még akkor is, amikor ez a *másképpen* erkölcsileg megengedett lehetőség. Tehát inkább törekedjenek egy lefelé hajló életmódra, mint egy felfelé emelkedő életmódra, inkább akarjanak a szegények közelében és a szegényekkel együtt élni, mint a gazdagokkal, mert ott közelebb vannak Krisztushoz.

Ez nem morálisan értendő, hanem vallási indítékkal, konkrétan. Amit az erkölcs, a törvény és a lelkiismeret megtilt, nem lehet az ignáci értelemben történő választás tárgya. A diákokat nem morális értelemben szólítjuk fel arra, hogy a Krisztushoz hasonlóbb emberekhez való szorosabb közelséget jelentő *magist* felismerjék és válasszák. Ezt a fajta *magist* nem lehet és nem szabad mérni, és pláne nem szabad osztályozni. Ha a diákok nem döntenek emellett a *magis* mellett, semmiképpen sem szabad őket büntetni, sem szeretetünk megvonásával, sem kényszerintézkedésekkel, mégpedig nem azért nem, mert a tanárnak tapintatosnak kell lennie,

²² *Grundzüge*, 82 (in: Neulinger, lásd 2.jegyzet)

²³ Az *alázatosság első módját* Ignác így határozza meg: „megalázodom, amennyire csak tehetem, azért, hogy mindenben engedelmeskedjem Isten, a mi Urunk törvényének” (LGy 165). Az *alázatosság első módja* tehát még nem vonatkozik az indifferenciára, amely olyan alternatívák között megengedett, amelyek Isten törvényeinek nem mondanak ellent, hanem azt a keretet állapítja meg, amelyen belül az alternatívákat indifferens módon mérlegelhetjük.

hanem azért, mert ezzel a tanár vagy a diákok összekevernék a különböző síkokat. A *magis* nem morálisan értendő. Az iskola azonban *felkészítheti és beirányíthatja* a diákokat erre a *magisra* azáltal, hogy alkalmat ad a diákoknak a szegényekkel és a megalázottakkal való érintkezésre. Ami ilyenkor történik, az kívül esik a tanár saját akaratának körén. Ilyen értelemben tartalmazza az ignáci pedagógia a szegények iránti előszeretet választását.

Ez a választás gyakorolható azáltal, hogy az iskola például szociális munka révén „gyakoroltatja” a diákjaival a szegények helyzetébe történő beleilleszkedést: néhány héten keresztül osztozhatnak a hajléktalanok, az idősek, a fogyatékosok, a betegek helyzetében, nem azért, hogy erkölcsileg jó embernek érezzék magukat, nem is azért, hogy egy alkalommal négy héten keresztül gyakorolják a felebaráti szeretet, hanem azért, hogy megtanuljanak látni. Az ilyen fajta szociális munkát gyakran „együttérzés-projektnek”, „részvét-projektnek” is nevezik. Ez nem azt jelenti, hogy a „részvétnék” kell kijönnie valamiféle tanulás eredményeként ebből a gyakorlatból. A részvét-érzet maga is kegyelmi ajándék. Megtanít olyan dolgokat látni, amelyeket eddig nem láttunk meg. Az ignáci pedagógia értelmében az ilyen gyakorlatok segítségével elérhető és kívánatos eredmény az, hogy érzékennyé tegyük diákjainkat az olyan nem-produkálható pillanatokra, amelyekben a részvét nyílként szívükbe fűrődik. Ezzel a részvéttel egyben szeretetet is ajándékozunk diákjainknak, amely készségessé teszi őket az *alázatoság harmadik módjának* választására, vagyis arra, hogy örüljenek a szegényekhez való közelségüknek.

A szegénység elsősorban társadalmi fogalom: becsméreltséget, megvetettséget jelent. Az iskolában a legvilágosabban a kiközösítés problémája kapcsán mutatkozik meg akkor, amikor a diákok garázda-csoportokat alkotva brutálisan rávetik magukat egyik osztálytársukra, miközben „nem tudják, mit tesznek” (Lk 23,34), de mégis megteszik azt. Ebben az esetben nem az a tanárok feladata, hogy arra használják az így adódott helyzetet, hogy a garázdálkodó diákcsoporttal megértessék, hogy mit jelent a „kiközösítés”, hanem az a feladatuk, hogy közbelépjenek, és véget vessenek az erőszaknak mindazon eszközökkel, amelyeket a konfliktusokról szóló szabály (LGy 22) tartalmaz. A második lépés azonban pedagógiai színezetű: megpróbáljuk segíteni a diákokat, hogy megszabaduljanak saját vakságuktól azáltal, hogy képessé tesszük őket az áldozat perspektívájából szemlélni a történeteket. Ehhez számos pedagógiai lehetőség és módszer áll rendelkezésre.

A szegénység szégyenérzettel jár. Hogy ez mennyire így van, azt csak nehezen érthetik meg azok, akik nem szegények. Ha munkanélkülivé lett szülők a tandíj elengedéséért folyamodnak, ez feltételezi, hogy elismerik helyzetüket. Ez korántsem értetődik magától. Néhányan ugyanis inkább kivesszik gyermeküket az iskolából, nehogy élőködőknek tartsák őket, mintsem hogy elfogadják a támogatást, amelyet az oktatáspolitikában oly szívesen „ösztöndíjként” emlegetnek. Ha egy iskolai kirándulás költségei nagyok, inkább minden pénzüket feláldozzák a kevésbé jómódú szülők, mintsem beismerjék a szülői értekezleten, hogy a költségek tulajdonképpen túl magasak számukra.

Ha a tanítás során a szociális segélyről esik szó, akkor azon családok gyermekei, akik részvételnek ebben, a legkevésbé fognak tapasztalataik alapján ehhez hozzászólni, hanem némán fogják hallgatni, ahogy a többiek beszélnek öröklük, anélkül, hogy tudnák, kikről beszélnek. A társadalom- és szociálpolitikai témáról az iskolában mindig a tanulók azonos szociális helyzetének feltételezése mellett zajlik a diskurzus, és ennek így is kell történnie. Az iskolának azonban mindig tudatában kell lennie annak, hogy az egyenlőség csupán fikció. A valódi egyenlőtlenség elrejtve létezik, és a legkülönbözőbb síkokon lehetséges, hogy vagy elsétáljunk a problémák mellett, vagy megálljunk, és változtassuk nézőpontunkon azáltal, hogy megpróbáljuk az iskolát, annak elvárásait, költségeit és nyelvezetét a szegény diákok és családjaik szemszögéből nézni.

A szegény és gazdag közötti különbség nem természeti adottság. Ezért abból, hogy a szegények pártján állunk, automatikusan következik az igazságosság kérdése. Az, hogy Jézus a szegények pártján állt, arra kötelez, hogy azok pártján álljunk, akiktől megtagadták a vagyonban való részesedést. Ez igazságtalanság. Ezért a szegények imája a Bibliában nem úgy hangzik, hogy „Tégy gazdaggá!”, hanem hogy: „Tégy igazságot nekem!” Ilyen értelemben, azáltal, hogy a diákokat érzékennyé tesszük a szegénység és elutasítás valóságának érzékelésére, alkalmat adunk arra, hogy felfedezzék az igazságosság problémáját.

Az iskolában az igazságosság kérdésének felvetése nem csupán egyetlen tantárgy feladata. Ez a kérdés minden tantárgyat felölel, és minden órán feltehető. Ebben az esetben az igazság kérdése az illető tantárgy szemszögének megkérdőjelezése által vethető fel. Az igazságosság kérdése nem egy kérdés sok közül, hanem az igazságtalanság felismerése által megismerjük az igazságtalanság által megsértett alapértéket, vagyis az emberi méltóságot.

4. VÉTEK ÉS MEGBOCSÁTÁS AZ ISKOLÁBAN

Az alázatosság *második és harmadik módjáról* beszélve előre szaladtunk. Ez a két mód magában foglalja az elsőt. A két mód: az indifferencia (második mód) és a szegény Jézus szeretete és a szegények melletti választás (harmadik mód) elsajátításának előfeltétele *az alázatosság első módja*. Ennek gondolata már Szent Ignác *Vezérelv és alapigazságában* is szerepelt: itt kifejezetten arra találunk utalást, hogy választási lehetőségünk csak azok között a dolgok között van, „*ami szabad akaratumk döntésére van bízva, és nincs neki megtiltva.*” (LGy 23) Az alázatosság első módja pontosan ezen „dolgok” elismerésében rejlik: „...és megalázkodom, amennyire csak tehetem, azért, hogy mindenben engedelmeskedjem Isten, a mi Urunk törvényének.” (LGy 165)

A *Lelkigyakorlatokban* az *Első hét* az, ami a parancsolatok témaköréhez vezet (LGy 45-90), még hozzá a törvény megsértésének szempontjából. Ignác a *Lelkigyakorlatok Első hetét* nem az egyén, hanem a „világ bűnéről” szóló elmélkedéssel kezdi (LGy 46-54). A *Lelkigyakorlatokra* támaszkodó pedagógia értelmében az iskola életében előforduló súlyos vétségekre (erőszak, kábítószerrel való visszaélés, lopás, hazugság) először összefüggésükben, „szisztematikusan” kell reflektálni: Hogyan viselkednek a diák és a tanárok olyankor, amikor valaki súlyos vétséget követett el (drogozás, mások tulajdonjogának megsértése, televízió nézéssel történő visszaélés, erőszak)? Mit kellene nekünk, tanároknak az iskolában vagy az osztályunkban elkövetett vétekkel szembeélve talán újra átgondolnunk?

A kérdéseket tehát először nem a „tetteshez” és nem is a szüleikhez, hanem az iskolához és annak képviselőihez kell intézni. Gyakran találkozunk az iskolában azzal a veszéllyel, hogy pszichologizáló és diszkriminációra hajló módon beszélünk „a szülői házra visszavezethető okokról”. Annál fontosabb, persze, olyan szakszerű tanácsadást biztosítani a szülők és diákok számára, amely lehetővé teszi az érintetteknek az összefüggések átlátását. Tanácsadás, lelkipásztori tevékenység vagy iskolapszichológus alkalmazása mind-mind azt juttatja kifejezésre, hogy az iskola nyitott az összefüggések felismerésére, amelyekből a vétségek fakadnak. Az ilyen jellegű intézményes segítségek az irgalmasság kifejezései.

A *Világ bűnének* vizsgálata után Ignác figyelme az egyén bűne felé fordul. A gyakorlat a következőképpen kezdődik: „*Kérem azt, amit kívánok. Itt kérjek felfokozott, heves fájdalmakat és könnyeket bűneim miatt.*” A gyakorlat így fejeződik be: „*Fejezzem be az irgalom imabeszélgetésével; társalognva Istennel, a mi Urunkkal, hálát adva neki, hogy mind ez ideig életben tartott.*” (LGy 55-61) A vétségekkel való pedagógiai bánásmód kapcsán ez a következőket jelenti: segítenünk kell a diáknak, hogy tette miatt intenzív fájdalmat érezzen, és könnyeket csaljunk a szemébe. Továbbá: úgy forduljunk a diák felé irgalmassággal, hogy kibeszélhesse magát, mielőtt az illetékesek belsőleg eldöntötték volna a kiszabandó büntetést. Természetesen, ennek előfeltétele az, hogy a vétséget valóban elkövette.

A „vétessel” szemben tanúsított első pedagógiai feladat abban áll, hogy olyan eszközöket nyújtunk neki, amelyek segítségével képes felismerni, hogy mit is követett el. Semmi esetre sem a büntetés az eszköz, amely segíti a vétkest ennek felismeréséhez (klasszikus szakkifejezéssel élve: a megbánáshoz). Ezzel nem a büntetésnek az iskolai környezetben való értelmét tagadjuk. Csupán azt tagadjuk, hogy a büntetés a döntő eszköz a tett etikus értelemben vett bűnösségének felismerésére. Ahol büntetéssel fenyegetünk, ott félelem uralkodik. Ha pedig a félelem uralkodik, akkor a félelemre vonatkozó belátások születnek, például: azért nem követtek el többé erőszakos tetteket, vagy azért határolódom el azoktól, mert el akarom kerülni, vagy csökkenteni szeretném a büntetést. A bűnösség valódi felismerése azonban csak megbánással történhet, tehát vagy a korlátok meghúzása után, vagy a büntetés előtt. A megbánás az „irgalom imabeszélgetésében” (LGy 53-54.61) jön létre. Ez a „beszélgetés” azon az alapvető megállapításon nyugszik, hogy a vétekre reagáló első és utolsó szó nem a büntetés.

Hogyan folyhat le konkrétan az iskolában egy ilyen beszélgetés, amely eltűnteti a félelmet, és lehetővé teszi a megbánást? A döntő lépés az iskola részéről, és egyben a legfontosabb eszköz ahhoz, hogy a vétkes számára lehetővé tegyünk a megbánást, a titoktartás által biztosított bizalom terének megteremtése. Ez a „gyónás” iskolapolitikai megfelelője. Az iskolában közzétett és az iskolapolitika által garantált olyan „tereket” kell biztosítani, ahol a vétkes beismerheti tettét, és kimondhatja a fájdalmas igazságot. Éppen ezért különösen fontos a bizalmas tanácsokat adó tanároknak és a lelkigondozóknak biztosítani a titoktartás jogát és köteleességét. Ezért az iskolai vezetőség és a rendtartás képviselői nem alkalmasak e feladat teljesítésére. Ha négy szemközti beszélgetésekből tudnak meg valamit, talán még képesek titkot tartani, de iskolapolitikai szempontból már ez a titoktartás is kockázatos, hiszen ők nem hivatkozhatnak titoktartási kötelezettségre. Ez a vezetők aszimmetrikus pozíciójából következik: ha a nyilvánosság tudomására jut, hogy ők tudnak valamit, legtöbbször cselekedniük is kell. A vezetők-nél alacsonyabb szinten is van lehetőség a bizalom-terek kialakítására. Például, ha egy tanár valakit tetten ér, nem kell rögtön a vezetőséghez szaladnia és jelentést tennie, hanem először törekednie kell arra, hogy a diákkal kapcsolatba lépjen és beszélgetést folytasson.

A bizalom-terek kialakítását nem lehet jogilag minden részletében szabályozni, például a „meddig hallgathatok, és mikor kell az iskolai vezetőségnek jelentést tennem?”-kérdés megválaszolása által. Az e mögött rejlő problémát a gyóntatás-kazuisztikájában annak a gyóntató papnak a példáján keresztül próbálják megvilágítani, akinek egy gyilkosság tervezését gyóntak meg: „Meg szabad-e vagy esetleg meg kell-e a gyónási titkot ebben az esetben szegnie vagy sem?”²⁴ Végül is, a bizalom és a titoktartási jog a lelkiismereti döntés terhét rója viselőjére. Neki kell eldöntenie, hogy mikor kell kivételt tennie a titoktartási szabály alól. Ezért erre a kérdésre vonatkozólag nem lehet általános előírásokat megszabni.

A bizalom-térben létrejöhet egy olyan beszélgetés, amely a vétkes számára megbánást tesz lehetővé. A vallomást sohasem lehet kieroszakolni, csak lehetőséget biztosíthatunk hozzá. Ezt a felkínált lehetőséget a vétkes el is utasíthatja. A legfontosabb eszköz a beismerő vallomás elérésére, ha megkérjük a vétkes diákot, hogy mondja el a történeteket. Feltétlen titoktartást egyértelműen meg kell ígérnünk: „Mondd el nekem, hogy mi is történt. Kérlek, mondd meg az igazat. Megígérem neked, hogy minden, amit mondasz, köztünk marad.”

Ha a diák elmondja nekünk az igazságot, jöhet a következő, szintén a bizalom-térben feltett kérdés: „Mit tehetsz ezek után?” A megbánást tanúsító vétkes segítségére lehetünk, ha arra bátorítjuk, hogy vétkét annak áldozata előtt beismerje (négy szemközt, vagy egy bizalmi személy jelenlétében), és bocsánatot kérjen. A körülményeket figyelembe véve az is hasznos lehet, ha arra kérjük, hogy a szüleinek vagy az iskola vezetői közül valakinek nyíltan mondja el tettét. Ha azonban a tettét megbánó vétkes erre nem hajlandó, ezt a döntését is tiszteletben kell tartanunk. Arra is utalunk kell, hogy miképpen teheti jóvá tettét, ha az jóvátehető.

Egy dolgot mindig megtehetünk, hogy további lépésekre buzdítsuk a megbánást tanúsító diákot. Például, ezt mondhatjuk neki: „*Ha ezt és ezt a személyt felkeresed, hogy bocsánatot kérj, megmondhatod neki, hogy már velem beszéltem.*”

Az irgalmasság eltekint a büntetéstől. Ezért fatális, ha a beismerés és megbánás folyamatának végén mégiscsak büntetésre kerül sor. Éppen a büntetés elengedésében válik az irgalmasság valóssá. A bizalom-tér teremtése utólag elveszti értékét, ha a „megtért bűnös” hirtelen ismét a nyilvános elítéltetéssel és büntetés kiszabással találja magát szemben.

A büntetés elengedése egyáltalán nem csökkenti a diák viselkedésének büntetendő voltát. A büntetés az ember bűnbeesési képességének, és ennek következtében, az ember méltóságának

²⁴ Erre az esetre nézve az én véleményem az, hogy a titoktartási kötelezettséget nem szabad eszköznek felhasználni ahhoz, hogy a titkot tartó személyt büntérrá tegyünk.

szükséges velejárója. A büntetést, illetve annak kilátásba helyezését terápiás, mentető beszélgetéssel helyettesíteni nagyon irgalmas dolognak tűnhet, de ha elvvé tesszük, nem egyéb, mint a diák méltóságát rontó viselkedés. Megakadályozza, hogy a bűnös felismerje viselkedése büntetendő voltát, és ezzel megakadályozza a megbánás processzusát.

A megbánás által a vétkes felismeri bűnös tetteinek büntetendő voltát. Az irgalmasság csattanója éppen abban áll, hogy valódi alternatívát kínál a büntetéssel szemben: egy, a büntetésnél kiválóbb alternatívát, amely a megbánás lehetőségének biztosításával megfelel az emberi méltóságnak, és ugyanakkor rámutat e méltóság egy további aspektusára, vagyis az ember feltétlen szeretetreméltóságára. A bűnös nem azért kap irgalmat, mert „tulajdonképpen” nem bűnös, hanem annak ellenére, hogy tette miatt „tulajdonképpen” büntetést érdemelne. Ezért nem szabad a megbánás és beismerés után büntetésnek következnie, ha irgalmasságot akarunk gyakorolni, és ez által azt az istentapasztalatot akarjuk közvetíteni, amelyet a keresztény hit Istennel való kapcsolatunk központjaként él meg és hirdet.

Tulajdonképpen, a vétkessel való bánásmód kérdése képezi a sajátosan keresztény pedagógia magját. Így látják ezt az ignáci *Lelkigyakorlatok*, amelyek az *alázatosság első módjához* nem etikai oktatással, hanem Isten mindent megbocsátó szeretetének megtapasztaltatásával igyekeznek elvezetni a lelkigyakorlatozót. Ameddig tehát a keresztény iskolák csak abban különböznek a többitől, hogy (állítólag) kevesebb bűncselekmény történik bennük, és hogy keményebben lépnek fel ezek ellen, koncepcionálisan az evangélium és a *Lelkigyakorlatok* nívója alatt maradnak. Csak amennyiben az *irgalmasság-beszélgetést* lehetővé tevő tereket biztosítanak, teszik lehetővé azt is, hogy az *indifferencia* és a szegények iránti előszeretet, illetve az igazságosság kérdése egyáltalán látóköriünkbe kerüljön.

5. BEFEJEZÉS

A fenti gondolatokkal a *Lelkigyakorlatok Első Hetének* szövegéből kiindulva, és azokon túlmenően, az ignáci *magis* szem előtt tartásával megpróbáltunk rávilágítani a szegények iránti előszeret választásának pedagógiai szempontjaira. Ez összefügg azzal, hogy Jézus közel állt a szegényekhez, mint ahogyan azt az evangélium mutatja.²⁵ A *Lelkigyakorlatok Második Hetében* kezdődik az, amit talán az iskola tananyagával, tantervével lehetne összehasonlítani. A *Lelkigyakorlatok Második Hetének* anyaga nagyrészt Jézus életének átmélkedése. Ignác az elmélkedések anyagát általában három rövid *pontban* szokta összefoglalni. Ezen pontokkal való foglalkozás lényege az, hogy a lelkigyakorlatozó minden szellemi képességével igyekszik olyan elképzelést kialakítani magában, amelynek segítségével megtapasztalja a szövegben elhangzottakat. „*Lássam képzelőtehetség látásával a személyeket, fontolgassam és szemléljem részletesen körülményeiket... Halljam a halló érzékemmel, amit beszélnek, vagy beszélhetnek... Szaglással és ízlelő érzékemmel érzem és ízleljem az Istenségnek végtelen kellemét és édességét... Érintsek tapintó érzékemmel: mintegy öleljem át és csókoljam meg azokat a helyeket, ahol ezek a személyek lábuk nyomát hagyják, vagy ahová ülnek.*” (LGy 122-126)

Ahhoz, hogy egy *pont*, egy szöveg vagy bármilyen más minta megtapasztalható legyen, a lelkigyakorlatozónak minden esetben meg kell próbálnia magára vonatkoztatni azt, amiről elmélkedett. Tehát a szöveget nemcsak kívülről kell szemlélnie, hanem bele kell helyezni magát résztvevőként a jelenetbe. Például, Jézus betlehemi születésének kapcsán a következőket tanácsolja Ignác: „*Lássam a személyeket: Boldogasszonyunkat, Józsefet, a szolgát és a már megszületett kisdéd Jézust. Szegény, méltatlan kis szolga alakját öltve magamra nézzek és szemléljem őket...*” (LGy 114) Ez az a *pont*, ahol Ignác maga is bekapcsolódik a jelenetbe, amelyet korábban képzeletének segítségével megjelenített.

Az iskola oktatási programja szempontjából a formális tényezőkön kívül egy bizonyos tartalmi aspektusra is figyelemmel kell lennünk. Hiszen nem véletlen, hogy Ignác a *Lelkigyakorlatokban* curriculumként éppen Jézus életét választja. Hasonlóképpen mondhatjuk azt is, hogy egy ignáci szemlélettel bíró iskolához meghatározott curriculum tartozik: egy olyan alapvető tartalmi állítás, amely áthatja az egész curriculumot. Ahogyan láttuk, a *magis* nem csak a döntési folyamatok formális kritériumának tekintendő. Tartalmi jelentőséggel is bír: „*A jezsuita nevelés azt a hitet szolgálja, amely igazságosságot hoz létre.*”²⁶

Egyszóval az iskolai élet egyszerű, fáradságos, kevésbé látványos napjainak az ignáci pedagógia értelmében mindig arról kell szólnia, hogy a diákok kreatívan bánjanak a tananyaggal, a tananyag kapcsán saját életükre reflektáljanak, annak érdekében, hogy végezetül szabadon meghozott érett ítélettel kialakítsák saját kapcsolatukat a tananyaggal – a mérleg nyelvéhez hasonlóan közepén állva, a közjót és embertársuk javát szem előtt tartva, mindig Isten nagyobb dicsőségére.

²⁵ Vö. *Grundzüge jesuitischer Erziehung*, 5,4 (in: Neulinger, op.cit.)

²⁶ uo.35kk old.,.

Utószó a magyar kiadáshoz

Amikor több mint ötven évvel ezelőtt fiatal misszionáriusként Japánba érkeztem, néhány hónapra nyelvtanulás végett a jezsuiták által vezetett jokoszukai középiskola egyik épületében működő nyelviskolát látogattam. Élénken emlékszem arra, hogy amikor a középiskolában az óra végét jelző csengőnek hangjára az ablakhoz siettem, láttam, hogyan rajzanak ki a tantermekből az udvarra a japán fiúk seregei. Mind, fekete vagy sötétbarna hajú, ferdeszemű japán kiskamasz és nagykamasz. Vidáman ugráltak, labdázta, rohangáltak, kiabáltak. Látszott rajtuk, hogy tele vannak életkedvvel és energiával. Figyeltem, hogy látok-e köztük egymással haragosan vitatkozó vagy verekedő csoportokat, ahogy azt régen, gyerekkoromban magyar iskolákban láttam, de ilyenről szó sem volt. Mosolyogtak, nevettek, futottak a labdák után, métáztak, egymást hívogatták a játékokban való részvételre. Az ablakból nézve olyan volt az udvar rohangáló diákserege, mint egy megbolygatott hangyaboly. Vagy tíz percig élveztem ezt a látványt, amíg csak egyszerre meg nem szólalt újra a csengő, jelezve a következő óra kezdetét. Erre az egész sereg azonnal abbahagyta a játékot, és rohamléptekben sereglettek vissza mind, ki-ki a maga osztályába.

Több mint négyszáz évvel Szent Ignác után a német, holland, amerikai és magyar jezsuiták által közvetlenül a háború után alapított és vezetett jokoszukai iskola maga volt az élet. És ez az iskola csak egy volt a sok jezsuita iskola közül, amelyek a 20. és 21. században, nemcsak Japánban, hanem Indiában, Kínában, Indonéziában, Afrika országaiban, Észak- és Délamerikában, és persze Európában is virágoztak és virágoznak.

Nemcsak középiskolákat vezetnek a jezsuiták, hanem sok országban egyetemeket is. A tokiói Sophia egyetem, amelynek én is 36 éven keresztül tanára voltam, tizenegyezer hallgatójával Japán egyik legjobb egyetemének számít. Olyan jó híre van, hogy minden évben tízszer annyian jelentkeznek a felvételi vizsgára, mint amennyit az egyetem fel tud venni.

Magyarországon a 16. századtól kezdve működtek jezsuita iskolák. Rendünknek 1773-ban történt feloszlatása megszakította ugyan ezt a folyamatot, de a 19. és 20. században újra nyitottak a jezsuiták jó hírű középiskolákat Kalocsán és Pécsen. Ezeket a kommunista uralom felszámolta, de a rendszerváltozás után új iskolánk indult Miskolcon.

Négyszáz éve folyamatosan működnek az egész világon jezsuita iskolák. Mi ezen iskolák sikerének a titka? Talán az, hogy kezdettől fogva máig érezhető bennük alapítónknak, Loyolai Szent Ignácnak lelke, és szeretett társának, Xavéri Szent Ferencnek tüze. A 16. században Ignác és társai a keresztény humanizmus, vagyis a krisztusi emberiség szellemében kezdték nevelni iskoláikban és kollégiumaikban a fiatalságot. Szent Ignác mottója: „Mindent Isten nagyobb dicsőségére”. Az Isten dicsősége pedig, ahogy azt egy ókori egyházatya, Szent Ireneusz mondta, „az élő ember”. Ezért a jezsuita iskolában elválaszthatatlanul jelen van az Isten, és az Isten képmására alkotott ember. Ahogy az Isten sohasem eszköz, hanem cél, úgy az embert sem szabad sohasem pusztán eszközként tekinteni. Minden ember „fenség”, minden ember „titok”. Isten azt akarja, hogy minden ember testileg is, szellemileg is, lelkiileg is, és Isten életében részesedve isteni is, egyre inkább, egyre teljesebben éljen. Ez pedig akkor sikerül, az ember akkor találja meg igazi önmagát, ha nagylelkűen és szeretettel odaadja önmagát embertársai önzetlen szolgálatára, a családban és a társadalomban.

Az ilyen odaadó, önzetlen életvitelt senkire sem lehet rákényszeríteni. A jezsuiták és munkatársaik, akiket Szent Ignác Lelkigyakorlati formáltak, csak arra törekednek, hogy az iskoláinkban nevelkedő fiatalok önmaguk fedezzék fel, hogy embertársaikat szabadon szolgálva találják meg saját boldogságukat.

A 8. században élő buddhista szerzetes, Santidéva hagyta ránk a következő mondást: *„Azok boldogtalanok e világban, akik a maguk boldogságát hajhásszák. Azok boldogok e világban, akik mások boldogságát keresik. Ha ezt teszed, még ebben a világban is boldog lehetsz.”* Ezt mondhatjuk mi, keresztények is, ha rászánta magát Jézus követésére, aki életét adta mindenkiért.

A *magis* („*jobban*”, „*többet*”) jezsuita jelszó nem jelent nyugtalanságot vagy kifulladásztó versengést, hanem állandó megelégedéssel párosult állandó elégedetlenséget. Nagyon meg vagyunk elégedve Istennel, aki szeret minket, Jézussal, aki életét adta értünk, sok jó emberrel, szülőkkel, tanárokkal, barátokkal, akik szeretetükkel körülvesznek bennünket, de ugyanakkor állandóan elégedetlenek is vagyunk: mert hol vagyunk még attól, hogy Isten legyen „minden mindenben”? (1Kor 15,28) Ezt a békés nyugtalanságot szeretnék tanulóikba plántálni a jezsuita iskolák.

Klaus Mertés atyának hosszú tapasztalatból és Ignác szellemiségének mély megértésből született könyve bizonyosan segíteni fog, hogy diákjainkat ehhez a békés nyugtalansághoz és a vele járó boldogsághoz elsegítsük.

P. Nemeshegyi Péter S.J.

Tartalom

Előszó

1. Alaphelyzet: a tanár-diák kapcsolat
 - Visszafogott magatartásmód
 - Szükszavúság
 - Reflexio
 - Gyakorlás
2. Konfliktusra vonatkozó szabályok és a határok megállapítása
 - A jóindulat
 - A megértés biztosítása
 - A helyesbítés
 - A határok meghúzása
3. Milyen legyen az iskola?
 - Az iskola és az Isten
 - Istendicséret és az iskola
 - Az istentisztelet begyakorlása
 - Az elmélkedés begyakorlása
 - A diákok méltósága
 - Ént mondani
 - Nemet mondani
 - A diákok jogai
 - Felelősség
 - Képesség a hibázásra
 - A nevelés célja
 - A teljesítmény és a funkció elitképzésének problémája
 - Kiállítás a szegények mellett
4. Vétek és megbocsátás az iskolában
5. Befejezés

Nemeshegyi Péter SJ, Utószó a magyar kiadáshoz