TEOLÓGIA ÉS TANULÁS

A VÁLTOZÁS LEHETŐSÉGE

AZ EVANGÉLIKUS HITTUDOMÁNYI EGYETEM OKTATÓINAK
ÉS DOKTORANDUSZAINAK TANULMÁNYKÖTETE

TEOLÓGIA ÉS... 1

Ez a mű a Creative Commons Nevezd meg! - Ne add el! - Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Teológia és tanulás: a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete

Theology and Learning: the Possibility of Change. A collection of essays by faculty and doctoral students at the Lutheran Theological University

Szerkesztette Balogné Vincze Katalin, Kodácsy-Simon Eszter és Seres-Busi Etelka

https://orcid.org/0009-0005-2538-1537, https://orcid.org/0000-0002-9489-5700, https://orcid.org/0009-0005-0128-5188

Teológia / Theology (13036), Pedagógia / Pedagogy (12910)

teológia, vallás, tanulás

theology, religion, learning

ISBN 978-963-646-353-3 (pdf)

DOI: https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6

https://openaccess.hu/

Teológia és tanulás

– a változás lehetősége

Teológia és ... 1

Sorozatszerkesztő:
Kodácsy-Simon Eszter

Teológia és tanulás

– a változás lehetősége

Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete

Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó
Budapest, 2024

A könyv a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával jelent meg.

Szerkesztette:
Balogné Vincze Katalin
Kodácsy-Simon Eszter
Seres-Busi Etelka

A kötetben publikált tanulmányok tartalmai a Creative Commons BY-NC-ND (Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd!) 4.0 nemzetközi licenc feltételeinek megfelelően használhatók fel.

Minden jog fenntartva.
Bármely másolás, sokszorosítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadók előzetes írásbeli engedélyéhez van kötve.

Tanulmányok © Szerzők, 2024
© Evangélikus Hittudományi Egyetem, 2024
© L'Harmattan Kiadó, 2024
© Luther Kiadó, 2024

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6

Kiadja az Evangélikus Hittudományi Egyetem,
a L'Harmattan Kiadó
és a Magyarországi Evangélikus Egyház Luther Kiadója
www.lutherkiado.hu
Budapest, 2024
Felelős kiadó: Korányi András, Gyenes Ádám, Antal Bálint
Olvasószerkesztő: Miklósné Székács Judit
Tördelőszerkesztő: Petri Gábor
Műszaki szerkesztő: Török Andrea

A borítót a Google Earth felvételének felhasználásával Török Andrea tervezte.

Nyomdai kivitelezés: Gelbert ECOprint
Felelős vezető: Gellér Róbert ügyvezető

ISSN 3057-9333
ISBN 978-963-380-281-6

Tartalom

Teológia és tanulás, avagy a változás lehetőségei. Szerkesztői előszó 9

Építőkövek újrarendezése

Szabó B. András: Régi és új – ellentét vagy lehetőség? 17
Reuss András: Teológiát tanulni 28
Pángyánszky Ágnes: Gyakorlat, kontextus és teológiai reflexió. A teológiai képzés megújulásának új kölcsönhatásai 39
László Virgil: A teológiai tudás kétfajta megközelítése. Antologikus tanulmány 56
Kodácsy-Simon Eszter: A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében 67

Örökségünk feltárása

Cserháti Márta: Társadalomtudományos módszerek és az Újszövetség 87
Jasper-Makay Emese: Onézimosz – rabszolgából egyházi vezető. Egy igazságkereső fiatalember portréja 94
Pápai Attila: „…ott laktak a kánaániak között, az ország lakosai között…” Az interkulturalitás és az identitás kérdései a királyság előtti Izrael és az idegen népek kapcsolatáról szóló leírásokban 109
Csercsa Balázs: Az ellenségtől tanulni. Hogyan segíthetnek vaskori királyfeliratok a modern bibliafordítóknak? 119

A múlt üzenetei

Percze Sándor: A tapasztalás tanulása. Lelkivezetés és kísérés a pusztai szerzetesség gyakorlatában 131
Csepregi Zoltán: A héber nyelv oktatása a 17. századi evangélikus iskolákban 144
Balogné Vincze Katalin: Szükségből erény. Hit és tanulás kapcsolata az Evangélikus Népiskola című folyóirat első huszonöt évfolyamának válogatott cikkeiben 155
Bacsó Benjámin: A fakultatív hitoktatás kérdése a szabadegyházi közösségekben, különös tekintettel a baptistákra 170

Párbeszéd a kísérésben

Seben Glória: Teológia elvitelre? Ifjúságteológia a gyakorlatban 181
Nagy Krisztina: A mentorképzésről 194
Seres-Busi Etelka: Reflektív technikák a mentorálási folyamatban – a mentori kapcsolat támogatása érdekében 210
Johann Gyula: „…a reám bízottakat híven pásztorolom…” Felkészülés a lelkigondozói szerepre – a segítő beszélgetés 224

Inklúzió a közösségben

Bácskai Károly: „Semmit nem értek olvasásból” Az Újszövetség jelnyelvi fordításának igényét meghatározó megfontolások 239
Hafenscher Károly: „Katekumének, távozzatok”!? Tanulók és tanítványok az istentiszteleten 250
Pap Kinga Marjatta: Egy világszervezet tanulási folyamata 261
Ősz-Farkas Ernő: Vallási kultúraváltás mint szervezeti tanulás 273
Gyurkó Donát Sámuel: Tanulóközösségek a gyülekezetben. A tanítványi kiscsoportok és a tanítványság gyakorlati koncepciójának kérdései 285

Az ihlet lenyomatai

Kerepeszki Anikó: Szépirodalom a hitoktatásban 307
Finta Gergely: A Jordán és más üdvösséges víz. Luther és Bach tanítása a keresztségről 317
Pintérné Váray Rita: Hittanórák tananyagához kapcsolódó zenei illusztrációk 331

Határhelyzetek dilemmái

Gombkötő Beáta: Mit tanulhatunk a szenvedésből? A destruktív és konstruktív szenvedés okozta poszttraumás feltámadás lehetősége 349
Pongrácz Máté: Az asszisztált reprodukció etikai kérdései. Feldolgozási lehetőség az ifjúság körében 361
Thuránszky István: Hic morituri vivos docent. A haldoklók kísérése személyiségformáló élmény 373

A kötet szerzői 385

Teológia és tanulás, avagy a változás lehetőségei

Szerkesztői előszó

„…te taníts meg arra, amit én nem látok…” (Jób 34,32)

A teológia folyamatos és állandó tanulást jelent. Folyamatos és állandó tanulását önmagunknak, a másik embernek, a világnak és Istennel megélt kapcsolatunknak. Azt is tanuljuk, ami a szemünk előtt van, ami megtapasztalható és vizsgálható, de azt is, amit még nem látunk, sőt amiről még nem is tudjuk, hogy nem látjuk. A teológiát és a tanulást ez a sajátosság: a – felfedezésre váró – rejtettség is összeköti. Hasonlóan ahhoz, amint a kötet fedőborítóján látható térképfraktál is ennek az egyre mélyülő rejtettségnek a felfedezésére hív.

Jób könyve az egyik legszebb példa arra, hogy hogyan tanulunk Istentől és Istenről, másokról és önmagunkról teológiai párbeszédeken keresztül, s milyen változásokra késztetheti ez a jelenlévőket. Jób vitába száll a feleségével, majd a három barátjával, végül a fiatalabb Elihú is belép a diszkusszió körébe. S amikor minden emberi szó véget ér, amikor minden ötlet kimerül, amikor minden érv elhalkul, a tanulás akkor is folytatódik az Istennel folytatott párbeszédben: *„…te taníts meg arra, amit én nem látok…”* (Jób 34,32).

A teológia – akár mint Isten beszéde, akár mint Istenről szóló beszéd – párbeszédre késztet, s nem végső ismeretek felhalmozása a célja. A valódi párbeszéd pedig olyan tanulás, amely egészen mélyen érintheti a benne részt vevőket, akár komoly változásokat indítva bennük.

Az Evangélikus Hittudományi Egyetem 2024. évi tanulmánykötetének oktató és doktoranduszhallgató szerzői komplexen ragadták meg a teológia és a tanulás viszonyrendszerét. A két terület kapcsolódásának olyan árnyalatait érintik, amelyek megfejtéséhez az is szükséges, hogy az olvasó saját előzetes tudásával, a gondolatokban való elmerülés nyitottságával legyen jelen. Nem minden téma adja könnyen magát. Mindig marad valamennyi titok egy-egy tanulmányban, amelyek megfejtése lehet, hogy nehéz feladat, de felkeltheti az olvasóban a témákhoz való közelebb ke-

rülés vágyát, igényét, s további keresésre, gondolkodásra és beszélgetésekre – vagyis tanulásra késztethet. A cél talán nem is a végső tudás megszerzése, mint inkább rezonálni arra, amit tapasztalunk, inspirálódni, szempontokat, kiindulópontokat fedezni fel további kapcsolódásokhoz, vagyis folyamatosan fenntartani a valódi párbeszédet.

Reméljük, hogy e kötet tanulmányait ilyen érdeklődéssel és nyitottsággal veszi kézbe az olvasó, legyen akár lelkész, aki éppen egy-egy áhítat kiindulásához találhat benne izgalmas gondolatot; akár hittantanár vagy katekéta, aki az órái színesebbé tételéhez keres kiegészítő anyagot; akár mentor vagy mentorált, aki az önreflexiója árnyalását szeretné erősíteni. A megcélozni kívánt olvasói kör természetesen ennél is tágabb: érdeklődő, nem feltétlenül professzionálisan teológiával vagy tanulással foglalkozó olvasóknak is éppúgy szólnak a tanulmányok, őket is hívjuk a párbeszédben való aktív részvételre.

A kötetet hét tematikus blokkra osztottuk, s ezekben rendeztük el a központi témáik alapján egymáshoz leginkább illeszkedő tanulmányokat az alábbiak szerint.

Építőkövek újrarendezése

A múlt hol erősebben, hol visszafogottabban lüktető szövete három blokkban is hangsúlyosabb szerepet kapott, történelmi vonatkozásokkal és napjaink kihívásainak és lehetőségeinek finom ütköztetéseivel. Az első blokk tanulmányai az új és régi teológiai megközelítések kölcsönhatásait, együttélését vizsgálják, valamint azt a kérdést vetik fel, hogy miért lehet újragondolni teológiai fogalmakat és tanításokat s miként lehet újrarendezni az építőköveket.

Szabó B. András *Régi és új – ellentét vagy lehetőség?* című tanulmánya arra hívja fel a figyelmet, hogy a keresztény teológia jövőorientált, és valódi teológiai innováció akkor valósul meg, ha az új képes a hit alapigazságait tisztán megfogalmazni. Reuss András *Teológiát tanulni* című írásában a teológiai ismeretek széles körű elérhetőségét hangsúlyozza, hogy azokat ne csak egyházi szolgálatra készülők, hanem minden érdeklődő megérthesse és befogadhassa. Pángyánszky Ágnes a *Gyakorlat, kontextus és teológiai reflexió – A teológiai képzés megújulásának új kölcsönhatásai* című tanulmányában integrált képzési formát javasol, az elméleti szempontok mellett a gyakorlati és spirituális szempontok hasonlóan hangsúlyos megjelenítésével. László Virgil *A teológiai tudás kétfajta megközelítése* című antologikus tanulmányában a modern, adatalapú teológiai tudás és a régi korok egzisztenciálisan áthatott istenismerete közötti különbségeket tárgyalja. Végül Kodácsy-Simon Eszter *A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében* címmel arról szól, hogyan fedezhetők fel a konstruktív tanulás elemei a bibliai elbeszélésekben, és ezek miként formálhatják például a hittanórák szervezését.

Örökségünk feltárása

Bibliai örökségünk egy-egy mozzanata és a teológiai értelmezések különböző aspektusai kerülnek elő a második blokkban, ahol a szerzők hangsúlyozzák ezek társadalmi, interkulturális és egyéni perspektíváit.

Cserháti Márta *Társadalomtudományos módszerek és az Újszövetség* című tanulmányában a Biblia társadalomtudományos módszerek alkalmazásával végzett kutatása mint az etnocentrizmus és anakronizmus elkerülésének lehetősége kerül a középpontba az ókori mediterrán társadalmak struktúráját és működését elemezve. Jasper-Makay Emese *Onézimosz – rabszolgából egyházi vezető: Egy igazságkereső fiatalember portréja* című tanulmányán keresztül a személyes problémákon kívül a gyülekezeti egység és a megbékélés szerepére hívja fel a figyelmet. Pápai Attila szintén társadalomtudományi fogalmakkal írja körül, hogyan lehet a feszültségek ellenére is a megmaradást segítő, átjárhatóságot lehetővé tevő tényező, amikor a különböző kultúrák egymástól tanulnak. Tanulmányának címe: *„…ott laktak a kánaániak között, az ország lakosai között…" – Az interkulturalitás és az identitás kérdései a királyság előtti Izrael és az idegen népek kapcsolatáról szóló leírásokban.* Csercsa Balázs *Az ellenségtől tanulni – Hogyan segíthetnek vaskori királyfeliratok a modern bibliafordítóknak?* című tanulmánya az ószövetségi szövegek egyes kifejezéseinek új értelmezésére összpontosít, különösen az Ez 43,15–ben előforduló *ariél* szóra, s bemutatja a kutatás intellektuális folyamatát is.

A múlt üzenetei

A történeti és kulturális háttér meghatározó szerepének körüljárása közös pont a blokk írásaiban, amelyek bemutatják, hogy milyen módon hatottak társadalmi, vallási és politikai folyamatok a különböző oktatási kérdésekre, lehetőségekre.

Percze Sándor *A tapasztalás tanulása – Lelkivezetés és kísérés a pusztai szerzetesség gyakorlatában* című tanulmányában egy sajátos korszakba kalauzolja az olvasókat, és azt járja körül, hogyan segítették a szerzetesek istenélményekkel és tapasztalatokkal a hozzájuk fordulókat. *A héber nyelv oktatása a 17. századi evangélikus iskolákban* című tanulmányában Csepregi Zoltán azt tárgyalja, hogyan szorult háttérbe a héber nyelv tanítása a 17. század végére az evangélikus iskolákban, és miként vált a 18. századra újra fontossá. Balogné Vincze Katalin *Szükségből erény – Hit és tanulás kapcsolata az Evangélikus Népiskola című folyóirat fennállása első huszonöt évének válogatott cikkeiben* című elemző tanulmánya a pedagógiai nézetek, látásmód és a gyakorlat kapcsolatát vizsgálja a keresztény meggyőződés

és a kor pedagógiai irányzatai tükrében, az evangélikus néptanítók szakmai és egzisztenciális dilemmáival árnyalva. *A fakultatív hitoktatás kérdése a szabadegyházi közösségekben, különös tekintettel a baptistákra* című tanulmányában Bacsó Benjámin az 1945 utáni politikai és társadalmi változásokra reagálva mutatja be, hogyan próbáltak élni a szabadegyházak a fakultatív hitoktatás lehetőségeivel, miközben szembesültek a kommunista politikai intézkedésekkel, amelyek célja az egyházak befolyásának csökkentése volt.

Párbeszéd a kísérésben

Társul szegődni a tanulásban, szakmai és személyes kapcsolódással segíteni, s közben tanulási partnerként is fejlődni – kihívásos és felemelő feladat és lehetőség egyben. A blokk tanulmányai a mentorálás, a lelkigondozás és a fiatalokkal való munka speciális kérdéseit járják körül.

Sajátos területet jelent a fiatalok kísérése, tanítása a teológia ösvényein, mind a hitfejlődés, mind az életkori szakasz speciális jellemzői miatt. *Teológia elvitelre? Ifjúságteológia a gyakorlatban* címmel Seben Glória ahhoz ad muníciót, hogy milyen módon szólhat a teológia a fiatalokért, tőlük és együtt velük. Nagy Krisztina *A mentorképzésről* szóló írásában a mentorképzés nemzetközi és hazai helyzetét áttekintve részletezi a mentorok felkészülésének és tanulásának jelentőségét, bemutatva a mentorképzési programok tartalmát. Minden mentorálási folyamatnak alapvető eleme a mentor és a mentorált bizalmi kapcsolatának megteremtése és a jól megválasztott, közös reflektív tevékenységek, erről szól Seres-Busi Etelka *Reflektív technikák a mentorálási folyamatban – a mentori kapcsolat támogatása érdekében* című tanulmányában. A lelki folyamatokban való „mentorálást", gondozást hatékonyan tudja segíteni a személyközpontú beszélgetés, amely erőforrást adhat a nehezebb problémák kapcsán, a szakmai-hivatásbéli szerep kihívásaival való megküzdésben. Ezt járja körbe *„…a reám bízottakat híven pásztorolom…" – Felkészülés a lelkigondozói szerepre: a segítő beszélgetés* című tanulmányában Johann Gyula.

Inklúzió a közösségben

A tanulás egy fontos szemléleti (és persze praktikusan is megjelenő) irányában, az inklúzióban elemi kérdés, hogy mindenkit a tanulóközösség részének tekintünk, és aszerint rendezzük a tanulási környezetet, hogy ebben lehetőség szerint mindenki komfortosan érezze magát és fejlődhessen. Az itt szereplő tanulmányokban a kom-

munikációs akadályok leküzdésének közös hangsúlya jelenik meg, és a közösségi kontextus kerül előtérbe.

Markáns példáját hozza az akadálymentesítés tanulási folyamatának Bácskai Károly *„Semmit nem értek olvasásból" – Az Újszövetség jelnyelvi fordításának igényét meghatározó megfontolások* című tanulmánya, amelyben a szerző az egyik legfontosabb kihívásként a teológiai tartalom pontos, információvesztés nélküli visszaadását jelöli meg. Hafenscher Károly a keleti liturgia ősi elemét, a hittanulók távozására való felszólítást emeli tanulmánya címébe *(Katekumének, távozzatok!? – Tanulók és tanítványok az istentiszteleten),* így biztatva az olvasókat az istentisztelet tanító jellegéről és céljáról való gondolkodásra is. *Egy világszervezet tanulási folyamata* kapcsán Papp Kinga Marjatta azt elemzi, hogy mi mindent el tud árulni magáról egy szervezet akár az énekgyűjteményén keresztül. A közösségek fennmaradásának, megmaradásának, fejlődésének számos szervezeti alappillére van. *Vallási kultúraváltás mint szervezeti tanulás* című munkájában Ősz-Farkas Ernő ezeket részletezi, különös tekintettel a vallási közösségek tanulási folyamataira és a szervezeti kultúra kérdéseire. Napjainkban gyakran kerül középpontba a szervezeti kérdések között a tanulóközösségek kooperatív kultúrája, de talán nem mindig tudunk jól megküzdeni ezzel a kihívással. *Tanulóközösségek a gyülekezetben – A tanítványi kiscsoportok és a tanítványság gyakorlati koncepciójának kérdései* című tanulmányban Gyurkó Donát a közösségi fejlődés és az egészségesebb közösségi kultúra alapjaiként beszél erről.

Az ihlet lenyomatai

A tanulmányokat ebben a blokkban az a közös cél köti össze, hogy ráirányítsák a figyelmet a különböző művészeti és kulturális források vallási élményt gazdagító, mélyítő szerepére. A különböző művészeti ágak és az interdiszciplináris megközelítés hitbeli elköteleződést segítő szerepe a hitoktatásban is fokozó erejű lehet.

Kerepeszki Anikó *Szépirodalom a hitoktatásban* című tanulmánya a bibliarecepció főbb típusait vizsgálja abból a szemszögből, hogy milyen módon lehet holisztikus szemléletmódot kialakítani a fiatalokban az irodalom segítségével, különösen Babits Mihály *Jónás könyve* segítségével. Finta Gergely *A Jordán és más üdvösséges víz – Luther és Bach tanítása a keresztségről* című írásában Luther kereszteléshez kapcsolódó énekével kapcsolatban mutatja be a dallami és szövegi forrásokat, valamint rámutat azokra a párhuzamokra, amelyek Luther keresztelési prédikációival kapcsolatban megmutatkoznak és Luther gondolatait tükrözik Bach korálelőjátékaiban. A *Hittanórák tananyagához kapcsolódó zenei illusztrációk* című írásában Pintérné Váray Rita azt vizsgálja, hogyan nyújthat támaszt, erősítheti meg hitünket,

illetve támogathatja a hitoktatást Bach, Mendelssohn és Liszt zenéje, s milyen módon hathatnak ránk örömforrásként a zeneszerzők bizonyságtételei és a hangokban megelevenedő Ige.

Határhelyzetek dilemmái

A záróblokk tanulmányai az élet nagy és végső kérdéseit tárgyalják, különböző perspektívákból vizsgálva azokat, az egyéni és közösségi hit mélyítésének, valamint a lelki és etikai fejlődés elősegítésének céljával.

Gombkötő Beáta *Mit tanulhatunk a szenvedésből? – A destruktív és konstruktív szenvedés okozta poszttraumás feltámadás lehetősége* címmel a szenvedés és a trauma konstruktív lehetőségeit tárgyalja Jézus feltámadásának példáján keresztül, rávilágítva a poszttraumás növekedés lehetőségére. *Az asszisztált reprodukció etikai kérdései – feldolgozási lehetőség az ifjúság körében* című tanulmányban Pongrácz Máté a témának az evangélikus hit- és erkölcstanoktatásban betöltött szerepét mutatja be, és kitér az ignorálás kockázataira is. Thuránszky István pedig az élet és a halál határán szerzett tapasztalatok lelki hatásait és bátorító erejét taglalja a haldoklók kísérésének kihívásaival és ajándékaival együtt *„Hic morituri vivos docent" – A haldoklók kísérése személyiségformáló élmény"* című írásában, hangsúlyozva a létbátorság fontosságát.

Mint látható, a kötet kínálata sokszínű, a teológia és a tanulás területeinek színes összefonódásait mutatja, hol középponti témák alapvető kérdéseit helyezve élesebb megvilágításba, hol azok izgalmas leágazásait. Bízunk abban, hogy a tanulmánykötet az olvasókat reflexiókra és új perspektívák felfedezésére ösztönzi, és inspirációt, gazdagodást nyújt mindazok számára, akik élnek a teológia tanulásra való meghívásával az életünk különböző területein.

Seres-Busi Etelka – Kodácsy-Simon Eszter – Balogné Vincze Katalin

Építőkövek újrarendezése

Régi és új – ellentét vagy lehetőség?

Szabó B. András

Evangélikus Hittudományi Egyetem
adjunktus
E-mail: szabobandras@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.01

A legtöbb vallásban az új megítélése nem pozitív. Az ősi megőrzése a klasszikus feladat, az új veszélyt jelent. Korunkban éppen az ellenkezőjét látjuk: az újat éppen újdonsága teszi értékké. Ez nagyon megnehezíti, hogy vallásos tartalmak elérjék a kortárs hallgatót. Viszont a keresztény teológiát éppen a jövő határozza meg. Nem minden egyházi innováció felel meg ennek. Fontos a belső teológiai innováció megkülönböztetése, amelyet a jövő határoz meg. Akkor beszélhetünk valódi teológiai innovációról, ha az új képes a keresztény hit alapigazságait új metaforával tisztábban megfogalmazni és ezzel korábbi meghatározásokat háttérbe szorítani.

Kulcsszavak: innováció / eszkatológia / új

Old and New: Conflict or Possibility?

In most religions, anything new is perceived negatively. Their task is to preserve what is ancient, and see a threat in anything new. In modernity we see the opposite: everything new is celebrated because of its novelty. This makes it difficult for religious content to reach its contemporary audience. However, it is precisely the future that defines Christian theology. Not all ecclesial innovations are in line with this. It is important to distinguish internal theological innovation, which is determined by the future. We can speak of genuine theological innovation when the new is able to articulate the basic truths of the Christian faith more clearly with new metaphors, thus eclipsing earlier definitions.

Keywords: innovation / eschatology / new

Széles körben meghatározó az a vélemény – nemcsak a vallásra kritikusan tekintők, hanem az azzal szimpatizálók között is –, hogy a teológia és a vallás világa a tradíció része, amelyben az új valahogy mindig idegenként hat. A kritikusok ezzel igazolva is látják saját álláspontjukat, amikor valami múltból itt maradt, a társadalom által már meghaladott jelenségként tekintenek a vallásra és különösen annak történelmileg megszilárdult, intézményesített formájára, az egyházra. Innen semmi új, semmi innováció nem várható, az egyetlen zavaró tényező makacs, kitartó, bár hangsúlyozottan csökkenő jelenléte. A másik, a szimpatizáló megközelítés is leggyakrabban a tradícióban látja a vallás és különösen nagyra értékelt intézményes formáinak helyét. Fő feladata az identitás folyamatosságának biztosítása, erősítése a tradíció ápolásával, különösen a változó és az új folyamatos kihívásai miatt elbizonytalanodó világunkban. Az identitásmegtartó és azt erősítő vallási funkció és a hozzá kapcsolódó tradícióhoz kötés annyira régi, hogy maga a vallás fogalma a legtöbb nyelvben nevében hordozza. A *religio* latin fogalmának számos klasszikus etimológiai megfejtése ismert. Vincent Blok (2011) Heideggerre vonatkoztatva ismerteti ezeket. Cicero a *relegere* kifejezéséből indul ki, ami az 'újraolvasni', 'újragondolni', 'alaposan végiggondolni' jelentésével folyamatos visszatérést, ismétlést hordoz. Augustinus a *re-eligere* kifejezéssel az újra Istenhez kötődés helyreállító jellegére utal, Lactantius pedig a *religare* 'újrakötni' szóval szintén az Istentől elszakadt ember Istenhez kapcsolódását fogalmazza meg. Mindegyik esetben visszafelé tekintünk egy a hagyományban konzervált, idilli állapot felé. Kivételt a *relinquere* jelenthet, ami a 'maga mögött hagyni' értelemmel Aulus Gellius nyomán arra utal, hogy a profán régit a szakrális új minősége váltja fel.[1] A mi szempontunkat jól jellemzi, hogy csak az utolsó, legkevésbé ismert lehetőség ad helyet az újnak, míg az első három visszatekint.

Az alapvető probléma ezzel az ön- és külső besorolással, hogy a vallás és benne a teológia számára csak két viszonyulás marad a jelenhez: az ellenállás és az alkalmazkodás.[2]

Árnyalja mindezt a teológia klasszikus felosztása, amely szerint vannak a múltra fókuszáló diszciplínák (biblikus tárgyak, egyháztörténet) és olyanok, amelyek a jelenre figyelnek (rendszeres és gyakorlati teológia). Miközben az első páros a teológiai mértékadó, a mi korunk a jelenre, az újításra koncentrál. Így a múlthoz kötött és azt konzerváló tradíció a jelenben nehezen talál figyelmet, csak akkor számíthat erre, ha „újat" tud mondani a régiről. Ezt naponként meg lehet tapasztalni az úgynevezett történelmi egyházakban, de a teológiai kutatásban is. Ezek alapján úgy tűnhet, hogy a gyakorlati és a rendszeres teológia komolyabb eséllyel indul a

[1] Blok 2011, 298. kk.

[2] Buntfuss 1997, 217. o.

figyelemért, de a jelen időben művelt teológia a modern korban folyamatosan küzd a létéért, tudományként való elismeréséért és helyéért az akadémiai világban. Ezek a történeti tárgyú kutatás számára adottak. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy mindezek ellenére mennyiben van helye az újnak, az újításnak, és hogyan születhet innováció a teológia területén.

Az új érkezése

A régi korokban világos volt, hogy az új transzállapotokban vagy álmokban, váratlanul érkezik Istentől vagy az istenektől, esetleg démonoktól. Később a polgári világ szekularizálta az új érkezését. A polgárság felhasználta az újítók és az új kisugárzását. Az alkotó „zseni", az újat létrehozó művész, a feltaláló, tudós révén a polgárság felszabadult társadalmi értelemben is a konzerváló feudális kötöttségekből.[3] Eközben a transzcendens kiszorult az új kisugárzásából. A bibliai kijelentés adott, de keletkezésének korában a fenti átjárhatóság jellemzi, ennek útján érkezett az új a világba. A maguk korában a prófétai látomások, égből alászállt törvények, álmok, küldöttek elsőre mind-mind az új közvetlen érkezésének tűnnek. A Biblia leghangsúlyosabb belső határa egyenesen nevében hordozza az ót és az újat. Az Újszövetség és az Ószövetség elnevezés azt a különbséget fejezi ki, amelyet Jézus Krisztus működése, halála és feltámadása jelent a zsidóság számára a törvényben, a prófétákban és a többi ószövetségi iratban kapott kijelentéshez képest.

Mégsem beszélhetünk a modern korra jellemző értékelésről, amely szerint az új csak azért, mert új, jó is. Éppen ellenkezőleg! Elég csak Jézus törvényértelmezésére gondolunk. Az új jellemzője a régi helyes értelmezésének helyreállítása. Ilyen belső dinamika magában az Ószövetség is megtalálható. Az Ószövetség alapvetően szkeptikus az újjal szemben. Mindenek kezdetén Isten jó teremtése áll, az új pedig az igazolt és jó megkérdőjelezését jelenti.[4] A Teremtés sem a semmiből történik, a *creatio ex nihilo* gondolata csak a késői korban jelenik meg.[5] Isten a káosz erőit fékezi meg, és ezt tartja fenn folyamatosan azóta is. Éppen ezért a jó kezdet megőrzése, helyreállítása és végül a hozzá való visszatérés a bibliai értelemben vett fejlődés.[6]

A Bibliára a saját belső önértelmezés a jellemző (Luther klasszikus megfogalmazásával: sacra scriptura sui ipsius interpres). Az Ószövetségen belül, illetve a

[3] Nethöfel 2011, 29. o.

[4] Damberg–Sellmann 2015, 32. o.

[5] *„Gyermekem, kérlek, tekints az égre, és nézz a földre és mindarra, ami rajta van! Gondold meg, hogy Isten semmiből teremtette, és az emberi nem is ugyanígy keletkezett."* (2Makk 7,28; SZIT)

[6] Damberg–Sellmann 33. o.

Biblia két része között is ez zajlik. Ma ökumenikus egyetértés van abban, hogy ez az írásértelmezés és -kommentár legjobb módja.[7] Ez az újrafókuszálás ugyanakkor forradalmi eredményekkel járhat a fennálló rendre nézve, ahogy a próféták számos megszólalása és életútja mutatja. A fennálló, az eredeti céloktól és normáktól elfordult rend a legkeményebb kritika tárgya. Nemcsak a Biblián belül, hanem a későbbiekben is folytatódik ez az újraértelmezési gyakorlat.

Az evangélikus egyház hitvallásainak kialakulása megerősíti a fenti mintát. Egyrészt a hitvallások helye az igei kinyilatkoztatáshoz képest (norma normata – megmért norma) sem tart igényt az újra. Másrészt az egyetemes hitvallások átvétele és a tanítások korábbi teológiai tradícióba ágyazottságának hangsúlyozása szintén nem az újdonságot, hanem a visszatérést és a helyreállítást hangsúlyozza. Harmadrészt evangélikus sajátosság, hogy a hitvallások keletkezése a 16. század végén de facto lezárult, szemben a református gyakorlattal, ahol ez a folyamat nem ért véget, és az elfogadott hitvallások regionálisan sem egységesek.

Ökumenikus összefüggésben a katolikus és a protestáns egyházak közötti különbség nyilvánvaló. Az egyházi hagyomány szerepe a katolicizmusban, a kezdetektől más minőséget jelentett. Éppen ezért nem véletlen, hogy az új és a régi viszonyát, illetve az innováció kérdését kiemelt figyelemmel kezeli a katolikus teológia napjainkban. Míg a reflexió a protestáns teológiában leggyakrabban a gyakorlati teológia módszertani kérdéseként, új formák, szervezeti megoldások, esetleg etikai kérdések megfogalmazásaként jelenik meg, addig nemcsak a kérdés legmélyebb dogmatikai összefüggéseinek megválaszolásával, hanem legtöbbször magával a kérdésfeltevéssel is adós marad. Mivel a katolikus teológia lényegi pontjait érinti a kérdés, ezért a kérdésfeltevés és a válaszkísérletek is más szinten jelennek meg. Jellemző érdekesség, hogy az új megjelenésével foglalkozó és ezen sorokat is inspiráló bochumi katolikus fakultás könyvét a hasonló tartalmi megújulást ösztönző mecénásának, Karl Albrechtnek, a hazánkban is jól ismert Aldi diszkonthálózat egyik örökösének ajánlja.[8] Ha ma az új megjelenését keressük a teológia világában, akkor a személyes szempontot és az innovációban hatalmas tapasztalattal rendelkező gazdasági tudást érdemes figyelembe vennünk.

[7] Uo. 43. o.
[8] Uo. 7. o.

Személyes aspektusok

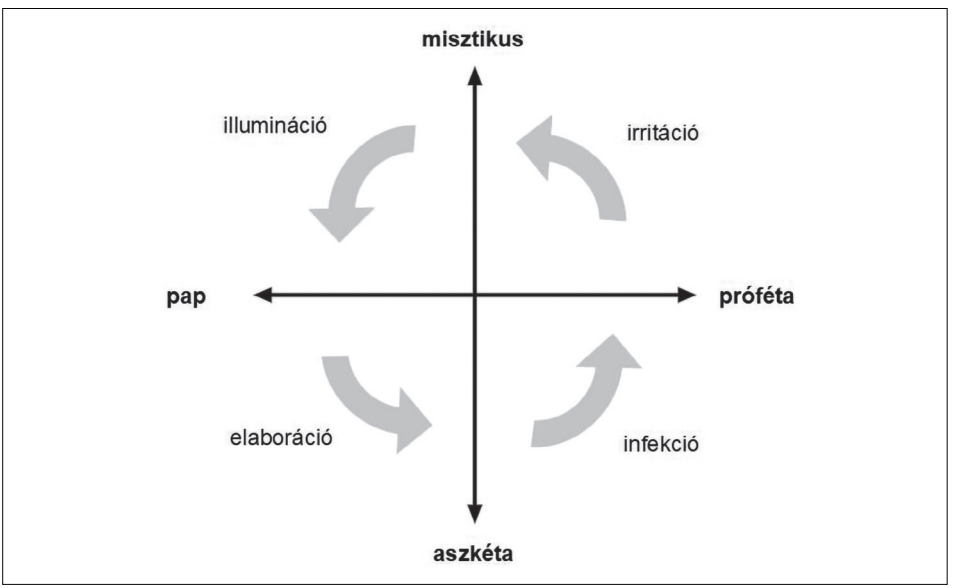
Az innováció – bonyolultsága miatt – ma tipikusan erre a célra kialakított csapatokban történik. Számos innovációs kísérlet zajlik egyházi környezetben is ilyen csoportokban. Wolfgang Nethöfel, a protestáns szociáletikusok közül az innovációval valószínűleg legmélyebb elméleti alapon foglalkozó teológus érdekes leírását adja az innováció folyamatának és az egyes szakaszokban azt meghatározó személyeknek. Egy függőleges és egy vízszintes tengelyen helyezi el Schleiermacher, Freud és Rieman nyomán az innovációs csoport tagjait. A függőleges tengelyt az autonómia–participáció, nazarénus–doketista, a vízszintest a manicheus–állandóság, pelagiánus–változás pólusok mentén rajzolja fel. Jellemző karakterei: az aszkéta és a misztikus, a pap és a próféta.[9] Mindenki feladatot kap az innováció négy szakaszában, csak utána kerül az új a hétköznapi világba, termelésbe, gyakorlatba.

Az első szakasz az *infekció,* ahol az az aszkéta szerepe, hogy megkülönböztesse az ötleteket egymástól. Ő az, aki az erőforrásokat, a szerepeket és a határokat őrzi. A határok őrzésén túl a helyes alkalom megérzése is az ő feladata. A következő az *inkubáció* vagy *irritáció* szakasza, ahol a forradalmár prófétán a sor. Ő az a szereplő, aki minden lehetetlen szituációban meglátja a lehetségest. Ez a permanens forradalom szakasza, és „mert az a próféta jó próféta, aki soha nem alszik, és sohasem elégedett, ezért káosz uralkodik".[10] Időről időre azonban mélységes nyugalom áll be, mert a sok próbálkozás, kísérlet közül egy szinte magától működik, ez lesz a megoldása a problémának – az új megszületik. Ezt a csendes különc veszi észre a csapatból, aki nem ijed meg az új láttán, hanem rámutat. Ő a misztikus, aki az *illuminációs* fázis meghatározó szereplője. Maga az új létrejötte megtörtént, de ezzel még egy záró szakasz, az *elaborációs* szakasz hátra van, amin a legtöbb kreatív elbukna.[11] Ő a pap, aki a forradalmat tartóssá teszi azáltal, hogy az eredményeit biztosítja. Rutinná válhat az új. A termék esetében ő gondoskodik arról, hogy a régi szabványoknak megfelelve a mindennapi használó számára biztonságos, elfogadható legyen.[12]

Nemcsak új termékek, de kis és nagy, korszakalkotó és elbukott egyházi innovációk is az ember eszébe jutnak Nethöfelt olvasva. Sokszor kicsiben, egy személyben járja végig, akár egy homiletikai folyamatban, a vasárnapi igehirdetésére készülő lelkész ezt a folyamatot. A rutinszerű exegézistől az új ötlet megszületésének katartikus élményén át az alkalmazhatóság kontrolljáig minden szerep jelen van. Nagyban,

[9] Nethöfel 2011, 270. o.
[10] Uo. 274. o.
[11] Uo. 275. o.
[12] Uo.

akár a reformátorok személyiségével játszva, gyorsan össze tudunk állítani egy ilyen egyháztörténeti innovációs csapatot. Mindenesetre az új születésének folyamat- és strukturális jellegét, különböző személyiségjegyek jelenlétének szükségességét Nethöfel kreatív modellje igazolja (*1. ábra,* Wolfgang Nethöfel nyomán[13]).



1. ábra

Modern viszonyulás az újhoz

Az új rendszeres megjelenésének legtipikusabb területe a divat. Ezért keltette fel a szociológia érdeklődését már több mint száz éve, Simmel óta. Az ő és Niklas Luhmann nyomdokain haladó olasz szociológus, Elena Esposito néhány nagyon tanulságos megállapítását érdemes végiggondolni. A divat kifejezés nőnemű alakjának kialakulása és ezzel a divat mai értelme a 17. században történik csak, és nem az öltözködés, hanem a filozófia, az orvostudomány, az esztétika és különösen a teológia területére vonatkozik. Itt okozott igazi sokkot, hogy – az örökkévalóság és az igazság helyett – az emberek igazi orientációs pontja két bizonytalan, időhöz kötött dolog lett: a mások véleménye és a folyamatos változás bizonytalansága.[14] A legkevésbé várt és biztos alapnak tűnő területeken jelenik meg a divat, a változás nehezen

[13] Uo. 270. o.
[14] Esposito 2014, 203. o.

magyarázható, folyamatos jelenléte. Miközben a tradicionális társadalmak, ahogy fentebb is láttuk, szkepszissel és a tőle való minél gyorsabb szabadulás szándékával tekintettek az újra évezredes távlatokban, a modern viszonya az újhoz hamarosan épp ellenkező lett: „megszállottság minden új iránt".[15] Ebből a rögeszméből fakad az értékítélet, hogy csak az új lehet értékes, hogy már nem az újat *is,* hanem csakis az újat keresik, ami a tudományban és a művészetben is megjelenik – folytatja Esposito. A változás maga ad biztonságot: az a mulandóság, hogy tudjuk, az új is át fogja adni a helyét a még újabbnak hamarosan. A szervezetek működésében a reform nem a krízis jele, a rá adott válasz pedig nem a gyengeségé, hanem éppen ez jelzi a jó működést. „Az ember nem azért változtat, mert jobb akar lenni – az ember jobb, mert kész saját maga megváltoztatására."[16]

Miközben az ember Esposito elméletének korlátait is világosan érzi, a „reformbizottságok" ülésein tapasztalt öngerjesztő folyamat élménye mégis legalább enynyire igazolja a tételt. A túlhajtott újdonság öngerjesztő folyamatának ökológiai, szociális árát ma egyre jobban érezzük. A *fast fashion* néhányszor felvett, majd kiselejtezett, filléres ruhadarabjainak ökológiai lábnyoma, a *fast food* egészségromboló hatása lassan kitermeli a vele szembemenő divatot. A *slow food* helyi termelőktől való beszerzése, időt igénylő elkészítése és elfogyasztása, az ökológiai szempontokkal számoló öltözködés szintén divat, de etikailag mégis teljesen más megítélés alá esik.

A vallás világában is, nemcsak a 17. században, de a jelenben is feltűnnek divatok. Az egyházi könnyűzene, a népszerű közösségek, a teológiai konferenciák programját kitöltő „divatos" témákon is érződik az új ingere, amelyet a következő hullám fog felváltani. A figyelmet fókuszáló, új ingereket adó, frissítő hatáson túl, ha a teológia számára a valódi újat keressük, ami divathullámokon túlmutat, mélyebbre kell ásnunk. A valóban új létrejöttéhez a rendszeres teológia alapjaihoz kell fordulnunk.

Eszkatológia

A rendszeres teológia egyes meghatározó gondolkodóinál kifejezetten megfordul a teológiai figyelem. A jövő válik az igazán meghatározóvá. Az eszkatológia definíciója mint az újról szóló teológiai tanítás többet enged, mint első hallásra gondolnánk. A végidőkről szóló tanítás tárgya nemcsak a jövő idejű eszkatológia szédítő távlata, hanem a jelen idejű eszkatológia megtapasztalt élményei is. Az

[15] Uo. 205. o.
[16] Uo. 206. o.

utóbbi teszi valamennyire is befogadhatóvá az elsőt. Nem a meglévő folytatásáról, meghosszabbításáról van szó, ami az emberi gondolkodás és fantázia számára olyan sok lehetőséget ad. Ha ez így lenne, akkor a bölcsességirodalom kiábrándult megállapítása lenne igaz: *„…nincs semmi új a nap alatt”* (Préd 1,4–9), és valóban minden hiábavaló. Ezzel szemben az eszkatológiai remény lényege, hogy *„a régi elmúlt, és íme: új jött létre”* (2Kor 5,17). A jelen idejű eszkatológia ennek az újnak a zárványait jelenti a jelenben, ami a keresztény tapasztalat legkülönösebb élménye, például az úrvacsorában. Nem olyan újról van szó, ami holnap már réginek számít, hanem valami felülmúlhatatlanul újról, az új teremtésről – fogalmaz Körtner.[17] Ilyen értelemben az eszkatológia klasszikus görög elnevezésének akár a latin *De novissimis* vagy a Körtner javasolta *kainológia* is lehetne a megfelelője.[18] A görög *kainos* ’új’ szóból képzett kainológia kifejezése még jobban rávilágít a más minőségű új megjelenésének nem csak a teológia rendszerét átalakító jellegére.

A teológiai gondolkodás jövő általi meghatározottságát legkövetkezetesebben talán Wolfhart Pannenberg képviseli. Ő a természettudományok alapján az erőmező/erőtér elméletéből indul ki. Az ontológiai értelmezésű erőtér a lehetőségi mezőként értelmezett jövő, amelyből „a kontingensen bekövetkező események fakadnak”.[19] Ez olyan újraértékelést tesz lehetővé, ahol „[a] tér az idő felől, az idő a jövő felől, a jövő pedig az abszolút-eszkatologikus jövő felől értelmezhető”.[20] Mindez teológiai értelmezésben a Lélek munkáját mutatja meg. „A teológia a teremtő Léleknek az újat, a korábbiból levezethetetlent, ugyanakkor a kontingensen létrejött teremtmény tartós fennmaradását és a teremtményi rend érvényesülését biztosító erőmezőként működő tevékenységét pillanthatja meg a természet folyamataiban, melyek a végső beteljesedés felé tartanak”[21] – folytatja Pannenberg érvelésének összefoglalását Puskás Attila. Az új – ezzel a dogmatikai felértékeléssel – a pusztulás helyett a beteljesülés felől értelmezhető. Nagyon fontos sajátossága ez a keresztény teológiának, amely a szélesebb társadalmi diskurzus újhoz való viszonyulásában értelmezhető és értékelhető igazán.

A jövőre vonatkozó érzéseinket a vágy és a félelem mindig egyszerre jellemzi. Egyénenként is és az éppen aktuális élethelyzetekben is eltérő a viszonyulásunk a jövőhöz. Ilyenkor leggyakrabban az épp aktuális állapotunkat vetítjük a jövőre, jelenünk határozza meg a jövőről alkotott képünket. A jövővel kapcsolatban az új egyaránt jelentkezhet lehetőségként és veszélyként. Sokszor mindkettő egyszerre

[17] Körtner 2018, 605. o.
[18] Uo. 604. o.
[19] Puskás 2023, 30. o.
[20] Uo. 29–30. o.
[21] Uo. 30. o.

van jelen az érkező újban. Hogy mikor melyik a hangsúlyos, azt reményeink és félelmeink határozzák meg. Mindez igaz egyéni sorsunkra; ha a saját vagy szeretteink életútjára vagy az előttünk belátható lehetséges változásokra gondolunk, pozitív víziók és megalapozott vagy alaptalan félelemek váltják egymást, leginkább jelen állapotunk függvényében. Létezik a jövővel kapcsolatos szociálpszichológiai közösségi kép is, amely hol hatalmas reménnyel, hol pedig komoly szkepszissel és félelemmel tekint a jövőre és az érkező újra. Míg korábban teljes általánossággal beszélhettünk az új iránti általános eufóriáról, mára sokat változott a kép, a félelem a jövőtől sokkal erősebbé vált. Ennek oka lehet a megvalósuló jövő különbsége a korábban vízionálthoz képest, kijózanító és elkeserítő tendenciák bőven vannak. Viszont oka az úgynevezett *future shock* is, ami az egyszerre túl nagy számban érkező új feldolgozhatatlanságából és elbizonytalanító hatásából következik. A fentiekből leszűrhetünk néhány gyakorlati szempontot, ami az egyház viszonyulását segítheti az újhoz.

Gyakorlati konzekvencia

Az egyházi gyakorlatban tipikusan a változatlan tartalom új, kortárs formában való megjelenítése és ezzel befogadásának megkönnyítése szokott az új területeként megjelenni. Ezt missziológiailag motivált *formai innováció*nak tekinthetjük. Létezik az új áradatában a változástól a vallás területén hangsúlyosan elzárkózó mentalitás is. Itt az új akár rejtett formáinak felfedezése és ezek megakadályozása, ezzel a fennálló állapot konzerválása a cél. Ekkor innovációról nem beszélhetünk.

A következő esetben az új belépése a múlt, az elfeledett újrafelfedezésével történik. Ma számos példáját látjuk a keresztény tradíció különösen a spiritualitás területén történő felértékelésének. Ez az *újrafelfedező innováció* a múlt kincseire nyitott hozzáállás, a felejtéssel szemben a múltra inspiráló forrásként tekint. Amikor régi liturgiai formák a spiritualitás új megélését teszik lehetővé a jelenben, akkor nemcsak a kulturális felejtés ellen tett lépésről, hanem helyreállításról és újra otthonossá tételről is beszélhetünk a renováció értelmében. Nem egyszerűen a régi áll helyre, hanem a régi a jelentől más értelmet is kap.

Az innováció megjelenésének következő formája az, amikor az új – különösen az innovációt a középpontjába állító modern esetében – általános vonzerőt jelent, ahol az innovációt elsősorban külső inspiráció hatja át: itt *társadalmilag motivált innováció*ról beszélhetünk. Ebben az esetben a követés és a reakció jellemzőbb, mint a belső teológiai innováció. Számos, más területeken létrejövő változás jelenik meg a teológia vagy az egyház egészének életében. A szociáletika területén

különösen a szexuáletikában zajló viták és nehezen megfogalmazott új válaszok lehetnek ennek példái.

Végül megkísérelhetjük a sajátos *belső teológiai innováció* ismérveit megrajzolni. Ennek első eleme az, hogy a jövő határozza meg. A második az új és a régi sajátos viszonya a jelenben. Egyrészt az új megkülönböztethető a korábbitól, és nem egyszerű meghosszabbítása az eddigieknek. Ennyiben mindenképpen szakítást jelent az új. Viszont az eddigi lényegi teológiai kijelentéseket újdonságával is megerősíti. Az elővételezett jövő teljességéből hitelesíti a már eddig is megtapasztalt alapvetőbb hitigazságot. Amit megerősít, fontosabb és alapvetőbb teológiai tartalom ahhoz képest, mint amivel szakít. Így történhet meg, hogy az idő múlása nem távolít el, hanem tartalimag közelebb vihet a korábbi teológiai felismerés eredeti tartalmához. Luther egy asztali beszélgetésében, amelyet Nethöfel az innovációról szóló kétkötetes műve mottójául választott, tökéletesen megfogalmazza ezt az állapotot:

> „Mi most az eljövendő élet hajnalpírjában élünk, mert lassacskán visszanyerjük a teremtmények igaz ismeretét, melyet elvesztettünk Ádám bűnbeesése miatt. Teremtményeiben felismerjük szavának hatalmát […]. Megvan az még a őszibarack magjában is, melynek csonthéja igen kemény, mégis kellő időben szét kell nyílnia attól az igen lágy magtól, mely benne van."[22]

A teológia alapvető eszközei a metaforák. A keresztény tanítás nyelvét alapvetően metaforák alkotják, és a vallásos beszéd metaforikus.[23] Olyan, a történeti tapasztalatból, régi metaforák erejéből táplálkozó bizalomnak kell megjelennie a kereszténység nyelvében, amely a félelem bénító hatásától megszabadít. Ha valaki igazán fél, nem tud előre gondolkodni, mert az agy a kreatív megoldási utakat lezárja. A jövő pozitív felvázolására van szükség.[24] A keresztény teológiában a legfontosabb fordulat, hogy az aranykor elvesztése feletti panasz és a jövőtől való félelem hirdetésének helyére a jövő pozitív képe kerüljön. Az a feladata, hogy teológiailag megalapozott (és csak teológiailag megalapozható) pozitív jövőképét jól sikerült metaforákkal fogalmazza meg, és ezt kommunikálva építsen bizalmat Isten és az embertárs felé.

[22] LVM 8: 191. o.
[23] Buntfuss 1997, 155. o.
[24] Heuser 2024, 27. o.

Hivatkozott művek

Blok, Vincent: Der „religiöse" Charakter von Heideggers philosophischer Methode: relegere, re-eligere, relinquere. *Studia Phaenomenologica,* XI. évf. 2011. 285–307. o. https://doi.org/10.7761/SP.11.285

Buntfuss, Markus: *Tradition und Innovation. Die Funktion der Metapher in der theologischen Theoriesprache.* De Gruyter, Berlin – New York, 1997. (Theologische Bibliothek Töpelmann 84.) https://doi.org/10.1515/9783110808162

Damberg, Wilhelm – Sellmann, Matthias (szerk.): *Die Theologie und „das Neue". Perspektiven zum kreativen Zusammenhang von Innovation und Tradition.* Herder, Freiburg, 2015.

Esposito, Elena: Originalität durch Nachahmung. Die Rationalität der Mode. In: Gerturd Lehnert – Alicia Kühl – Katja Weise (szerk.): *Modetheorie. Klassische Texte aus vier Jahrhunderten.* Transcript Verlag, Bielefeld, 2014.

Heuser, Uwe Jean: „Wer Angst hat, kann nicht nach vorne denken". Interview mit Florence Gaub. *Die Zeit,* 2024/7. sz. február 8. 27–28. o.

Körtner, Ulrich H. J.: *Dogmatik.* Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2018. (Lehrwerk Evangelische Theologie 5.)

Luther, Martin: *Asztali beszélgetések.* Szerk. Csepregi Zoltán. Luther Kiadó, Budapest, 2014. (Luther válogatott művei 8.)

Nethöfel, Wolfgang: *Innovation. Zwischen Kreativität und Schöpfung.* EB-Verlag, Berlin, 2011.

Puskás Attila: A teremtő Lélek. *Communio,* 31. évf. 2023/3–4. sz. 19–31. o.

Teológiát tanulni

Reuss András

Evangélikus Hittudományi Egyetem
nyugalmazott egyetemi tanár
E-mail: andras.reuss@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.02

A szerző szükségesnek tartja, hogy a teológiai tudomány és a teológiai ismeretek a műveltség és a kultúra részeként elérhetők legyenek más foglalkozásban állók számára is, vagyis ne az egyházi szolgálatra való felkészítés legyen a teológiai képzés kizárólagos célja. Fontosnak tartja megkülönböztetni a teológia tanulásának többféle szintjét és helyszínét is, hogy a hallgatók ne pusztán tekintélyi alapon legyenek az ige befogadói, hanem értés és belső azonosulás alapján, és el ne tévedjenek a nézetek sokféleségében.

Kulcsszavak: lelkészképzés / hitoktatás / Vajta Vilmos / Wolfgang Huber / Philipp Jakob Spener

The Study of Theology

The author considers it necessary that theological science and theological knowledge are made available to people in other professions as part of education and culture, so that preparation for church service does not constitute the sole purpose of theological studies. He considers it important to distinguish between the various levels and locations of learning theology, so that the students are not merely recipients of the word based on authority, but on the basis of understanding and internal identification, and do not get lost in the diversity of views.

Keywords: pastoral training / religious education / Vilmos Vajta / Wolfgang Huber / Philipp Jakob Spener

A személyes hit és a teológiai tudomány, a teológiai oktatás és a lelkészképzés, valamint az egyetem és evangélikus egyházunk mint fenntartó viszonyának kérdé-

seiről még aktív teológiai tanárként és intézményi vezetőként ismételten megfogalmazhattam néhány gondolatot.[1] Ami nyomtatásban megjelent, ma is olvasható. Mindegyikük a maga korára tekintett, akár elhangzott dékáni beszéd, akár csak írott tanulmány volt, ezért lehet, hogy újra át kellene gondolni őket. Most nem erre, hanem arra vállalkozom, hogy a kötet témájában – teológia és tanulás – vessek papírra néhány gondolatot. A teológia tanulásához csak mint az egyes ember tevékenységéhez közelíteni, tehát sem az egyetemet, sem az egyházat nem tartva szem előtt, természetesen képtelenség. Viszont ez a szempont is megérdemel némi figyelmet.

Teológiát mindenkinek

Ma is sokszor elhangzó óvó figyelmeztetés egyházunkban, amelyet Dietrich Bonhoeffer 1933-ban írt le. „Sokkal kisebb kár, ha sokan, akik talán igazi teológusok lettek volna, inkább jó jogászok vagy orvosok lesznek, mint ha csak egyvalaki is teológus lesz, akinek nem kellett volna. A bőséges teológiai utánpótlás mindig kétértelmű jelenség."[2] Az a valóságos veszély lebeghetett szeme előtt, amely akkor fenyeget, ha belső elhívás nélküli, társadalmi rangot, biztonságot és kényelmet, tehát csak egyéni érvényesülést kereső fiatalok választják a lelkészi hivatást. Jó ötven évvel később, amikor itthon hirtelen megugrott a teológiai tanulmányokra jelentkezők száma, és már kilátásba helyezték a hazai teológiai képzés állami elismerését, tiszteletbeli doktorunk, Vajta Vilmos (1918–1998) a skandináv modellt kötötte lelkemre: ne zárjuk el a teológia tanulásának lehetőségét azok elől, akik akár már eleve, akár csak a tanulmányok végén döntenek úgy, hogy nem akarnak lelkészek lenni. A műveltség bizonyos teológiai alapismereteket is feltételez: miért ne legyenek a társadalomban magas fokú teológiai ismeretekkel rendelkező tanárok, orvosok, jogászok, természettudósok és más hivatású emberek, közöttük természetesen politikusok is? Ne szűk értelemben vett lelkészképző intézmény legyünk hát, hanem teológiai műhely, kutatóhely, amely párbeszédben áll más tudományágak művelőivel, és közben az egyházi szolgálatra is felkészíti az arra jelentkezőket. Ez természetesen két, egymástól nagyon eltérő szempont, amelynek vitái nagyrészt meghatározzák nemcsak az egyetemi teológiai képzésnek a különféle reformtörekvéseit, de sokszor feszültségforrást is jelentenek az említett oktatási intézmények és a fenntartó egyházak viszonyában.

Az evangélikus teológiai hagyomány eredetileg nem látott ellentétet e kettő, egyrészt a hit tartalmának tudatos végiggondolása, a tanítás, másrészt pedig a hit tovább-

[1] Lásd Reuss 1989; 1992a; 1992b; 2005.

[2] Bonhoeffer 2017, 329. o.

adásának, az igehirdetésnek a feladata között. Nemcsak Luther két kátéjában, hanem az *Ágostai hitvallás*ban és más iratokban is a tanítás szinonimája a prédikációnak: a tanítás az, amit prédikálnak, a prédikációban pedig tanítanak. A reformátor egy alkalommal ki is fejti: „a szegény, behálózott, gyötrődő lelkeknek" akart prédikálni, hogy „ahol szegény gyermekek, barátok vagy apácák vannak", miként szabadulhatnak meg az emberi tanítások és előírások fogságából, hogy keresztyén szabadságban éljenek.[3] A helyesnek tartott változtatásokat keresztülerőszakoló wittenbergi rajongók ellen nem hangulatkeltéssel lépett fel, hanem a helyes úrvacsoráról, böjtről, képtiszteletről tanított példamutatóan higgadt érveléssel.[4] A tiszta tanítás fontosságát egészen odáig menően tartotta fontosnak, hogy a püspökök, pápa, tudósok és bármely igét hirdető ember tanítását az igehallgató gyülekezetnek, azaz „a juhoknak kell megítélniük, vajon Krisztus hangján szólnak-e, vagy az idegenek hangján".[5] Ez nemcsak joguk, hanem egyenesen kötelességük. Az igehirdetés célja és rendeltetése nem kisebb, mint hogy a hallgatók, legyenek akár iskolázottak, akár írástudatlanok (mint a 16. században sokan), képesek legyenek Isten igéjét és az emberi bölcselkedést megkülönböztetni és e képesség alapján igehirdetőket elhívni és szolgálatba állítani. Nem a gyülekezeti demokráciát feltételezi ez a követelmény, amint az utókor gyakran (félre)értette, hanem az Isten igéjét tanuló és az abban tanított gyülekezetet. A reformációt követő felekezeti ortodoxia elkeseredett vitái mégis oda vezettek, hogy ezekben csak a teológiailag képzett lelkészek tudtak részt venni, „a többi keresztyéneket kizárták, mintha azoké nem volna az Úr Igéje, hogy szorgalmasan tanulmányozzák" – állapítja meg a diagnózist a maga koráról Philipp Jakob Spener (1635–1705), a pietizmus atyja 1675-ben.[6] Az általa javasolt gyülekezeti bibliaóra nem egyszerűen újabb alkalom egy prédikáció tartására vagy meghallgatására, hanem közös tanulás, kérdések és kétségek megválaszolása a tagok által kapott adományok és ismeretek megosztásával. Az eredmény pedig a lelki növekedés, ami abból áll, hogy a tagok maguk is alkalmasabbá lesznek a tanulásra, de a tanításra is a rájuk bízottak között.[7]

A 19. század vallásosságában a hitbeli tanulásnak és tanításnak ez az erőteljes hangsúlya kissé elhalványult. Talán nem vagyunk megengedhetetlenül felületesek, ha például Poszvék Sándor soproni teológiai tanár (1839–1914) egyik-másik beszédének kifejezésében, miszerint „itt állok, hogy tolmácsoljam az érzelmeket",[8] a racio-

[3] *Az emberi tanítások kerüléséről, valamint felelet azokra a szentírási helyekre, melyeket az emberi tanítások erősítésére idéznek* (1522). Ford. Márton Jenő. In: LVM 2: 417. o.

[4] *Nyolc böjti prédikáció Wittenberg népének* (1522). Ford. Szebik Zsófia. In: LVM 6: 215–242. o.

[5] *A keresztyén gyülekezet jogáról és hatalmáról* (1523). Ford. Hörk József. In: LM 4: 71. o.

[6] Spener 1993, 57. o.

[7] Uo. 55–56. o.

[8] *Líceumi olvasókönyv* 2018, 79., 133. o.

nalizmus korában az érzésekre hivatkozó Schleiermacher hatását gyanítjuk, akinek a gondolkodásában azért mégis megtalálható a tanulás momentuma, amennyiben azt kívánja felélesztení, tudatosítani, fejleszteni, ami benne van az emberben. A 20. század teológiai megújulása az emberben szunnyadó természetessel szemben a törést és a döntést hangsúlyozta, a bibliai elbeszélésekkel és kánonnal szemben pedig komolyan foglalkoztatta a történelmi hitelesség kérdése. Az utóbbit hangsúlyozva ennek a kornak az igehirdetői mintha azt mondták volna: itt állok, hogy tolmácsoljam a kétségeimet. Valójában azonban mégsem a tagadás, hanem az igazságról való megbizonyosodás vágya hajtotta őket, vagyis a tanulás, a növekedés, a hitelesség.

A teológia szintjei

Általános értelmében használtuk itt a teológia szót: a hit gondolkodása, gondolkodás a hitről. Ugyanígy teszünk, amikor most alapvetően a teológia három szintjéről beszélünk. Az egyik a teológia kutatása és előadása akadémiai szinten, amelynek rendeltetése az egyházi szolgálatra való felkészítésen kívül, hogy a hit ügyét és szempontját képviselje a tudományok világában, és párbeszédet folytasson azok képviselőivel. A másik a felkészítés a felsőfokú tanulmányokkal felvértezett mindennapos egyházi szolgálatra: igehirdetésre, tanításra, lelkipásztorolásra és arra, hogy a lelkész képes legyen párbeszédre vagy vitára a hitről, akár egyházi szervezés keretében, akár spontán testvéri beszélgetés és vigasztalás során, amint a *Schmalkaldeni cikkek* fogalmaz.[9] Harmadikként a fogalomnak ebben az általános és tág értelmében teológiát művel még az unokáját helyes imádkozásra tanítgató és szavait helyreigazító, iskolázatlan nagyszülő is.

A teológiai tevékenységek e három szintje között különbség van, de amennyiben a maga helyén mindegyik elvégzi, ami a hivatása, mindegyiket csak a maga szintjével lehet összeméri, tehát tudóst a tudóssal, lelkészt a lelkésszel, diplomával nem rendelkező laikust a diplomával nem rendelkező laikussal.

A vázolt általános értelemben a teológia – mint gondolkodás a hitről – mindhárom szinten számot ad ugyanis arról, hogy mi a forrása, mi a mértéke, mi a tartalma. Egyik szint sem képes minden emberi kérdést megválaszolni. Mindegyiket foglalkoztatja az Istenről és a hitről való beszédre nézve, hogy mi helyes vagy helytelen. Mind küldetésének tudja a hit továbbadását (1Pt 3,15), és kérdezi azt is, hogy milyen az igaz hitnek megfelelő életvitel. Semmiképpen sem volna helyénvaló a szintek közötti minőségi különbségről beszélni, ami azonban nem jelenti, hogy a három szint egymáshoz való viszonyát ne terhelné meg sok feszültség és értetlenség.

[9] *Schmalkaldeni cikkek* III. 4. In: KK 4: 61. o.

A teológia tanulásának színhelyei

Az egyház közéleti felelősségéről szólva Wolfgang Huber három olyan területet nevez meg, ahol ezt másodlagosan gyakorolja.[10] Ezek az egyház oktatási tevékenysége (1), az igazságosságért, (2) valamint a segítségnyújtás kultúrájáért való fellépés (3). A másodikra a politikai felelősség, a harmadikra a diakónia szót használja. A teológia fent vázolt széles jelentésében használva a fogalmat az elsőnek említett felelősségre nyugodtan mondhatjuk, hogy ott a teológia tanulására nyújtott lehetőségről (is) van szó, amelynek három helyszínét vázolja fel Huber: a gyülekezetet, az egyházi fenntartású egyházi intézményeket és az állami fenntartásúakat.

Ugyan gyülekezeteinkben egyre inkább már nemcsak lelkészek, hanem képzett hitoktatók és más gyülekezeti munkások is működnek, kevéssé tudatosult, hogy a gyülekezet a vallási élet gyakorlásán kívül a hittel kapcsolatos ismeretek megszerzésének, vagyis a teológiai tanulásnak is a helye. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy a lelkiség (vallásosság) gyakorlása, a hitébresztés és a közösségépítés mellett milyen súllyal és mennyire átgondoltan van jelen az egyházi szolgálat tanítói jellege és feladata gyülekezeteinkben. Fontos lépés, hogy az éves gyülekezeti munkaprogramok anyagával most már évek óta ösztönzést és segítséget is kapnak ehhez a hazai gyülekezetek.

Az egyházi fenntartású oktatási intézmények (óvodák, iskolák) esélye, hogy a hittan oktatásán túl a hit és a tudás kiegyensúlyozott viszonyához segítsék a diákokat, akiknek az életorientációhoz is jó indítást adhatnak. A felnőttképzésben pedig felsőfokú vagy ahhoz közelítő teológiai képzést nyújtanak nemcsak egyházi szolgálatra készülőknek, hanem más érdeklődőknek is. Az állami fenntartású intézmények hittanórái sokszor az első találkozás és sokszor a hitről szerzett egyetlen benyomás lehetőségét kínálják a beiratkozott gyermekeken kívül azok szüleinek is. Fel kellene mérni, hogy az így mutatkozó nyereség-e a nagyobb, vagy az a veszteség, hogy akik amúgy is részt vennének a gyülekezeti életben, inkább az iskolát választják.

A teológia tanulása a különbözőségek sokaságában

Elsősorban a felsőfok szintjén egy sor olyan különbözőség hat, amelyet a teológia iránt érdeklődő két körülmény miatt egyszerűen nem tud kikerülni. Az egyik körülmény, hogy a teológia tanulásába belevágó embert a maga hitének, kegyességének vagy lelkiségének irányultságában meghatározza az a sajátos út, amelyet bejárt, míg

[10] Huber 2002, 261–271. o.

erre a döntésre jutott,[11] és ezekben a tanulmányokban ettől különböző tapasztalatok érik. A különböző lelki háttérből érkezők találkozása egymással már önmagában is feszültségekkel járhat. Az esetleges feszültségeket fokozhatja az előadók tőlük eltérő háttere és élettapasztalata. Kicsúszhat futó megjegyzésként valakinek a szájából, de éppúgy lehet csatába hívó riasztás is meghallani másokról vagy magunkról: evangelikál, evangéliumi, fundamentalista, evangélikus hitvallásos, karizmatikus, liberális, lutheránus vagy pietista. Ha azonban közelebbről megnézzük az embereket, akiket ezekkel a jelzőkkel illetnek, sok esetben kiderülne, hogy egyetlen ilyen jelző sem elégséges a másik jellemzésére. Mi magunk pedig nem érezzük találva magunkat. A másik körülmény, hogy az így együtt tanulásba kezdők olyan világba lépnek, amely nem nélkülözi a különbözőségek sokaságát. Gondoljunk az egyetemi képzés tudományosságának kritériumaira és vele szemben arra az egyházi elvárásra, hogy a megszerzett diploma a gyakorlati életre készítsen fel. Mint minden emberi közösségben, itt is szerepe van a nemzedéki különbségnek. A fiatalok nem tudják még, mi vár rájuk a szolgálatban – hangoztatják az öregek, akik pedig azt kénytelenek hallgatni, hogy már nem értik és nem tudják felfogni, mi vár egy fiatalra ma. Mennyi értetlenség, ellentét, vádaskodás, gyanakvás és bizalmatlanság története az egyház története és jelene, de egyúttal legalább ennyire annak is, milyen roppant lelki és szellemi erő, mennyi emberi áldozathozatal és nem utolsósorban isteni bölcsesség munkálkodott azon, hogy mégis jó irányba menjenek a dolgok. Nem kell hosszú ismerkedés, hogy a gyülekezetbe lépő új érdeklődő vagy a kezdő teológiai hallgató is észrevegye a felekezetek közötti és a felekezeteken vagy kegyességi irányzatokon belüli teológiai különbözőségeket, vitákat és ellentéteket – esetleg még bizalmatlanságot is. Pedig a Bibliában is, amelyet a keresztyénség minden irányzata alapvető dokumentumának tart, nemcsak szám szerint négy evangélium van, hanem ezek számos ponton eltérnek egymástól, de mégis mondhatjuk Lutherrel: „Legyünk tehát bizonyosak abban, hogy csak egyetlen Evangélium van; aminthogy az Újtestamentum egyetlen könyv, és egy a hit és egy az ígéretét adó Isten."[12]

Az egyháztörténet azt mutatja, hogy ezekre a feszültségekre és értetlenségekre nézve sok jó tanácsot lehet adni, de véglegesen megnyugtató megoldás nem létezik. Ezzel együtt kell élni, nem beletörődve, hanem azon fáradozva, hogy legyenek találkozások, legyen párbeszéd, nem pedig elkülönülés vagy – ahogyan mondani szokták – egymás beskatulyázása. Nem, ez nem azt jelenti, hogy minden mindegy, nem *everything goes* (minden mehet), ahogy az angol mondja. A megoldáshoz kevés a tolerancia, ami

[11] „Kegyességi irányultságunk, beállítottságunk sok esetben attól függ, hogy milyen közegben nőttünk fel, milyen hatások értek a családban, gyülekezetben, megtérésünk idején és azután. Meghatározók lehetnek a genetikai, alkati, nemzetiségi, személyiségi összetevők is." (Szeverényi 2013)

[12] *Előszó az Újtestamentumhoz* (1522). Ford. Szita Szilvia. In: LVM 5: 287. o.

egymás feltétel nélküli eltűrése vagy éppen elszenvedése, hanem miközben azon vagyunk, hogy meggyőzzük a másikat, igyekezzünk megérteni egymás szempontját, sőt igyekezzünk tanulni egymástól. S tételezzük fel, hogy a másik is őszintén, szívből törekedik a hit megélésére és az igazság megismerésére. Természetesen, bár nem könnyű, még ha olykor úgy is érezzük, hogy tűrőképességünk határára érünk, mégis viseljük el egymást szeretettel (Ef 4,2). Mindez nem kevésbé a teológia tanulásának része, mint a régi nyelvek megtanulása, az egyházatyák vagy a reformáció megismerése. S amint egy jelentős dialógusdokumentum fogalmaz, az egyházak megbékélése folyamatos kommunikációt igényel „még ott is, ahol már létezik egyházi egység, vagy helyreállították azt. Mert amíg a bűn és a viszály köztünk marad, és amíg keresztények és egyházak változó időkben és egy változatos világban élnek, ez a folyamat sosem ér véget."[13] Ráadásul viszont a különbözőség roppant nagy taktikai és stratégiai erőforrás is lehet, mert a különböző irányzatok más és más beállítottságú embereket képesek az evangéliummal megszólítani vagy a hit igazságáról meggyőzni.

Teológiát tanulni együtt

Fölöslegesnek tűnik akár csak az említés szintjén is a másokkal együtt való tanulást hangsúlyozni. Hiszen mindig is így folyik a tanulás: ősidőktől fogva a szülők tanítják gyermekeiket, a tanítók a rájuk bízott tanulókat, a lelkészek a gyülekezetet, a professzorok a hallgatóikat. A könyvek segítségével ugyan már egymagában is nekigyűrkőzhet valaki a tudomány, így a teológia roppant kincsesházának, hogy aztán egy tanár vagy bizottság megállapítsa előrehaladását és felkészültségét. Ha azonban másokkal együtt tanulunk, ha közösen vágunk neki a tudás hegyének, akkor nemcsak többet, de jobban is megismerhetjük, mint ha egyedül, magányosan igyekezünk a csúcsra. A társak kérdései, fenntartásai, szempontjai és meglátásai hatékonyabbá teszik saját megismerésünket, és segítenek, hogy az ismeretek jobban belénk vésődjenek. Hiszen a teológia tanulásában, a hitünkkel kapcsolatos ismeretekben nemcsak azok értelmes elsajátításáról van szó, hanem a dolgok lényegét tekintve arról is, hogy mindez miként érinti az embert, aki hisz, és mit jelent a világnak, amelyben élünk. Ezért a tanulásban mindig, de a teológia tanulásában fokozottan fontos tapasztalat, hogy tanítva tanulunk.

Az együtt azonban nem pusztán létszám kérdése. A reformáció történetének Luther halálát követő időszakát nem szoktuk a hittanórákon tárgyalni, talán azért, mert nem visel magán hősies vonásokat. Melanchthon szerepét ezekben a harcokban

[13] *Az egység felé* (1984), 249. o.

leegyszerűsítve és igaztalanul úgy szokták bemutatni, mint aki gyengének bizonyult, mindenáron megbékélésre törekedett, és ezért nem tartott ki igazán következetesen a reformáció ügye mellett. Ha azonban ezt a képet árnyaljuk, ha megismerjük a részleteket is, általánosan bevett közhelyeknek kell búcsút mondanunk, és sok tanulságra lelünk. Az együtt ugyanis a létszámon túl minőséget is jelöl. Melanchthon, aki az emberi problémákhoz is tudósként közelített, posztilláskönyvében fájlalja azt a durva hangot, amely a teológusok vitáiban tapasztalható, és megállapítja, gyakran a legtanulatlanabbak lépnek fel embertelen (bestiali) mogorvasággal a tanultabbakkal és szerényebbekkel szemben. Az egyházban nem így kellene lennie, mondja, hanem „némileg szeretetben" (aliquid amanter) kellene egymással beszélni és az egyetértést előmozdítani. A mértéktelen vitákat nem lehet a buzgósággal menteni, mert „nem Istennek tetsző az az igyekezet, amely olyan dolgok miatt háborog (tumultuari), amelyeket nem ismertek meg kellően".[14]

A felsőoktatásban a tanulás és az oktatás közösségi jellege a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kapott az utóbbi időkben. Korábban inkább csak a sok hallgató előtt nagy előadásokat tartó egyetemi tanárokról, professzorokról beszéltek, akiknek a neve és híre adott rangot egy-egy fakultásnak. A tananyagot a korábbi képzési módban nagy összefoglaló kompendiumok szolgáltatták, amelyek összefoglalóan ismertettek irányzatokat, bemutattak alkotókat és műveket azok megtanulandó értékelésével együtt. Különösen az angolszász felsőoktatásban és annak hatására kerültek előtérbe a tutorok, akik a hallgatókat akár egyenként, akár kisebb csoportokban tanácsolják, segítik, támogatják tanulmányi vagy kutatási programjuk összeállításában és megvalósításában. A képzés egyre inkább azt tűzi célul, hogy a művekkel és irányzatokkal a diákok személyes találkozás révén ismerkedjenek meg, és annak alapján maguk alakítsák ki véleményüket, nem nélkülözve a tutoriális segítséget. Az oktatók által vezetett szemináriumokhoz képest az ilyen tanulás előnye, hogy több lehetőséget ad az egyéni érdeklődés kielégítésére, és a diák aktivitását igényli, mert nem lehet tétlenül és némán megbújni mások háta mögött. Magyarországon egyelőre a tehetséggondozás területén beszélnek tutorokról. Az ilyen tanulásban tehát – a félreértések elkerülése végett ezt meg kell említeni – nem a mindig hallgató az igazán jó diák. A magyar „hallgató" szó az egyetemi polgárra nézve nem adja vissza a más nyelveken használatos *student, studiosus* értelmét, aminek jelentése: törekvő, tudományra vágyó, érdeklődő. Az ilyen hozzáállás az, amely előidézheti a tanulásra alkalmas légkört. Így valósulhat meg a mondás, hogy a diák nem edény, amelyet meg kell tölteni, hanem fáklya, amelyet meg kell gyújtani.

[14] Melanchthon: *Dominica II. post Trinitatis.* Evangelium Lucae 14. Lk 14,15–24. In: CR 25: 45.

A teológia tanulása lehetséges, de veszélyes

Feltétlenül állítható, hogy a teológia tanulása fáradságos, de lehetséges. Az ismeretek megszerzéséhez, hogy az erőfeszítés nyomán valamilyen eredmény mutatkozzék, ajánlatos egy végiggondolt utat bejárni. Abszurd terv lenne, ha valaki a könyvtárban található összes könyvet egymás után sorban akarná elolvasni. Aki alapvető tájékozódást keres, vegyen kézbe egy átfogó művet, amely, mint valami térkép, az egészet mutatja, csak éppen az apró részletek nélkül. Akit valamely kérdés izgat, vágjon bele bátran akár egy apró részlet tanulmányozásába. Hamarosan úgy fogja érezni magát, mint az, aki a gazdagon terített asztal abroszának sarkát húzza: minél inkább húzza a sarkát, annál inkább jön vele az egész. Sok szellemi erőfeszítés, lemondás és önfegyelem árán – a régi nyelvek elsajátításával, a Biblia könyveinek és korának alapos megismerésével, az egyháztörténetben jártasságot szerezve, a hagyomány különféle dokumentumait, valamint régi és új szerzők műveit feldolgozva – az ember eljuthat oda, hogy többékevésbé eligazodik a teológiai tudományban, és fokozatosan feltárul előtte a teológiai gondolkodás világa. A formális vizsgák, dolgozatok, tanulmányok, értekezések, szóbeli előadások egyre újabb alkalmakat kínálnak az ismeretek megfogalmazására és összefoglalására, akár szóban, akár írásban. A teológiát tanuló is átélheti, amit Comenius vándora hall, amikor kérdésére a bibliotékában bölcsességgel töltekező tudósok egyike a kérdésre, hogy milyen az íze, így válaszol: „Amíg rágom, keserűséget vagy savanyúságot érzek, de aztán édessé válik."[15] Aki teológiát tanul, ne féljen szembenézni nehéz kérdésekkel. Törekedjen arra, hogy ne „Isten beszédeinek alapelemeinél" ragadjon le, a bébiételnél a kemény eledel helyett (Zsid, 5,12). Hitének szilárdságát ne alacsony kompetenciaszintjére alapozza. Viszont hitét sem pótolja vagy helyettesíti a tudás.

Bármilyen tudás megszerzése önbizalmat ad az embernek. Aki az egyik nap diplomát szerez, a csúcson érezheti magát azokhoz képest, akik még az iskolakapun belül vannak. Gondoljon azért bele, hogy másnap tapasztalat nélküli kezdőként tanácstalanul áll a maga útjának kezdetén. Óvakodjék attól, hogy végzett teológusból beképzelt teológussá váljék. „Ilyen időkben inkább visszahúzódó legyen, mint túl hangos. A hangos beszéd látszatbiztonságának ugyanis semmi köze sincs a bűnbánat és az evangélium bizonyosságához."[16] Ne rázza le magáról és ne vesse meg, amit nála komolyabb és okosabb, nála nem kevésbé hívő emberek fontosnak tartottak végiggondolni és kimondani. Akarjon hát mindent jól, és nem csak náluk jobban tudni. Legyen kész arra, hogy tanuljon hívőktől és hitetlenektől, gyülekezeti tagoktól és kollegáktól úgy, mint eddig, mérlegre helyezve és megemésztve a hallottakat.[17]

[15] Comenius 1990, 55. o.
[16] Bonhoeffer 1933, 330. o.
[17] Uo. 329. o.; Reuss 2015.

Isten ismerete és az ember önismerete, amelyhez a teológia segítségével juthat, azért is veszedelmes, mert egyrészt arra késztet, hogy kritikusan nézzük a világot: az ember önmagába vetett bizakodását, a világ megjobbítására irányuló képességét vagy éppen az emberi együttélés igazságos rendjére irányuló erőfeszítéseket, másrészt viszont azt sem engedi meg, hogy akár saját erőnk, akár általában az emberi erő gyengeségére hivatkozva kivonjuk magunkat az emberi felelősség alól.[18] A teológia a maga istenismerete és emberismerete alapján óv attól, hogy az egyes ember és az egyház világmegváltó ideológiák, politikai vagy társadalmi rendszerek kiszolgálójává legyen, sőt „mindig szembehelyezkedik a mindent megvalósítani akaró emberi eszmékkel és az emberi szellem omnipotenciájával",[19] de közben odaadó fáradozásra buzdít megkülönböztetések nélkül minden ember javáért.

Túl a teológia tanulásán

A teológia mint a változó időben és a mindenkori emberek adottságaival végzett tudomány végső soron az evangéliumról szól, amelynek célja, hogy az ember ember legyen, krisztusi ember. A célt, a krisztusi embert, aki Istennel kiengesztelődött, nem tanulás és nem ismeret hozza létre. A teológiának kutatnia kell, beszélnie kell róla, de nem a teológia valósítja meg, hanem Isten ajándékozza.

A teológia mint Isten igéjének tudománya annak végiggondolt belátásához vezeti el az embert, hogy önmagát, teljes valóját csak Istennel való viszonyában ismerheti meg igazán, amint az emberről szóló disputációjának tételeiben Luther kifejtette: „Nincs remény arra, hogy az ember lényege szerint önmagát megismerje. Erre csak akkor juthat el, ha meglátja a forrást, aki maga az Isten."[20]

A teológiát ezért lehet tanulni, de megtanulni vagy kitanulni lehetetlen, mert a megvalósulás egy elválaszthatatlan, mégis másik, felülről való (Jn 3,7–8) dimenzió. „Tudálékos mindentudás és vélt igazság lenne",[21] ha a teológia csak annak az ismerete lenne, hogy mit tanít a keresztyénség, tehát úgy foglalkozna vele a teológus, hogy kizárólag másokra és nem magára gondol, önmagát minden elkötelezés alól kivonná, és nem fogná fel, rá is vonatkozik a prófétai szó: te vagy az az ember, akit Isten teremtett, Krisztus megváltott, és a Szentlélek új életre hív, hogy Isten megújított világának része légy.

[18] Keller 2011, 175. o.

[19] Uo. 176. o.

[20] *Disputatio de homine* (1536). In: WA 39/I: 175–180. o. A 17. tétel fenti fordítását Fabiny Tamás készítette, vö. Keller 2011, 174. o.

[21] Bonhoeffer 1933, 330. o.

Bibliográfia

Rövidítések

CR = *Corpus reformatorum.* Berlin–Halle–Braunschweig, 1834–.

KK = *Konkordiakönyv. A Magyarországi Evangélikus Egyház hitvallási iratai.* 1–5. köt. Szerk. Reuss András. Luther Kiadó, Budapest, 2008–2021.

LM = *D. Luther Márton művei.* 1–6. köt. Szerk. Masznyik Endre. Wigand, Budapest–Pozsony, 1904–1917.

LVM = *Luther válogatott művei.* 2–9. köt. Szerk. Csepregi Zoltán et al. Luther Kiadó, Budapest, 2011–.

Hivatkozott művek

Az egység felé. A katolikus–evangélikus egyházi közösség modelljei, formái és szakaszai. A Római Katolikus – Evangélikus-lutheránus Közös Bizottság jelentése (1984). In: *Úton az egység felé. A római katolikus – evangélikus párbeszéd dokumentumai 1972–2013.* Szerk. Reuss András – Görföl Tibor. Luther Kiadó – Vigilia Kiadó, Budapest, 2021. 233–290. o.

Bonhoeffer, Dietrich: Mit tegyen a teológiai hallgató ma? [1933] Ford. Reuss András. *Lelkipásztor,* 92. évf. 2017/8–9. sz. 329–330. o.

Comenius, Johannes Amos: *A világ útvesztője és a szív paradicsoma* [1663]. Ford. Dobossy László – Mayer Judit. 2. kiad. Bibliaiskolák Közössége, Budapest, 1990.

Huber, Wolfgang: *Az egyház korszakváltás idején.* Ford. Szabó Csaba. Kálvin Kiadó, Budapest, 2002.

Keller, Rudolf: A teológia jelentősége az egyetemi tanulmányi rendben. Ford. Fabiny Tamás. *Lelkipásztor,* 86. évf. 2011/5. sz. 173–176. o. Web: https://archiv.lutheran.hu/teologia/rudolf-keller-a-teologia-jelentosege-az-egyetemi-tanulmanyi-rendben. (Megtekintés: 2024. május 21.)

Líceumi olvasókönyv. Összeáll., bev., szerk. Horváth Edit. Berzsenyi Dániel Evangélikus (Líceum) Gimnázium és Kollégium, Sopron, 2018.

Reuss András: Szent Írás. *Lelkipásztor,* 64. évf. 1989/11. sz. 606–613. o.

Reuss András: Teológia a hit és a tudomány feszültségében. *Lelkipásztor,* 67. évf. 1992a/11. sz. 355–358. o.

Reuss András: A Szentírás közepe. *Lelkipásztor,* 67. évf. 1992b/12. sz. 398–401. o.

Reuss András: Teológiai képzésünk gondjai és távlatai. *Credo,* 11. évf. 2005/3–4. sz. 287–307. o.

Reuss András: Önképzés – dacolni a lehetetlennel. *Lelkipásztor,* 90. évf. 2015/8–9. sz. 292–295. o.

Spener, Jakab Fülöp: *Pia Desideria. Istenfélő kívánságok* [1675]. Ford. Rejtő Mária. Primo Kiadó, Dabas, 1993.

Szeverényi János: Kegyességi irányultságunk. *Híd,* 2013/4. sz. 3. o.

Gyakorlat, kontextus és teológiai reflexió

A teológiai képzés megújulásának új kölcsönhatásai

Pángyánszky Ágnes

Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi docens
E-mail: agnes.pangyanszky@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.03

A teológiai képzés megújulásának kérdése aktuális kihívásként jelentkezik a keresztény egyházak számára. Az elméleti képzés gyakorlati és spirituális szempontú gazdagítása új utakat mutat a teológiai és a lelkészképzésben is. A gyakorlatelmélet, a kontextusvizsgálat és a teológiai reflektivitás lehetőségei egy holisztikusan megvalósuló, integrált képzési forma felé mutatnak, amelyet nemzetközi, az egyházi teológiai oktatásról szóló jövőképek is rögzítenek.

Kulcsszavak: teológiai képzés / lelkészképzés / gyakorlati teológia / gyakorlat / kontextus / teológiai reflexió

Practice, Context, and Theological Reflexivity

New Interactions in the Renewal of Theological Education

The question of renewing theological education is a current challenge for Christian churches. Enriching theoretical training with practical and spiritual perspectives creates new paths in theological and pastoral training. The possibilities offered by practice theory, contextual reflection and theological reflexivity indicate the direction toward a holistic, integrated form of training, as outlined in international visions of theological education.

Keywords: theological ecucation / ministry training / practical theology / practice / context / theological reflection

A teológiai képzés területén a keresztény egyházak számos kihívással szembesülnek. A vallás jelenkori változásai és funkciójának átalakulása,[1] valamint a lelkészképzésre jelentkezők számának csökkenése,[2] illetve az egyházi szocializáció gyengülése[3] mind olyan érzékelhető dilemmák, amelyek érzékenyen érintik a teológiai képzést, különösen a lelkészképzést. Az említett folyamatok nyomon követése és a teológiai képzés új irányváltása számos interdiszciplináris megközelítés és pedagógiai módszertani lehetőség alkalmazásával segíthető elő, amelyek új impulzusokat adhatnak a teológiai, különösen a lelkészképzés fejlődéséhez és hatékonyságának növeléséhez.

A tanulmány bemutatja az Evangélikus Hittudományi Egyetem új gyakorlati portfóliójának kezdeményezésén keresztül azokat a gyakorlati teológiai kérdésköröket, amelyek előmozdíthatják és segíteni tudják a teológiai képzés megújulását. A gyakorlatelmélet, a kontextusvizsgálat és a teológiai reflektivitás gyakorlati teológiai témakörei egy holisztikusan megvalósuló, új integrált képzési forma felé mutatnak, amelyet nemzetközi, az egyházi teológiai oktatásról szóló jövőképek is rögzítenek.

Az evangélikus lelkészképzés gyakorlati portfóliója és elméleti megalapozása

Az Evangélikus Hittudományi Egyetemen 2024 őszétől bevezetésre kerül az úgynevezett gyakorlati portfólió, amely a lelkészképzés jelenkori kihívásaira válaszul segíti a hallgatók elméleti és gyakorlati felkészítését hivatásuk gyakorlására. A nappali tagozatos teológus-lelkész szakos hallgatók számára a gyakorlati portfólió lehetőséget nyújt már az elméleti képzés idején az egyházi és gyülekezeti élet reflektív és dialógusalapú megfigyelésére, a gyakorlati kompetenciák hatékonyságának fejlesztésére, a személyes és szakmai fejlődés támogatására, a hivatással kapcsolatos kérdések és dilemmák tisztázására, közösségi élmények kreatív megteremtésére és reflexiójára, valamint a hivatás szempontjából „stakeholder-helyzetben" lévő felek (egyetem, egyház és gyülekezetek) egymás iránti relevanciájának fejlesztésére.

A gyakorlati portfólió „feladatsorának"[4] előkészítését három gyakorlati teológiai

[1] Davie és Leustean (2019) az európai egyházak 21. századi helyzetében a következő témákat nevezik meg fennálló problémaként, illetve dilemmaként: szekularizáció, a vallás mint politikai erő megjelenése, vallási sokféleség, a vallás mint választási lehetőség, a vallási ismeretek szintjének csökkenése, klímaváltozás.

[2] Korányi–Pángyánszky 2021, 2. o.

[3] Domokos et al. 2021. A *Magyar Fiatalok 2020* kutatás eredményei alátámasztják a fiatalok között a gyengülő vallási szocializáció hipotézisét.

[4] A gyakorlati portfólió főbb elemei: hospitációs gyakorlat, istentisztelet, gyermek- és ifjúsági óra, bibliaórai látogatások megbeszéléssel, hivatásgondozó programokon való részvétel, saját élményű

kérdésfelvetés formálta. 1. Az elméleti képzés gyakorlatba ágyazottságának kérdése egy új gyakorlatértelmezésen keresztül valósul meg, hogy közelebb kerüljenek a praxiselmélet mai megfontolásai a lelkészképzéshez. 2. Az elmélet és a gyakorlat integrációjára való törekvés közepette egyre több egyház, illetve egyházi intézmény teszi fel magának a kérdést: vajon milyen kontextusban,[5] milyen körülmények és feltételek szerint zajlik egy adott képzés? Ki, illetve kik azok, akik a szolgálat kontextusát meghatározzák? 3. Elmélet, gyakorlat és spiritualitás integrációjának kidolgozásához pedig jól illeszkedik a teológiai reflexió kérdésköre, ami a mai keresztény életben és így a teológiai képzésben is előmozdíthatja az istenhit mélyebb, tudatosabb megélését és a hit gyakorlását, „a reflektált istenkapcsolati tudást", ahogyan arra Johann Gyula tanulmánya is felhívja a figyelmet.[6]

A három gyakorlati teológiai kérdéskört – a praxiselméletet, a kontextusvizsgálatot és a teológiai reflexió kérdését – elhelyezhetjük abban az átfogó megújulásban is, amelynek jelentőségét Gonzalez hangsúlyozza a teológiai oktatás történetéről írott könyvében: „…az új idők, amelyek előtt állunk, a teológiai tanulmányok és a lelkészképzés teljes újraértelmezését és újradefiniálását igénylik. Az újradefiniálás felé haladva figyelembe kell vennünk mind az egyház múltbeli tapasztalatait és gyakorlatát, mind a kialakuló új körülményeket."[7] A teológiai képzésben elkerülhetetlen változásokra és a perspektivikus megújulásra való felkészülést Gonzalez a következő irányelvek mentén tekinti megvalósíthatónak:

1. A teológiai képzés helye az egyház kontextusában található, egészen pontosan annak a gyülekezetek életében történő megvalósulásában. A leghasznosabb tanulás közösségben történik, de ez a közösség nem csupán az egyetemi közösség, hanem egészen konkrétan az a közösség, ahol maga a szolgálat is majd megvalósul.

2. A teológia mint tanulási folyamat kontextuálissá tehető olyan gyakorlati megvalósulással, amelyben a tananyag egyben tanítási anyaggá is válik a tanuló számára.

3. A teológiai képzés, illetve tanulás élethosszig tartó folyamat.

4. A teológiai képzés az intézmény és az egyház számára is hordozza magában az adaptivitás és rugalmasság képességét, hiszen az új helyzetekre, új kihívásokra biblikusan, teológiailag és kontextuálisan is adekvát válaszokat kell adni.

5. Szükség van a teológiai tanulmányok és a lelkészi hivatás kapcsolatának tisztázására. A teológiai tanulmányok nem csupán a lelkészképzést szolgálják, hanem

---

lelkigondozásban történő részvétel, diakóniai gyakorlat, speciális lelkészi szolgálatok megismerése, nyári táborokban való részvétel és önkéntes órák teljesítése, szupplikációk.

[5] A kontextus fogalmának értelmezési és alkalmazási lehetőségeit Goto itt fejti ki: Goto 2018, 85–91. o.

[6] Johann 2024, 224. o.

[7] Gonzalez 2015, 127. o.

szükséges, hogy nyitottá váljanak minden érdeklődő számára. A lelkészi szolgálatban pedig fontos, hogy a gyakorlatot élethosszig kísérje a teológiai ismeretek frissítése.

6. A teológiai tanulás folyamatában egymás mentoraivá is válunk, függetlenül attól, ki milyen tanító vagy tanulási pozíciót tölt be intézményen, egyházon belül. Egymás kísérése és mentorálása[8] a teológiai reflexió elsajátításában és dialógusában segíti és erősíti a hitmegélést és a hitgyakorlatot.

7. A teológiai képzés tananyagát a relevanciának és a használhatóságnak kell meghatároznia. A tanuláshoz és a reflexióhoz olyan tananyagoknak kell rendelkezésre állniuk, amelyek segítik egy adott kontextus kihívásaira adott válaszokat, és a bár bőséges, de nagymértékben mégis használhatatlan anyagok között valódi értéket képviselnek.[9]

Gonzalez 2015-ben megfogalmazott irányelvei előfutárának is tekinthető az az 1980-as években született felhívás, amelyet az Evangéliumi Teológiai Oktatás Nemzetközi Tanácsa (The International Council for Evangelical Theological Education – ICETE[10]) a teológiai képzés megújítása érdekében intézett a teológiai oktatásért felelős intézményekhez. A felhívás megfogalmazásában részt vettek és az azóta is folyó intenzív munkában jelen vannak az Egyházak Világtanácsa és a Lutheránus Világszövetség egyházai részéről is teológiai oktatásért felelős egyházvezetők és teológiai tanárok.

Az 1983-ban kiadott dokumentum ma sem veszített aktualitásából.[11] Hangsúlyozza a spirituális, a gyakorlati és a tudományos célok megvalósítását egy integrált képzési megközelítésben, és ötvöződik benne az európai és észak-amerikai egyházak küzdelme a csökkenő egyháztagság dilemmájával, valamint az afrikai, ázsiai és dél-amerikai egyházak útkeresésének kérdései a misszió és a szükséges gyakorlatorientáltság területein.

> „Teológiai oktatási programjainknak a spirituális és gyakorlati, valamint a tudományos célokat holisztikus, integrált oktatási megközelítésben kell ötvözniük. Hiba, hogy az oktatási követelményeket oly gyakran szűken a kognitív eredményekre összpontosítjuk, miközben a hallgatók növekedését más dimenziókban reméljük, de ezt nagyrészt a véletlenre bízzuk. Úgy kell kialakítani a képzési programjainkat, hogy azok az Isten

[8] A mentorálás szakmai fejlesztésének kérdése az evangélikus lelkészképzés egyik aktuális és kiemelt feladata. A mentorképzés általános és pedagógiai elemzését végzi el Nagy Krisztina tanulmánya (2024).

[9] Gonzalez 2015, 127–129. o.

[10] Az ICETE honlapja: https://icete.info/.

[11] 1983 óta egy újabb felhívás, illetve dokumentum is született, amely részletes ajánlásokat dolgoz ki a megújult kontextusra és kihívásokra való tekintettel. A dokumentum ezen a linken érhető el, illetve innen tölthető le: https://icete.info/resources/the-icete-manifesto/ és https://icete.info/resources/education-resources/icete-manifesto-ii-translatable-version/. (Megtekintés: 2024. április 1.)

egész emberének növekedésére és felkészítésére irányuljanak. Ez először is azt jelenti, hogy oktatási programjainknak tudatosan elő kell segíteniük a hallgató lelki formálódását. Olyan lelki fejlődésre kell törekednünk, amelynek középpontjában a Krisztus iránti teljes elkötelezettség áll, és amelyet a Lélek ereje fokozatosan az élet minden területére kiterjeszt. Ugyanannyi időt, gondosságot és szerkezeti kialakítást kell szentelnünk az ilyen típusú növekedés elősegítésére, mint amennyit készséggel és indokoltan biztosítunk a kognitív fejlődésre. Ez másodsorban azt is jelenti, hogy programjainknak elő kell segíteniük a keresztény vezetés gyakorlati készségeinek elsajátítását. Többé nem szabad ezeket a készségeket csak tantermi keretek között tanítanunk. Be kell építenünk oktatási intézkedéseinkbe és követelményeinkbe egy irányított gyakorlati terepgyakorlatot, amely pontosan azokat a készségeket oktatja, amelyeket a hallgatónak a program befejezése után a szolgálatban kell majd alkalmaznia. Megfelelően felügyelt és ellenőrzött lehetőségeket kell biztosítanunk a gyakorlati szakmai tereptapasztalat megszerzésére. Oktatási programjainkban a gyakorlati és a lelki dolgokat össze kell vegyítenünk a tudományosakkal, és így Isten egész emberét fel kell készítenünk a szolgálatra. Ezt Isten kegyelmével kell elérnünk."[12]

Teológia és megélt hit, elmélet és gyakorlat kapcsolatának területei a gyakorlati teológiában

Az elmúlt évtizedekben a gyakorlati teológia mint tudományág identitás- és útkeresésében egyre nagyobb figyelemmel fordult a hit megvalósulásának kérdése, azaz a „megtestesült" keresztény hit felé. A gyakorlati teológia fogalma[13] kibővült, és túlmutat a lelkészképzésben tanított gyakorlati teológiai stúdiumokon, jóval tágabb öleléssel tekint a hitnek az egyéni életében és a közösségi térben történő megvalósulására.[14] A gyakorlati teológia így egyszerre normatív és eszkatológiai fókuszú: nem csupán rögzíti, hogyan történik a hit megélése és gyakorlata, hanem segíti is ezt a gyakorlatot Isten országának megvalósulása felé.[15] Ez a „hídszerep" is szükségessé teszi, hogy a teológiai képzés és az egyházi szolgálat egymással összefüggő egységet alkossanak, és erőteljesebb kölcsönhatással legyenek egymásra.

[12] Ott 2013, 24. o.

[13] Miller-McLemore a gyakorlati teológiához a következő négy jelentéstartalmat rendeli: 1. A hívők tevékenysége, akik a mindennapok során igyekeznek reflektív hitéletet folytatni. 2. A teológiai képzésben a lelkészi gyakorlatra összpontosító képzési terület. 3. A teológia és a hitmegélés megközelítési módja. 4. Tudományos diszciplína, amelyet a tudományos kutatók folytatnak e három célkitűzés megvalósítása érdekében. Miller-McLemore 2012, 106. o.

[14] Uo. 101–103. o.

[15] Uo. 103. o.

A normatív és eszkatológiai fókuszú kettős célkitűzés alapján érdemes vizsgálat tárgyává tenni a teológia és a megélt hit kapcsolatának kérdését a lelkészképzés mai kihívásai közepette. Ahogyan ezt az előbb említett irányelvek és az 1983-as dokumentum is megfogalmazta, előtérbe kerül a gyakorlat, a praxis kérdése és annak a folyamatnak a kísérése, amely célirányosan kívánja segíteni az elmélet gyakorlattá válását, e kettő kölcsönhatását, valamint a spirituális kísérés folyamatának tudatos kialakítását. Ezt a gyakorlati teológiai feladatot segíti ma a teológiai reflexió, amely összekapcsolja a teológiát mint elméletet és konkrét megélését, a gyakorlatot, azaz a lelkészi szolgálat megvalósulását és az ezeket kísérő spiritualitást és hivatásértelmezést. Mindezek nem légüres térben történnek, hanem abban a kontextusban, amely a 21. század egyházának élete és lehetőségei a társadalomban. Az, ahogyan ezt a kontextust értelmezzük, szintén meghatározó kritikai kérdés. A gyakorlati teológia folyamatos feladata, hogy ez a kontextusértelmezés segítse teológia és megélt hit, elmélet és gyakorlat kölcsönhatásának kritikai vizsgálatát.

A gyakorlat értelmezésének új megközelítése

Gyakorlati fordulat (practice turn) – így definiálja Schatzki azt a megközelítési módot, amely a 20. század végétől új kritikai szempontok szerint értelmezte elmélet és gyakorlat kölcsönhatását.[16] A társadalomtudomány területén az elmélet és gyakorlat kölcsönhatásainak mélyebb rétegeit érinti a gyakorlat megítélésével kapcsolatos szemléletváltás; mélyebbeket, mint az ok-okozatiságból következtethető alkalmazott elmélet megvalósítása egy adott tanulási folyamat után történő gyakorlatban. A gyakorlati fordulat szerint a gyakorlat nem csupán „következménnyé", hanem olyan közös nevezővé válik, amelyben a nyelv, a cselekvés, a hit, a tudás és az érvelés már a valóságban létező folyamatok. Ezek a folyamatok az elméletre a kezdetektől hatással vannak, és nem csak az elméleti folyamat után teremtődnek meg.[17] A gyakorlatelmélet lényege Schatzki értelmezésében „a gyakorlatnak az emberi tevékenységben testet öltő, fizikailag közvetített, a közös gyakorlati megértés köré szerveződő, központi szerepet betöltő rendszere".[18]

A gyakorlat új szempontú társadalomtudományi értelmezése nagy hatással volt a gyakorlati teológiára is, ami már az 1960-as és 1970-es évektől kezdve megújult érdeklődéssel fordult a teológia és a hitmegélés kölcsönhatásainak vizsgálata felé.

[16] Schatzki–Knorr Cetina–Savigny 2001, 22. o.
[17] Johansen–Schmidt 2022, 11. o.
[18] Schatzki–Knorr Cetina–Savigny 2001, 11. o.

Az 1970-es évek esélyegyenlőségi mozgalmainak hatásai nyomán a gyakorlati teológia – legfőképpen a felszabadítási teológia hatására – a társadalmi változások, az egyéni élettörténetek, a transzformatív cselekvés, a hatalom kérdései és az ezekből fakadó hermeneutikai kérdésfelvetések felé fordult. A gyakorlati teológia számára ez a fordulat megnyitotta az érdeklődést a szociológia, a pedagógia és más humán tudományok irányába, hogy értelmezési és módszertani segítséget nyújtsanak addig nem kutatott és tudományosan nem vizsgált területek – egyéni és közösségi hitesemények és hitgyakorlatok – felé.[19]

A lelkészképzés kontextusának dilemmája

A gyakorlatelmélet kérdésfeltevése miatt szükséges megvizsgálnunk, hogy egy adott képzési struktúrában a kontextus szerepe hogyan és milyen céllal jelenik meg. A lelkészképzés helyzetében az egyházi, gyülekezeti és társadalmi valóság és benne az egyéni és közösségi hitformálódás lehetősége és azok folyamata teremti meg azt a kontextust, amelyben értelmezhetővé válik a teológia mint elmélet és gyakorlat integrált rendszere.

A kontextus mint fogalom kritikai vizsgálatát végezte el Courtney T. Goto gyakorlati teológus, aki felhívta a figyelmet arra, hogy feltételezett kontextusok normatívvá válhatnak akkor, ha egyéni vagy közösségi élettapasztalatok, értelmezési lehetőségek „homályban" maradnak, és nem lépnek dialógusba egy adott kontextus értelmezőivel.[20] A gyakorlati teológia gyakorlatorientáltságának feltétele, hogy állandó párbeszédben legyen kontextusával, és ne a feltételezett kontextus normativitása, hanem a participáció és a dialógus alakíthassa a kontextus értelmezését. A lelkészképzés számára ezért a gyakorlat mint az ismeret- és tapasztalatszerzés lehetősége hozzákapcsolódik a kontextus nyitott értelmezésének feladatához. Ez a kritikai attitűd teszi lehetővé, hogy ne elvárásaink alakítsák a megismerés folyamatát, hanem tapasztalatszerzésből fakadhassanak a kérdésfelvetések. Goto szerint az európai és észak-amerikai keresztény teológiában gyakran figyelmen kívül hagyják a helyi teológiák (local theologies) jelentőségét.[21] Nekünk az a feladatunk, hogy megvizsgáljuk, létezik-e valóban ilyen feltételezett kontextus az egyházi életben, és összhangban van-e az egyházi és társadalmi valóság azzal, amit a teológiai képzés közvetít és képvisel. Ezt a kritikai vizsgálatot segíti például az, ha ma az evangélikus egyházban őszinte belső párbeszéd valósul

[19] Jó példa erre Helen Cameron és szerzőtársai könyve gyakorlati teológia és kutatótevékenységek kapcsolatáról (2018).

[20] Goto 2018, 12–13. o.

[21] Uo. 2018, 4–5. o.

meg arról, hogy a népegyházi keretek[22] elvesztése után milyen evangélikus identitást fogalmazhat meg egy új helyzetben egy kisebbségi protestáns egyház.

A kontextusvizsgálathoz fontos információt szolgáltathatnak aktuális kutatási eredmények. A *Magyar Ifjúságkutatás* (2020) nyolcezer fős, tizenöt–huszonkilenc éves korúak között végzett nagymintás kutatásának a vallásosságra vonatkozó eredményei például alátámasztják a hitmegélés értelmezésével kapcsolatos dilemmákat és így megerősítik a teológiai képzés átstrukturálása iránti igényt is. A *Magyar Ifjúságkutatás* eredményei azt mutatják, hogy 2020-ban azoknak a fiataloknak az aránya, akik egyházuk tanítása szerint tartják magukat vallásosnak 5 százalék. 2000-ben ez az arány 10 százalék, 2016-ban pedig 6 százalék volt. Húsz év távlatában látható, az egyház fiatal tagjai felét elveszítette.[23] A vallásos nevelésben való részesedéssel kapcsolatos kérdésre 2020-ban a válaszadók 21 százaléka jelezte, hogy vallásos nevelésben részesült, 77 százalék nemmel válaszolt, 2 százalék pedig nem tudja, vagy nem válaszolt a kérdésre.[24]

Ahogyan az Seben Glória is hangsúlyozza tanulmányában,[25] ezekből az eredményekből arra következtethetünk, hogy a Biblia és a hittartalmak mint referenciapontok az életkérdésekkel kapcsolatos fiatalkori válaszkeresésben jelentősen meggyengült relevanciával bírnak,[26] így nem is tudnak olyan hermeneutikai kulcsot jelenteni, amely a kutatások alapján segítené a fiatalok számára az életkérdésekben a felekezeti hitvallások szerinti teológiai tájékozódást. Ezek a tendenciák meghatározzák azt a közeget, azt a társadalmi kontextust, ahonnan nagy részben érkeznek (főleg nappali szakos) hallgatók a mai evangélikus lelkészképzésbe.

A teológiai reflexió mint összekapcsoló elmélet és módszer

A gyakorlatelmélet és a kontextus kritikai vizsgálatából adódik a kérdés, vajon segítséget tud-e nyújtani a teológia mint tudomány az emberi élethelyzetek és tapasztalatok vallásos értelmezésében. A gyakorlati teológia új reflektív irányvételének

[22] „Egyházelméleti szempontból valószínű, hogy az »egyházi kereszténység intézményes hatókörének és formálóerejének« csökkenése következtében »átalakulóban lévő népegyházról« beszélhetünk." Beckmayer et al. 2021, 16. o.

[23] Emellett fontos megemlíteni, hogy a „maga módján vallásos" választ adók százalékos aránya 2020-ban 49 százalék volt.

[24] Domokos et al. 2021, 57–58. o.

[25] Seben 2024, 181. o.

[26] Ezt a feltételezést erősíti, hogy a kutatás eredményei szerint a tizenöt és huszonkilenc év közöttiek 8 százaléka jár csak legalább heti gyakorisággal valamilyen egyházi szertartásra, 54 százalék pedig nem jár ilyen eseményekre.

célja, hogy ezt a kérdésfelvetést folyamatosan életben tartsa, és biztosítsa teológia és hitgyakorlat kölcsönhatását a teológiai reflektivitás széleskörű fejlesztésével. Olyan, ma még létező szakadékokat kíván áthidalni a teológiai reflexió, amelyek sokszor a teológia mint fogalom és a mindennapi hitmegélés között léteznek. Ha például egy gyülekezeti közösségben feltesszük a kérdést, hogy milyen kölcsönhatásban áll egymással a teológia és a mindennapokban megélt hit, nem feltétlenül várnánk, hogy gyülekezeti tagok nagy százalékban adjanak megerősítő választ arra, hogy hitüknek a „teológiához" köze lenne.

A teológiai képzésben, az egyházi hivatásra történő készülésben e kérdéssel kapcsolatban azonban más elvárások a meghatározóak. Ezek többek között a tudományos teológiai tartalmak és eredmények gyakorlatban történő alkalmazhatósága vagy az elmélet és a gyakorlat közötti kölcsönhatás dinamikus megvalósulása. Ezt a teológia és életszituációk összefüggésében megvalósuló kölcsönhatást igyekszik a teológiai reflexió[27] a teológiai képzés, és – az egyetemes papság elvét követve – az egész keresztény közösség számára széleskörűen élővé, értelmezhetővé és alkalmazhatóvá tenni. A teológiai reflexió lehetősége és célja, hogy olyan hermeneutikai lehetőséget biztosítson, amely által a teológia segítséget nyújt az emberi élethelyzeteknek és élettapasztalatoknak az isteni narratíva segítségével való értelmezése feladatához.

Ennek a teológiai értelmezési hiányhelyzetnek a felismeréséből és megtapasztalásából fakad a gyakorlati teológiában a teológiai reflektivitás újrafelfedezésének és kontextuális alkalmazásának szükségessége.[28] A teológiai reflexió szeretné újra mozgásba lendíteni a teológiát mint az Istenről szóló beszédet, hogy a hitmegélés útjait kereső ember számára alternatívát nyújtson a nem Istenről szóló beszéd vagy az Istenről szóló „nem beszéd" helyett.[29] A teológia művelőinek egyik nagy feladata, hogy életben tartsák a teológiai beszédmódot és képviseljék, fejlesszék a teológiai reflektivitásban rejlő lehetőségeket. Ebben a feladatban természetesen benne rejlik az is, hogy a teológiát művelő maga is reflektáljon arra, önmaga hogyan dolgozza

[27] A teológiai reflexió kialakulásában három teológiai irányzat, illetve megközelítés játszott meghatározó szerepet. 1. A leghangsúlyosabb hatást a Latin-Amerikából az 1950-es és 1960-as években elinduló felszabadítási teológia gyakorolta, amely egyfelől dialógushelyzetet teremtett, másfelől pedig az akkori egyházi kérdésfelvetés irányát megváltoztatta, és aktivitást, az ágencia megvalósulását tette lehetővé az egyháztagok sorában is. 2. A teológiai tudatosság elmélyítéséhez hasonlóképpen hozzájárult a klinikai pasztorációs mozgalom (CPE – Clinical Pastoral Education, klinikai pasztorációs képzés) is, amely Anton Boisen (1876–1965) nevéhez fűződik. 3. Négy szakterületen – oktatás, egészségügy, szociális munka és lelkigondozás – a reflektivitás alkalmazása normatívvá vált. Ezen területekhez kapcsolódóan törekszik a kontextuális gyakorlati teológia is arra, hogy tevékenységének meghatározó módszertani elemévé váljon a teológiai reflexió. Thompson 2019, 19–24. o.

[28] Tanner 2002, 228. o.

[29] Pángyánszky 2022, 258. o.

fel élete eseményeit és élete alakulását a bibliai narratíva és az egyház tanításának és hagyományának a fényében.[30] Seben Glória is kiemeli a teológiai beszélgetések fontosságát, amikor a dialógust a hit reflexiójaként említi mint eszközt az Istenbe vetett hit és a mindennapi élet kapcsolatának szorosabbá fűzésére.[31]

Thompson munkája alapján három olyan értelmezési területről beszélhetünk, amelyek ma a teológiai reflexió fogalmához kapcsolódnak:[32] 1. Teológiai reflexió lehet minden, ami az életünk és a hitünk összekapcsolódásáról szól. Ez egy kognitív leíró folyamat, amely spontán módon valósul meg a hívő ember életében. 2. A teológiai reflexió összefoglaló fogalom, amely minden olyan tevékenységre vonatkozik, amely korrelációba hozza a teológiai megfontolásokat kontextuális társadalmi kérdésekkel és eseményekkel. 3. A harmadik megközelítés már olyan tudatos teológiai feladatot jelöl, amelyet lelkészek, teológiát művelők, a hit kérdéseit átgondolni szándékozók végeznek azért, hogy hit és gyakorlat integrációja megvalósuljon. A teológiai reflexió az az út, „amelyen kapcsolatot hozunk létre a teológiai diszciplína más aspektusai és azok lelkipásztori gyakorlatban való alkalmazása között, valamint az a folyamat, amelynek során a lelkipásztori eseményeket és helyzeteket a teológiai megértés fényében szemléljük".[33]

Az ICETE korábban idézett dokumentumában az akadémikus és gyakorlati képzési feladatok integrálása mellett a teológiai képzésben a spirituális fejlődés kísérésének feladatára is felhívják a figyelmet. A teológiai reflexió a spiritualitás megélésének a lehetőségét is magában hordozza. A teológiai reflektivitás spirituális fejlődést segítő aspektusát Killen és de Beer a hívő ember számára a hit és az egyház hagyománya közötti dialogikus kapcsolat tudatos megélésében és gyakorlásában látja. Felhívják a figyelmet arra, hogy az emberi tapasztalás során az egyén keresi az élete értelmét, a kérdéseire a válaszokat, és ezeket megtalálhatja az Istennel való párbeszéd eseményében, hasonlóan ahhoz, amit Kodácsy-Simon Eszter is megfogalmaz a személyes

[30] Robert Kinast többek között a következő példát hozza a teológiai reflexióra egy lelkész esetében, aki egy kórházi és egy temetés utáni látogatásra reflektál: „A felszínen ezek az események a lelkészi szolgálatot jelentik, mert lelkész vagyok. Ez a szerepem, így tekintenek rám az emberek. De ez a hivatalos, formális megközelítés, amelytől igyekszem eltávolodni. Egy sokkal személyesebb szinten hiszek abban, hogy Isten az emberi cselekvésen keresztül is működik. Ha hagyom, hogy emberi szeretetem és gondoskodásom átsugározzon, akkor az emberek megtapasztalhatják Istent. Úgy vélem, lelkészi szolgálatom a legerőteljesebben akkor valósul meg, amikor Isten munkálkodik bennem, és ezt akkor érhetem el a leginkább, ha engedem, hogy Isten vezessen, és nem az én elképzeléseim határozzák meg, hogy kinek vagy mivé kellene válnom." Kinast 1996, 162. o. További példák a teológiai reflexióra: Pángyánszky 2022, 254–264. o.

[31] Seben 2024, 185. o.

[32] Thompson et al. 2019, 8. o.

[33] Uo. 20. o.

bevonódás, a saját kérdések megfogalmazásának elengedhetetlen szükségességéről.[34] Ez a párbeszéd válhat azzá az imádságra és imádságos lelkületre alapuló teológiai reflexióvá, amely törekszik arra, hogy hűséges legyen a világunkban bennünket megszólító evangélium üzenetéhez. A keresztény ember élete hordozza a fizikai, szellemi és spirituális tapasztalatok végtelen lehetőségét, hogy felismerje benne Isten munkáját és célját. A teológiai reflexió ezért olyan képesség és olyan lehetőség, amely az emberi tapasztalatot és az abban felfedezhető isteni kinyilatkoztatást dialógussá tudja emelni:

> „A teológiai reflexió az egyéni és közösségi tapasztalataink vallásos örökségünk bölcsességének segítségével végzett, párbeszédes feltárása. A beszélgetés valódi párbeszéd, amely arra törekszik, hogy megismerjük a saját hitünket, cselekedeteinket és perspektíváinkat, valamint mindazt, ami a tradícióból fakad. Mindkettő integritását tiszteletben tartja. A teológiai reflexió ezért megerősítheti, kihívás elé állíthatja, tisztázhatja és bővítheti azt, ahogyan a tapasztalatainkat és a vallási hagyományt megértjük. Az eredmény új igazság és új életértelmezés. [A teológiai reflexió] az a képességünk, hogy keresztényekként értő módon és hűségesen éljünk, egyenes arányban áll azzal a képességünkkel, hogy észrevegyük, leírjuk és felfedezzük emberi tapasztalatainkban a kinyilatkoztatást hordozó minőséget."[35]

A lelkészképzés gyakorlati teológiai megújulási lehetőségei

Az interdiszciplináris módon értelmezett gyakorlat felé forduló érdeklődés a lelkészképzés számára is új pedagógiai kihívásokkal szolgálhat. Elmélet, gyakorlat és spiritualitás szorosabb integrálása lehetővé teszi, hogy a teológia tudománya, az ebből fakadó gyakorlat és a megélt hitre adott reflexió kölcsönösen hatást gyakorolhassanak egymásra. A teológiai reflexiónak mint a lelkészképzés szükséges tartalmi és módszertani elemének a vizsgálata két szempontból is fontos szerepet tölthet be a teológiai képzés kontextuális kérdéseinek átgondolásában. 1. A teológiai reflexió igénye rámutat a teológia mint Isten és ember közötti kapcsolat értelmezésének mélyebb szükségszerűségeire, különösen annak a mai fiatal generációnak a helyzetében, akik rendkívül kis mértékben vallják magukat vallásosnak, 2. másfelől a teológiai képzésben elmélet és gyakorlat kapcsolatának kritikai vizsgálatához is fontos szempontokat nyújt.

„A gyakorlatra vonatkozó teológiai reflexió a lelkészi szolgálat egyik legnélkü-

[34] Kodácsy-Simon 2024, 69. o.
[35] Killen–Beer 1994, viii–x. o.

lözhetetlenebb eszköze."[36] Ballard, Pritchard és Thompson is hangsúlyossá teszik azt a követelményt, hogy a lelkészi szolgálat területe nem válhat el a hit alapvető megélésétől és kérdéseitől.[37] A gyakorlati teológia kijelöli azt a praxist, amelynek alapján teológiai tudatossággal és cselekvő igénnyel közelítünk a lelkészi szolgálat feladataihoz. Fontos hangsúlyoznunk, hogy a teológiai reflektivitás sokat köszönhet azoknak a korábban említett tudományterületeknek (pedagógia, egészségügy, szociális munka, lelkigondozás), amelyekben normatívvá vált a reflektivitás mint értelmezési és hivatásgondozási módszertan. A teológiai képzésben is egyre nagyobb szerepet kap például a mentorpedagógia, amely nagy hangsúlyt helyez a gyakorlati képzés során megvalósuló mentori kísérés szakmai és hivatásgondozó aspektusaira.[38] A mentorpedagógia segítségével mentor és mentorált között olyan reflektív kooperáció születhet meg, ami a mentor és mentorált dialógusára alapozó visszatekintést, a szakmai és lelki fejlődést, a tapasztalatszerzés során történő érték-konstruáló folyamatokat is erősíti.[39]

A teológiai reflexió lehetősége minden istenkereső és istenhívő ember számára az, hogy szorossá fonja hit és élet kapcsolatát. Ahhoz, hogy ez a folyamat mindenki számára megragadható legyen, a speciális lelkészi és egyházi szolgálattévők számára a teológiai reflektivitás alkalmazásának képessége Thompson szerint is kiemelten fontos feladat.

> „A teológiai reflexiót éppen az különbözteti meg a más területeken és kontextusokban folytatott reflexióktól, hogy bármi legyen is a vizsgált kérdés, és bármennyire is úgy tűnik, hogy annak első látásra nincs köze a Biblia és az egyházi hagyomány kérdéseihez, következetes vizsgálódás útján felfedezhetjük, hogy egy teológiai nézőpont hogyan világíthat meg, vethet fel és javasolhat alternatív cselekvési módokat egy olyan folyamat során, amely az adott teológiai nézőpontot is új megvilágításba helyezi."[40]

Banks a teológiai képzés területén több ponton is új modell felállítását és alkalmazását szorgalmazza.[41] Az általa felvetett gondolatok továbbgondolásra érdemesek, és relevánsak lehetnek az evangélikus teológiai képzés, különösen a lelkészképzés kontextusában is. 1. Elsőként azzal a pedagógiai dilemmával szembesíti a hagyományos teológiai képzést, hogy vajon a – biblikus, történeti és teológiai – tradíció eddigi

[36] Ballard–Pritchard 2000, 134. o.
[37] Thompson et al. 2019, vii. o.
[38] Seres-Busi 2024.
[39] Uo. 212–213. o.
[40] Thompson et al. 2019, 29. o.
[41] Banks 1999, 157–159. o.

elsajátítási módszere elég teret enged-e a formálódásnak és az „életorientáltságnak". 2. Felveti annak szükségességét, hogy a teológiai oktatás eddig fókuszai mellett, amelyek a lelkészi szolgálat alapvető területeit érintették (igehirdetés, istentisztelet, lelkigondozás, misszió és társadalmi szerepvállalás), az egyetemes papság elvének megfelelően a teológiára általában tekintsünk úgy, mint az elhívottak szolgálatára, amely nem csak egy szűk réteg kiváltsága.

Mindezt értelmezhetjük úgy, hogy a teológia kiindulási pontja nem a teológiai vagy még hagyományosabban megfogalmazva a lelkészképzés, hanem az a hitgyakorlat, amely alapvetőnek tekinti hagyomány és mindennapi élet kapcsolatát, és speciális képzéseiben ezt az alapállást mélyíti és formálja. Egy olyan látásmód megújítását követhetjük itt nyomon, amely nevezhető egyfajta kontextuális tanítványságnak vagy akár a megélt és gyakorolt hit mindennapi megvalósulásának, amely különböző formákban valósulhat meg a keresztény oktatás területein. Veling ezt a folyamatot a gyakorlati teológia központi oktatási feladatának tekinti, amelyben a teológiai reflexió hermeneutikai karakterének világosan ki kell rajzolódnia, „hogy az emberek tudatosabbá, »képzettebbé« és ezáltal emberibbé váljanak abban, ahogyan megértik magukat, a hagyományukat és másokat".[42]

A teológiai reflektivitás elsajátításának és elmélyítésének szükségességét a vallásosság dimenziói szempontjából is vizsgálhatjuk. Glock és Stark a vallásosság öt dimenzióját különböztetik meg: 1. az ideológiai dimenziót, amely a hit tartalmára, 2. az intellektuális dimenziót, amely a hitről való tudásra, 3. a rituális dimenziót, amely a rituális gyakorlatra vonatkozik. Ezekhez kapcsolódik 4. a szubjektív tapasztalat dimenziója és 5. a konzekvenciális dimenzió, amely a vallásosságból fakadó következményekre kérdez rá.[43]

A vallásosság dimenzióinak figyelembevétele iránymutató lehet a teológiai képzésben az elmélet és a gyakorlat integrációjának vizsgálatakor. A teológiai képzés tanulási céljai (learning outcomes) olyan kompetenciafejlesztést igényelnek, amely a vallásosság az előbbiekben ismertetett dimenzióinak aktív mobilizációját feltételezi a teológiai oktatásban részesülők számára.[44] A teológiai képzés kontextuális kihívásaira, amelyek legfőképp az elmélet és a gyakorlat integrációjának területét érintik, Veling szerint a teológia mint tudományos kutatás és a gyakorlati ekkleziológia, a keresztyén közösségek életének szorossá váló összekapcsolódása adhat választ. Ehhez kapcsolódóan teszi fel Veling azt a kérdést, vajon mennyiben felel meg a mai teológiai oktatás a posztmodern kor intellektuális és kulturális válto-

[42] Veling 1999, 415. o.

[43] Glock–Stark 1965, idézi Rosta 2019, 223. o.

[44] Természetesen vonatkozik ez az egyetemes papság elve alapján mindenkire, aki az élet értelmére vonatkozó alapvető emberi kérdést a transzcendenciával való összefüggésben teszi fel.

zásainak, és milyen mértékben foglalkozik az individuumot és az egész teremtett világot helyi és globális szinten érintő, sürgető etikai kérdésekkel.[45] Veling kérdéseit úgy is értelmezhetjük, hogy vajon a teológiai képzés és azon belül is a lelkészképzés bátran és felelősen mer-e nyitni parókiális komforthelyzete helyett a kontextuális prófétai és missziói küldetés felé.

A tapasztalatnak a gyakorlati teológiában betöltött szerepét hasonlóképpen hangsúlyozza Schweitzer is, amikor értelmezésében elmélet és gyakorlat egymást nem korlátozó, hanem integratív feladatára mutat rá:

> „...a gyakorlati teológiának valóban a lehető legkomolyabban kell vennie a mai emberek tapasztalatait. Ugyanakkor ezt a tapasztalatot talán meg sem értjük, ha nincs szemünk, hogy lássunk és fülünk, hogy halljunk – vagy kevésbé metaforikusan szólva, ha nincsenek olyan elméleteink, fogalmaink és kategóriáink, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy értelmet adjunk annak, amit a kortársak elmondanak nekünk. Valaminek értelmet adni mindig azzal jár, hogy tisztában vagyunk a különbözőséggel, és különbséget teszünk. Ellenkező esetben minden ugyanolyan lesz. Ezért van a gyakorlati teológiának éppúgy szüksége fogalmakra és kategóriákra, mint bármely más elméleti megközelítésnek."[46]

Speciálisan a lelkészképzésben ez jelentheti azt a megújulást, amelyben a teológia tudományának elsajátítása és művelése az emberi kérdésekre és élethelyzetekre adott folyamatos reflexió lehetőségét biztosítja. Banks hangsúlyozza, hogy a lelkészképzés több mint intézményi gyakorlóterep, ahol a hallgatók begyakorolják a szakma fogásait, és technikailag tökéletesítik azt.[47] Elmélet és gyakorlat kölcsönhatása nélkül könnyen információ- és hatásszegénnyé válhat a gyakorlat, és félő, hogy hosszú távon hiányozni fog belőle az az adaptív szemlélet, amely együtt tud lélegezni az életből és a bennünket körülvevő világból jövő kérdésekkel és dilemmákkal.

A teológiai képzés megújulásának folyamatában a gyakorlatelmélet, a kontextusvizsgálat és a teológiai reflexió alkalmazása hozzájárulhat egy új, integratív teológiai képzési forma kialakításához. Ez a forma fejleszti az egyházi szolgálatba lépők teológiai kompetenciáit, és lehetővé teszi számukra, hogy az egyház közösségében is hatékonyabban alkalmazzák ezeket a kompetenciákat. Mindez hozzájárulhat egy elkötelezett dialóguskészség kialakításához, amely megvalósulhat a teológiai képzést folytató intézmények, az egyház és gyülekezetei és a társadalom között.

[45] Veling 1999, 412. o.
[46] Schweitzer 2004, 19. o.
[47] Banks 1999, 163. o.

A teológiai képzés megújulásának célja, hogy Isten országának jelenléte és a megélt emberi valóság között ne a szakadék mélyüljön, hanem hidak épüljenek és kapcsolódási pontok jöjjenek létre. Egy ilyen nyitott és dialóguskész folyamat teheti lehetővé, hogy új önértelmezési folyamat és új orientáció kísérje a teológiai képzés megújulását.

Hivatkozott művek

Ballard, Paul – Pritchard, John: *Practical Theology in Action. Christian Thinking in the Service of Church and Society.* SPCK, London, 2000.

Banks, Robert: *Reenvisioning Theological Education. Exploring a Missional Alternative to Current Models.* William B. Eerdmans, Grand Rapids – Cambridge, 1999.

Beckmayer, Sonja et al.: *Volkskirche in postsäkularer Zeit.* Kohlhammer Verlag, 2021.

Cameron, Helen et al.: *Talking about God in Practice. Theological Action Research and Practical Theology.* SCM Press, London 2018.

Domokos Tamás – Kántor Zoltán – Pillók Péter – Székely Levente: *Magyar Fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – Fiatalokról, fiataloktól.* Erzsébet Ifjúsági Alap – Társadalomkutató Kft., Budapest, 2020. Web: https://tarsadalomkutato.hu/wp-content/uploads/2021/07/magyar_ifjusag_2020_web-vÚg.pdf.

Davie, Grace – Leustean, Lucian N. Religion and Europe: Methods, Theories, and Approaches. In: Grace Davie – Lucian N. Leustean (szerk.): *The Oxford Handbook of Religion and Europe.* Oxford University Press, Oxford. 2019. 1–16. o. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198834267.013.45

Glock, Charles Y. – Stark, Rodney: *Religion and Society in Tension.* Rand & McNally Co., Chicago, 1965.

Gonzalez, Justo L.: *The History of Theological Education.* Abingdon Press, Nashville, 2015.

Goto, Courtney T.: *Taking on Practical Theology. The Idolization of Context and the Hope of Community.* Brill, Leiden–Boston, 2018. (Theology in Practice 6.)

Johann Gyula: „…a reám bízottakat híven pásztorolom…" Felkészülés a lelkigondozói szerepre – a segítő beszélgetés. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – avagy a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 220–232. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.17

Johansen, Kirstine Helboe – Schmidt, Ulla (szerk.): *Practice, Practice Theory and Theology. Scandinavian and German Perspectives.* De Gruyter, Berlin–Boston, 2022. https://doi.org/10.1515/9783110743791

Killen, Patricia O'Connell – Beer, John de: *The Art of Theological Reflection.* New York, Crossroad, 1994.

Kinast, Robert L.: *Let Ministry Teach. A Guide to Theological Reflection.* The Liturgical Press, Collegeville, Minnesota. 1996.

Kodácsy-Simon Eszter: A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 63–79. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.05

Korányi András – Pángyánszky Ágnes: Az evangélikus lelkészi szolgálat és a lelkészképzés útkeresése. Adottságok, lehetőségek, kihívások. *Lelkipásztor,* 96. évf., 2021/1. sz. 2–7. o.

Miller-McLemore, Bonnie: *Christian Theology in Practice. Discovering a Discipline.* William B. Eerdmans. Grand Rapids – Cambridge, 2012.

Nagy Krisztina: A mentorképzésről. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 190–205. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.15

Ott, B.: *Handbuch Theologische Ausbildung. Grundlagen – Programmentwicklung – Leitungsfragen.* Neufeld Verlag, Schwarzenfeld, 2013.

Pángyánszky Ágnes: A teológiai reflexió mint kifejezőeszköz. In: Szűcs Kinga – Bácskai Károly – Orosz Gábor Viktor (szerk.): *Teológia és nyelv. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak tanulmánykötete.* Luther Kiadó, Budapest, 2022. 254–264. o.

Rosta, Gergely: Charles Y. Glock und Rodney Stark: Religion and Society in Tension (1965). In: Christel Gärtner – Gert Pickel (szerk.): *Schlüsselwerke der Religionssoziologie.* Springer, Wiesbaden, 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15250-5_26

Schatzki, Theodore R. – Knorr Cetina, Karin – Savigny, Eike von (szerk.): *The Practice Turn in Contemporary Theory.* Routledge, London – New York, 2001. https://doi.org/10.4324/9780203977453

Schmidt, Ulla: Practice and theology – Topic in dialogue with history. In: Kirstine Helboe Johansen – Ulla Schmidt (szerk.): *Practice, Practice Theory and Theology. Scandinavian and German Perspectives.* De Gruyter, Berlin–Boston, 2022. 11–34. o. https://doi.org/10.1515/9783110743791-003

Schweitzer, Friedrich: *The Postmodern Life Cycle.* Challenges for Church and Theology. Chalice Press, St. Louis, 2004.

Seben Glória: Teológia elvitelre? Ifjúságteológia a gyakorlatban. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 177–189. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.14

Seres-Busi Etelka: Reflektív technikák a mentorálási folyamatban – a mentori kapcsolat támogatása érdekében. In: Balogné Vincze Katalin– Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi

Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 206–219. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.16

Stone, Howard W. – Duke, James O.: *How to Think Theologically.* Fortress Press, Minneapolis, 2006. https://doi.org/10.2307/j.ctt22nmb9s

Tanner, Kathryn: Theological Reflection and Christian Practices. In: Miroslav Volf – Dorothy C. Bass (ed.): *Practicing Theology. Beliefs and Practices in Christian Life.* William B. Eerdmans, Grand Rapids, 2002. 228–242. o.

Thompson, Judith – Thompson, Ross – Pattison, Stephen: *Theological Reflection.* 2. kiad. SCM Press, London, 2019. (SCM Studyguides.)

Veling, Terry A.: Emerging Issues Concerning the Practices of Theological Education. *Religious Education,* 94. évf. 1999/4. sz. 410–427. o. https://doi.org/10.1080/0034408990940404

A teológiai tudás kétfajta megközelítése

Antologikus tanulmány

László Virgil

Evangélikus Hittudományi Egyetem
docens
E-mail: virgil.laszlo@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.04

A teológiai tudás és ismeret – hasonulva más tudományterületekhez – manapság nagymértékben informatív adatmennyiség karakterét ölti a tudományos kutatás, de a teológiai képzés során is, adott esetben a teológiát művelő személynek a tevékenysége tárgyától való érdemi egzisztenciális áthatottsága nélkül. Hamvas Béla ezt a fajta felhalmozott szaktudást „pszeudoegzisztenciálisnak" nevezi. A szerző antologikus jellegű tanulmányában annak érzékeltetésére törekszik, hogy a modern értelemben vett szcientista jellegű teológiai tudás hogyan különbözik a valóditól a régebbi korok teológusainak szemében. Ugyanilyen perspektíva rajzolódik ki az istenismeret vonatkozásában az ószövetségi, a szinoptikus, a páli és a jánosi felfogás vizsgálata nyomán.

Kulcsszavak: teológia / tudás / istenismeret / pszeudoegzisztencialitás / teória és praxis egysége

Two Approaches to Theological Knowledge

An Anthological Paper

Theological knowledge and understanding, like in other disciplines, nowadays takes on the character of a largely informative set of data, both in scientific research and in theological education, in many cases without any meaningful existential impact of these studies on the theologian. Béla Hamvas calls this kind of accumulated expertise 'pseudo-existential'. In this anthological paper, the author presents how theological knowledge of a scientistic nature in the modern sense differs from the real one in the eyes of theologians of earlier times, and how the same perspective on the knowledge of God emerges from the Old Testament, the Synoptic, the Pauline and the Johannine understanding.

Keywords: theology / knowledge / knowledge of God / pseudo-existentiality / unity of theory and praxis

A teológiai tudás kétféle megközelítéséről

„Inkább kívánom, hogy érezzem a töredelmet, mint hogy tudjam annak meghatározását" – írta Kempis Tamás valamikor a 15. század elején.[1] Első látásra ez a gondolat az antiintellektualizmus gyanúját ébresztheti, azonban a legkevésbé sem erről van szó. Kempis éppen arra kíván rámutatni, hogy a tudás, a tanulás, az ismeret spirituális értelemben sokkal mélyebb, az ismeret alanyának egzisztenciális áthatottságát feltételező jelenség, semmint hogy azt a puszta információ birtoklásaként tételezhetnénk. Ennek saját kontextusunk által belénk plántált szemléleti előfeltevéseink tudatosításából is következnie kell. Ahogyan arra Jean-François Lyotard, a posztmodernitás egyik legfőbb teoretikusa már 1979-ben rámutatott, a múlt század ötvenes éveinek végétől kezdődően a társadalmak a posztindusztriális, a kultúrák pedig a posztmodern korba léptek, amely folyamat eredményeképpen a tudás státusa is megváltozott.[2]

> „A tudás természete nem marad változatlan ebben az átfogó átalakulásban. Csak akkor haladhat az új csatornákon és válhat operacionálissá, ha az ismeret informatikai mennyiségekké átalakítható. Megjósolhatjuk, hogy a konstituált tudás ily módon át nem alakítható összetevőit a jövőben elhanyagolják […]. Egy bizonyos logika és ezáltal az előírások meghatározott sora együtt jár a számítógépek hegemóniájával, s így ezek határozzák meg, mely állítások tekinthetők a »tudás« állításainak. Ettől kezdve várható, hogy a megismerési folyamat bármely pontján helyezkedjen is el a »tudó«, a tudás teljesen külsővé válik. Egyre inkább romba dől az a régi alapelv, hogy a tudás elsajátítása elválaszthatatlan az elmének és magának a személynek a kiművelésétől (Bildung). A tudás előállítóinak és használóinak viszonya az általuk előállított, illetve használt tudáshoz egyre inkább olyan formát ölt, mint amilyet az árutermelők és a fogyasztók viszonya az általuk termelt és fogyasztott javakhoz már magára öltött – azaz értékformát. Az ismeretet eladásra termelik ma is és a jövőben is, és azért használják fel, hogy új termelésben értékesüljön: mindkét esetben a csere a cél. A tudás célja immár nem önmaga, elveszíti »használati értékét«."[3]

[1] Kempis 1987, 14. o.
[2] Lyotard 1993, 11. o.
[3] Uo. 14–15. o.

Mindezt persze jóval korábban megfogalmazta már a tudás kapitalizálásáról beszélő Max Scheler nyomán Hamvas Béla is, aki a legfőképpen a *hybris scientificá*val jellemezhető tudósról mint ismerettőkésről ír, és hogy az ekképp felhalmozott szaktudásnak okvetlenül pszeudoegzisztenciálisnak kell lennie.[4] A fenti jelenség alól az akadémikus teológia sem képes kivonni magát, aminek ékes tanújele bármely teológiai szakterület legapróbb kérdéseiről a szcientista ismerethalmozás jegyében tonnaszámra megszülető tudományos monográfiák, folyóiratcikkek és doktori disszertációk irdatlan mennyisége. Ez azt is jelenti, hogy a tudásipari logika által megkövetelten teológiai kutatók munkaidejük, sőt életük jelentős részét olyan cikkek, tanulmányok, könyvek produkálásának szentelik, amelyeket egy egészen szűk kollegiális körön kívül gyakorlatilag senki nem olvas, spirituális hatáskifejtésük nemhogy az egyházra vagy akár csak csak eme szűk olvasókörre, de még magára a szerzőre nézve is gyakorlatilag nulla, ugyanakkor az illető szakmai ranglétrán való előrehaladásához, avagy intézménye tudományos akkreditációjához szükséges „termelési jelentésekben" ezeknek mennyiségi tételként szükségképpen meg kell jelenniük. Mindez pedig pontosan és kimondottan azon észak-atlanti kultúrkörben történik, ahol egyébként a templomok egyre inkább konganak az ürességtől, és az egyházi élet hanyatlása egészen drámai méreteket ölt.

De még csak azt sem mondhatjuk, hogy mindez csak a felvilágosodás utáni korszak sajátságos problémája lenne. Hogy a teológia művelése nem szorítható bele valamiféle absztrakt tudományosságfelfogás Prokrusztész-ágyába, arra Luther Márton is rámutatott, amikor 1520-ban ekképp fogalmazott e tárgykörben:

> „Nem tudok itt más tanácsot adni, mint hogy alázatosan kérjük az Istent, hogy ő maga adjon nekünk teológiai doktorokat; a művészet, az orvostudomány, a jog és a szentenciák doktorait pedig hadd avassa fel a pápa, a császár és az egyetemek; de vedd biztosra, hogy a Szentírás doktorát senki sem teremti elő, csak egyes-egyedül a mennyből való Szentlélek, amint Krisztus mondja: »Mindnyájan Istentől tanítottak lesznek.« (Jn 6,45) Nos, a Szentlélek nem tudakozódik a vörös vagy barna sapkákról vagy más díszjelvényekről; sem, hogy fiatal vagy öreg, laikus vagy pap, szerzetes vagy világi, hajadon vagy házas-e valaki; sőt hajdan egy szamár által szólott a rajta ügető próféta ellen (4Móz 22,28–30). Adná Isten, lennénk méltók, hogy nekünk is ilyen doktorokat adna, legyenek bár azok laikusok vagy papok, hajadonok vagy házasok […].
>
> A teológiai könyvekből is kevesebb kellene. Ki kellene közülük a legjobbakat választani. Mert sok könyv nem tesz tudóssá, sok olvasás sem; hanem a jó könyv s a gyakori olvasás, bármily kevés legyen, az tesz tudóssá az Írásban, s ráadásul kegyessé, igazzá.

[4] Hamvas 1993, 281–283. o.

> […] olyanokká leszünk, mint akik az útjelzőket megnézik ugyan, de magán az úton mégsem járnak soha."[5]

Továbbmenve azt is mondhatjuk, hogy nem is csak specifikusan keresztény problémáról van szó. Az eddig vizsgált jelenség, azaz a teológiai ismeret tudati információhalmazként való birtoklása és az ezen a síkon megvalósuló tudományművelés, illetve ezzel ellentétben az Igazság spirituális értelemben vett megismerőjének egzisztenciális mélységekig való áthatottsága és meghatározottsága más kultúrkörökben is ugyanígy megjelenik. Ennek bizonyságául álljon itt néhány sor a 13. századi perzsa muszlim tudós, 'Azíz Naszafí tollából:

> „Ó dervis, a tudás és az igazság emberei alatt mi nem azokat a tunya teológusokat és hitetlen saikhokat értjük, akik mint teológusok és saikhok szerepükben tetszelegnek; mert ők ezerszer inkább ragaszkodnak a külsőségekhez, ezerszer inkább tévelygők, ezerszer messzebbre távolodtak Istentől, mint te magad, és minél messzebb vannak Tőle, annál közelebb hiszik magukat Hozzá. Úgy tekintenek magukra, mint akik birtokában vannak a tudásnak, és megvilágosodtak – miközben pusztán bolondok, és a sötétségben élnek. Ó dervis, ezt a bölcs embert, az igazságnak ezt a tudóját nem fogod megtalálni a mecsetekben, amint éppen emelvényről prédikál; de nem találhatod meg őt a képmutatók és a világiak között, sem pedig a vallásos akadémiákon, a könyvszagú és bálványimádó professzorok között, akik méltóságteljesen és pompával körülvéve ülnek szőnyegeiken – mint ahogy a szúfí kolostorok fantasztái és önimádói között sem bukkanhatsz rá. Már az is különös esetnek számít, ha ezeken a helyeken ezer közül akár csak egy is eléri az igazságot, megismerve Istent és az Ő kedvét keresve cselekedeteiben! Ó dervis, a bölcs emberek és az igazság ismerői, Isten emberei rejtve vannak […], külső megjelenésük olyan, mint a közönséges emberek külső megjelenése, belsőleg azonban ők a választottak. A vezetőket és elöljárókat távol tartják maguktól, és ők sem kívánnak vezetők és elöljárók lenni. […] mindannyian kezük munkájából élnek. Messzire elkerülik az uralkodók és zsarnokok pénzét, és távol áll tőlük a haszonlesés. Ha fáradozás és erőfeszítés nélkül többre tesznek szert, mint amennyire szükségük van, elajándékozzák, nem teszik félre; nem hivatkoznak arra, hogy öregek, és családjuk van. […] Az Istenről való gondolkozással és a Reá való emlékezéssel foglalják el magukat […], megvetik a rang és a méltóság bűvöletében élőkkel való kapcsolatot."[6]

[5] *A német nemzet keresztény nemességéhez* (1520). In: LVM 2: 222–223. o.

[6] Ad-Darqáwí 2005, 32–33. o.

Visszatérve a kereszténységhez és időben tovább haladva visszafelé, a patrisztikus kor teológiai tudományfelfogását kiválóan foglalja össze Nacsinák Gergely András:

> „…a teológia ugyanis nem elvont tudomány, hanem mindig gyakorlat: az önmegtartóztatás és az imádság gyümölcse; a más alapokon nyugvó, pusztán filozófiai-spekulatív teológiát az atyák hajlamosak is a „démonok teológiájának" tekinteni. A teológia hitelessége ugyanis a *theória,* a szemlélődés és a *praxisz,* a cselekvés kiegyensúlyozottságán múlik; ahogy *theória* irányulhat a teremtett és a nem teremtett – isteni – valóságra egyaránt, úgy a *praxisz,* a cselekvő aszkézis által folytatott »önművelés« is, habár a fizikai valóságban következik be, mégis hatással van a lélek magasabb rendű erőire is. A kettőt az imádság (proszeukhé) köti össze és mélyíti el, ahol szemlélődés és cselekvés összeforr: az imádság ezért az Istenről szerzett tapasztalatként definiált teológia forrása (vö. Evagriosz Pontikosz sokat idézett szentenciájával: »Aki teológus, az helyesen imádkozik, s aki jól imádkozik, az teológus«)."[7]

Kétségkívül érezhetjük, hogy a ma jellemzően érvényesülő szcientista teológiafelfogás, de tovább is mehetünk: a lelkész- és hittanárképzés alapvetően elméleti jellege nem sok teret szentel az imádságban egységbe forró *theória* és *praxisz* mint legfőbb, a teológusi habitust, karaktert formáló elv gyakorlati kibontakozásának. Nyilvánvalóan jelen esetben a Nacsinák-idézettel összhangban *praxisz* alatt nem a homiletikai, kateketikai, avagy liturgikai gyakorlati tudnivalók technikai ismeretét értjük, hanem a megszentelődés ösvényén haladó elmélyült, személyes, imádságos istenkapcsolatot.

A teológiai tudás biblikus szempontból

Az Ószövetség

Az Ószövetségben Isten ismerete mindig Isten önkijelentéséből, illetve cselekvéséből fakad. *„Népemmé fogadlak titeket, én pedig Istenetek leszek, és megtudjátok, hogy én, az Úr vagyok a ti Istenetek, aki megszabadítalak benneteket az egyiptomi kényszermunkától"* – ígéri az Úr a népnek (2Móz 6,7). Miután Elizeus csodálatosan meggyógyítja Naámánt, utóbbi kijelenti: *„Most már tudom, hogy nincs máshol Isten az egész földön, csak Izráelben."* (2Kir 5,15) Az Úr a következőket ígéri felkentjének, Círus perzsa királynak: *„Én megyek előtted, a rögös utat elegyengetem, az ércajtókat betöröm, és a vaszárakat leverem. Neked adom a sötétség kincseit, az elrejtett drá-*

[7] Nacsinák 2023, 27–28. o.

gaságokat, hogy megtudd: én vagyok az Úr, aki téged néven szólított, Izráel Istene." (Ézs 45,2–3)

Isten múltbeli cselekedeteinek a tanúságtevő felidézése is Isten ismeretéhez vezet. *„Beszéld majd el fiaidnak és unokáidnak, hogyan bántam Egyiptommal, és jeleimet is, amelyeket közöttük tettem. Tudjátok meg ebből, hogy én vagyok az Úr!"* (2Móz 10,2) Ismerni Istent annyit tesz, mint személyes kapcsolatban lenni vele, amit ő kezdeményez és tesz lehetővé.[8] Sőt, Isten már előbb ismeri mindazokat, akiket kiválasztott, akik az övéi. *„Az Úr így szólt Mózeshez: Megteszem ezt is, amiről beszéltél, mert elnyerted jóindulatomat, és név szerint ismerlek téged."* (2Móz 33,17) Avagy így szól Jeremiáshoz: *„Mielőtt megformáltalak az anyaméhben, már ismertelek, és mielőtt a világra jöttél, megszenteltelek, népek prófétájává tettelek."* (Jer 1,5) Ennek az isteni megelőző ismeretnek a gondolata tükröződik később Pálnál is: *„Mert most tükör által homályosan látunk, akkor pedig színről színre; most töredékes az ismeretem, akkor pedig úgy fogok ismerni, ahogyan engem is megismert Isten."* (1Kor 13,12) *„De ha valaki szereti Istent, azt már ismeri Isten."* (1Kor 8,3)

Az Isten cselekvéséből és kijelentéséből következő istenismeret soha nem valamilyen spekulatív jellegű tudás, hanem élő és bensőséges kapcsolat. *„Mert szeretetet kívánok, és nem áldozatot, Isten ismeretét, és nem égőáldozatokat."* (Hós 6,6) Ez az ismeret/kapcsolat az Istennek való szívbéli engedelmességben nyilvánul meg. *„…törvényesen és igazságosan járt el: ezért ment jól a dolga! Jogához segítette a nincstelent és szegényt, ezért ment jól a dolga! Így tesz, aki ismer engem – így szól az Úr"* – olvashatjuk Jósiás királyról (Jer 22,15–16). De ennek az ellenkezőjére is láthatunk számos példát. *„Fiaimat fölneveltem, fölmagasztaltam, de ők elpártoltak tőlem! Az ökör ismeri gazdáját, a szamár is urának jászlát, de Izráel nem ismer, népem nem ért meg engem. Jaj, vétkes nemzet, bűnnel terhelt nép!"* (Ézs 1,2–4) *„Negyven évig bosszankodtam arra a nemzedékre, és ezt mondtam: Tévelygő szívű ez a nép, nem ismeri útjaimat."* (Zsolt 95,10) Ad absurdum lehet valaki Isten papja, a törvény magyarázója úgy is, hogy magát az Urat nem ismeri (Jer 2,8), ami pontosan rámutat Isten valódi ismeretének nem pusztán informatív, fogalmi, hanem személyes kapcsolati jellegére. Ugyanakkor az új szövetség ígérete is kimondottan Isten ismeretéhez kapcsolódik.

> *„Eljön az az idő – így szól az Úr –, amikor új szövetséget kötök Izráel és Júda házával. […] Törvényemet beléjük helyezem, szívükbe írom be. Én Istenük leszek, ők pedig az én népem lesznek. Akkor nem tanítja többé egyik ember a másikat, ember az embertársát arra, hogy ismerje meg az Urat, mert mindenki ismerni fog engem, kicsinyek és nagyok*

[8] Schmitz 1976, 396. o.

– *így szól az Úr –, mert megbocsátom bűneiket, és nem gondolok többé vétkeikre.*" (Jer 31,31.33–35)

Összefoglalásképpen tehát azt mondhatjuk, hogy Isten ismerete az Ószövetségben sohasem spekulatív gondolati dedukció következménye, hanem gyakorlati és tapasztalati jellegű: *„Érezzétek, és lássátok, hogy jó az Úr! Boldog az az ember, aki hozzá menekül.*" (Zsolt 34,9)

Az Újszövetség

Szinoptikusok

Jézus tanítóként lép fel, tanítása középpontjában Isten országának evangéliuma és a megtérésre való felhívás áll (Mk 1,15). Kortársaihoz képest azonban *„…a sokaság álmélkodott tanításán, mert úgy tanította őket, mint akinek hatalma van, és nem úgy, mint az írástudóik.*" (Mt 7,28–29) Isten ismeretét az ő Fiaként, tehát a lehető legbensőségesebb kapcsolat pozíciójából nyilatkoztatja ki: *„Magasztallak, Atyám, menny és föld Ura, mert elrejtetted ezeket a bölcsek és értelmesek elől, és felfedted az egyszerű embereknek. […] Az én Atyám mindent átadott nekem, és senki sem ismeri a Fiút, csak az Atya, az Atyát sem ismeri senki, csak a Fiú, és az, akinek a Fiú akarja kijelenteni.*" (Mt 11,25–27)

Az ismeret, az értés kétféle megközelítése sajátos módon tükröződik Lk 24-ben. A feltámadott Jézus az emmausi tanítványokkal bandukolva *„Mózestől meg valamennyi prófétától kezdve elmagyarázta nekik mindazt, ami az Írásokban róla szólt"* (Lk 24,27). Ez a ráció síkján kifejtett eszmefuttatás azonban nem volt elégséges ahhoz, hogy felismerjék őt. Ez katarzisszerűen *(„ekkor megnyílt a szemük")* majd csak a kenyér megáldása és megtörése nyomán fog megvalósulni – az, hogy tapasztalásuk tárgya itt az eukharisztia misztériumának szimbolikája, nyilván nem véletlen (Lk 24,31). Hasonlóképpen megjelenik ezután a tizenegynek és a velük lévőknek. *„Majd így szólt hozzájuk: Ezt mondtam nektek, amikor még veletek voltam: be kell teljesednie mindannak, ami meg van írva rólam Mózes törvényében, a prófétáknál és a zsoltárokban. Akkor megnyitotta értelmüket, hogy értsék az Írásokat…"* (Lk 24,44–45) A lényegi megértéshez tehát jóval többre van szükség, mint puszta informatív ismeretekre, és Krisztus az, aki képes ezt megadni.

Ugyanakkor a szinoptikus evangéliumok nem is annyira az ismeretet, a tudást hangsúlyozzák, hanem a tanítványságot, amely a Jézus Krisztussal mint Mesterrel (Mt 10,24–25; 23,8–10) vállalt élet- és sorsközösségen, az ő követésén alapszik: *„Ha valaki énutánam akar jönni…"* (Mt 16,24) Ehhez persze Jézus elhívása szükséges (Mt 4,19; 9,9). Jézus példája az, amit el kell sajátítani: *„Vegyétek magatokra az én igámat,*

és tanuljátok meg tőlem, hogy szelíd vagyok, és alázatos szívű, és megnyugvást találtok lelketeknek." (Mt 11,29) *„Nem az egészségeseknek van szükségük orvosra, hanem a betegeknek. Menjetek, és tanuljátok meg, mit jelent ez: »Irgalmasságot akarok, és nem áldozatot.«"* (Mt 9,12–13) A tanítványság lényegéhez tartozik a Krisztushoz mint Úrhoz való hűség is: *„Mondom nektek: ha valaki vallást tesz rólam az emberek előtt, az Emberfia is vallást tesz arról az Isten angyalai előtt. Aki pedig megtagad engem az emberek előtt, azt én is megtagadom az Isten angyalai előtt."* (Lk 12,8–9) Egyáltalán nem véletlen, hogy Lukács a Gecsemáné-kerttől kezdve nem használja a „tanítvány" kifejezést, egészen ApCsel 6,1-ig.[9]

A tanítványság tehát nem adatszerű ismeretek elsajátításától függ, hanem Isten akaratának felismerésétől és cselekvésétől:

> *„Nem mindenki megy be a mennyek országába, aki ezt mondja nekem: Uram, Uram, hanem csak az, aki cselekszi az én mennyei Atyám akaratát. Sokan mondják majd nekem azon a napon: Uram, Uram, nem a te nevedben prófétáltunk-e, nem a te nevedben űztünk-e ördögöket, és nem a te nevedben tettünk-e sok csodát? És akkor kijelentem nekik: Sohasem ismertelek titeket, távozzatok tőlem, ti gonosztevők!"* (Mt 7,21–23)

A tanítványok küldetése, missziói mandátuma szintén nem elméleti megfontolások, hanem a *theória* és a *praxisz* egységén alapuló életforma átadására szól, amely a feltámadott Jézus Krisztussal való állandó életközösségben valósul meg, aki maga Immánuél, azaz „velünk az Isten" (Mt 1,23): *„Menjetek el tehát, tegyetek tanítvánnyá minden népet, megkeresztelve őket az Atyának, a Fiúnak és a Szentléleknek nevében, tanítva őket, hogy megtartsák mindazt, amit én parancsoltam nektek; és íme, én veletek vagyok minden napon a világ végezetéig."* (Mt 28,19–20)

Pál

Pálnál a tudás, az ismeret ambivalens módon jelenik meg. Egyfelől *„az ismeret felfuvalkodottá tesz, a szeretet pedig épít"* (1Kor 8,1). A filozófiai és vallási spekulációkon alapuló, pusztán emberi bölcsességgel szembeállítja a megfeszített Krisztusban megnyilvánuló isteni bölcsességet[10] (1Kor 1,24). Az emberek számára a teremtés értelmes vizsgálata révén ugyan megismerhető Isten láthatatlan valója, örök hatalma és istensége, mégis hiábavalóságra jutnak gondolkodásukban, miután Isten pusztán értelmi ismeretéből nem következik, hogy Istenként dicsőítenék őt (Róm 1,19–21). *„És mivel nem méltatták Istent arra, hogy megtartsák ismeretükben, Isten*

[9] Müller 1975, 490. o.

[10] Corbon–Vanhoye 2009, 613. o.

kiszolgáltatta őket megbízhatatlan [avagy korábbi fordítás szerint: erkölcsi ítéletre képtelen – L. V.] gondolkodásuknak, hogy azt tegyék, ami nem illik." (Róm 1,28) Ugyanakkor a pogányok effajta bírálata Pálnál kiegészül a Tóra fogalmi ismeretének birtokában lévők kritikájával is: *„Hiszen nem a törvény hallgatói igazak Isten előtt, hanem a törvény megtartói fognak megigazíttatni."* (Róm 2,13) Pál, a hibátlan pedigréjű, tanult és buzgó farizeus, aki ráadásul a törvényben követelt igazság szempontjából feddhetetlennek látja magát (Fil 3,6), Krisztus megismerésének fényében azonban ekképp nyilatkozik:

> *„Ellenben azt, ami nekem nyereség volt, kárnak ítéltem Krisztusért. Sőt most is kárnak ítélek mindent Krisztus Jézus, az én Uram ismeretének páratlan nagyságáért. Őérte kárba veszni hagytam és szemétnek ítélek mindent, hogy Krisztust megnyerjem. […] hogy megismerjem őt és feltámadása erejét, valamint a szenvedéseiben való részesedést, hasonlóvá lévén az ő halálához, hogy valamiképpen eljussak a halottak közül való feltámadásra."* (Fil 3,7–11)

Jól láthatjuk, hogy Krisztus megismerése nem valamilyen bebiflázandó kollokviumi tananyag az apostol számára, hanem vele és az ő sorsával való lehető legteljesebb azonosulás, *unio cum Christo,* egészen odáig menően, hogy *„Krisztussal együtt keresztre vagyok feszítve: többé tehát nem én élek, hanem Krisztus él bennem"* (Gal 2,20), illetve: *„…nem tudjátok, hogy mi, akik Krisztus Jézusba kereszteltettünk, az ő halálába kereszteltettünk? […] Ha pedig meghaltunk Krisztussal, hisszük, hogy vele együtt élni is fogunk."* (Róm 6,3.8)

Ahogy előzőleg láthattuk, az emberi értelem magára hagyva elsötétül. Nem véletlen tehát, hogy az értelmünk megújulására, metamorfózisára van szükségünk ahhoz, hogy megítélhessük, *„mi az Isten akarata, mi az, ami jó, ami neki tetsző és tökéletes"* (Róm 12,2). Ez saját erőből nem menne, Isten az, aki lehetővé teszi. *„Az ő munkája az, hogy ti Krisztus Jézusban vagytok. Őt tette nekünk Isten bölcsességgé, igazsággá, megszentelődéssé és megváltássá […]. Bennünk pedig Krisztus értelme van."* (1Kor 1,30; 2,16) Az emberi okoskodással szembeállított istenismeret és a Krisztusnak való engedelmesség a lehető legszorosabb mértékben összefüggenek (2Kor 10,5). Ugyanakkor a teljes megértés egész gazdagsága nem más, mint Isten titkának, Krisztusnak az ismerete. *„Benne van a bölcsesség és ismeret minden kincse elrejtve."* (Kol 2,2–3)

A jánosi felfogás

Isten megismerése a testté lett Ige révén lehetséges, aki kinyilatkoztatja őt (Jn 1,18). Ennek első lépéseként az Atya az, aki Krisztushoz vezeti a tanítványokat: *„Senki*

sem jöhet énhozzám, ha nem vonzza őt az Atya, aki elküldött engem. Én pedig feltámasztom azt az utolsó napon. Meg van írva a prófétáknál: „És mindnyájan Istentől tanítottak lesznek." Aki az Atyára hallgatott, és tőle tanult, az mind énhozzám jön." (Jn 6,44–45)

Az Atya és a Fiú végtelenül bensőséges kapcsolatának misztériumát Jánosnál az „ismeret" fejezi ki: *„Én vagyok a jó pásztor, én ismerem az enyéimet, és az enyéim ismernek engem, ahogyan az Atya ismer engem, én is úgy ismerem az Atyát, és én életemet adom a juhokért."* (Jn 10,14–15) *„Sem engem nem ismertek, sem az én Atyámat: ha engem ismernétek, Atyámat is ismernétek"* (Jn 8,19) – mondja Jézus farizeus vitapartnereinek, majd hasonlóképpen később Tamásnak és Fülöpnek: *„Ha ismernétek engem, ismernétek az én Atyámat is: mostantól fogva ismeritek őt, és látjátok őt. […] Aki engem lát, látja az Atyát."* (Jn 14,7.9) A tanítványok kapcsolati jellegű istenismerete végül magának az örök életnek a szinonimájává lesz: *„Az pedig az örök élet, hogy ismernek téged, az egyedül igaz Istent, és akit elküldtél, Jézus Krisztust."* (Jn 17,3) Az Isten megismerésére eljutó értelmet Krisztus adja: *„De tudjuk, hogy eljött az Isten Fia, és értelmet adott nekünk, hogy megismerjük az Igazat, és ezért vagyunk az Igazban, az ő Fiában, Jézus Krisztusban. Ő az igaz Isten és az örök élet."* (1Jn 5,20) Láthatjuk itt a Pálnál is oly hangsúlyos „Krisztusban lét" gondolatát. Ugyanakkor ismét csak nem valamilyen elvont fogalmi absztrakcióról, hanem nagyon is konkrét gyakorlati valóságról van szó, mely a szinoptikusoknál látottakkal tökéletesen megegyezik:

> *„Abból tudjuk meg, hogy ismerjük őt, ha megtartjuk az ő parancsolatait. Aki azt mondja, hogy ismeri őt, de nem tartja meg parancsolatait, az hazug, és abban nincs meg az igazság, aki pedig megtartja az ő igéjét, abban igazán teljessé lett az Isten szeretete. Ebből tudjuk meg, hogy őbenne vagyunk. Aki azt mondja, hogy őbenne marad, annak magának is úgy kell élnie, ahogyan ő élt."* (1Jn 2,3–6)

János e parancsolatok lényegét a Krisztus által adott új parancsnak (Jn 13,34–35) megfelelően és ismételten az istenismeret összefüggésében ekképp foglalja egybe: *„Szeretteim, szeressük egymást, mert a szeretet Istentől van, és aki szeret, az Istentől született, és ismeri Istent; aki pedig nem szeret, az nem ismerte meg Istent, mert Isten szeretet."* (1Jn 4,7–8)

Konklúzió

Kempissel kezdtünk, érdemes vele is zárnunk. A fentebb elmondottak fényében ítélje meg a tisztelt Olvasó, hogy az ágostonos szerzetes szavai egyfajta antiintellektuális teológiai populizmus, avagy a legmélyebb biblikus és spirituális bölcsesség jegyében fogalmazódtak-e meg mintegy hat évszázaddal ezelőtt:

> „Ha betéve tudnád a Bibliát és minden bölcs jeles mondásait, Isten szeretete és kegyelme nélkül mindez hasznodra volna? Hívságok hívsága és minden hiábavalóság, csak egy ér valamit, hogy Istent szeressük, s egyedül neki szolgáljunk. […] A természet rendje, hogy minden ember törekszik a tudásra, de mi haszna a tudománynak Isten félelme nélkül? Bizony többet ér az alázatos földművelő, aki Istennek szolgál, mint a fölfuvalkodott tudós, aki magáról megfeledkezve az egek forgásán töri a fejét."[11]

Hivatkozott művek

Corbon, Jean – Vanhoye, Albert: Ismerni. In: Xavier Léon-Dufour (szerk.): *Biblikus teológiai szótár.* Ford. Kardos Klára et al. Szent István Társulat, Budapest, 2009. 611–616. o.

Ad-Darqáwí, Al'Arabí: *Az emlékezés rózsakertje. A lélekvezetés szúfí tudománya.* Ford. Buji Ferenc – Medve István. Kairosz Kiadó, Budapest, 2005.

Hamvas Béla: Hexakümion. In: uő: *A babérligetkönyv. Hexakümion.* Életünk Szerkesztősége – Magyar Írók Szövetsége Nyugat-Dunántúli Csoportja, Szombathely, 1993. 263–399. o.

Kempis Tamás: *Krisztus követése.* Ford. Jelenits István. Ecclesia, Budapest, 1987.

Luther Márton: A német nemzet keresztény nemességéhez a kereszténység állapotának megjavítása ügyében. In: *Felelősség az egyházért.* Szerk. Csepregi Zoltán. Luther Kiadó, Budapest, 2017. (Luther válogatott művei 2.) 155–232. o.

Lyotard, Jean-François: A posztmodern állapot. Ford. Bujalos István – Orosz László. In: Jürgen Habermas – Jean-François Lyotard – Richard Rorty: *A posztmodern állapot.* Századvég Kiadó, Budapest, 1993. 7–145. o.

Müller, Dietrich: μαθητής. In: Colin Brown (szerk.): *The New International Dictionary of New Testament Theology.* 1. köt. *A–F.* Zondervan, Grand Rapids, 1975. 483–490. o.

Nacsinák Gergely András: *A lélek határai.* Vigilia Kiadó, Budapest, 2023.

Schmitz, Ernst Dieter: γινώσκω. In: Colin Brown (szerk.): *The New International Dictionary of New Testament Theology.* 2. köt. *G–Pre.* Zondervan, Grand Rapids, 1976. 392–406. o.

[11] Kempis 1987, 14–15. o.

A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében

Kodácsy-Simon Eszter

Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi docens
E-mail: eszter.simon@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.05

Vajon a konfesszionális hitoktatás kiindulópontja és alapja, a Biblia tud-e arról a tanulásképről, amelyet ma a konstruktív tanuláselmélet ír le, s ha igen, akkor ez mit jelent a hittanóráról alkotott képünkre nézve? Bibliai elbeszélések példáin keresztül a szerző rámutat arra, hogy a konstruktív tanulás fő elemeit hangsúlyos elemként fedezhetjük fel, ennek pedig fontos következménye van a hittanórán megvalósuló tanulás szervezésére és megvalósítására nézve, amennyiben nem szeretnénk, hogy a hitoktatás formája elidegenedjen a hitoktatás tartalmától.

Kulcsszavak: konstruktív tanulás / teológia / Biblia / hitoktatás

Elements of Constructivist Learning Theory in the Bible's Image of Learning

Is the Bible, the starting point and foundation of denominational and confessional Religious Education, aware of the image of the learning process represented by what is now known as constructivist learning theory? If so, what does this mean for the image of this Religious Education? Through examples of biblical narratives, the author shows that the main elements of constructivist learning theory can be discovered as the biblical stories' essential and intrinsic elements, which has important implications for the organisation and planning of the learning process in the Religious Education classroom, if its form is not to be alienated from its content.

Keywords: constructive learning / theology / Bible / Religious Education

A 20. század utolsó évtizedeiben a kognitív pszichológia felismerései nyomán új ismeretekkel gazdagodott a tudásról alkotott képünk, s ezek a felfedezések hatást

gyakoroltak a tanításról és tanulásról alkotott felfogásunkra és annak gyakorlati vonatkozásaira is. Az 1960-as években elinduló fordulat, amelyet „a tudománytörténészek a pszichológia kognitív forradalmaként tartanak számon,”[1] a teológia tanulásában is érezteti hatását – akár gyülekezeti, akár iskolai színtérre gondolunk, akár gyerekeket, akár felnőtteket tartunk szem előtt.

Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk meg, hogy a hitoktatás kiindulópontja és alapja, a Biblia tud-e a konstruktív tanulásképről, s ha igen, akkor mit jelent ez a hittanóra résztvevői számára. Az alábbiakban bibliai elbeszélések példáin nézzük meg a konstruktív tanulás egy-egy elemét. Nem állítjuk azt, hogy a Biblia tanulásszemlélete és a konstruktív tanuláselmélet teljesen lefedik egymást, s azt sem gondoljuk, hogy mindegyik bibliai könyvben hasonló példákat találhatunk. Azonban rámutatunk arra, hogy a Bibliában a konstruktív tanulást sokszor olyan hangsúlyos elemként fedezhetjük fel, amely mélyen átszövi mind az Ó-, mind az Újszövetség szemléletét, ennek pedig fontos következménye van a hittanórán vagy gyülekezeti alkalmakon megvalósuló tanulásra nézve is.

A konstruktív tanulás fő elemei

A konstruktív tanulási modell bemutatásának kiváló hazai szakirodalma van,[2] ezért az alábbiakban csak néhány alapvető gondolatot emelünk ki a teljességre való törekvés nélkül.[3]

A konstruktív tanuláskép az ezt megelőző induktív-empirikus és deduktív-logikai ismeretelméleti elképzelésekkel szemben azt állítja, hogy

> „a tudás nem egy közvetítődési folyamatban lesz a megismerő ember sajátja, hanem azt [a megismerő ember] maga hozza létre, konstruálja. […] A megismerő ember nem egyszerűen csak elraktározza az ismeretet, hanem […] megkísérli az új információknak a már meglévők rendszerébe illesztését, vagy még pontosabban megkísérli az új információknak a meglevőkből való létrehozását.”[4]

A tanulási folyamat nem kumulatív növekedést takar, hanem a tanulás „a tudásrendszer struktúrájának módosulása”.[5] A tudás nem minél több információ jelen-

[1] Csapó 2002, 27. o.

[2] Mi Nahalka István *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia* című könyvét (2002) tekintettük kiindulópontnak és hivatkozási keretnek.

[3] E tanulmány keretei között nem vállalkozunk arra, hogy a konstruktivizmus szellemi irányzatát vessük össze bibliai gondolatokkal, hanem kizárólag a tanulás folyamatának konstruktív modelljére figyelünk.

[4] Nahalka 2002, 50. o.

[5] Uo. 42. o.

léte, hanem a meglévő elemek közötti újabb kapcsolatok létrehozása, minőségileg valami új létrejötte.[6] A tanulás fogalmának megértését segítő kognitív pszichológia kutatásai szerint „az emberi megismerés nem az információk tárolása, egyszerű kumulációja a tudatban, hanem a tudásnak a létrehozása, bővítése, konstrukciója, ami személyes, aktív értelmezési folyamatként a megismerő elmében zajlik a már birtokolt tudás bázisán."[7] A tanulás ezért dinamikus, interaktív, felfedező folyamat. Nem reprodukció eredménye, hanem alakulás, formálódás.

Ebben a folyamatban lényeges szerepet játszanak a tanuló előzetes ismeretei, egész hozott világa. Minden gondolatra, minden lépésre a már korábban megszerzett ismeretek és elképzelések rendszere gyakorol hatást. Ez az előzetes tudás, ez a megelőző elképzelés, ez a hozott belső világ válik a tanulás kiindulópontjává. A kialakuló tudás így szükségszerűen személyes ismeret lesz. A tanulás nem tekintélyalapon valósul meg. Nem azért jön létre a tanulás, mert a tanár igaznak és fontosnak állít valamit, hanem azért jöhet létre a tanulás, mert a tanuló saját belső világára kerülhet a fókusz. Ez a hangsúlyváltás biztosítja a konstruktív tanulás egyik lényeges lépését, a lehorgonyzást, amely az új ismereteknek a meglévő kognitív struktúrákhoz való szerves, valódi kapcsolását jelenti.[8] Míg a hagyományos tanítási szemléletben – például a tanár saját tudásából kiinduló előadás – ezt a lehorgonyzást csak nagyon nehezen tudják elérni, addig a konstruktív tanulásban ez szinte magától értetődő, hiszen ez a tanítás kiindulópontja. Ebben a megközelítésben fontos szerepet kap a tanulásban a tanuló önállósága mellett a korábban már említett hozott világa: kreativitása, belső konstrukciói, személyes érdeklődése és motivációja, tevékenységei, képességei és attitűdjei. A konstruktív tanulás ezekből indul ki, s a tanulás során végig hagyja ezeket a személyes meghatározottságokat érvényesülni.[9]

A tanuló ezzel a hozott világával együtt a tanulásban nem egyszerűen reprodukál – noha természetesen azt is teszi –, hanem produkál, konstruál, alkot, létrehoz. Igazi tanulás csak akkor valósul meg, ha az alkotást is megengedjük a reprodukálás mellett. „Bizonyos értelemben [a gyerekek[10] a tanulás során] egyszerre feltalálnak és felfedeznek."[11] A konstruktív tanuláselmélet szerint a tanuló „önálló, tevékeny, a világot a cselekedetei által megváltoztatva megismerő"[12] ember, s mint ilyen, a hozott ismeretei, érzései és megérzései, dilemmái és kérdései mellett erősen épít

[6] Csapó 2002, 27–28. o.
[7] Nahalka 1997, 275. o.
[8] Nahalka 2002, 75–76. o.
[9] Kron 2003, 95–101. o.
[10] És a felnőttek is, lásd pl. Seres-Busi 2024.
[11] Sharp 1997, 82. o.
[12] Nahalka 2002, 8. o.

a képzelőerejére is. A tanulás tehát egy olyan szocializációs folyamat része, amely „az interperszonális folyamatok során nem egyirányú, hanem kölcsönhatás történik, melyben a valóság közösségi megismerése és konstrukciója zajlik, a tanulók beilleszkedésük közben aktív közreműködésükkel formálják is a kultúrát."[13]

A konstruktivizmussal szemben az egyik legerőteljesebb félelem az, hogy ez a tanulási koncepció mindent relativizál, illetve hogy az így kialakuló tudás kevésbé rendezett és strukturált, vagy hogy a tanulás és a kialakult ismeret szabályok nélküli. A konstruktív tanulás egyik legfontosabb elve, az adaptivitás azonban mindezt nem engedi meg. Az adaptív tudás képes értelmezni a tapasztalatainkat, előre jelezni a kiszámítható eseményeket, helyt tud állni a gyakorlatban, konzekvens és logikus, ellentmondásmentes és hiteles.[14] Az az ismeret, amely nem adaptív, nem viábilis a tanuló számára, amelyet csupán egy külső elvárás vagy kényszer miatt tanult meg, hasznos lehet ugyan a tanulási folyamat során, de nem marad meg, zsákutcának bizonyul, s a helyébe akkor is újat emel a tanuló, ha a tanár nem kéri őt erre.

Az adaptivitás fő mércéje a közösség. Amellett, hogy a tanulás egyéni alkotó folyamat, ugyanakkor szociális folyamat is. „Társas érintkezések játszanak döntő szerepet abban, hogy magunkban megkonstruáljuk a világ modelljét, s a társas folyamatok jelentősen befolyásolják, hogyan értékeljük saját tudásunkat."[15] A csoportban lezajló folyamatok, a szűkebb vagy tágabb szociális térben létrejövő interakciók mind befolyásolják a tanulásunkat, ezért a közösségnek fontos szerepe van a konstruktív tanuláselmélet szerint.[16] A tanárszerep is alkalmazkodik ehhez a folyamathoz. A tanár feladatai közé tartozik többek között, hogy „mozgósítsa a látens tudást (játékkal, dramatikusan, rajzzal stb.), hogy az új ismeretek beilleszkedhessenek a már meglévő kognitív sémákba, illetve felmérje az esetleges tévképzeteket",[17] támogassa a tanulókat a tanulási folyamataikban, lehetővé tegye és elősegítse a tanulásukat.

A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében

Az alábbiakban a konstruktív tanulási modell néhány fő elemét vizsgáljuk meg egyes bibliai szakaszok fényében. A bibliai elbeszéléseket középpontba helyező hitoktatásban nem lehet figyelmen kívül hagyni ezeket a jellemzőket, amennyiben a hittanóra formája és célja összhangban kíván lenni a hittanóra tartalmával és fókuszával.

[13] Pusztai 2020, 13. o.
[14] Nahalka 2002, 13–14. o.
[15] Uo. 12–13. o.
[16] Uo. 45–50. o.
[17] Seresné Busi 2015, 4. o.

Folyamatjelleg

A Biblia tanulásának alapvető jellemzője a folyamatjelleg, amelyt legszemléletesebben az úton járás képe helyez elénk. A Biblia embere nem készen kapja az ismeretek halmazát, s nem az a feladata, hogy azt átvegye. Sokkal inkább jellemző a tanulására, hogy egész életén át tanul, formálódik, alakul a tudása. (*„Tanítsátok meg ezeket a fiaitoknak is: ezekről beszélj, akár a házadban vagy, akár úton jársz, akár lefekszel, akár fölkelsz!"* 5Móz 11,19) Az egész Ószövetség narratív hagyományát az a kérdés alapozza meg, hogy mit jelent Istennel járni az úton. Az ószövetségi ember elbeszéléseiben még akkor is az úton lévő ember egzisztenciális tapasztalatai fogalmazódnak meg, amikor fizikailag már régóta letelepedett a közösség.[18] „A tanulás itt az a folyamat, amelyben az Isten megtapasztalt szeretete az Isten törvénye iránti engedelmességgé változik a nép életében."[19] Az Újszövetségben Jézus saját magát azonosítja az úttal (Jn 14,6), s követőit állandó úton járásra hívja, mint amely az egyetlen lehetőség a tanulásra, a hitkérdésekben való fejlődésre és az Atyával való találkozásra. A tanítványság nem a kész, teljes állapotot jelenti, hanem a folyamatos úton járást: a missziói parancs *„tegyetek tanítvánnyá"* (Mt 28,19) gondolata nem a befejezett állapotra utal, hanem egy olyan állandó alakulásra, amelyet a „tegyétek az embereket tanulóvá" fordítás fejezne ki jobban.

A tanulás pedig nem egyszerűen még több ismeret megszerzését jelenti, hanem a meglévők átrendeződését, az ismert információk személyes értelmezését, az addig fennálló tudáselemek kapcsolatrendszerének változását, minőségi formálódását. Ábrahámnak, Mózesnek, Dávidnak és más nagy embereknek nehéz példákon keresztül kell egy egész életen át tanulnia, mit jelent az Istennel megélt bensőséges, párbeszédes, valóban ráhagyatkozó kapcsolat. Naamánnak az új tudás érdekében annyit kell tennie, hogy más szemszögből kell látnia a környezetét, beleértve a szomszéd ország folyóját (2Kir 5) is. Jónásnak át kell értékelnie egész addigi istenképét (Jón 4) és a zsidó népen kívül más népekhez fűződő kapcsolatát is. A tanítványoknak nem elég arról számot adni, hogy mások kinek mondják Jézust, hanem a saját válaszukat (Mk 8,29) is meg kell fogalmazniuk. A Hegyi beszéd tanításait hallgató tömeg nem új törvényt kap (Mt 5,17), hanem az általa jól ismert szabályoknak láthatja meg a szabadító erejét. A feltámadottal való találkozások pedig egészen új kapcsolatokat hoznak létre, a legnagyobb minőségi változást alakítják ki a tanítványokban addig felhalmozódott tudáselemek között.

Már az első keresztény közösségek életében, de később, az egyház története során is azt látjuk, hogy a megfogalmazódott tantételek, vallási tanítások kialakulásának

[18] Lásd Varga 2020.

[19] Vladár 1995, 575. o.

is erős a folyamatjellege. Ha ezeknek a hosszú idő alatt kiformálódott teológiai gondolatoknak, tanításoknak a lényegét nem folyamatszerűen láttatjuk, hanem pillanatszerűen rögzített „tantételekben adjuk tovább, az olyan, mintha egy madár szárnyalását egy fényképen próbálnánk bemutatni".[20] Egy-egy dogmatikai tanításhoz, etikai döntéshozatalhoz, bibliai szakasz értelmezéséhez vezető út dinamizmusa, hosszú folyamata, vitája, kapcsolatisága és személyessége könnyen elvész akkor, ha csak pillanatfelvételeket látunk, vagy ha csak a végeredménynek számító egyetlen mondatot mutatjuk meg a diákoknak. A hitoktatásban és a teológiában a tanítás során mind a tananyag, a közvetítésre szánt tartalom, mind a tanulás folyamatiságáról könnyen elfeledkezünk, pedig rendkívül meghatározóak, s a kettő szorosan össze is kapcsolódik. A tanítás mögött álló történet legalább annyira része a tanításnak, mint maga a tétel. Bibliai szereplők mondatai vagy egyháztörténeti személyek tanításai a történeteikkel együtt érthetők meg. A szerzetesként évtizedeken át a megigazulást kutató Luther kálváriájával együtt fogható fel a nagy reformátor *sola fide* tanításának tömörsége. A kanyargós utat bejáró fiatal Ágoston életútjával együtt érezhető meg a kegyelem tanításának megnyugvást adó ereje.

Egy történet tanulsága, egy tanítás magva nagyon nehezen lenne megtanítható „tananyagként", a történet nélkül. Az Isten–ember kapcsolatokról szóló bibliai történetek esetén fokozottan igaz, hogy egy tanítás lényegének megérzéséhez és megértéséhez nélkülözhetetlen a tanítás megszületésének története és a benne szereplők akár hosszú éveken át zajló élettörténeteinek és életkérdéseinek megismerése. Ennek a folyamatnak a bemutatása nagy segítségünkre lehet abban is, hogy elfogadjuk, hogy a mai tanulásunk is folyamatjellegű.

Személyes bevonódás

A személyes részvétel, az előzetes ismeretek, a hozott előfeltevések, a belső világ, az egyéni kontextus erősen meghatározó részei a bibliai elbeszélésekben nyomon követhető tanulásnak.[21] Láthatjuk ezt a személyes kapcsolódást – vagy konstruktív pedagógiai szakkifejezéssel élve lehorgonyzást – az Ószövetségben a „miért?"-kérdésekben, a próféták kérdéseiben vagy éppen a kivonulás és a vándorlás elbeszéléseinek nyílt végű kérdéseinél, de már a megkérdezésjellegű legrégebbi kérdésekben is. Megfigyelhettük az újszövetségi szereplők megszólalásainál is, vagy Jézus feléjük intézett, éppen ezt a személyes bevonódást igénylő kérdéseinél is, amely talán leg-

[20] Stone 1995, 276. o.
[21] Lásd László 2024, 56–58. o.

explicitebben az önigazolásra törekvő törvénytudó felé fogalmazódik meg: te hogyan olvasod a törvényt? (Lk 10,26)

A Biblia elbeszéléseinek emberei a világról alkotott ismereteiket és nézeteiket önálló keresésük és próbálkozásuk által fedezik fel. Igaz ez az elbeszélésekben szereplő gyerekekre éppúgy, mint a felnőttekre. Sőt rájuk talán még inkább, hiszen a gyerekek és fiatalok – mint például az ifjú Sámuel és Dávid, a gyerekkirályok, az evangéliumi gyermekek vagy az apostolok környezetében élő fiatalok – éppen azért tudják meglátni a lényeget, éppen azért szerepelnek sokszor példaként a felnőttek számára, mert könnyebben megy nekik ez az önálló és tevékeny megismerési folyamat.[22]

A kereső ember – vagy a keresésre motivált ember – nem egy előre elkészített válasz megtalálására vágyik. Épp ellenkezőleg. Jób könyve szemléletesen mutatja meg, hogy az ilyen, másoktól készen kapott válaszok nem adják meg sem a megnyugvást, sem a keresés tárgyát – így Jób példájának esetében a szenvedés magyarázatát. Maga a keresés és kérdezés a legfontosabb része a tanulásnak, és aki kérdez, az már jó úton jár afelé, hogy felfedezze a saját válaszát. De Jézus szavai szerint (Mt 7,7) is csak az fedezheti fel a saját válaszát, aki keres és kér. A kérdések központi helyzete[23] a Bibliában is a konstruktív tanulási formára utal.

Személyes válasz

Ki hogyan válaszolja meg a kérdést? Mit reagál, mit tesz, mit gondol például Jónás a bokor kiszáradása után? Megváltozik-e az ő gondolkodása is? Képes-e hasonló változásra, mint Ninive népe? Képes-e arra, hogy a valóságot interiorizálja? Képes-e a legnagyobb tanulásra, vagyis a belső kognitív rendszerének akkomodációjára? Vagy az újonnan szerzett tapasztalatok – egy pogány nép teljes megtérése és Isten tervének megváltozása – a korábbi ismereteivel konfliktusba kerülve végül csak elbújásra és megsértődésre késztetik őt? Nem tudjuk, hiszen Jónás könyve ebbe már nem avat be minket. Viszont arra késztet, hogy saját magunk gondoljuk tovább a történetet a szöveg és a saját kérdéseink alapján. Amint Jónásnak be kellett vonódnia a történetbe, s amint Jónás nem menekülhetett el az ellenkező irányba, úgy kell az olvasónak is személyesen bevonódnia a tanulásba, lehorgonyoznia a saját kérdésein keresztül. Úgy kell a saját maga által korábban már megkonstruált ismereteit előhívnia, azokon változtatnia s azokat tovább formálnia. Egyedül Jónás dolga az, hogy Jónás milyen választ ad – és ez minden egyes olvasóra nézve is igaz. Amint a kérdéseink is mindig személyesek, úgy a válaszaink is mindig hordozni

[22] Lásd Kodácsy-Simon 2020.

[23] Részletesebben lásd Kodácsy-Simon 2023.

fogják a személyes meggyőződésünket. Még ha csupán rekonstrukció lenne is a válasz megtalálása, azt akkor is mindig a saját kontextusunkban, saját szavainkkal, saját képeinkkel fogalmazzuk újra, valójában konstruáljuk meg. A válasz ránk van bízva. S ennek drámáját láthatjuk a bibliai szereplők példáin keresztül is.[24]

Jónás könyve mellett sok más példa is eszünkbe juthat. Miért távozik szomorúan (Mk 10,22) a gazdag ifjú, s mire indítja ez az érzés? Változik-e a tékozló fiú bátyjának gondolkodása (Lk 15,30)? De még olyan, történeti beszámolókat tartalmazó könyvek, mint a Krónikák második könyve is egy nyitott gondolattal ér véget, amely az úton járás folyamatjellegét és be nem fejezettségét hangsúlyozza: *„Ezt mondja Círus perzsa király: A föld minden országát nekem adta az Úr, a menny Istene. Ő bízott meg engem azzal, hogy felépíttessem templomát a Júdában levő Jeruzsálemben. Aki csak az ő népéhez tartozik közületek, legyen azzal Istene, az Úr, és menjen el!"* (2Krón 36,23)

Talán legkiélezettebben Márk evangéliumának befejezésében, pontosabban be nem fejezettségében jelenik meg ennek a bevonódásnak az igénye. Márk evangéliumának legrégebbi kéziratban az evangélium utolsó mondata a 16. fejezet 8. verse, amely szerint az asszonyok, miután senkit nem találtak a sírban, és egy *„fehér ruhába öltözött ifjú"* (Mk 16,5) hirdette nekik Jézus feltámadását, *„kijöttek, és elfutottak a sírbolttól, mert remegés és rémület fogta el őket; és senkinek sem mondtak el semmit, mert féltek"* (Mk 16,8). Hogyan lehet befejezni egy evangéliumot ezzel a mondattal? Máté, Lukács és János a feltámadott Jézus találkozásairól, majd Jézus utolsó szavairól írnak evangéliumaik utolsó fejezeteiben. Lehetséges, hogy Márk ezt tudatosan nem tette meg?[25]

A bibliakutatók évtizedek óta tárgyalják Márk evangéliumának befejezését. Egyesek valószínűtlennek tartják, hogy az ókori ember számára értelmezhető lett volna egy ilyen nyitott befejezés. Szerintük eredetileg nem a 8. versnél ér véget a fejezet, de a befejező rész a legrégebbi kéziratokból elveszett. Mások szerint „az 1. századi műfaji elvárásokat a kognitív műfajelmélet fényében – a műfaj irodalmi megközelítésére építve a kognitív (pszichológiai) megközelítéssel – vizsgálva"[26] Márk nyitott befejezése nemcsak megfelelő, hanem kívánatos is. Ez a nyitott befejezés szerintük éppen azért lehet az eredeti változat, mert Márknak az volt a célja, hogy így vonja be a hallgatóságot a történet folytatásába és személyes átélésébe. Így gondolkodtassa el őket mindarról, amit az ezt megelőző tizenöt fejezeten keresztül leírt Jézus személyéről, megváltói munkájáról és követéséről. A nyitott vég szerepe az olvasó tudatos bevonása: a hit válaszát várja tőle, hogy higgyen abban, hogy amint előtte

[24] Ennek a fontos szerepére a pusztai szerzetesek körében mutat rá Percze 2024, 134. o.
[25] Lásd Shively 2018.
[26] Uo. 273. o.

minden más, úgy Jézusnak a feltámadásról mondott tanítása is be fog teljesedni.[27] Ehhez igényli Márk az olvasó személyes interpretációit, reflexióit, reakcióit, kérdéseit és kutatását – mindent, ami a konstruktív tanulás része.

Márk célja, hogy az olvasóból saját kérdéseket és saját választ provokáljon ki, hívjon elő – amint a *provoco* latin szó jelenti. A hallgató személyes válaszát nem egyszerűen elősegíti a nyitott vég, de az kifejezetten szükséges is hozzá. Ahogyan a „rövid Márk" elmélet egyik képviselője, Burridge fogalmazza meg: „Márk Jézust bemutató története a követőinek történetévé válik, az ő történetük pedig az olvasók történetévé. Rajtuk múlik, hogy követik-e, vagy elhagyják, hisznek-e, vagy félreértik, meglátják-e őt Galileában, vagy továbbra is vakon bámulnak egy üres sírba."[28] Márk ezzel „nem annyira a saját világát szeretné megalkotni, mint inkább a saját olvasóját",[29] aki a tizenöt fejezet során elé adott ismeretek és szabályszerűségek alapján megkonstruálja a saját tudását, s meghozza a saját döntését. Márk evangéliuma „inkább *tesz* valamit az olvasóval, semmint utal valamire […], a saját világát és a saját közönségét alakítja."[30] Ha Márk evangéliumának befejezése a 16,8 vers, akkor Márk célja az lehetett ezzel a nyitott befejezéssel, hogy ne azért higgyen valaki, mert egy korabeli tanítvány találkozott a feltámadottal, hanem azért, mert ő maga olvasóként hisz ebben. Az olvasó számára úgy álljon össze a kép – úgy konstruálódjon a tudás – az evangélium olvasása során, hogy a végén ne vakon bámuljon a szövegre, hanem meghalljon belőle valamit, a hallásból pedig hit lehessen.

Nem csak Márk él azonban ezzel az ókori szerzők számára ismerős retorikai fogással. Eszünkbe juthatnak Jézus példázatai is, amelyek pontosan ezzel a bevonódással késztetik ki a személyes választ a hallgatóságból. S már Aranyszájú Szent János rámutat arra, hogy Lukács is hasonlóan fejezi be kétkötetes művének második részét, az Apostolok cselekedeteit: „Lukács erre a pontra hozza elbeszélését, és szomjasan hagyja a hallgatót, hogy az elmélkedés által maga töltse ki a hiányt. A pogányok ugyanígy tesznek; mert a mindent tudás elaltatja a szellemet, és elgyengíti azt."[31]

Összekötő képzelet

A konstruktív tanuláskép tud arról, és figyelembe veszi azt, hogy a tanulási folyamatban fontos szerepet játszik a képzelőerő. Első hallásra talán különösnek tűnhet, hogy a hittanórai tanulás kontextusában a képzelőerőnek fontos szerepet tulajdo-

[27] Uo. 274–276. o.
[28] Burridge 2005, 64. o.
[29] Fowler 1981, 57. o.
[30] Shively 2018, 18. o.
[31] Chrysostom 1889, 326. o.

nítunk. Egy olyan tantárgy, amely több ezer éves hagyományanyagot vesz alapul a tananyagához, s amely erőteljesen épít a megelőző közösségek aprólékosan kiérlelt tanításaira, vajon valóban számításba tudja venni a mai diákok egyéni képzelőerejét? Valóban számításba veheti azt? Ha valóban biblikus szemlélettel érkezünk a hitoktatáshoz, akkor a válaszunk nemcsak az, hogy figyelembe tudja venni, hanem az, hogy határozottan épít rá. Walter Brueggemann szerint éppen a képzelet kapcsa, a képzelet összekötő eleme (copula of imagination)[32] teszi lehetővé a hitkérdések terén is a tanulást. Brueggemann a Jordánon való átkelést (Józs 4) említi az egyik legjellemzőbb példának erre.[33] Miután a nép száraz lábbal kel át a Jordánon (Józs 3,14–17), Józsué tizenkét követ hozat ki a Jordán medréből, majd felállíttatja a köveket Gilgálban, s ezt mondja:

> *„Ha egy nap gyermekeitek majd megkérdezik atyáikat, mit jelentenek ezek a kövek, ezt a magyarázatot adjátok gyermekeiteknek: Itt szárazon kelt át Izrael a Jordánon, mert az Úr, a ti Istenetek kiszárította előttetek a Jordán vizét, míg át nem keltetek,* ahogyan *az Úr, a ti Istenetek a Sás-tengerrel tette: kiszárította előttünk, míg át nem keltünk, hogy a föld népei megtudják, milyen hatalmas az Úr keze, s magatok is minden időben féljétek az Urat, a ti Isteneteket."* (Józs 4,21–25; SZIT)[34]

Már azok a gyermekek is messze vannak a kivonulás élményétől és tapasztalatától, akik Józsuéval kelnek át a Jordánon, hiszen egyikőjük sem élt még az Egyiptomból való szabadulás idején. Hát még azok, akik majd a későbbi korokban felteszik a kérdéseiket! Már a Józsuéval átkelők sem tudják, pontosan hogyan vezette át Isten a népet a tengeren, hiszen nem voltak jelen (vö. 4Móz 14), csupán a szüleik vagy nagyszüleik elmeséléséből ismerik. Mégis képet kaphatnak róla az „ahogyan"-ból. Ez az egyszerű vonatkozó névmás teremt lehetőséget a tanulásra: az „ahogyan" nem konkrét, nem empirikus, nem induktív, de nem is deduktív magyarázat. Józsué nem ad leírást arról, hogyan kelt át a nép Mózessel a tengeren. Nem mondja meg a hogyant és a mikéntet, nem diktál jegyzetet, nem ír elemzést, nem ad mintát, nem készít hozzá szemléltető ábrát, nem biztosít történelmi adatokat, amelyeket könnyű lenne reprodukálni a tanulóknak. Ellenben olyan tanulási lehetőséget kínál, amelyben a hallgatóság minden tagjának benne lehet a szabadulásélménye a Jordánon való átkelésről, az élmény kézzelfoghatóságát pedig a kövek látványa jelenti majd.

[32] Brueggemann 2008, 408–410. o.

[33] Uo. 409. o.

[34] Más fordításokban: *„…a miképen cselekedett vala az Úr"* (Józs 4,23; Károli); *„Így cselekedett Istenetek, az Úr…"* (Józs 4,23; RÚF); *„…úgy, mint ahogy egykor a Vörös-tengerrel cselekedett…"* (Józs 4,23–24 – Káldi-Neovulgáta).

Bizonyára nem pontosan ugyanúgy élték meg mindannyian a Jordánon való átkelést, amint most sem ugyanúgy képzeljük el mindannyian ezt az eseményt. Jelen voltak és vannak ennek elképzelésében a saját élmények, a szülőktől hallott beszámolók a tengeren való átkelésről és az egyéni képzelet, a személyes belső kép is. Ez a személyes tudás már a Biblia különböző könyveinek szövegén is tükröződik, hiszen az egyes szerzők sem pontosan ugyanúgy írják le az Egyiptomból való szabadulás tengeri átkelését, hanem mindenki egy kicsit másként festi le ezt a képet a szavaival.[35] Józsué könyvének szerzője is máshogy látja a Vörös-tengeri kivonulást (Józs 4,21–25), mégis összeköti egy „ahogyan"-nal a kettőt, hiszen nem az a lényeg, hogy egészen precízen ugyanúgy látjuk-e az eseményt lelki szemeinkkel, hanem hogy a szabadítás egzisztenciális élményében tudunk találkozni. Az átkelés módját és részleteit nem ismerjük, mert nem lehet elmagyarázni. Egy normatív jellegű tanítás során szerzett, objektív(nek tűnő) tananyag megtanulása helyett sokkal fontosabb és maradandóbb az átkelésről való tanulás során a személyes élménnyel és ismeretekkel való kapcsolódás. Ez az egyetlen „ahogyan" szócska jól mutatja, hogy az elbeszélések szerepe az, hogy Izrael minden tagjának a képzelőerejét megpiszkálja és kinyissa, ezáltal a személyes kapcsolódás lehetőségét megteremtse, s így szabaddá tegye az utat a tanulás számára.[36] Csak ennek segítségével kelhetnek át a tanulók is a tengeren.

Ugyanígy építenek a képzeletre mint kötelékre a Biblia más könyvei is. Csupán az újszövetségi csoda- és gyógyítástörténetekre utalunk, ahol szintén nem a csoda hogyanjának elmagyarázásában merül el a szerző, hanem a szabadításélmény átélését hangsúlyozza, a részleteket pedig meghagyja a képzelőerő számára.

Közösség

A konstruktív modell szerint a képzelet és a kreativitás központi szerepe mellett a szabályok teszik lehetővé a tanulást. Amint feljebb írtuk, az adaptivitás kritériuma nem engedi meg a szabályok nélküli vagy szabályokhoz nem illeszkedő tudás kialakulását. Az adaptivitás egyik legerősebb mércéje a közösség. A közösség, amely együtt alkotja, ismeri fel és tartja be a szabályokat.

Az egész Biblián végigkövethetjük, hogy a közösség milyen erős szerepet tölt be a tanulásban. Az Ószövetségben láthatjuk, hogy a kollektív tanulási folyamat során hogyan fedezi fel a nép együtt az Istennel megélt kapcsolat dimenzióit, miként

[35] 2Móz 14,21–22; Zsolt 66,6; Zsolt 78,13; Zsolt 106,9; Zsolt 136,13–14; Ézs 63,12; 1Kor 10,1–2; Zsid 11,29.

[36] Brueggemann 2008.

változik saját identitásuk és identitástudatuk, milyenek lesznek a vallási ismereteik más népek hitvilágának tükrében, milyen a világképük, a társadalomképük és az emberképük, milyen szavakkal és képekkel fogalmazzák meg istenképüket, mit tartanak elfogadhatónak a közösség számára. Azt is láthatjuk, hogy az Ószövetségben a gyerekek úgy modelljei a tanulásnak, hogy amikor ők felteszik a kérdéseiket, akkor a nép minden tagja, fiatalok és idősek velük együtt kérdeznek és tanulnak. Ugyanez igaz az újszövetségi történetekre is: egy éppen alakuló közösség tagjainak közösségi tanulását követhetjük nyomon Péter végletességében, Tamás értetlenkedésében, Júdás elbizonytalanodásában, Pál vehemenciájában, a női követők gyászában, a testvérek rivalizálásában, a farizeusok dühöngésében, az írástudók kritikáiban s a számos név nélküli követő személyes vonásaiban. Ezekben az elbeszélésekben jól kirajzolódik az egyéni tanulási folyamat szociális jellege is. A közösség tagjai új ismereteket szereznek, új képeket alkotnak meg azáltal, hogy egymásra vannak utalva, együtt kell szembenézniük ismeretlen dilemmákkal, s közösen kell megoldaniuk új helyzeteket.

A Biblia elbeszéléseire tekintve megbizonyosodhatunk arról, hogy a közösség nemcsak együtt jár a tanulással, de szükségeltetik is hozzá. Közösség kell a készségek kibontakozásához, az ismeretek elsajátításához, a gondolkodásmód és a vélemények alakításához, a döntések és a cselekedetek kiérleléséhez. Még erősebben látszik a közösség tanulásban betöltött szerepe az egyház kétezer éves történelmén, a hittanóra egyháztörténeti tananyagrészén: a dogmák kialakulásában, az egyház formálódásában, a felekezeti hagyományok ápolásában. A konstruktív tanulás során nagy szerepet játszó kérdés is közösségben hangzik el mind a bibliai elbeszélésekben, mind az egyház történetében. A hittanórán pont olyan kérdező közösséggé tudnak válni a diákok egymás számára a tanulás során, mint amilyenek a bibliai közösségek voltak, ahol „a kérdezés maga az együttműködés",[37] és az együttműködés kérdezésre motivál. Hasonlóan ahhoz, ahogy Gadamer írja: az értelmezők sokasága osztozik a szöveg megértésének élményén, így válik majd az értelmezők közönsége közösséggé a tanulás során.

A közösségnek a hittanórai tanulás terén betöltött szerepe kapcsán eszünkbe juthat Tillich figyelmeztetése is a hitoktatásról mint beavató oktatásról: lényeges, hogy a beavató oktatás elég széles és mély közösségi alapon történjen meg, különben veszít az egzisztenciális dimenziójából. A hazánkban jelenleg folyó hit- és erkölcstanoktatás kapcsán ez a dilemma három formában is felmerülhet. Egyrészt egy osztály nem biztos, hogy a megfelelő méretű és elegendő alappal rendelkező közösség, de ha még az is széttöredezik több, kis létszámú felekezeti csoportra, akkor mi bizto-

[37] Sharp 1997, 85. o.

sítja a megfelelő közösségi hátteret? Másrészt van-e a hit- és erkölcstan mögött élő gyülekezeti közösség, amelyre lehet építeni? Harmadrészt tud-e a tanár segíteni a térben és időben távoli közösségek megjelenítésében, bekapcsolásában – különösen akkor, ha kis létszámú csoportban tanít? Hiszen nemcsak a jelenlévőkkel alkothatunk közösséget a kérdéseinkkel, hanem korábban élt vagy máshol élő kérdezőkkel is. Ahol ezeket a nehézségeket sikerül legyőzni, ott a közösség be tudja tölteni az adaptivitás mércéjének feladatát.

Szabad formálódás

Úgy tűnik, hogy a konstruktív tanulás lényegi elemei jelen vannak a Bibliában is. Pontosabban: úgy tűnik, hogy a Biblia korabeli emberek éltek mindazzal, amit ma konstruktív tanulásnak nevezünk. Ennek egyik legszemléletesebb megfogalmazását Pál apostol írja le. Pál minden levelében hangsúlyozza a Krisztus-követés fontosságát, ám ez a tanulási forma nem egyszerűen utánzás. Sokkal több annál: formálódás. A formálódás olyan folyamat, olyan tanítványi úton járás, amelyben a tanuló ember alakul, de amelynek során a tanuló emberben is alakul az ismeret, a kép. Ez a hosszú, személyes, egyéni tanulási folyamat csak az eljövendő világban éri majd el a célját teljesen, de állandóan jelen van a Krisztust tanuló ember mindennapjaiban. Ennek a tanulási folyamatnak a belső formálódása olyan mély és erőteljes dinamika, amelyet Pál gyönyörűen ír le a szeretethimnuszban is (1Kor 13,9–12), de talán a Galatákhoz írott levelének egyik mondatában fogalmazza meg a legszemléletesebben: *„… gyermekeim, akiket újra fájdalmak között szülök meg, amíg kiformálódik bennetek Krisztus."* (Gal 4,19) Ez a mondat jelzi egyrészt a tanulási folyamatot kísérő tanár nehézségeit is, de még fontosabb benne a tanulási folyamat belső formálódása. A kereszténység kétezer éves története során sajnos sokszor megpróbálta statikus keretek közé szorítani ezt a formálódó dinamikát. Pedig a hitbeli tanulás sem úgy néz ki, hogy kész Krisztus-képet kapunk és veszünk át. Amint az itt szereplő görög szó (μορφόω[38]) jelenti, a tanulás a belső kép formálódása, alakulása, változása, alakot öltése. Még akkor is, ha a hit sarokpontjáról, a Krisztusról alkotott kép formálódásáról van szó. Ez a formálódás Pál életében is sokféle formát öltött, éppúgy része volt a hosszú éveken át tartó tanulmányozás, mint egy intenzív „damaszkuszi" élmény, amely a legfontosabb kérdésre irányította a figyelmét: *„Ki vagy, Uram?"* (ApCsel 9,5)

Ha Krisztusról akarunk tanulni, akkor Krisztusnak kell formálódnia bennünk – amint Krisztus maga is formálódik az inkarnáció során, a saját testében, a közös világunkban. Ahogyan a gyermek is formálódik az anyaméhben, úgy formálódik

[38] Braumann 1992.

bennünk Krisztus is.[39] A saját, egyénileg hozott előzetes tudásunk, belső érdeklődésünk, személyes kérdéseink, „lehorgonyzásaink" alapján. Pál apostol nem fél a relativista vagy a szubjektivista megbélyegzéstől, hiszen tudja – már a pogányok között végzett missziójával vállalja –, hogy a tanulás egyetlen útja az, ha hagyjuk, hogy a diákban formálódjon a kép – bármennyire is szeretné tanárként már a végeredményt látni, s bármennyire szenved is ennek hiányától. Mégsem nyúl bele tanárként a tanulók fejébe, s helyezi el ott a saját maga által már kialakított képet, hanem hagyja a tanuló formálódását.

Úgy tűnik, Pál apostol felismerte, hogy a relativizmus és a pluralizmus veszélyétől nem a konstruktív tanulás esetében kell jobban félni, hanem a konstruktív tanuláselméletet figyelmen kívül hagyó, normatív oktatás világában. Ma néhányan a szubjektivizmus és a relativizmus iránti félelmük miatt vetik el az egyéni értelmezés szerepét és fontosságát, s ez a félelem elsősorban a hittanóra és a teológia tárgyára, Istenre irányul. Attól félnek, hogy ha elfogadjuk a konstruktív tanuláselméletet, ebből az következik, hogy mindenki saját istent alkot magának. A konstruktív tanuláselmélet azonban felhívja a figyelmünket arra, hogy a tananyag és a tananyagról alkotott képünk nem ugyanaz. A teológia és a hittanóra esetében ezt röviden úgy fejezzük ki, hogy Isten nem egyenlő az istenképünkkel. Istenképünket konstruáljuk (magunkban és közösségeinkkel), míg Isten lényegét nem változtatja meg az a tudás, az a kép, amelyet mi alkotunk róla. Istenképünk mindig töredékes, véges, alakulófélben lévő, esetleges. Isten azonban az ismereteinktől és tanulásunktól független. Éppen azzal relativizáljuk legerősebben Istent, ha nem ismerjük el, hogy a róla alkotott képünk nem egyenlő magával Istennel. Éppen azzal esünk a relativizmus csapdájába, ha azért nem merjük az istenképeink személyes konstrukcióját elismerni, mert attól félünk, hogy ezzel Istent relativizáljuk a magunk számára. A Tízparancsolattal *(„Ne legyen más Istened!")* éppen akkor kerülünk legerősebben szembe, amikor az önkényesen alakított istenképünkből csinálunk Istent a magunk számára. Amikor már észre sem vesszük, hogy mi az, amit mi alkottunk, s mi az, ami a mi konstrukciónktól teljesen független – s mivel a kettőt nem tudjuk megkülönböztetni, ezért a biztonság kedvéért a képalkotás konstruktív folyamatát sem ismerjük el. A bálványkészítés nem külső szobrok formájában ölt testet, hanem belülről alkotunk hamis világokat magunknak. Ennek elkerüléséhez az egyik segítség az, ha tudatában vagyunk a konstrukciós tanulási folyamatunknak, látjuk annak korlátait és lehetőségeit.

Pál apostol – a többi bibliai szerzővel együtt – tudja, hogy a tanulás egyetlen útja az, ha a tanuló is, a tanár is nyitott az alakulásra, átadja a diákot a formálódásnak, az érdeklődésnek, a belső kép alakításának. Tudja, hogy a lehetőség csak akkor válhat

[39] Uo. 708. o.

valóságossá, ha belül szabadon formálódhat a kép. A bibliai könyvek adnak elég építőkockát az építkezéshez, és azt is megmutatják, hogy milyen szabályok működnek a „tananyagon" belül. Végső soron azonban az egész tanulás és annak végeredménye is a szabad belső formálódáson múlik, amelynek során a Biblia „nem informál, hanem mindenekelőtt transzformál".[40] A Szentírás alakítja az embert, s ezen tanulás során válik szentté – vagyis fontossá, különlegessé, kiemeltté – az olvasó számára.

Felfedezőutakon

A konstruktív tanulási modell számos más elemét is vizsgálhatnánk a bibliai elbeszélések fényében. Így például izgalmas lenne megnézni, hogy a tanítószerepnek mennyire szerves része a felfedezést és értelmezést segítő kísérés a tudásátadás helyett. Már a mózesi törvényekben is helyet kap ez a kép (5Móz 11,19), de Jézus is gyakran tanít útközben, még a feltámadása után is (Lk 24). Sőt saját magát azonosítja az úttal (Jn 14,6), amelynek felismerése a tanulás lényege (Jn 14,5). Vagy például a bibliai tanulókép is az aktív, felfedező, alkotó, értelmező ember képét helyezi elénk, aki élethelyzetével és életkérdéseivel alakítja a tanulás folyamatát. További szempontokat is érdemes lehet vizsgálni, ám talán ez is elég annak felismeréséhez, hogy a Biblia korabeli emberek éltek mindazzal, amit ma konstruktív tanulásnak nevezünk. Ez pedig számos mai vallásdidaktikai kérdés megválaszolását segítheti. Mit jelent a hit terén a tanulás? Mit jelent ez a hitoktatásra nézve? Hogyan támogathatja ezt a tanulást a tanár? Mi akadályozza, gátolja ezt a tanulást? Milyen diákkép, tanárkép és hittanórakép következik ebből? Egyáltalán: mely szavak segítenek leírni a hitkérdések, a teológia tanulásának folyamatát? A konstruktív tanuláselmélet felismerései segíthetnek elindítani ezen kérdések tárgyalását is és felfedezni a hittanórai tanulás útjait. Elindíthatnak azon az izgalmas felfedezőúton, amely a bibliai szereplők és történetek tanulásához is közelebb visz bennünket.

Hivatkozott művek

Braumann, G.: μορφόω. In: Colin Brown (szerk.): *The New International Dictionary of New Testament Theology.* 3. köt. *Pri–Z.* The Paternoster Press, Carlisle, 1992. 705–708. o.

Brueggemann, Walter: Vulnerable Children, Divine Passion, and Human Obligation. In: Marcia J. Bunge (szerk.): *The Child in the Bible.* Eerdmans, Grand Rapids, 2008. 399–422. o.

[40] Varga 2020, 23. o.

Burridge, Richard A.: *Four Gospels, One Jesus? A Symbolic Reading.* Eerdmans, Grand Rapids, 2005.

Chrysostom, Saint: Homilies on the Acts of the Apostles and the Epistle to the Romans. In: Philip Schaff (szerk.): *A Select Library of the Nicene and Post-Nicene Fathers of the Christian Church.* Christian Classics Ethereal Library, Grand Rapids, 1889. Web: https://www.ccel.org/ccel/s/schaff/npnf111/cache/npnf111.pdf. (Letöltés: 2024. június 24.)

Csapó Benő: Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 15–44.o.

Fowler, Robert M.: *Loaves and Fishes. The Function of the Feeding Stories in the Gospel of Mark.* Society of Biblical Literature, Missoula, 1981.

Kodácsy-Simon Eszter: „Veled a kőfalon is átugrom". Határátlépő fiatalok a Bibliában. In: Orosz Gábor Viktor (szerk.): *Teológia és határok. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak tanulmánykötete.* Luther Kiadó, Budapest, 2020. 124–140. o.

Kodácsy-Simon Eszter: *Az egzisztenciális kérdések lehetőséget teremtő ereje a hittanórán.* Habilitációs értekezés. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2023.

Kron, Friedrich W.: *Pedagógia.* Ford. Horváth Ágnes – Viniczay Zsuzsa – Zalán Péter. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.

László Virgil: A teológiai tudás kétfajta megközelítése. Antologikus tanulmány. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 52–62. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.04

Nahalka István: Konstruktív didaktika. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon.* 2. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 274–275. o.

Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

Percze Sándor: A tapasztalás tanulása. Lelkivezetés és kísérés a pusztai szerzetesség gyakorlatában. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 127–139. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.10

Pusztai Gabriella (szerk.): *Neveléssszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2020.

Seres-Busi Etelka: Reflektív technikák a mentorálási folyamatban – a mentori kapcsolat támogatása érdekében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 206–219. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.16

Seresné Busi Etelka: Kooperatív csoportmunka. In: Seresné Busi Etelka – Hegedűs Judit (szerk.): *Módszertani kézikönyv a pedagógia szakos tanári képzéshez.* BME Tanárképző Központ, Budapest, 2015. 1–11. o.

Sharp, Ann Margaret: Mit jelent a kérdező közösség? Ford. Vándor Judit. In: G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.): *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény.* 1. köt. Korona Nova Kiadó, Budapest, 1997. 79–88. o.

Shively, Elizabeth E.: Recognizing Penguins. Audience Expectation, Cognitive Genre Theory, and the Ending of Mark's Gospel. *Catholic Biblical Quarterly,* 80. évf. 2018/2. sz. 273–292. o. https://doi.org/10.1353/cbq.2018.0051

Stone, Jerry H.: Narrative Theology and Religious Education. In: Randolph C. Miller: *Theologies of Religious Education.* Religious Education Press, Birmingham, Alabama, 1995. 255–285. o.

Varga Gyöngyi: *Nomád teológia.* Luther Kiadó, Budapest, 2020.

Vladár Gábor: Tanul. In: Bartha Tibor (szerk.): *Keresztyén bibliai lexikon.* 2. köt. Kálvin Kiadó, Budapest, 1995. 575. o.

Örökségünk feltárása

Társadalomtudományos módszerek és az Újszövetség

Cserháti Márta

Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi docens
E-mail: fieldsofgold_7@hotmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.06

A tanulmány a Biblia társadalomtudományos módszerek segítségével történő kutatásával foglalkozik. Azt állítja, hogy ezen módszerek és kategóriák megfontolt használatának segítségével elkerülhető az etnocentrizmus és az anakronizmus, mivel azt vizsgáljuk, hogyan épültek fel és működtek az ókori mediterrán társadalmak. Két példa hozza közelebb ezt a megközelítést és demonstrálja annak magyarázó erejét: az egyik a kultúrák osztályozása a vertikális-horizontális és a kollektivista-individualista tengely mentén, valamint az ókorban széles körben elterjedt félelem a szemmel veréstől, amely az irigységből, a tisztesség/szégyen alapú versengésből ered.

Kulcsszavak: társadalomtudomány / etnocentrizmus / anakronizmus / kollektivizmus / szemmel verés / irigység

Methods of Social Science and the New Testament

This paper deals with the use and usefulness of social scientific methods and categories in the study of the Bible. It argues that a judicious use of these approaches helps us to avoid ethnocentrism and anachronism by looking at the ways ancient Mediterranean societies were constructed and the ways they functioned. Two examples are given to demonstrate the explanatory power of these methods: the classification of societies along the vertical/horizontal and the collectivist/individualist axes; and the widespread notion of the evil eye in ancient Mediterranean societies, a phenomenon attached to the emotion of envy, the by-product of the basic values of honour and shame in these societies.

Keywords: social science / ethnocentrism / anachronism / collectivism / evil eye / envy

„Ha őszinték akarunk lenni, a kultúra sokkal inkább formál minket, mint az evangélium. Úgy tűnik, jóformán érintetlenül hagytuk az emberi történelem alapvető cselekményét, ahelyett, hogy engedtük volna, hogy az evangélium új keretet és irányt szabjon neki." (Richard Rohr)

A 20. század utolsó harmadától kezdve a történetkritika hagyományos módszerei (szövegkritika, forráskritika, formatörténet, redakciótörténet) mellé felzárkóztak a társadalomtudományos módszerek a bibliatudományban. Az Újszövetség társadalomtudományos vizsgálata azt jelenti, hogy „először kiválasztunk egy megfelelő, a társadalomtudományokban elfogadott modellt, és ezt felhasználva a kérdéses dokumentumnak egy kielégítő olvasatát adjuk".[1] Ennek a vállalkozásnak a fő iránya a jelenkori mediterrán társadalmakat vizsgáló szociológia és kulturális antropológia eredményeinek visszavetítése az ókor világába. Természetesen e folyamat során megfelelő óvatossággal kell eljárnunk, de mivel a társadalmak és kultúrák alapvető értékei és struktúrái csak nagyon lassan változnak az évszázadok során, különösen az eldugottabb, falusias vidékeken, ennek a módszernek a használata lehetővé teszi, hogy a bibliai szövegeket minél inkább a saját kontextusukban szemléljük. E munka során el kell kerülnünk azt a csapdát, hogy azt gondoljuk, hogy a valóság egésze társadalmilag konstruált,[2] holott valójában jórészt társadalmilag *értelmezett,* míg az emberi tapasztalás néhány területe, „például a fájdalom, az öröm, a fáradtság, az izgalom nem rendelkezik társadalmi komponenssel, s minden ember egyformán tapasztalja meg ezeket intuitív és direkt módon".[3] Viszont az emberi élet fontos területeit – család, politika, vallás, gazdaság – társadalmilag értelmezik azok, akik az adott kultúrába szocializálódtak. Ez a tény hitelesíti azokat a módszereket, amelyek szintén társadalmilag értelmezik ezeket az intézményeket és jelenségeket. Egy adott társadalom jellemzőinek elemzése lehetővé teszi, hogy elkerüljük azt a fajta anakronizmust és etnocentrizmust, amely óhatatlanul velejárója az olyan értelmezésnek, amely a bibliai iratokat a saját kultúránk és társadalmunk szemüvegén keresztül szemléli. Azáltal, hogy elmerülünk azoknak az embereknek a számunkra sokban idegen világában, akik a bibliai szövegeket írták, hallották és olvasták, nemcsak a megértésben gazdagodunk, hanem értékelni tudjuk a Bibliának mind a különösségét, mind jelenkori relevanciáját.

Bruce Malina felsorol néhány olyan előfeltevést, amely a Biblia társadalomtu-

[1] Malina 2002, 3. o.
[2] Lásd Berger és Luckmann nagyhatású, *The Social Construction of Reality* című művét (1966).
[3] Malina 2002, 16. o.

dományos vizsgálata mögött húzódik meg: 1. Az emberek egy sajátos, időben és térben meghatározott társadalomba szocializálódnak. 2. Szocializációjuk révén az emberek a saját társadalmi csoportjukéval megegyező értékeket vallanak, amelyek a nyelvben, gesztusokban, használati tárgyakban realizálódnak. 3. Bármi, amit az ember érzékel, az általa vallott társadalmi előfeltevések szűrőjén át jut el hozzá.[4]

Ami az Újszövetségben szereplő embereket vagy a szövegek szerzőit, hallgatóit és olvasóit illeti, mindannyian a *hellenizált izraelita paraszti társadalomba* szocializálódtak. Ez a közösség *magas kontextusú* társadalom volt, ami annyit jelent, hogy a szövegek általában nem fejtik ki a bennük foglalt gondolatok és események hátterét és részleteit, amelyeket a korabeli olvasó „magától is tud", és amelyek nem szorulnak magyarázatra.

A következőkben két olyan fontos mozzanatra összpontosítok, amelyek magyarázhatják az első századi palesztinai társadalom némely jellegzetességét: egyfelől arra, hogy *kollektivista* kultúráról[5] van szó, másfelől a *szemmel verés*től való félelemre, amely az egész – ókori és mai – mediterráneumra jellemző.

A *kollektivista* társadalmakban élő emberek elsősorban úgy tekintenek magukra, mint egy csoport, egy család, egy etnikum, egy vallási szekta stb. tagjára. Az egyén mindig a saját csoportját képviseli, és saját csoportjának sikerében érdekelt. Ez a csoport jobban meghatározza őket, mint személyes identitásuk. Őrizkednek attól, hogy saját célokat kövessenek, ha azok a csoport céljaitól különböznek. Ezzel szemben az *individualista* kultúrák a személyes fejlődést, a vállalkozókedvet, az eredetiséget, a pszichés érettséget és az egyes ember jogait és szükségleteit hangsúlyozzák. Ma a világ legtöbb társadalma kollektivista, míg individualista kultúrák elsősorban Nyugat- és Észak-Európában, illetve Észak-Amerikában találhatóak.

A kultúrák különbözőségének egy másik aspektusa az, hogy milyen mértékben tolerálja egy adott társadalom a státusz, a hatalom és az előjogok különbségét. Ebből a szempontból megkülönböztethetünk *vertikális* és *horizontális* társadalmakat. A horizontális társadalmak viszonylag kis különbségeket engednek meg a társadalmi rétegződés tekintetében, míg a vertikális kultúrák jóval nagyobbakat.

Ha ezt a két szempontot alkalmazzuk a különböző kultúrákra, akkor négyféle társadalomszerkezetet különböztethetünk meg. A *horizontális individualista* társadalmakban az emberek meglehetősen függetlenek, de viszonylag kis különbségeket tolerálnak hatalom, státusz és vagyon tekintetében. A skandináv országok tartoznak ebbe a kategóriába. Ahol a csoportszolidaritás a legfőbb érték, de a különbségek nem túl nagyok, *horizontális kollektivista* kultúráról beszélünk, mint talán Észak-

[4] Uo. 4. o.

[5] Lásd Cserháti 2021, 31–33. o.

Koreában, legalábbis az ideológia szintjén. A *vertikális individualizmust* a profit- és teljesítményközpontúság jellemzi, valamint a hedonizmus és a versenyszellem, mint például az Egyesült Államokban. Végül a *vertikális kollektivizmus* a legtöbb agrártársadalom jellemzője, mint amilyen India vagy az első századi Palesztina.

Természetesen nem létezik olyan kultúra, amely tisztán individualista vagy kollektivista lenne. Az ókori világban is voltak emberek, akik individualistaként viselkedtek, akár az elitben, különösen Rómában, ahol a pazarló fogyasztásban versenyeztek egymással, valamit a társadalom ellenkező pólusán, a marginalizáltak, kitaszítottak, koldusok, vámszedők és tisztátalanok körében, akik ha akarták, sem tudták volna fenntartani öröklött státuszukat.

Melyek annak a társadalomnak a jellemzői, amelyben Jézus és követői éltek? Malina a következőképpen összegzi a legfontosabb jellemzőket. Ennek a kultúrának a tagjai nemük, lakóhelyük és leszármazásuk alapján határozták meg magukat. Társadalmuk patriarchális volt, ahol a nők a hozzájuk tartozó férfiaknak voltak alárendelve. Egymás közötti érintkezésüket a tisztesség és a szégyen kategóriái határoztak meg, valamint a saját csoport és a másik csoport éles megkülönböztetése. Ez abban nyilvánult meg, hogy *vagy-vagy*ban gondolkodtak (az *is-is* gondolkodás nem jelent meg egészen a 17. századig). Minden csoport etnocentrikus volt, vagyis a saját csoport értékeit vélték általános emberi értéknek. Az emberek a természetnek alávetettként tapasztalták meg magukat, akiknek a sorsát meghatározzák mind a látható entitások, mint a bolygók és csillagok, mind a láthatatlanok, mint a démonok vagy istenségek. Mindenki osztozott abban a hiedelemben, hogy minden jó dolog véges mennyiségben áll rendelkezésre, és már ki van osztva az emberek között. Az elitek alávetették és kizsákmányolták a többieket. Hogy ennek a terhén könnyítsenek, az emberek befolyásos patrónusokat kerestek maguknak,[6] mivel a társadalom intézményei még nem alakultak ki, vagy megbízhatatlanul működtek. Csak a népesség 2-4 százaléka volt írástudó. A várható élettartam a születéskor húsz év volt, de ha valaki túlélte a csecsemő- és gyermekkor veszélyeit, ez negyven évre nőtt. A művelhető földterület egy- vagy kétharmadát a népesség egytől három százaléka birtokolta.[7]

A másik példa a mediterrán társadalmat átható hit a szemmel verésben, amelyet jól mutat a mindenütt fellelhető amulettek jelenléte, amelyek a szemmel verés okozta károk elhárítására szolgálnak. A „gonosz szemű" emberek veszélyesek, és a legjobb elkerülni őket.

Mt 6,22–23-ban a következő szöveget találjuk: *„A test lámpása a szem. Ezért ha a*

[6] Malina 2002, 6. o.

[7] Malina–Rohrbaugh 2003, 7. o.

szemed tiszta, az egész tested világos lesz. Ha pedig a szemed gonosz, az egész tested sötét lesz. Ha tehát a benned lévő világosság sötétség, milyen nagy akkor a sötétség!"

Rohrbaugh rámutat: a nyugati értelmezők általában azt gondolják, itt arról a problémáról van szó, hogy az ember szeme nem nyitott isten világosságára. Azonban a közel-keleti kultúrában a gonosz szem annak árt, akire ránéz. Abban hittek, hogy a világosság a szívben keletkezik, és a szemen keresztül kiárad a másik emberre, állatra vagy tárgyra. Ily módon a gonosz szem tulajdonképpen az ember gonosz szándékát kelti életre, így egy pillantás valóságos kárt tud okozni.[8]

Egy másik illusztráció a szőlőmunkások példázata Mt 20,1–16-ban. Ebben a példázatban azok a munkások, akik a legrégebben dolgoztak a szőlőben, zúgolódnak amiatt, hogy a gazda ugyanazt az összeget fizeti ki a később jötteknek, mint nekik. A tulajdonos a következő szavakkal feddi meg az elégedetlen munkások szószólóját: *„Vagy azért vagy irigy, mert én jó vagyok hozzájuk?"* Az eredeti görögben az itt használt kifejezés az ὀφθαλμός πονηρός 'gonosz szem'. *„…a te szemed azért gonosz, mert én jó vagyok?"*

Egy harmadik példa Pál szenvedélyes szózata a galatákhoz: *„Ó, esztelen galaták, ki igézett meg titeket, akiknek szeme előtt úgy írtuk le Jézus Krisztust, mintha közöttetek feszítették volna meg?"* (Gal 3,1) Szó szerint τίς ὑμᾶς ἐβάσκανεν: ki vert szemmel titeket?[9]

Vajon a modern fordítások miért irigységgel fordítják a gonosz szemet? Az irigység az az érzés, amely a szemmel verés jelensége mögött húzódik meg. Az irigység tulajdonképpen a másik sikere miatt érzett fájdalom és elkeseredés.[10] Arisztotelész megkülönbözteti az irigységet az utánzástól. Bár mindkettő a másik ember sikere miatti elkeseredés, az irigység meg akarja támadni a sikeres embert anélkül, hogy az irigy embert erőfeszítésre sarkallná. Ezzel szemben az utánzás nem akar a sikeres embernek kárt okozni, hanem arra sarkallja a kevésbé sikeres embert, hogy ő maga is tisztességre tegyen szert nemes cselekedetek révén. Így míg az irigység negatív, mivel kárt akar okozni másnak, az utánzás pozitív, mert arra ösztönzi az egyént, hogy saját erőfeszítései révén tegyen szert kiválóságra. Ebben a kontextusban egy harmadik lehetséges viszonyulás a féltékenység, amely az afeletti aggodalom, hogy az ember elveszítheti a szívének kedves személyeket vagy dolgokat. Arisztotelész szerint az irigység rossz, az utánzás és a féltékenység jó.

Az irigység a javak szűkösségének érzetéből táplálkozik. Ha egy ember vagy egy csoport szerencsével jár, ez a többiek veszteségét jelenti, vagyis ha valaki elér valamit,

[8] Rohrbaugh 1996, 7. o.
[9] Elliott 2011, 6. o.
[10] Hagedorn–Neyrey 1998, 17. o.

az fenyegetést jelent az egész közösségre nézve. Így a talentumok példázatában a mediterrán értékek szempontjából az a becsületes szolga, aki elásta gazdája pénzét, míg azok, akik profitot akartak termelni, és kockáztattak, vakmerőnek számítanak. Jézus azonban a bátran kockáztató szolgákat dícséri a példázatban. A pénzt elrejtő szolga a következőképpen védekezik: *„Uram, tudtam, hogy könyörtelen ember vagy, aki ott is aratsz, ahol nem vetettél, és onnan is gyűjtesz, ahová nem szórtál."* (Mt 25,24) Azaz a szolga mélységes bizalmatlansága az, ami arra készteti, hogy elássa a pénzt. Irigyelte a másik két szolga sikerét, akik megnyerték vele szemben a tisztességért folytatott versenyt, mert ő nem akart cselekedni és kockáztatni. Ezért a végső ítélet a következő: *„Vegyétek el tőle a talentumot, és adjátok annak, akinek tíz talentuma van! Mert mindenkinek, akinek van, adatik, és bővelkedni fog; attól pedig, akinek nincs, még az is elvétetik, amije van."* (Mt 25,28–29)

Miért volt az ókorban az irigység annyira meghatározó? Hagedorn és Neyrey szerint ennek a fő oka a tisztességért folytatott verseny volt. A tisztesség alapvetően az ember társadalmi „hitele", értéke a többiek szemében. A tisztesség, mint minden más, korlátozottan hozzáférhető, és már ki van osztva a férfiak között (a nők nem vettek részt a tisztességért folytatott vetélkedésben). A szerzők szerint a tisztességet tartották a legnagyobb értéknek, ezért kellett a végsőkig küzdeni érte.[11]

Bár Arisztotelész szerint az irigység kellemetlen érzés, de ennél sokkal több, mert „ritkán marad az érzelmek szintjén, és keresi a módját, hogy elérje a célját".[12] Hogyan tudott ártani az irigy ember a sikeres embernek? Ennek többféle módja volt. Elsőként a kiközösítés, ahogyan az ókori Athénben gyakorolták, amikor a túl sok tisztességre szert tett embert egy időre száműzték a városból, ezzel megakadályozva, hogy tovább növelje a tisztességét. Egy másik módszer a pletyka, egy távol levő harmadik fél kitárgyalása. A szerzők említik még a viszálykodást, a pereskedést és végül a fizikai erőszakot, szélsőséges esetben az emberölést (mint Kain és Ábel esetében). [13]

Hogyan tudja a sikeres ember minimálisra csökkenteni az irigyei által okozott kárt? Többféle módon: például a sikerei elrejtésével, egy bók visszautasításával (mint amikor Jézus visszautasítja a gazdag ifjú „jó mester" megszólítását [Mk 10,17–18]), a siker megosztásával (például pazar lakomák megrendezése révén) és végül a mértékletességgel, az arany középút megtartásával.

Remélhetőleg a fenti két példa elegendő, hogy meggyőzze az olvasót a társadalomtudományos módszerek magyarázó erejéről és hasznosságukról a bibliai szövegek értelmezésében.

[11] Uo. 24. o.
[12] Uo. 32. o.
[13] Uo.

Hivatkozott művek

Berger, Peter L. – Luckmann, Thomas: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge.* Doubleday, New York, 1966.

Cserháti Márta: Lelkiismeret az Újszövetségben. Együtt-tudás, de kivel? In: Orosz Gábor Viktor – Pángyánszky Ágnes – Bácskai Károly (szerk.): *Teológia és lelkiismeret. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – Luther Kiadó, Budapest, 2021. 31–41. o.

Elliott, John H: Social-scientific criticism. Perspective, process and payoff. Evil eye accusation at Galatia as an illustration of the method. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies,* 67. évf. 2011/1. sz. #858. https://doi.org/10.4102/hts.v67i1.858

Hagedorn, Anselm C. – Neyrey, Jerome H.: „It was out of envy that they handed Jesus over" (Mark 15.10). The Anatomy of Envy and the Gospel of Mark. *Journal for the Study of the New Testament,* 20. évf. 1998/69. sz. 15–56. o. https://doi.org/10.1177/0142064X9802006902

Malina, Bruce J.: Social-scientific Methods in Historical Jesus Research. In: uő – Wolfgang Stegemann – Gerd Theißen (szerk.): *The Social Setting of Jesus and the Gospels.* Augsburg Fortress, Minneapolis, 2002. 3–26. o.

Malina, Bruce J. – Rohrbaugh, Richard: *Social-Science Commentary on the Synoptic Gospels.* Augsburg Fortress, Minneapolis, 2003.

Rohrbaugh, Richard: *The Social Sciences and the New Testament.* Hendrickson, Peabody, 1996.

Onézimosz – rabszolgából egyházi vezető

Egy igazságkereső fiatalember portréja

Jasper-Makay Emese

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: emese.makay@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.07

Onézimoszról nagyon kevés történeti adatot őriz az egyházi hagyomány. Alakja elsősorban Pál Filemonhoz írt levelének soraiból rajzolódik ki előttünk. Hangja kétezer év távlatából egy elmenekült rabszolgáé, aki segítségért folyamodik az apostolhoz, akinél új életre talál. A botlásáról, avagy a zord rabszolgasorsba zárt érzékeny lélek sértett igazságérzetéről ma már csak találgathatunk. Portréjának megrajzolása nem lehetséges anélkül, hogy ne vetnénk egy pillantást Filemonra is, vagy ne állítanánk őket egymás mellé, amint az apostol teszi. A szívhez szóló levél bravúros retorikai építmény, amely minden – emberi, jogi, érzelmi, hitbéli – eszközt bevet a cél, a megbékélés kieszközlése érdekében. Pál számára az egyház, a gyülekezet, Krisztus testének egysége mindennél fontosabb volt. Onézimosz és Filemon konfliktusa ezért nem magánügy. Az apostol felhasználja az esetet gyülekezetpedagógiai célokra és etikai tanításra.

Kulcsszavak: Filemon / Onézimosz / fugitivus / erro / Talmud

From Slave to Church Leader

Portrait of Onesimus, a Young Man in Search of Justice

The historical data about Onesimus is scarce, with only a few references in church tradition. His figure can best be traced in Paul's letter to Philemon. His voice, two thousand years later, is that of a runaway slave who turns to the apostle for help and finds a new life. Today we can only speculate about his stumbling, or the wounded sense of justice of a sensitive soul trapped in harsh slavery. It is not possible to paint a complete portrait of Onesimus without a glimpse of Philemon, or without placing them side by side, as the apostle does. This heartfelt letter is a brilliant rhetorical con-

struction, which uses every possible reasoning – human, legal, emotional, religious – to achieve its goal of reconciliation. The church, the congregation, the unity of the body of Christ was more important for Paul than anything else. The conflict between Onesimus and Philemon was therefore not a private matter. The apostle employs this incident for the educational purposes of the church and for ethical teaching.

Keywords: Philemon / Onesimus / fugitive / erro / Talmud

Bevezetés

Pál apostolnak Filemonhoz írt levele az újszövetségi kánonban a legrövidebb, önállóan szereplő levelek egyike. Az igeversek számában Júdás levelével vetekszik (25), azonban János második és harmadik levele viszi a pálmát rövidség tekintetében, alig 13-15 verssel. A tény, hogy ma olvashatjuk ezeket a „nyúlfarknyi" iratokat, azt mutatja, hogy az alakuló egyház nagy becsben tartotta őket, és nagy gonddal (meg)őrizte őket – számunkra is –, mint aki nagy kincset talált. A kánonba való felvétel konszenzus eredménye, amely tükrözi az egyetértést, hogy az irat *„hasznos a tanításra, a feddésre, a megjobbításra, az igazságban való nevelésre"* (2Tim 3,15), egyszóval nemcsak a címzetteknek, hanem a keresztény gyülekezeteknek általában is a javára van.

A páli leveleket több szempont alapján is lehet csoportosítani. Az egyik megoldás, hogy közösséghez vagy egyénekhez szólnak-e. A Filemonhoz írt levél a maga 335 szavával a legrövidebb, nem vitatott eredetű páli levelek közé tartozik, amelyben Pál közvetlen és határozott hangnemmel szólítja meg szolgatársát, a „szeretett testvért és munkatársat" (1), Filemont. Feltehetően az ötvenes évek közepén írhatta Pál a levelet Efezusban.[1] Az irat az ókorban általánosan alkalmazott közbenjáró levéltípus, amelyben az egyik fél közbenjár a másiknál egy harmadik érdekében. Ezért a levelet tekinthetnénk akár magánlevélnek is, hiszen a közbenjárás ténye nem feltétlenül közügy, lehet csupán az érintettek magánügye. Azonban ez korántsem egyértelmű, erről maga az apostol gondoskodik. Pál felhasználja az esetet gyülekezetpedagógiai célokra és etikai tanításra.

[1] A levél megírásának helye és ideje vitatott. A három szóban forgó fogsági helyszín közül Cézáreát tartják kevésbé valószínűnek, bár ennek a nézetnek is vannak képviselői (Dibelius 1953, 107. o.; Lohmeyer 1964, 3–4. o.). A többség véleménye Róma és Efezus között oszlik meg. Dunn (1996, 307–308. o.) érvelésére támaszkodva a tanulmányban Efezust fogadjuk el valószínűsíthető helyszínnek, figyelembe véve az eltávozott/elszökött rabszolga helyzetében nem jelentéktelen földrajzi távolságot, valamint Pál látogatási szándékát, amelyről a levél végén értesülünk. Efezus mellett lásd még Duncan 1929; Harrison 1950, 271–274., 281–282. o.; Lohse 1971, 88. o.; Stuhlmacher 1975, 21–22. o.; Gnilka 1982, 4–5. o.; Binder 1990, 22., 28–29. o.; Wolter 1993, 238. o.

A levél funkciója: a konfliktus rendezése

Az apostol közbenjárása a szelídlelkűségben megélendő keresztény hétköznapokban (Fil 4,5; Gal 5,22–23) egy egyszerű kérés köntösébe öltöztetve jelenik meg: Pál arra kéri Filemont, hogy bocsásson meg szökött rabszolgájának, Onézimosznak, és fogadja őt vissza. A levél funkciója, hogy a szökött rabszolga státusza emberileg *és* jogilag is rendeződjön.

Az emberi oldal – Filemon mint céltábla

Mivel az apostol erőteljesen személyes hangot üt meg Filemonnal szemben, ezért az olvasónak úgy tűnik, hogy a konfliktus emberi oldalának rendezése a levél apropója. Pál érvelése a hangvétellel társítva annyira lehengerlő, hogy nem meglepő, ha valaki személyeskedést, sőt lelki zsarolást lát a dologban.[2]

Pál levelében az ügy elrendezését kezdeményezi: tanúkat véve maga mellé, létrehozza a kommunikációs helyzetet a felek között. A levél egyik sajátossága, hogy a társadalmi státuszában megkérdőjeleződött személy, Onézimosz – jogi szempontból a probléma fő okozója – nem is kap szót, a háttérben marad. A kommunikációs „háromszögnek" (Onézimosz – Pál – Filemon) tehát csak az egyik oldalát halljuk kihangosítva. Ezáltal Pál úgy alakítja a helyzetet, hogy a szembesített fél szerepébe valójában Filemon kerül. A közbenjáró levélben az a „csavar", hogy benne a médiumra jellemző „négyszemköztiség" meglehetősen manipulatív módon valósul meg. Mai példaként inkább a közösségi médiában ismeretes megnyilvánuláshoz hasonlíthatnánk: magánjellegű megszólalás a teljes nyilvánosság bevonásával.

A levél elején Pál maga mellett említi Timóteust (1), aki nem csupán társszerző, hanem Pál véleményét osztó tanú. A köztük lévő szoros, atya-fiúi és munkatársi kapcsolatot tekintve ennek az a funkciója, hogy az apostol személye és tekintélye ezáltal megkettőzött súllyal esik latba. Pál külön köszönti a Filemon házanépéhez tartozó, szolgálattal megbízott személyeket, Appiát és Arkhipposzt, valamint magát a házi gyülekezetet (2). Mindezzel világossá teszi, hogy a levél tartalma közérdekű, a teljes közösség számára iránymutató írás következik. A továbbiakban a személyes hangnem által mintha szándékosan elmosná a határt a kérés és az utasítás, valamint a kérés és az intés, sőt dorgálás között.

[2] Dunn (1996, 327. o.) vitatja ezt a nézetet. Véleménye szerint az ókori retorikában bevett eszköz volt az érzelmekre való hatás. Lásd még Gnilka 1982, 40. o.

A levél végén is hasonló eszközzel él: a konkrét munkatársi üdvözlések[3] tolmácsolásával burkoltan azt sejteti, hogy az ügy széles körben ismert, és a lefolytatása, kimenetele a nyilvánosság nagyfokú érdeklődése közepette történik. Filemonra nézve ennél nagyobb reflektorfény el sem képzelhető! Mintha az ügy olyan médiahírré válna, amelynek a bulvár felőli olvasata a pletyka és a közbotrány műfaját is kilátásba helyezi. A Pál által teremtett légkör és kontraszt ellenállhatatlan, azaz Filemon esetleges ellenállása, *fiúi engedetlensége* a morális megsemmisülését jelentené az egész keresztény közösség szemében.

Kétségtelen, hogy Pál teljes mértékben felhasználja apostoli tekintélyét, hogy célt érjen.[4] Filemon mintha vizsgázna *fiúi kötelességből* és ezen keresztül a *keresztény hitből* és *hitelességből.* Az elvárás az, hogy önszántából, belső akaratából tegye meg, amit kér az apostol (14).

A jogi oldal – úr és szolga viszonya az ókorban

Ahhoz, hogy jobban megértsük az apostol érvelését, fontos, hogy kellő figyelmet fordítsunk arra a jogi tényállásra, amely a levél megírását egyáltalán előidézte: egy szökött – *menekült* (?) – rabszolga ügyében való közbenjárás jogi aktusa ez az irat. A következőkben röviden összefoglaljuk, amit az ókori rabszolgaságról e tekintetben érdemes szem előtt tartani.

[3] Megjegyzendő, hogy Epafrász, Márk, Arisztarkhosz, Démász és Lukács széles körben elismert igehirdetőknek számítottak. Pál e tekintetben a vezetői munkatársi kört említi. Az ő tekintélyük hozzáadódik Páléhoz, ugyanabból az okból, mint Timóteus említése. Pál itt elhangzó szavai az egész egyház véleményét képviselik.

[4] Ez például a következő retorikai fogásokban nyilvánul meg: 1. Pál úgy tesz, mintha lemondana apostoli tekintélyéről, azért, hogy Filemon ne külső parancsra, hanem belső elhatározás miatt cselekedjen (8.14). Filemon nem utasíthatja vissza egy apostol kérését. 2. Pál többször testvéri, bajtársi kapcsolatot emleget közöttük (1.7.17.20). A testvériség hangsúlyozása a krisztusi sorsközösség felelősségét és elvárásait rója az apostolra, ezért Filemonnak sem kisebb a felelőssége, mint magának az apostolnak. Filemonnak értenie kell, hogy az előállt helyzet a testvéri közösségben megtestesülő Krisztus egyházában okoz törést, és törekednie kell a helyreállításra a krisztusi szeretet és megbocsátás gyakorlása által. 3. Pál szóvá teszi kiszolgáltatott helyzetét és (tekintélyes) korát: fogoly és πρεσβύτης (9), valamint szójátékot alkalmaz a 'szív' szó (τὰ σπλάγχνα 'belek, belső részek', a szívre értve az érzelmek helye) többszöri, metonimikus használatával (7.12.20). Ezért *szívtelenség* volna, ha Filemon semmibe venné egy idős és szenvedést vállaló ember kérését. A korára való utalással Pál felidézi a negyedik parancsolatba foglalt fiúi kötelességet. 4. Pál a negyedik parancsolatra apelláló fiúi kötelességet lelki vonatkozásban is hangsúlyozza: emlékezteti Filemont, hogy neki köszönheti, hogy az ő igehirdetése nyomán jutott hitre, azaz újjászületett élete van: *„Azt nem akarom mondani, hogy önmagaddal is tartozol nekem…”* (19) Ugyan milyen szívesség tudná kiegyenlíteni a tartozást, amikor a gyermek az életét köszönheti a szülőnek? Pál az egyedüli helyes magatartásra, a fiúi engedelmességre biztat (21) (Powell 2018, 438–439. o.).

Az ókori társadalmaknak több évezreden át általános vonása volt a rabszolgaság. A becslések szerint a Római Birodalom nagyvárosaiban a lakosságnak legalább egyharmadát rabszolgák tették ki.[5] A rabszolgaságba vagy beleszületett az ember, vagy hadifogságba esve, esetleg emberrablás révén, adósság törlesztéseképpen „önmaga eladásával" vagy bírósági ítélet miatt válhatott valaki rabszolgává. A rabszolgák foglalkoztatása jellemzően széles skálán történt: a kemény fizikai munkát végzőktől kezdve a személyi szolgálatokon és a gyermekek felügyeletén át egészen a kitaníttatott sáfárokig, üzletkötőkig, intézőkig, akik uruk – a tulajdonos – egész vagyonáért felelősek voltak, és személyükben őket képviselve jártak el. Rabszolgának lenni bizonyos értelemben megélhetési biztonságot jelentett, sőt a tehetségesebbek és szerencsésebbek karriert is befuthattak, jelentős bevételre tehettek szert, amely által idővel megválthatták a szabadságukat. A rabszolgák „jóléte" alapvetően a tulajdonosuk társadalmi pozíciójától és bánásmódjától függött.[6]

A rabszolga elszökése bűncselekménynek számított. A szökött rabszolgára (fugitivus) súlyos – gyakran kegyetlen és akár könyörtelen – büntetés várt, amikor elfogták. A jog a tulajdonost védte, hiszen a tulajdona eltűnésével kár érte őt. A visszaszolgáltatás nyilvános jogi aktus volt, amit Pál is jól tudott. Ezért nem tehette meg, hogy magánügynek tekintve a dolgot, Onézimoszt titokban küldje vissza. Az általa megírt közbenjáró levél azonban rávilágít a római jognak egy másik lehetőségére is.

Mivel a rabszolgák alapvetően nem rendelkeztek jogokkal, konfliktus esetén nem járhattak el önmaguk képviseletében. A római jog szerint az urának büntetése elől elmenekülő rabszolga (*erro,* azaz 'kószáló'), ha annak „barátjához" fordul közbenjárásért (patrónus-kliens kapcsolat!), akkor nem tekintendő szökevénynek. Innen

[5] A korabeli rabszolgaságról a térségben lásd bővebben: Gnilka 1982, 54–61. o.; Barclay 1991; Bartchy 1992; Finley 1960.

[6] Kocsis (2016, 137. o.) nyomán érdemes megjegyezni, hogy a rabszolgaság intézményéről való gondolkodás több árnyalattal bírt az ókorban. Egyfelől általában természetesnek tartották, ugyanakkor kritikus és relativizáló hangok is teret kaptak. Arisztotelész a *Politiká*ban így érvel: mivel a vagyon hozzátartozik a családhoz, a vagyonszerzés pedig a családfenntartáshoz, amit munkával biztosít az ember – tehát a tulajdon létszükséglet –, ezért a rabszolgák nem mások, mint az eredményes munkához szükséges „élő szerszámok". Ahogyan a rész az egész tulajdona, úgy a szolga is az úrnak a tulajdona, és mint „mástól függő ember", a szolga az úr kezében cselekvésre szolgáló „szerzett tárgy". A feszültséget, hogy a szolgaság természettől fogva legitim vagy természetellenes, Arisztotelész feloldja azzal, hogy mind a szolga mivoltot, mind pedig az úr mivoltot foglalkozásnak tekinti, gazdasági és közjóléti tényezőnek, amelyet a haszonelvűség vezérel, és amely kijelöli az ember helyét a társadalom viszonyrendszerében. „A vezetés és az engedelmeskedés ugyanis nemcsak szükségszerű, hanem hasznos is." (*Politika,* I/7.) Ezzel szemben Alexandriai Philón úgy véli, hogy természete alapján senki sem rabszolga (*De specialibus legibus,* II. 69). A sztoikus filozófia a rabszolgaságot nem külső körülmények adta állapotnak tekintette, hanem a szenvedélyektől való függésben határozta meg. Az ember, aki a szenvedélyek rabja, szolga. Egyedül a lelkileg független személy tudhatja magát szabadnak (lásd *Dissertationes* IV. 4,33; Epiktétosz 2016, 249. o.).

nézve a dolgot, több kutató úgy véli, hogy Pál Onézimonsz képviseletében jár el mint jogi szereplő a nézeteltérés rendezésének céljával.[7] Erre a típusú közbenjárásra az ókori irodalom több példát is hátrahagyott. A hasonlóságra igen szembetűnő példát látunk az ifjabb Plinius leveleiben:

> „Kedves Sabinianusom! Szabadosod,[8] akire – mint mondottad – nagyon megharagudtál, eljött hozzám, a lábam elé vetette magát, s úgy feküdt ott, mintha előtted volna. Sokáig sírt, hosszan, esedezve könyörgött, majd ismét sokáig hallgatott; röviden: meggyőzött arról, hogy megbánása őszinte. Azt hiszem, csakugyan megjavult, mert tudatában van vétkének. Haragszol rá, tudom, s azt is tudom, hogy joggal haragszol. De éppen akkor a legdicséretesebb a megbocsátás, ha a lehető legnagyobb okunk van a haragra. Kedvelted szabadosodat, s remélem, kedvelni is fogod. S most annyi is elég, hogy engedsz a könyörgésnek. […] Légy kissé tekintettel ifjúságára, könnyeire, légy tekintettel saját jó szívedre is, ne kínozd őt, ne gyötörd magad. Mert magadat is kínzod, ha átengeded magad az indulatnak. Félek, hogy úgy tűnik, nem kérlek, hanem szinte kényszerítelek, mikor az ő kéréséhez kapcsolom az enyémet is. […] s keresztül fogom vinni kérésemet, ha olyasmi fordul elő, amit én tisztességgel kérhetek, s amit te tisztességgel teljesíthetsz! Minden jót!" (IX. 21)

A történet folytatását megismerjük egy következő levélből:

> „Kedves Sabinianusom! Jól tetted, hogy levelemmel együtt hozzád érkező, egykor annyira kedvelt szabadosodat ismét házadba és jóindulatodba fogadtad. […] benned olyan embert látok, akinek haragját enyhíteni lehet […], sokra becsülsz, hogy követed tanácsomat, és teljesíted kérésem. […] kérlek, ha a tieid hibáznak, […] légy engesztelékenyebb irántuk. Minden jót!" (IX. 24)[9]

Onézimosz alakja a sorok között

Onézimoszról nagyon keveset tudunk meg a levélből. A neve gyakori volt a rabszolgák között, mivel annak jelentése a szolga funkciójára utal: *hasznos.* Valószínűsíthető, hogy születésétől fogva ebbe a társadalmi rétegbe tartozott, amint

[7] Lampe 1985, 135–137. o. A témában informatív doktori disszertáció Lokkesmoe 2015; lásd továbbá Artzt-Grabner 2010, 134. o.

[8] A szabados olyan felszabadított szolga, akinek már vannak önrendelkezési jogai, de bizonyos ideig még továbbra is szoros kapcsolat fűzi korábbi urához, amely a patrónus–kliens rendszerbe illeszkedik (Dunn 1996, 335. o.). Onézimosz „elkószálása", azaz eltávozása Filemontól felveti annak a lehetőségét, hogy a köztük lévő kapcsolat esetleg már egy szofisztikáltabb úr–szolga viszony lehetett. Nem segíti a kép tisztázását az sem, hogy a háznép részeként a szolgák is családtagnak számítottak (Dunn 1996, 313. o.).

[9] Plinius: *Levelek*. https://mek.oszk.hu/06100/06177/. (Megtekintés: 2024. március 10.)

az is valószínűsíthető, hogy értelmes és feltehetően képzett fiatalember lehetett. A Filemonnal kapcsolatos nézeteltérés részleteiről nem értesülünk (18),[10] nem tudjuk, miért hagyta el Filemon házát, és azt sem, hogy hogyan kerül Pálhoz.[11] Amennyiben *erró*ként Pálhoz folyamodott jogi közbenjárásért, úgy értékelnünk kell nála azt a lehetőséget is, hogy emberileg az igazságérzetén esett sérelem vezérelhette, valamilyen okból elmenekült. Végső soron nem tudjuk, hogy Filemon milyen „úr" volt. Mindenesetre kérdésként vetődik fel, hogy egy tisztes és jó hírű keresztény jótevőnek a házában, mint Filemon, miért alakul ki olyan konfliktus, amelynek a megoldásához külső közvetítőre van szükség. Miért érezte úgy Pál, hogy a közbenjárás felvállalásával az egész kolosséi gyülekezetnek kell megfogalmaznia az üzenetet? Miért nem tudta a gyülekezet és vezetője kezelni a belügyeit? Ezek nem lehetnek számonkérő kérdések tőlünk, mivel mi magunk is a képmutatás hibájába esnénk, ha tagadnánk, hogy manapság is előfordulnak sajnálatos módon olyan helyzetek, amelyek emberi okok miatt eszkalálódnak olyan mértékig, hogy belülről megoldhatatlanná válnak.[12]

[10] A 18. versben olvasható utalásból nem derül ki, hogy Onézimosz milyen módon okozott kárt Filemonnak. Lehetséges, hogy pénzügyi kárt okozott, de távozása is az úr anyagi megkárosítását jelentette. Adalékként megjegyezzük, hogy a fríg rabszolgák köztudottan nem dicsekedhettek jó hírnévvel. Azonban Onézimosz esetében ezt nem tekinthetjük ténynek (Dunn 1996, 302. o.).

[11] Kocsis (2016, 140. o.) és Dunn (1996, 303–304. o.) szemlézi a kérdéseket, amelyeket a fogság ténye felvet. Lehetséges, hogy Onézimoszt elfogták, és ugyanott vetették börtönbe, ahol Pál raboskodott az evangéliumért. Viszont, ha Pál fogsága háziőrizet volt, akkor egy szökött rabszolgának a bújtatása, pártolása szintén bűncselekménynek minősült, mivel az kevésbé valószínű, hogy egy szökött rabszolgát is házi őrizetben helyezzenek el. Valamint az is kérdéses, hogy Onézimosz hogyan tudta igazolni, hogy ő nem *fugitivus,* hanem *erro,* aki közbenjárásért folyamodik Pálhoz. Dunn (1996, 304. o.) felveti, hogy Onézimosz értesíthette távozásáról az otthoniakat, mivel a harmadik fél bevonását a római jog végül is lehetővé tette a rabszolgáknak.

[12] A levélben bepillantást nyerünk a gyülekezet és az egyházi vezetőkkel körvonalazott tágabb keresztény közösség kapcsolati viszonyaiba. Pál szerepének mai párhuzamaként – Johann Gyula megfogalmazásával élve – a lelkészt mint „állandó kísérő" karaktert említhetjük, akinek elsődleges feladata van „a Jézustól kapott üzenet transzformálásában": „Isten igéjének transzformálása itt azt jelenti, hogy az egyén vagy közösség megérti és tanulja Isten üzenetét, és ennek hatása alatt átalakul életvitelük, gondolkodásmódjuk és cselekedeteik. Ez magában foglalhatja az erkölcsi értékek és normák megváltoztatását, a bűntől való elfordulás és az újból és újból Krisztusra találás szabadító erejét, az irgalmas és szeretetteljes élet örömét. [...] Ahogy az élő Úr kíséri tanítványait, a benne hívőket, ahogy a tanítványokat egymásra bízta és bízza ma is. Az evangélium hirdetésében tehát bennefoglaltatik a jelenlét is a másik számára." (Johann 2024, 224. o.) Johann a folytatásban kifejti, hogy „a lelkész ezekben a kapcsolódásaiban, lelkigondozói beszélgetésben […] a teljes személyiségével van jelen" (uo.). Pál tehát mint lelki vezető „odaáll" Onézimosz mellé is, és Filemon mellé is, kinek-kinek abból a szempontból, amelyben pásztorolásra, igei iránymutatásra van szüksége az életvezetésben, életváltozásban. Mindebben a kommunikációt nemcsak Pál helyzete, hanem a személyisége is meghatározza. Az odaállás, melléállás, kísérés mai párhuzamának kibontására Johann a *segítő beszélgetés* fogalmát fejtegeti, amelyet a tanulmányában diszciplinaként mutat be röviden.

Tény, hogy Onézimosz Pál pártfogásával bírt. Ez arra enged következtetni, hogy a keresztény tanítás már korábban bevette magát a szívébe, és ezért nem a korban megszokott módon egy pogány templomba menekült, a papok közbenjárását kérve ügyében,[13] hanem annak mintájára a keresztény Pálhoz fordult. Pál szavaiból megtudjuk, hogy életváltozás történt nála, megbánta tettét, és az apostol közvetítésének révén hajlandó visszatérni Filemonhoz.

A keresztény etika érvényesítése a római jog keretei között

Pál – Filemonnak szánt célzásként – szójáték segítségével utal rá, hogy Onézimoszt igen hasznosnak tartja (11). Nemcsak azért, mert az apostol révén hitre jutott (10), és Krisztusban már ő is a testvérük (17), hanem mert a fogságban jó szolgálatára van, jó hasznát veszi (13), és burkoltan kérést fogalmaz meg, hogy szeretné, ha Filemon, miután felszabadította (21), visszaküldené őt hozzá (14). A szójáték révén az apostol Filemonra nyomást gyakorol: az ἄχρηστος ('haszontalan') szó előhívja az ἄχριστος ('Krisztus nélküli') szót, amely Onézimosz korábbi, lelki értelemben véve haszontalan, azaz elveszett állapotát jelenti.[14] Ez Pál hatására megváltozott, és immár εὔχρηστος ('hasznos') lett számukra, bár elveszettségének ténye most jogi értelemben áll fenn mint szökött rabszolga. A „hasznos" Onézimosz most már olyan ember, aki Krisztusban meggyőződésre jutva sokat tehet az apostolért

Eszerint „a segítő beszélgetés olyan kommunikációs forma, amelynek célja, hogy támogassa és segítse a másik személyt a problémák megoldásában, az érzelmek feldolgozásában vagy egyszerűen csak a megértésben. A segítő beszélgetés során a beszélgetés segítő résztvevője aktívan hallgatja a másikat, támogató és megértő légkört teremt, segít rávilágítani a probléma, elakadás gyökereire és az esetleges megoldási lehetőségekre. […] A segítő beszélgetés alapgondolata az, hogy a kliens rendelkezik azokkal az erőforrásokkal, amelyeket felhasználva felismerheti az elakadás okait, meglátatja a továbblépés lehetőségeit, és elindulhat a megoldás felé. A segítő nem ad tanácsot, hanem segít megérteni az aktuális probléma okait, hogy a kliens saját maga találhassa meg a megoldást. A segítő beszélgetés során a kliens és a segítő között „szakértő" kapcsolat alakul ki: a kliens a saját életének szakértője, a segítő pedig a mentálhigiénés többlettudással rendelkező segítő. […] A lelki folyamatok során a kliensben változás megy végbe. A segítő beszélgetés segít a problémától való eltávolodásban és új perspektívából való megközelítésben. Az időnkénti »akarom is a segítséget, meg nem is« állapot gyakran ellenállást vált ki, de a segítő támogatásával a kliens képes elindulni a változás útján." (Johann 2024, 225–226. o.) Pál jogi folyamatot is indukáló, a meggyőzés érdekében bevetett retorikai fogásokkal zsonglőrködő kommunikációja nem áll teljes átfedésben a „segítő beszélgetés" mai koncepciójával, sőt inkább feszültségben áll vele, azonban kétségtelenül hatékony. Meg kell jegyezzük, hogy figyelembe véve az időben eltávolodott társadalmi és kulturális kontextust, nem is volna érvényes a megfeleltetés. A kapcsolati viszonyok, kommunikációs helyzetek és funkcióik párhuzamára viszont elgondolkodtató példa.

[13] Lásd bővebben Bellen 1971, 64–78. o.; Wiedemann 1981, 195–197. o.

[14] Fizikai értelemben a rabszolga kihágására tett utalásként is érthető.

és ezáltal az evangéliumért. A neve így spirituális értelemben válik beszédessé. Szembeállítva őt Filemonnal, Pál kihívást intéz az utóbbihoz, aki így a diszkréten elhallgatott „haszontalan" jelzőt kénytelen magára érteni. A képet tovább árnyalja, hogy a „testvérként" való visszaküldés, valamint az, hogy Filemon fogadja úgy Onézimoszt, mintha magát Pált fogadná, mind spirituálisan, mind társadalmileg egyenlő szintre helyezi őket. Az összehasonlítás a társadalmi viszonyok értelmében megszégyenítő, megalázó Filemonra nézve, ami a lelki nyomással társítva rendkívül kényszerítő erejű. „Bizony, testvérem, bárcsak hasznodat vehetném az Úrban!" – mondja neki az apostol.

Onézimosz neve és a „hasznodat vehetném" (σου ὀναίμην) kifejezés ugyanabból az igéből képzett szó: ὀνίνημι jelentése 'hasznot húz', 'nyeresége származik belőle'.[15] Pál a patrónus-kliens társadalmi viszonyredszer szókészletéből kölcsönöz, amikor felszólítja Filemont, hogy tegye meg Krisztus, a legfőbb patrónus számára – és az egyház közösségében inkarnálódó teste számára – azt, ami kliensként a kötelessége: cselekedjen a patrónus tisztességére, tegye azt, ami annak hasznára van, amiből nyeresége származik. Filemon – az ő neve is beszédes e tekintetben (φιλήμων 'másokat szerető') – korábban példamutatóan járt el ebben: lelki értelemben *felüdítette* (ἀναπέπαυται) a szentek szívét (7). Tegyen most is így: nyugtassa meg (ἀνάπαυσον – ugyanaz az ige!) az apostol szívét, azaz legyen hasznára, váljon a javára. Pál magára mutatva metonimikus relációban egyszerre beszél Onézimoszról, az ő „szívéről" (12) mint lelki fiáról, és az őbenne mint apostolban jelen lévő egész egyházról mint a Krisztusban újjászületett lelki fiak gyülekezetéről, a szentek közösségéről, akiket személyében jogilag is képvisel mint tanú.

Az úr és a szolga közötti hivatalos társadalmi jogrend olvasata felől Pál érvelése tehát példát ad a keresztény etikának a római jogban érvényesíthető eljárásra: miközben Filemonnak jogilag van lehetősége, és elsősorban *neki* van lehetősége rendezni a konfliktust azáltal, hogy visszafogadja a szökött vagy elmenekült rabszolgát, spirituális síkon is lehetősége van erre. A megbocsátás, a visszafogadás és a büntetés elengedése révén rendeződni tud egy megromlott emberi kapcsolat, ami befolyással van az egész közösségre. Ez azért valósulhat meg, mert Krisztus erre adott példát, amikor az Isten és az ember közötti megromlott kapcsolat helyreállítását elvégezte a kereszten, és követésre szólított fel. Pál is erre emlékeztet. A krisztusi etika végső soron a kapcsolat és a státuszok helyreállításában manifesztálódik.

Világos, hogy az apostol szándéka a levél megírásával a jézusi etikából ismeretes megbékélésre (Mt 5,23–25) és békéltetésre való buzdítás (Mt 5,9; vö. Zsid 12,14;

[15] Dunn 1996, 329. o.

Róm 12,18), ami a keresztények közötti kapcsolatok szeretetben megvalósuló dinamizmusát kell hogy jellemezze. Az Újszövetségben ezt a státuszban bekövetkezett változást gyakran a διαλλάσσομαι ('kibékül valakivel') és καταλλάσσω ('kiengesztel', 'kibékít', passz. 'kibékül', 'megbékél'), καταλλάγη ('megbékélés', 'megbékéltetés') szavak fejezik ki. Filemon és Onézimosz megbékél(tet)ésében ez megy végbe.

A keresztény etika érvényesítése a zsidó jog keretei között

Pálnak a kérés teljesítését kieszközlő bravúros érvelésének sorai között olvasva példát kapunk a szintén a jézusi etikában megfogalmazott keresztény intés módjára is. Az apostol így buzdít az első század közepén: *„Testvéreim, ha valakit tetten is érnek valamilyen bűnben, ti, akik lelki emberek vagytok, igazítsátok helyre az ilyet szelíd lélekkel."* (Gal 6,1)

Elgondolkodtató, hogy éppen a Filemonnak szóló erőteljesen személyes hangnem miatt ez a jámbornak tűnő páli tanács mennyire van összhangban, illetve feszültségben a néhány évtizeddel később lejegyzett Máté evangéliumával, amelyben a zsidókeresztény gyülekezetnek író, ószövetségi vonatkozásokat előtérbe helyező evangélista „gondoskodik róla", hogy Jézus pontos eligazítást adjon az intés többlépcsős folyamatáról:

> *„Ha pedig vétkezik ellened a testvéred, menj el hozzá, fedd meg négyszemközt: ha hallgat rád, megnyerted a testvéredet. Ha pedig nem hallgat rád, végy magad mellé még egy vagy két embert, hogy két vagy három tanú szava erősítsen meg minden vallomást. Ha nem hallgat rájuk, mondd meg a gyülekezetnek! Ha pedig a gyülekezetre sem hallgat, tekintsd olyannak, mint a pogányt vagy a vámszedőt!"* (Mt 18,15–17; vö. 3Móz 19,17)

Amint azt korábban már megjegyeztük, a levélben az az egyik „csavar", hogy bár jogilag Onézimosz az, aki felelősségre vonható, mégis Filemon kerül a rivaldafénybe, minden szem őrá szegeződik. Nemcsak a római jog kívánta meg a nyilvánosság bevonását az ügy lebonyolításába – ti. a szökött rabszolga visszajuttatása nyilvános aktus kellett legyen –, hanem a zsidó jog is ezt írta elő. Tehát az úr „barátja", Pál közvetítői szerepben való feltűnése nem csak úgy értelmezhető, mintha egy egylépcsős meggyőzési folyamat megmutatkozása lenne.

Az evangéliumban Jézus útmutatása az intésről (Mt 18.15–20.21) feltehetően még a Máté által használt Q-forrásnál is korábbi redakciós hagyomány, amely párhuza-

mokat mutat a qumráni *Közösség szabályzatá*val (1QS).[16] A talmudi jogtudományban a következményekkel járó jogi döntések az operatív testület egészének felelősségi körébe tartoznak, amelyet a tanúk, a bíróságok és a közösség együtt alkotnak. Az evangéliumban a konfrontatív vita rendezésében eljáró személyek (egy, majd két-három tanú, majd az egész gyülekezet) az egyes szinteken az egész közvélemény képviseletében lépnek fel. Ezáltal a kijelölt és felhatalmazott jogi személy(ek), a „tanúk" társadalmi nyomást gyakorolnak a jogi folyamatban számonkért egyénre. Az ügy tehát mindenkor a nyilvánosság terében zajlik.[17]

Pál a levélben olyan helyzetet teremt, amely megidézi a jogi eljárást. Ő maga Timóteussal, valamint a sokak által ismert misszionáló igehirdetőkkel együtt a tanúk szerepében tűnnek fel, együttesen alkotják az egyház – ἐκκλησία – nevében eljáró jogi szervet, operatív testületet. Ez adja Pál megszólalásának, fellépésének erejét, legitimitását.

Pál tudatosan él a nyilvánosság eszközével, amint arra a rabbinikus hagyomány szerint jogilag felhatalmazása van az eklézsiától – erre utalnak a Jézus szájába adott szavak is az evangéliumban. A felhatalmazás legitimációja visszavezethető a rabbinikus hagyományra, amely szerint bizonyos számú[18] emberek összegyülekezése esetén az Úr velük van. Ennek a hagyománya él tovább a keresztény spiritualitásban: *„…ahol ketten vagy hárman összegyűlnek az én nevemben, ott vagyok közöttük."* (Mt 18,20)[19]

Az idézett evangéliumi részben a folytatásban Jézus Péter kérdésére válaszolva hangsúlyozza, hogy a megbocsátásra való készség az isteni mércével mérendő („*het-*

[16] Luz (2001, 453. o.) szerint az átfedés vitatott. A *Közösségi szabályzat* nem utal szakaszolt folyamatra (1QS 6,24–7,25). Ugyanakkor valószínű, hogy a tanúk előtti feddés szükséges volt, mielőtt az egész gyülekezet előtt megtörténne a vádemelés (1QS 6,1; CD 9,3–4). Az 1QS 5,6-ban úgy tűnik, hogy a kérdés a közösség hierarchiájában való előléptetés vagy lefokozás; a *Damaszkuszi irat*ban (CD 9) pedig jogi eljárásról van szó. Kizárásról egyikben sincs szó. Luz 2001, 450. o. szerint a kizárás lehetősége ezen a szöveghelyen felmerül ugyan, de feszültségben áll Máté más szövegeivel. Mt 7,1–2-ben például az ítélkezés tilalmáról olvasunk, vagy másutt az egyház olyan *corpus permixtum*ként jelenik meg, ahol a jó és a rossz megfér egymás mellett az ítéletig (13,37–43.49–50; 22,11–14). Az intés és feddés ószövetségi, talmudi hagyományairól és a qumráni vonatkozásokról lásd bővebben: Basser–Cohen 2015, 467–477. o.

[17] Basser–Cohen 2015, 469–470. o.

[18] Pl. tíz, öt, három, kettő és egy. A párhuzam kimutatható az evangélium és a rabbinikus szövegek között (Basser–Cohen 2015, 471. o.).

[19] Basser-Cohen (2015, 472. o.) úgy véli, hogy a gondolat forrása Malakiás 3,16. A rabbinista exegézis szerint a vers két emberre utal, akik elhatározzák, hogy döntésre jutnak egy földi ügyben; Isten meghallgatja őket, és aszerint cselekszik, amit ők eldöntöttek, mivel válaszol az igazak konszenzusára. Az evangéliumban (Mt 18,19) a „megegyeznek", „egyetértenek" szó azt jelenti, hogy döntésre jutottak arról, hogy mit kell tenni. Ezt az értelmezést a malakiási igében szereplő *nidbaru* szó nyelvtani alakjából vezetik le (Rabbi Nátán, Atyák A/8).

venszer hétszer" – Mt 18,22). Pál is erre buzdítja Filemont és háza népét a levélben. A nyilvánosság bevonása nemcsak azért szükséges, hogy a konfliktust előidéző félre nyomást gyakoroljanak, hanem azért is, mert a gyülekezet ezáltal számot vethet a maga felelősségével, azzal, ahogyan a folyamatban eljár. Filemonra irányítva a figyelmet, Onézimosz bűne – ha volt ilyen, vagy sértett igazságérzete – fedésbe kerül, ám feltárulkozik a vezető és a közösség felelőssége a kialakult helyzetben. A végső lépés pedig nem lehet a vétkes elutasítása, kizárása vagy megbüntetése, hanem missziós célnak kell tekinteni, mint ahogy Jézus a pogányokat és vámszedőket hozza erre példának (Mt 18,17). E tekintetben van jelentősége, hogy Pál a levelet és a benne megfogalmazott etikai tanítást az egész gyülekezet épülésére szánja.

A portré nem pillanatfelvétel

Onézimoszt az Újszövetség még egy további helyen említi. Kol 4,9-ben megtudjuk, hogy Pál munkatársa lesz, és részt vesz az apostol gyülekezetgondozó munkájában a térségben. Feltételezhető hát, hogy Filemon hallgatott az apostolra, és a megbékülést követően felszabadította rabszolgáját, majd elengedte őt Pálhoz.[20] Az egyházi hagyomány szerint Szent Ignác efezusiakhoz írt leveléből (1,3) értesülünk, hogy Onézimosz később Efezus püspöke lesz, ami hihetetlen karriernek számít egy funkciójáról elnevezett egykori rabszolgától.

> „Oneszimosz személyében, aki testben püspökötök, Isten nevében egész sokaságotokat fogadtam, kimondhatatlan szeretettel, akiért imádkozom, hogy őt Jézus Krisztus szerint szeressétek, és hogy mindannyian hozzá hasonlók legyetek. Áldott legyen, aki azt a kegyelmet, hogy ilyen püspökötök legyen, nektek, rá méltóknak, megadta!"[21]

Nem valószínű, hogy ezzel a névvel többen is lettek volna, akik ilyen pályát futnak be, habár a név különösen gyakori volt Efezusban. A rövidke közbenjáró levél sikere egyfelől arról árulkodik, hogy a kolosséi gyülekezet feltehetően levonta a tanulságot a maga számára, és a levelet komoly közösségi tanításnak értékelvén, megőrizték

[20] Filemon és Appia emlékét az ortodox egyház őrzi. Filemon Pál munkatársaként működött Kolosséban. Sorsáról a *Martyrologium Romanum* híradásából tudunk: „A frígiai Kolosséban, Nero császár uralkodásának idejében […], a pogányok Diána ünnepén betörtek a templomba, Filemont és Appiát elfogták, míg a többi keresztény elmenekült. Artoclis kormányzó parancsára megkorbácsolták, majd derékig érő gödörbe eresztették le őket, ahol köveket halmoztak rájuk." (Saját fordítás angolból.) Az őket ünneplő emléknap november 22. *Mart. Rom.* 1916, 360. o.

[21] ÓÍ 3: 88. o.

azt. A levél megőrzésének történetében még inkább valószínűsíthető az a személyes szempont, hogy Onézimosz ennek a közbenjáró levélnek köszönhette az életét, majd a szabadságát is. A levelet tehát ő személyes gonddal, nagy kincsként őrizhette. A Pál iránti rendkívüli tiszteletét és odaadását mutatja, hogy a hagyomány szerint jelentős szerepe volt a páli levelek összegyűjtésében.[22] Ugyancsak a hagyomány szerint életét mártírhalállal pecsételte meg.[23]

Összegzés

Onézimosz alakja az Újszövetség lapjain olyan fiatalembert sejtet, aki egy fiatal gyülekezet keblén nevelkedett. Pálhoz való fordulása érzékeny lélekről tesz bizonyságot, s bár nem tudjuk, hogy a konfliktus, amely odavezérelte, jogos vagy jogtalan volt-e az ő részéről, Pál erényesnek festi őt meg, mint aki hajlandó önnön igazságának feladására, vagy hajlandó belátni a vétkességét és megbánni azt azzal a céllal, hogy a megbékélés létrejöjjön, a kapcsolat ne csak Istennel, hanem az emberekkel is rendeződjön. Az ő esete az egész gyülekezet számára lecke volt a szakadások begyógyításából. A Krisztus testének tagjai között nem a világi rend uralkodik, bár a maga helyén szolgálja mindenki – úr és szolga is – a békét abban is. Egy kapcsolat megromlása mindig közügy! Rendezése akkor lehetséges, ha a hajlandóság mindkét fél részéről megvan, a gyógyulás pedig hamarabb várható, ha a megbékélés a közösség kontextusában történik meg. Onézimosz alakja ma is inspiráló. A Pál körül zsongó fiatalok sorában ő is ott van, megfutott pályája máig csodálatot ébreszt bennünk.

Hivatkozott művek

Arisztotelész: *Politika*. Ford. Szabó Miklós. 2. kiad. Gondolat, Budapest, 1984.

Artzt-Grabner, Peter: How to Deal with Onesimus? Paul's Solution within the Frame of Ancient Legal and Documentary Sources. In*:* D. Francois Tolmie (szerk.): *Philemon in Perspective. Interpreting a Pauline Letter.* De Gruyter, New York, 2010. (Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft 169.) 113–142. o. https://doi.org/10.1515/9783110221749.113

[22] Filemon, Filemonhoz írt levél. *Keresztyén bibliai lexikon,* https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-keresztyen-bibliai-lexikon-C97B2/f-C9C6F/filemon-filemonhoz-irt-level-C9CC6/. (Megtekintés: 2024. március 17.); DeSilva 2018, 598. o.

[23] *Szentek* 1932, 112. o.

Barclay, John M. G.: Paul, Philemon and the Dilemma of Christian Slave-Ownership. *New Testament Studies,* 37. évf. 1991. 165–170. o.

Bartchy, S. Scott: Slavery (New Testament). In: David Noel Freedman (szerk.): *Anchor Bible Dictionary.* 6. köt. Doubleday, New York, 1992. 65–73. o.

Basser, W. Herbert – Cohen, Marsha B. *The Gospel of Matthew and Judaic Traditions. A Relevance-based Commentary.* Brill, Leiden–Boston, 2015. (The Brill Reference Library of Judaism 46.) https://doi.org/10.1163/9789004291782

Bellen, Heinz: *Studien zur Sklavenflucht im römischen Kaiserreich.* Steiner, Wiesbaden, 1971. (Forschungen zur antiken Sklaverei 4.)

Binder, Hermann: *Der Brief des Paulus an Philemon.* Evangelische Verlagsanstalt, Berlin, 1990. (Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament 11/2.)

DeSilva, David A.: *An Introduction to the New Testament. Contexts, Methods & Ministry Formation*. 2. kiad. IVP Academic, Downers Grove, 2018.

Dibelius, Martin: *An die Kolosser, Epheser, an Philemon.* 3. kiad. Szerk. Heinrich Greeven. Mohr, Tübingen, 1953. (Handbuch zum Neuen Testament 12.)

Duncan, George Simpson: *St. Paul's Ephesian Ministry.* Hodder, London, 1929.

Dunn, James D. G.: *The Epistles to the Colossians and to Philemon. A Commentary on the Greek Text*. William B. Eerdmans – The Paternoster Press, Grand Rapids – Carlisle, 1996.

Epiktétosz: Beszélgetések. In: uő: *Epiktétosz összes művei*. 2., jav. kiad. Ford., jegyz., utószó Steiger Kornél. Gondolat, Budapest, 2016. (Electa.)

Finley, M. I. (szerk.): *Slavery in Classical Antiquity. Views and Controversies.* Heffer, Cambridge, 1960.

Gnilka, Joachim: *Der Philemonbrief.* Herder, Freiburg, 1982. (Herders theologischer Kommentar zum Neuen Testament 10/4.)

Harrison, Percy N.: Onesimus and Philemon. *Anglican Theological Review,* 32. évf. 1950. 271–274., 281–282. o.

Johann Gyula: „…a reám bízottakat híven pásztorolom…" Felkészülés a lelkigondozói szerepre – a segítő beszélgetés. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 220–232. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.17

Kocsis Imre: *Bevezetés az Újszövetség kortörténetébe és irodalmába.* 2. köt. 3. kiad. Szent István Társulat, Budapest, 2016.

Lampe, Peter: Keine „Sklavenflucht" des Onesimus. *Zeitschrift für die Neutestamentliche Wissenschaft,* 76. évf. 1985/1–2. sz. 135–137. o. https://doi.org/10.1515/zntw.1985.76.1-2.117

Lohmeyer, Ernst: *Die Briefe an die Philipper, an die Kolosser un an Philemon.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1964. (Kritisch-exegetischer Kommentar über das Neue Testament 9.)

Lohse, Edward: *Colossians and Philemon*. Fortress Press, Philadelphia, 1971. (Hermeneia.)

Lokkesmoe, Ryan 2015. *Finding Onesimus. Recovering the Story of a First-Century Fugitive Slave.* PhD-disszertáció. University of Denver. https://digitalcommons.du.edu/etd/1039/. (Megtekintés: 2024. április 29.)

Luz, Ulrich 2001. *Matthew 8–20. A Commentary*. Ford. James E. Crouch. Szerk. Helmut Koester. Fortress Press, Minneapolis. (Hermeneia.)

Plinius, Caius Caecelius Secundus: *Levelek*. Ford. Borzsák István – Maróti Egon – Muraközy Gyula – Szepessy Tibor. Európa Kiadó, Budapest, 1981. Web: https://mek.oszk.hu/06100/06177/. (Megtekintés: 2024. március 10.)

Powell, Mark Allan: *Introducing the New Testament. A Historical, Literary, and Theological Survey.* 2. kiad. Baker Academic, Grand Rapids, 2018.

Schütz Antal (szerk.): *Szentek élete az év minden napjára.* 1. köt. Szent István Társulat, Budapest, 1932.

Stuhlmacher, Peter: *Der Brief an Philemon.* Benziger, Zürich, 1975. (Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament XVIII.)

The Roman Martyrology. John Murphy Company, Baltimore, 1916.

Vanyó László (szerk.): *Apostoli atyák.* Szent István Társulat, Budapest. (Ókeresztény Írók 3.)

Varga Zsigmond 1996. *Újszövetségi görög–magyar szótár*. Kálvin Kiadó, Budapest.

Wolter, Michael: *Der Brief an de Kolosser. Der Brief an Philemon.* Gerd Mohn, Gütersloh, 1993. (Ökumenischer Taschenbuchkommantar zum Neuen Testament 12.)

„…OTT LAKTAK A KÁNAÁNIAK KÖZÖTT, AZ ORSZÁG LAKOSAI KÖZÖTT…”[1]

Az interkulturalitás[2] és az identitás kérdései a királyság előtti Izrael és az idegen népek kapcsolatáról szóló leírásokban

Pápai Attila

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: attila.papai87@googlemail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.08

A különböző kultúrák együttélése egy szűk térben mindig hordoz magában némi feszültséget. Előkerülnek az identitás és a szokások, életgyakorlatok átjárhatóságának kérdései, amelyek valójában a megmaradásról szólnak. Izrael népének történeti beszámolói a honfoglalást követő időszakban teológiailag az elkülönülés szándékát fogalmazzák meg kívánalomként, de a sorok között mégis folyamatosan beszámolnak az egymástól való tanulás, szokásátvétel példáiról. A dolgozat társadalomtudományi fogalmakat hív segítségül a jelenség magyarázatára, valamint egy kiválasztott szöveg példáján keresztül mutatja be a szokásátvételt, az idegentől való tanulást.

Kulcsszavak: interkulturalitás / identitás / idegenség / elkülönülés / szokásátvétel

[1] Míg Józsué könyve egy ideális és gördülékeny honfoglalásról számol be, a Bírák könyve tájékoztatja az olvasóját olyan kudarcokról is, amelyek végső soron az el nem foglalt területek status quóját magyarázzák. Ezeknek az el nem foglalt területeknek a felsorolásában találkozunk visszatérő elemként a címben használt kifejezéssel. A fenti idézet Bír 1,32-ből származik, Ásér törzse katonai kudarcának a beszámolójából.

[2] Az interkulturalitást megkülönböztetjük az egyéb társadalmi közösségi találkozások formáitól, a multikulturalitástól vagy a transzkulturalitástól. Az előbbit az egy adott társadalmon belüli két vagy több kulturális tényező együttélése esetén használjuk azok sajátos jellemzői általi megkülönböztetésük esetén, míg utóbbit éppen a megkülönböztethetőség hiányakor, amikor elmosódnak az egyéni kulturális jegyek, anélkül, hogy egységes kultúra jönne létre, ehelyett több kulturális identitást hordoz magában a közösség. Az interkulturalitás nem a különbözőségeket emeli ki, de nem is az egybeolvadást, hanem egy kölcsönös értelmezési és alkalmazkodási folyamatot mutat be. Lásd Barmeyer 2011, 38. o.

Pápai Attila

Learning from the Stranger

Issues of Interculturality and Identity in Accounts of Relations Between Pre-kingdom Israel and Foreign Peoples

The coexistence of different cultures in close proximity always carries some tension. It raises questions of identity and the interpenetrability of customs and ways of life, which are really about survival. The historical accounts of the people of Israel in the post-conquest period express the desire for separation as a theological aim, but nevertheless constantly report examples of learning from one another and of adopting each other's customs. The paper draws on social science concepts to explain the phenomenon and uses a selected text as an example of adoption of customs and learning from the stranger.

Keywords: interculturality / identity / strangeness / isolation / adoption of customs

Találkozások

„Az emberiség történetét meg lehet írni a nagy vándorlások történeteként" – írja Andorka Rudolf, aki magát az embert is vándorló lényként aposztrofálja.[3] Kétségkívül Izrael népe történetírásának is meghatározó motívuma a vándorlás. Témánk szempontjából azért különösen izgalmas ez a megállapítás, mert maga a vándorlás folyamata nem légüres térben történik. A vándorlás során egy közösség kapcsolatba kerül számára idegen közösségekkel, hiszen belép a másik által birtokolt vagy befolyásolt területre. Territóriumot sért, kulturális és hatalmi dominanciára törekszik a másik felett, konfliktusokba keveredik, illetve szokásokat vesz át, tanul az idegentől, esetleg asszimilálódik. Hasonló folyamatok mennek végbe az ilyenfajta találkozások másik szereplőinél is, az őslakos népeknél. Az idegenek viselkedése mellett tehát akkor teljes a kép, ha a vizsgálatunk tárgyát képezi az idegenhez való viszony is.

Ráadásul nem ritka, hogy a határátlépések különböző idegen szereplőkkel egymás után vagy egyszerre több fronton is bekövetkeznek. A közel-keleti bronzkor és vaskor határán a legnagyobb bonyodalmat okozó etnikai interakció Palesztinában például nem az izraeli törzsi társadalom kialakulásával és letelepedésével, honfoglalásával járó feszültség volt, hanem a tengeri népek, elsősorban a filiszteusok

[3] Andorka 2006, 252. o.

térnyerése a partvidéken, akiket még inkább eltérő kultúrát hordozó etnikumként határozhatunk meg, mint az izraeli törzseket. A filiszteusokkal kapcsolatban is tetten érhető az elkülönülés gyakorlata. A deuteronomista teológia leírása szerint elvárt izraeli magatartáshoz hasonlóan a filiszteusok vallásilag,[4] sőt egyedülálló módon gazdaságilag is szegregált módon léteztek a többi nép mellett. A vasmonopóliumot például maguknak tartották meg, érthető katonai okoknál fogva, de kevesebb szó esik velük kapcsolatban arról, hogy a fazekasság is olyan kiemelt gazdasági területük volt, amelyben nem fogadtak importot, csak exportáltak.[5] A fazekasság egyébként is fontos tényező az interkulturális kapcsolatok szempontjából, mert a régészet által feltárt kerámiakereskedelmi utak a legtöbb környezeti és kulturális határon átívelnek, beleértve a politikai és etnikai határokat is.

A térbeli meghatározottság magában hordozza a konfliktusforrást, ahogyan az is, ha egy csoportot – vizsgálatunkban az izraeli törzseket – az adott területen élő többi néptől elkülönült etnikumként határozunk meg, amelynek a többi csoporttól eltérő szokásai és kultuszgyakorlatai vannak. Az elkülönülési szándék viszonylag szűk földrajzi és kulturális keretek közé szorítva folyamatos konfliktusforrást hordoz magában. Az elhatárolódás nyílt kijelentései és cselekedetei ellenére azonban az interkulturális kölcsönhatás jelensége is elkerülhetetlenül fennáll. A kultúrák közötti kapcsolatok során az emberek nemcsak különbségeket és irritációkat tapasztalnak, hanem hasonlóságokat és közös vonásokat is,[6] amelyek tetten érhetőek a bibliai szövegekben.

Fontos hangsúlyozni, hogy a premonarchális kor konkrét interkulturális viszonyairól keveset tudunk, vizsgálatunk tárgya ezért az adott korról retrospektív módon beszámoló deuteronomista történeti műnek[7] az izraeli honfoglalás és a királyság közötti fejezete, a Bírák könyve.

A társadalomtudományi megközelítés esetében nem elhanyagolható szempont, hogy a tárgyalt szövegek a kánaáni népek közé települő, közöttük élő etnikai kisebbségként írnak az izraeli törzsekről. Nagy a kísértés, hogy a beszámolók szándéka alapján engedjünk a „mi és ők” kategorizálásnak, de ez az éles megkülönböztetés

[4] Gazdaságilag és katonailag is erős leigázó hatalomként nem volt okuk a helyi őslakosok istenségeinek kultuszát átvenni. Az istenségeik ószövetségi elnevezései ugyan utalhatnának erre, de sokkal inkább arról lehet szó, hogy az izraeliek hogyan nevezték el és helyezték el a saját fogalomrendszerükben a filiszteus istenségeket. Lásd Spanuth 1980, 197. o.

[5] Wood 2009, 60–61. o.

[6] Barmeyer 2011, 37. o.

[7] Deuteronomista történeti műnek nevezzük az ószövetségi történeti könyveknek a Mózes ötödik könyvétől a Királyok második könyvéig terjedő szakaszát. Ezek a könyvek (5Móz, Józs, Bír, 1–2Sám, 1–2Kir) tartalmi és teológiai egységet is mutatnak időbeli folytonosságuk mellett. A deuteronomista redaktor a babiloni fogság felől magyarázza a választott nép történetét az Istennel való kapcsolatának tükrében. Lásd bővebben: Kustár 2004b.

valószínűleg inkább a teológiai tartalom táptalaján növekedett. Valójában sokkal inkább kézenfekvő, hogy az Ószövetség ezen részének folytonos beszámolói a nép hűtlenségéről – a Bírák könyvének sémája – a gyakorlati elkülönülés hiányát mutatják be nekünk. Ebből a szemszögből nézve tehát valójában az egész Bírák könyvének deuteronomista teológiai értékelése nem más, mint Izrael népe kudarcának bemutatása, amiért nem tartottak ki JHVH mellett.[8]

Idegenség és identitás

A teológiai szándék egyértelműen elkülöníti az idegeneket Izrael népétől. Testi jelként a körülmetélés, illetve a körülmetéletlenség hangsúlyozásában, a kultuszban leginkább Baal és az Astarték tiszteletével való polémiában, a mindennapi életben pedig a más népekkel való keveredés (pl. vegyes házasság) tiltásában érhető tetten az az éles határvonal, amely az idegenek népek és Izrael népe között húzódik.[9]

Az idegenség sokfélesége egy többrétegű jelenségre utal, amely különböző módon kerül kifejezésre.[10] Bár a bibliai szövegeink legtöbbször egységesen „az ország lakosaiként" hivatkoznak rájuk, a kánaáni és a környező egyéb népek nem alkottak homogén egységet. Egységként való kezelésük tetten érhető a deuteronomista történetíró sugalmazásában, aki a bálványimádásban, a JHVH kultuszától eltérő vallásosságban gyökereztette a másság és az idegenség lényegét, ezzel szakrális alapon egységes ellenségképet létrehozva a környező és az izraeli törzsekkel együtt élő, de más kultuszt követő népekben.

A saját csoporttal szemben a külcsoport egységként kezelése általános jelenség. Amikor megtörténik a kategorizálás a „mi és ők", a saját csoport és a másik csoport különválasztására, annak természetes velejárója, hogy egymással azonosként tekintünk a másik tagjaira. Ezt nevezzük egyneműsítési hatásnak.[11] A másság szempontjából a deuteronomista leírása minden kánaáni népet egy kalap alá vesz, és elkerülendő vagy ellenséges csoportként egyneműsíti őket, mindegy, hogy a felsorolásban kánaániakként, hettitákként, emóriakként, perizziekként, hivviekként vagy jebúsziakként hivat-

[8] Lillian Klein (1989) elmélete szerint a Bírák könyvének központi eleme az irónia. A sorozatos kudarcokkal mutatja be a deuteronomista történetíró, hogy Izrael népének élete káoszba fullad JHVH nélkül, aki valójában az egyetlen igazi bíra. Kustár Zoltán (2004, 111. o.) szerint a Bírák könyvének szerzője a saját korának összeomlását, Júda bukását és a babiloni fogságba vitelt okolja meg a kezdetektől fogva jelen lévő hűtlenségre mutatva.

[9] Kőszeghy 2020, 72. o.

[10] Spann 2010, 17. o.

[11] Aronson 2008, 96. o.

kozik rájuk (Bír 3,5), vagy konkrét narratívákban említ meg más népeket (arámiakat, ammonitákat, amálékiakat, moabiátákat, edomitákat, filiszteusokat).

Az önmeghatározáshoz nem elég azonban egyneműsíteni az idegen csoportot, szükség van identitásképzésre is, amely megerősíti a saját csoportot. A társas identitás kialakulásában az egyéntől jutunk el a közösségig. A közösség tagjaira hatással van az, hogy mely közösség tagjai. Az énfogalmunk azon aspektusait definiáljuk társas identitásként, amelyek a csoporthoz tartozásunkból erednek érzelmi és ismereti szinten egyaránt.[12]

A fentiek magából eredő következménye, hogy a „mi és ők” elkülönítő kategorizálás másik hatása a saját csoport favorizálása.[13] Ez a szociálpszichológiai jelenség különös jelentőséggel bír számunkra akkor, amikor Izrael etnogenezise kapcsán a különböző törzsek közös társas identitásának kialakulásáról beszélünk, vagy amikor a közös kultuszban való egységet mutatja be számunkra a deuteronomista.

Amíg a történetírás a királyság időszakáig ér, addig is beszámol arról, hogy az izraeli törzsek az egymással kötött szövetség megszilárdításának lehetőségére törekedtek, kiváltképp az idegen népektől való fenyegetettség hatására. A Bírák könyvének bevezetése tudósít minket arról, hogy a törzsek egymást segítve keresték a megfelelő letelepedési helyüket, közösen dolgoztak annak megszilárdításán, hiszen addig egymással is csak laza törzsszövetségi kapcsolatban éltek.

Az egységes izraeli honfoglalás problematikája már Józsué és a Bírák könyvének egymástól különböző beszámolóiból is kiderül, de mindenképpen megemlítendő, hogy a totális formában végrehajtott területszerzés és államalakítás a Kánaánba kívülről érkező izraeli nép által a későbbi redaktor teológiai álláspontját tükrözi.[14] A rendelkezésre álló primer források kis száma miatt nehéz rekonstruálni a Kr. e. 2. évezred második felének geopolitikai eseményeit, azokra legtöbbször csak a későbbi leírásokból következtethetünk.

Az idegen népek istenségeinek hatása Izrael népe fejlődésének folyamatában megkérdőjelezhetetlen. Kánaán területén a földrajzi és az etnikai határok sem jelentettek akadályt a különféle pogány kultuszok terjedésében, hiszen több olyan népről is tudunk, amelyek legfőbb isteneik között tartották számon például Baalt már a bronzkor korábbi időszakaitól kezdve.

Az izraeli államformálódás megkerülhetetlenül a környezettel való konfrontálódáshoz vezetett. Az idegen népek kultusza és a JHVH-hit között fennálló feszültséget pusztán politikai okokra visszavezetni talán merészség lenne, de nagy szerepet

[12] Smith–Mackie 2004, 321. o.
[13] Aronson 2008, 96. o.
[14] Kessler 2011, 63. o.

játszott benne a területileg is egységesülő Izrael stabilitásának kialakulásával együtt járó konfliktusok sorozata a környező népekkel. Ezekben a szembekerülésekben kánaáni szokás szerint, a temporális monolátria elve alapján Izrael jellemzően JHVH-t hívta segítségül[15] egészen a dávidi időkig, amikorra állandósulni kezdett az uralkodói udvart erősítő JHVH-kultusz.

A vallási identitás hangsúlyozása a királyság előtti korról szóló leírásokban tovább növeli Izrael elkülönülését a Kánaán területén élő többi néptől. A deuteronomista teológiai szándéka a kiválasztottságtudat erősítése, amelyet a vallási identitás táplál.

„Hiszen te Istenednek, az Úrnak szent népe vagy. Téged választott ki Istened, az Úr valamennyi nép közül, amely a földön él, hogy az ő tulajdon népe légy." (5Móz 7,6) Az ehhez hasonló jellemző kijelentések, mint amelyet a Deuteronomiumban többször is olvashatunk[16] a honfoglalásról szóló leírás előtt, a saját etnikai csoport vagy nemzet magasabbrendűségét hirdető etnocentrizmushoz,[17] nacionalizmushoz, végső soron nemzettudathoz vezetnek.

Bár az idegen népekkel való kapcsolatok minőségének vizsgálatában konkrét narratívák elemzéseiből indulunk ki, de ezek csak építőkövei a belőlük felépülő nagy egésznek, amelyet a deuteronomista idegen népekhez való viszonyleírásának nevezhetünk, amelyben megmutatkozik a hagyományozás teológiai szándéka. Nem eseménytörténetek sorát vizsgáljuk történetkritikai eszköztárral, hanem a csoportok és csoportosulások történetét társadalomtudományos módszerekkel, a történetek továbbadása ugyanis az ókori Közel-Kelet szokásainak megfelelően a társadalomban történt évszázadokon keresztül, szájhagyomány útján.[18]

A tárgyalt kor történeti bizonytalanságai miatt alkalmas a társadalomtudományos megközelítés a téma kifejtésére, mert ahogyan Rainer Kessler fogalmaz: „A társadalomtörténet-írás megengedhet magának egy bizonyos mértékű kontrollált bizonytalanságot az események és a források datálásában."[19]

Adóníbezek megcsonkítása – Példa egy szokás átvételére, megtanulására

Talán nem a leghumánusabb példa, de rögtön az izraeli honfoglalás leírásának a legelején találkozunk egy olyan rövid történettel, amely bizonyságot tesz szá-

[15] Rózsa 2005, 140–145. o

[16] Az idézettel szinte szó szerint megegyezik 5Móz 14,2.

[17] Andorka 2006, 373. o.

[18] Michel 1968, 149–157. o.

[19] Kessler 2011, 16. o.

munkra arról, hogy bár az idegen szokások átvétele explicite tiltva volt, mégis megtörtént, ráadásul úgy, hogy több esetben láthatóan a későbbi redaktor ellenőrzésén is sikerült átjutnia, így bekerült a beszámolókba. Karasszon István az ilyen típusú szövegemlékeket nevezi Jean Astrucra hivatkozva *mémoires originaux*-nak (eredeti emlékek).[20] Ezek engednek bepillantást számunkra abba a környezetbe és a mindennapok természetes gyakorlatába, amelyet a későbbi redaktor nem tartott érdemesnek az átszerkesztésre, vagy a teológiai tartalomnak megfelelő kiegészítéssel látta el, ezért tovább tudott hagyományozódni. A szövegek legmélyebb rétegei kerülnek ilyenkor felszínre.

Nézzük tehát a csupán néhány versből álló konkrét narratívát! Júda és Simeon törzsei közös hadjáratának első állomása volt Bezek,[21] ahol csapást mértek a kánaáni népességre. *„Ott találták Bezekben Adóníbezeket is, harcoltak ellene, és megverték a kánaániakat meg a perizzieket. Adóníbezek futásnak eredt, de ők üldözőbe vették, elfogták, és levágták a hüvelykujjait meg a nagylábujjait. Akkor ezt mondta Adóníbezek: Hetven király szedegetett morzsákat asztalom alatt, akiknek én vágattam le a hüvelykujjait és a nagylábujjait.”* (Bír 1,5–7)

Mivel a Bírák könyvének első fejezetében jellemzően inkább tudósításról van szó, mint vallási értelmezésről, nem találunk teológiai értelmezést ebben a néhány versben sem. Egy-egy rövidebb teológiai kiegészítést olvashatunk csak, például amikor – rögtön az idézett szakaszunkat követően – a redaktor a legyőzött Adóníbezek szájába adja a mondatot:[22] *„…ahogyan én bántam velük, úgy fizetett meg nekem az Isten.”* Nincs szó azonban arról, hogy JHVH beavatkozott volna a harcokban, és később sem hivatkozik Izrael népének bűneire a hadműveleti kudarcoknál a szöveg.[23]

Az Adóníbezek felett aratott győzelem és a kánaáni népek felett aratott hasonló harci sikerek nem számíthattak mindennaposnak az izraeli törzseknél, mivel a kánaániak általában régebb óta a hadviselésre is berendezkedett társadalomban éltek, míg az izraeliek nomád pásztorok, esetleg letelepedett földművesek voltak,[24] akik Palesztina-szerte szétszórva éltek csoportosan, azaz törzsekben, ám a változó társadalmi és gazdasági folyamatok hatására a szegmentációból az expanzió irányába indultak el.[25] A falakkal körülvett, megerősített városoknak bizonyára volt

[20] Karasszon 1994, 27. o.

[21] Talán a Gézer közelében fekvő Khirbet Bezqáról lehet szó, de 1Sám 11,8-ban egy északkeleten elhelyezkedő Bezekről is olvasunk Saul ammoniták ellen folytatott harcai kapcsán. Lásd Boling 1975, 55. o.

[22] Tipikus deuteronomista gyakorlat nem izraelitákkal kimondatni egy-egy teológiai konklúziót. Lásd García Bachmann 2018, 5. o.

[23] Kang 1989, 140. o.

[24] Thiel 1980, 88–92. o.

[25] Neu 1992, 79–98. o.

védekezési tapasztalata, emellett pedig nagy valószínűséggel hivatásos katonákkal is rendelkeztek az izraelitákkal ellentétben.[26] A társadalmi rendszer felépítésének a különbsége is nehézséget okozhatott a kánaáni városállamok ellen folytatott harcokban, hiszen azok felépített hierarchiával rendelkeztek, míg az izraeliek szegmentáris társadalmában ez nem volt jellemző.[27] A központosítás helyett a családi kötelékek összefonódása tartotta egyben a társadalmat, így nehezebb is volt egy adott vezetőt választani a hadműveletek sikeres végigvitelére, majd az esetleges győzelemmel járó struktúraváltozás lebonyolítására. Az egyetlen lehetőség a kánaániak feletti győzelemre a nomád csoportok szövetségkötése volt, ahogyan az meg is történt Júda és Simeon között a Bírák könyve első fejezetének beszámolójában, de ez sem biztosította az uralkodó pozíciót (lásd pl. Jeruzsálem).

Adóníbezekkel mondatja ki a szöveg azt a számunkra érdekes mondatot is, amely az idegen szokás átvételére mutat. Ahogyan ő, a pogány, kánaáni uralkodó[28] tett annak idején a legyőzötteivel, pontosan ugyanúgy, tehát az őslakos szokást eltanulva bántak vele kánaáni módra[29] Júda és Simeon törzsének képviselői a győzelmük után.

A végtagok megcsonkításával, egészen pontosan a hüvelykujjak és a nagylábujjak levágásával tették harcképtelenné az ellenfeleiket a győztesek. Kardforgatásra, harckocsi vezetésére és íjászatra is alkalmatlanná vált az, akinek nem volt hüvelykujja, illetve menetelésre, futásra és lovaglásra az, akinek a nagylábujját vágták le. Ezzel előzték meg a potenciális lázadást vagy a későbbi hatalomátvételt a legyőzött fél részéről. Mari szövegek hasonló gyakorlatokról számolnak be.[30]

Tipikus kánaáni elem az asztal alá kényszerítése a legyőzötteknek, ahol ételmaradékkal etették őket. Ez a gyakorlat az ugariti panteon élén álló Él istenségtől ered, akiről az eposzokban azt olvashatjuk, hogy lakomára hívta az isteneket, és amelyik behódolt előtte, azt étellel kínálta, és a barátjának tekintette, akik pedig megtagadták a behódolást, azokat a parancsára bottal verték az asztal alá.

E rövid példa alapján is tetten érhető a teljes elkülönülés hiánya, amely a deuteronomista teológia szerint viszont elvárt lenne. Ez nem csak annak köszönhető, hogy a szándék a hűtlenség okozta káosz bemutatása, ahogyan arra Klein utal. A korszak társadalomfejlődése, a rendkívül szoros együttélés hatásai az egymástól

[26] Dietrich 1979, 21–23. o.

[27] Hodossy-Takács 2016, 21–25. o.

[28] Az Adóníbezek név jelentéséből kiindulva ('Bezek ura') valószínűleg nem a személy nevét ismerjük meg a Szentírás hivatkozott szakaszából, hanem a titulusát, amely egy kánaáni település, esetleg városállam vezetői címe. A város neve a בָּזֵק szóból származik, amely a villámlás fényét jelöli a héber nyelvben.

[29] Bachmann 2018, 6. o.

[30] Boling 1975, 55. o.

átvett szokásokban fejeződnek ki, amelyeknek a nyomait felfedezhetjük a Bírák könyvének narratíváiban is. A tanulás, a szokások átvétele elkerülhetetlen Izrael népének történetében, amit erős vallási identitással formált lépésről lépésre a fejlődésének lépcsőfokaiként.

Felhasznált és ajánlott irodalom

Andorka Rudolf: *Bevezetés a szociológiába.* Osiris Kiadó, Budapest, 2006.

Aronson, Elliot: *A társas lény.* Ford. Erős Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2008.

Barmeyer, Christoph: Interkulturalität. In: Christoph Barmeyer – Petia Genkova – Jörg Scheffer (szerk.): *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume.* Verlag Karl Stutz, Passau, 2011.

Bendor, Shunya: *The Social Structure of Ancient Israel. The Institution of the Family (beit'ab) from the Settlement to the End of the Monarchy.* Simor, Jerusalem, 1996. (Jerusalem Biblical Studies 7.)

Boling, Robert G.: *Judges. A New Translation With Introduction And Commentary.* Doubleday & Company, New York, 1975.

Dietrich, Walter: *Israel und Kanaan. Vom Ringen zweier Gesellschaftssysteme.* Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart, 1979. (Stuttgarter Bibelstudien 94.)

García Bachmann, Mercedes L.: *Judges.* Liturgical Press, Collegeville, 2018. (Wisdom Commentary 7.)

Gottwald, Normann K.: *The Hebrew Bible. A Socio-Literary Introduction.* Fortress Press, Philadelphia, 1987.

Hodossy-Takács Előd: *A túlélés kora. A Bírák könyve magyarázata igehirdetési vázlatokkal.* Kálvin Kiadó, Budapest, 2016.

Kang, Sa-Moon: *Divine War in the Old Testament and in the Ancient Near East.* Walter de Gruyter, Berlin – New York, 1989. (Beihefte zur Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft 177.) https://doi.org/10.1515/9783110884920

Karasszon István: *Az óizraeli vallás. Vázlatok.* Budapesti Református Teológiai Akadémia, Bibliai és Judaisztikai Kutatócsoport, Budapest. 1994.

Kessler, Rainer: *Az Ókori Izráel társadalma. Történeti bevezetés.* Ford. Szabó Csaba. Kálvin Kiadó, Budapest, 2011.

Kustár Zoltán: A Bírák könyve. In: Pecsuk Ottó (szerk.): *Bibliaismereti kézikönyv.* Kálvin Kiadó, Budapest, 2004a. 106–112. o.

Kustár Zoltán: A deuteronomista történeti mű (5Móz, Józs, Bír, 1–2Sám, 1–2Kir). In: Pecsuk Ottó (szerk.): *Bibliaismereti kézikönyv.* Kálvin Kiadó, Budapest, 2004b. 94–97. o.

Kőszeghy Miklós: Mi és ők. Határok az Ószövetség világában. In: Orosz Gábor Viktor (szerk.): *Teológia és határok. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – Luther Kiadó, Budapest, 2020. 72–82. o.

Klein, Lillian R.: *The Triumph of Irony in the Book of Judges.* Almond Press, Sheffield, 1989. (Journal for the Study of the Old Testament Supplement Series 68. Bible and Literature Series 14.)

Michel, Diethelm: *Israels Glaube im Wandel. Einführung in die Forschung am Alten Testament.* Verlag „Die Spur" Herbert Dorbandt, Berlin, 1968.

Neu, Rainer: *Von der Anarchie zum Staat. Entwicklungsgeschichte Israels vom Nomadentum zur Monarchie im Spiegel der Ethnosoziologie.* Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 1992.

Richter, Wolfgang: *Die Bearbeitung des „Retterbuches" in der deuteronomischen Epoche.* Peter Hanstein Verlag, Bonn, 1964.

Rózsa Huba: JHWH az egyetlen Isten I. In: *Teológia,* 39. évf. 2005/3–4. sz.

Smend, Rudolf: *Jahwekrieg und Stämmebund. Erwägungen zur ältesten Geschichte Israels.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1966.

Smith, Eliot R. – Mackie, Diane M.: *Szociálpszichológia.* Ford. Bíró Balázs et al. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Spanuth, Jürgen: *Die Philister. Das unbekannte Volk. Lehrmeister und Widersacher der Israeliten.* Otto Zeller Verlag, Osnabrück, 1980.

Spann, Korbinian: *Beschreibung und Wahrnehmung des Fremden in der rabbinischen Literatur. Eine Interpretation anhand der Traktate Brachot, Schabbat, Jebamot und Sanhedrin.* Peter Lang Verlag. Bern. 2010. (Judaica et Christiana 25.)

Thiel, Winfried: *Die Soziale Entwicklung Israels in vorstaatlicher Zeit.* Evangelische Verlagsanstalt, Berlin, 1980.

Wood, Bryant G.: *Sociology of Pottery in Ancient Palestine. The Ceramic Industry and the Diffusion of Ceramic Style in the Bronze and Iron Ages.* Sheffield Academic Press, Sheffield, 2009. (Journal for the Study of the Old Testament Supplement Series 103.)

Az ellenségtől tanulni

Hogyan segíthetnek vaskori királyfeliratok a modern bibliafordítóknak?

Csercsa Balázs

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: bcsercsa@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.09

Bár a Szentírás szövege évezredek óta magyarázott és kutatott, olvasása közben ma is tanulók vagyunk. Abban sem lehetünk biztosak, hogy egyes szavait helyesen értelmezzük-e. Ilyen a Szentírásban egyetlen helyen, az Ez 43,15-ben előforduló *ariél* kifejezés is. A kifejezés azonban egy Szentíráson kívüli forrásban, az Izrael ellenségétől, a vaskori Móáb területéről fennmaradt Mása-feliratban is előfordul. Ez és egyéb megfontolások nyomán a szerző a kifejezés új értelmezését javasolta. Nézete szerint a kifejezés az ószövetségi Isten trónját jelenti. Jelen esszében a szerző azt az intellektuális utazást mutatja be, amelyen járva eljutott erre a következtetésre.

Kulcsszavak: Ószövetség / Móáb / bibliafordítás / Mása-felirat / Isten trónja

Learning from the Enemy

How Royal Inscriptions from the Iron Age Help Modern-day Translators of the Bible?

Although the Bible has been intrepreted and researched for millenia, we are all its students as we read it today. We cannot even be sure if we understand certain terms correctly, such as *ariel*, which appears only once in the Bible, in Ezekiel 43:15. The term however also appears in an extrabiblical source, the Mesha Inscription, written by an enemy of Israel in the land of iron-age Moab. This and other considerations led the author to propose a new understanding of the

term. In his view, the term means the throne of God in the Old Testament. In this essay the author presents the intellectual journey that led him to this conclusion.

Keywords: Old Testament / Moab / Bible translation / Mesha Inscription / throne of God

Kezdeti megfontolások

A Szentírás szövegének jelentőségét lehetetlen túlbecsülni, akár a hit forrásaként, akár történeti forrásként tekintünk rá. Luther Márton az Ószövetséghez írt bevezetőjében arra int: „…úgy gondolkodj az Írásokról, mint a legnagyszerűbb, legnemesebb szentségről, mint a legdúsabb kincsesházról, amelyet soha nem meríthetünk ki teljesen…”[1] Ezzel a reformátor akarva-akaratlanul nemcsak a hívek, hanem a bibliafordítók és a bibliakutatók figyelmét is felhívja egy fontos tényezőre. Az ugyanis, hogy a szöveget nem meríthetjük ki teljesen, nemcsak azt jelenti, hogy nem láthatjuk be egészen annak mélységét, hanem egyszerűen azt is, hogy nem lehetünk biztosak abban, hogy jól értjük annak egyes szavait.

A Szentírás, különösen az Ószövetség szövege olyan ősi nyelven íródott, amelyet ma már rekonstruálnunk szükséges. Ráadásul az egyes szövegek írásba foglalásának ideje nem feltétlenül – sőt inkább ritkán – esik egybe azok keletkezésének idejével. Nagyon gyakran a Szentírás szövegei akár évszázadokon át szájhagyomány útján maradtak fenn, egészen addig, amíg írásba foglalták és kanonizálták azokat. Vagyis egyes szövegrészek akár sokkal ősibbek lehetnek, mint a korpusz egésze, és tükrözhetnek olyan szóhasználatot, amely a keletkezés *idején* és *helyén* volt jellemző. Így tehát még akkor sem biztos, hogy a Szentírás egyes szavait jól értjük, ha eredeti nyelven olvassuk a szöveget, a fordítások pedig mindenképpen értelmezést is jelentenek egyszersmind. A mai napig vannak viszont szavak, amelyek zavarba ejtik a kutatókat.

Ilyen például az Ószövetségben egyetlen helyen, az Ez 43,15-ben előforduló *ariél*[2] kifejezés, leginkább éppen a párhuzamok hiánya miatt. A szót sok, ma elérhető bibliafordítás le sem fordítja, hanem meghagyja a héber olvasat megfelelő átiratában. Így tesz többek között a Septuaginta (ἄριηλ) és a Vulgata (arihel), de Luther 1545-ös fordítása (Ariel) is. Vannak, akik megpróbálkoznak a szó értelmezésével. A magyar bibliafordító hagyományban Károli nyomán általában *tűzhely*ként szokás fordítani és értelmezni a szót.

[1] Luther 2010, 34. o.

[2] A bibliai héberben אריאל, átírásban *’ry’l*; a Mésa-feliratban pedig jod nélkül *’r’l*. A könnyebb olvashatóság kedvéért jelen tanulmányban az *ariél* átiratot használjuk.

Magam azonban egy megjelenés előtt álló tanulmányomban az *ariél* szónak egy újfajta fordítását és értelmezését javaslom.[3] Azt gondolom, hogy a szó eredeti értelme távolabb mutat egyszerű tűzhelynél, és magát az Isten trónusát jelenti, amelyen – láthatatlan formában – maga Jahve, az Ószövetség Istene jelenik meg. Természetesen a szó általam javasolt fordítása nem befolyásolja a szöveg mint a hit forrása mondanivalóját. A Szentírás világának kutatása szempontjából azonban fontos különbségről van szó.

Célom a jelen tanulmányban az, hogy bemutassam, hogyan jutottam erre a következtetésre. Nem fogom az érveket és a bizonyítékokat részletesen kifejteni, inkább az intellektuális folyamat bemutatására koncentrálok.

Teszem ezt ugyanakkor, más megfontolások mellett, azon az alapon, hogy a szó a Kr. e. 9. századból származó móábi királyfeliratban, a Mésa-feliratban is előfordul, mégpedig több alkalommal, istentrónus értelemben. Mint tudjuk, Móáb Izraellel szomszédos államalakulat volt a vaskorban, a mai Jordánia területén, és Izraelnek ádáz ellensége az Ószövetség szerint. Ily módon ha napjainkban egy móábi felirat nyomán jutunk el az Ószövetség jobb megértéséhez, az szép példája lehet annak, amit a rómaiak már az ókorban közmondásban fogalmaztak meg: *fas est et ab hoste doceri,* azaz szabad (vagy jogos) az ellenségtől is tanulni.

A bibliafordítás módszertanával és társtudományaival kapcsolatos általános megfontolások

A bibliafordítás olyan szerteágazó tudomány, amelynek valamennyi vonatkozását lehetetlen lenne jelen esszé keretében bemutatni. Így itt csak azokat az elemeit vetem fel röviden, amelyek munkámban kiemelten fontosak voltak. A legutóbbi években két összefoglaló munka is megjelent magyar nyelven a bibliafordításról.[4] Ezek teljes egészében áttekintik a téma magyar szakirodalmát és a nemzetközi szakirodalom egy jelentős szeletét is.

Az egészen természetes, hogy a nyelvészetnek alapvető szerep jut a bibliafordításokban. Számunkra most fontosabb szűkebb keretben a szociolingvisztikáról beszélni. A szövegek és egyes szavak jelentését, értelmét természetszerűen meghatározza a kulturális közeg, amelyben születtek. Egyes szavak a szöveg keletkezésének idején merőben mást jelenthettek, mint ahogy később kézenfekvőnek tűnne őket értelmezni. Elég, ha Jézusnak a tű fokával kapcsolatos, szólássá vált mondására gondolunk

[3] Csercsa 2024.

[4] Pecsuk 2020; M. Pintér 2023.

(Mt 19,24). Ma már tudjuk, hogy a Tű Foka Jeruzsálem egyik és legszűkebb kapuja volt Jézus korában, ám sokáig ez nem volt ismert. Ennek ismeretében pedig a szöveg alapvetően mást fejez ki. Ezen a kapun tevével átjutni nehéz ugyan, de nem lehetetlen. Arra is gondolhatunk, hogy a régi magyar nyelvben a hölgy szó egészen mást jelentett, mint manapság.[5] Egyes szövegek szociokulturális hátterének megértésében természetesen nagy szerep jut a régészetnek és a történettudománynak is. Ennek bemutatására jó összefoglaló munka a Fowler lelkész–régész szerzőpáros tavaly megjelent kötete,[6] kifejezetten Móábbal és a Mésa-felirattal kapcsolatban pedig Hodossy-Takács Előd monográfiája.[7]

A szociolingvisztika elválaszthatatlan a kulturális antropológiától, a kettő határmezsgyéje pedig az orális hagyomány kérdése. Tudjuk, hogy az ősi típusú társadalmakban a szóbeli hagyománynak óriási szerep jut. Bár a közösség szempontjából fontos szövegek bizonyos elemeikben változhatnak, mialatt újra és újra elmondják őket, a történetek alapvető magja és egyes kifejezések változatlanok maradnak. Azt tudjuk például, hogy Indiában Kr. e. akár 3300 körülről származó szövegeket még a Kr. u. 20. század elején is meséltek, többnyire változatlan formában.[8] Ugyanígy egyes ma használatos egyházi, liturgikus kifejezések is sok esetben – mint a közösség szempontjából fontos és megőrzendő hagyományok – a napjainkban használatos általános nyelvezetnél régebbi nyelvállapotot tükröznek, így szövik át az istentisztelet egyébként kurrens szóhasználatát.

Ezzel párhuzamosan alaposan feltételezhető, hogy bár az Ószövetség szövegeit a bennük foglalt eseményekhez képest akár jóval később írták le, ettől maguk a szövegek lehetnek nagyon ősiek, vagy előfordulhatnak bennük nagyon ősi szavak. Ilyen például Ezékiel 43,15 *ariél*je is. Ennek megállapításában van a bibliafordításnak nagy segítségére a filológia, a szöveg- és forráskritika.

A bibliafordítás fontos társtudománya továbbá a hermeneutika, vagy tágabb értelemben a teológia és a vallástudomány is. Pecsuk Ottó azt mondja a hermeneutikáról, hogy az a Szentírásnak „első vagy inkább nulladik értelmezési tevékenysége”.[9] Valóban, a hermeneutika többek között segít abban, hogy a Szentírás szavait az ahhoz méltó módon fordíthassuk.

[5] Finnugor eredetű szó, amelynek eredeti jelentése: ’kisebb prémes állat nősténye’ (Zaicz 2006, 292. o.).
[6] Fowler–Fowler 2023.
[7] Hodossy-Takács 2008.
[8] Bagchi 2010, 5. o.
[9] Pecsuk 2020, 36. o.

Az ariél istentrónusként való fordításával kapcsolatos háttérmunka

Ahogy láttuk, a bibliafordítás nagyon komoly, interdiszciplináris munka, ugyanakkor izgalmas intellektuális felfedezés is. A helyes fordítás és értelmezés megtalálása múlik a társtudományok fejlődésén, és mint minden felfedezés, néha múlik a szerencsés véletlenen is. Az én esetemben is így történt. Eredeti szándékom ugyanis nem az volt, hogy az Ez 43,15-ben előforduló *ariél* jelentését fejtsem meg, hanem a Mása-felirat új fordítását és kommentárját akartam elvégezni. Ezt meg is tettem, két tanulmányban.[10] Ennek a munkának a kapcsán, mintegy mellékszálként jutottam arra, hogy Ezékiel és Mása ugyanarról a kultikus tárgyról beszél, amikor az *ariél*t említi, ennek jelentése pedig istentrónus.

Ebben az értelemben szerepet játszott a munkámban a szerencsés véletlen. Még inkább kellett hozzá azonban a társtudományok fejlődése. Bár a biblikus régészet több száz éves történetre tekint vissza, a feltárások száma a 20. század utolsó harmadát megelőzően viszonylag kevés volt, és leginkább Izrael területére, azon belül is hatalmi centrumokra korlátozódott. Ily módon a legjelentősebb történeti forrás a Szentírás volt, és a véletlenszerűen előkerülő egyéb írásos és tárgyi leletekből is leginkább csak a *mainstream,* központi vallásosság álláspontjára derülhetett fény, vagyis arra, amit a politikai és vallási elit közölni akart a saját propagandisztikus céljaival összhangban. Különösen a kétezres évek elejére azonban a feltárások száma megsokszorozódott, és a kutatás iránya egyre inkább a falusias települések, a hétköznapi emberek mindennapi élete felé fordult. Az újonnan előkerült leletek viszonylagos sokaságából immár lehetőség nyílt annak megrajzolására, hogy milyen kulturális közegben, hogyan élt, mit gondolt valójában az *am ha-arec*[11] a vaskorban, szemben a hivatalos álláspontal.

A kutatás emellett egyre inkább földrajzilag is kiszélesedett Izrael szomszédai felé. Manapság pedig már leginkább az egész vaskori Levante lokális különbözőségéről, ám globális hasonlóságáról beszélünk.[12] Ezért, noha a Mása-feliratot már 1868-ban felfedezték, és első magyar fordítása is már 1938-ban megjelent,[13] az új kutatási eredmények fényében lehetőség nyílt, hogy újraértelmezzük azt.

A Mása-felirat a bibliakutatás egyik legfontosabb forrása. Sokáig a leghosszabb írásos forrás volt az ókori Palesztinából. A Mása, Móáb királya által hátrahagyott

[10] Kőszeghy–Csercsa 2009, 38–57. o.; valamint Csercsa 2011.

[11] „A föld népe", „az ígéret földjén lakó nép", sokszor inkább az egyszerű, tanulatlan lakosságot, a *plebs*t, az „istenadta népet" értik alatta.

[12] Routledge 2017, 51. o.

[13] Rosenblüth 1938.

felirat megtalált formájában harmincnégy soros, bár a vége meglehetősen töredékes, és feltételezhető, hogy eredetileg hosszabb volt. Keletkezési idejét körülbelül Kr. e. 830-ra teszik. Ezzel sokáig a héber nyelv legkorábbi nyelvemlékének tartották. A móábi és a héber nyelv ugyanis egymás dialektusai, olyannyira, hogy a vaskorban a két nép valószínűleg jól megértette egymás beszédét. Nem csak a beszéd és az írás köti össze viszont a móábi és a héber népet. A Szentírás is elismeri, hogy a két nép rokona egymásnak. Bár a Szentírás több helyen beszámol eme testvérnépek összeütközéseiről, legalább ennyi szöveghely utal arra is, hogy Móáb népe és a héberek békés interakcióban éltek egymással. Ebbe az irányba mutat a régészet is. Móáb és Izrael vallási és minden egyéb kulturális szempontból is a külső szemlélő számára olyannyira hasonlónak tűnhet, hogy ma már nehéz megfogni, melyek azok a pontok, amelyek alapján a két nép saját önálló identitását meghatározta.[14] Az egyik ezek közül biztosan az volt, hogy Izraelben Jahvét, míg Móábban Kemost tisztelték nemzeti istenként. Kettejük kultusza viszont, csakúgy, mint a két állam szervezete nagy hasonlóságot mutat. Erre utal egyebek mellett a Mésa-felirat szövege is.

Innen, a feliratból tudtuk meg azt is, hogy *ariél* nemcsak a jeruzsálemi templomban volt, hanem Jahvénak volt *ariél*je más, akár Izraelen kívüli városokban is.[15] Megtudtuk továbbá, hogy *ariél*je nemcsak Jahvénak volt, hanem más, a térségben tisztelt isteneknek is.[16] Ennek kapcsán fontos fejlemény volt a társtudományokban, hogy bár André Lemaire kimutatta, hogy a felirat harmincegyedik sorában szerepel Dávid király neve,[17] a tizenkettedik sor *ariél-Dwdh* kifejezése nem rá utal, hanem valószínűleg egy istenség neve.[18] Barstad és Becking egyébként szintén egy akkor frissen, 1993-ban megtalált felirat, a Tel Dán-sztélé fordítása és értelmezése nyomán jutottak erre a következtetésre. Az *ariél* tehát a feliratokban egy istenekhez kapcsolódó kultikus tárgy volt.

Erről eszembe jutott, hogy Ez 43,15 is beszél *ariél*ről, amely szintén kultikus tárgy, mégpedig a templom oltárterében. Ezt a teret pedig Ez 41,21–22 is leírja. Utóbbi passzus fordításai általában azt mondják, az oltár a legszentebb *előtt* volt. Csakhogy Rási, a Kr. u. 11. századi tudós rabbi az ősi arámi bibliafordítás, a *Jonatán-targum* nyomán azt mondja, az oltár maga az Isten dicsőségének *arca,*[19]

[14] Ezt a kérdést vizsgálom az Evangélikus Hittudományi Egyetem Doktori Iskolájában jelenleg készülő PhD-értekezésemben.

[15] Vö. Mésa-felirat 14–18. sor: „És így szólt hozzám Kemos: Menj, és foglald el Nbh-t Izraeltől! […] És elvettem onnan az ariéljét Jahvénak." (Saját fordítás.)

[16] Vö. Mésa-felirat 11–12. sor: „És kiirtottam az egész népét a városnak […]. Aztán elhoztam onnan Dwd-jának ariéljét."

[17] Lemaire 1994.

[18] Barstad–Becking 1995.

[19] Az „előtt" szót a héberben az „arc" szóból képzik.

mégpedig az az arc, amely a Szekéren (Merkabah) is megjelent Ezékielnek a Kebár folyónál (vö. Ez 43,3).

Innen már csak össze kellett raknom a sokféle forrásból származó információmorzsákat. Gondolatmenetem, csak pontokba szedve, a következő volt:

- Az *ariél* egy kultikus tárgy, amely erősen összekapcsolódik vaskori levantei istenségekkel, és amely érdemes arra, hogy egy győzedelmes király a saját istene elé hurcolja.
- Szerte az ókori Keleten szokás volt, hogy a legyőzött istenek szobrait elhurcolták a győztes isten elé. Szobrokat, nem pedig tűzhelyeket, hiszen nem fűteni vagy főzni akartak, hanem magát a legyőzött istent megalázni és fogságba ejteni.
- Ezékiel és Mása *ariél*je ugyanaz a tárgy típusát tekintve. Az, hogy az Ószövetség héber nyelvében az *ariél* szóban egy jod is megjelenik, míg Mésánál ez kimarad, nem meglepő. Ez több szó esetében is előfordul. A jod nélküli írásmód lehet móábi dialektus vagy az évszázadok alatt zajlott nyelvfejlődés eredménye. Ez nem jelenti, hogy a két tárgy nem ugyanaz.
- Rabbinikus források és az Ószövetség szövege is több helyen mutat arra, hogy az Ez 43,15-ben megjelenő *ariél* az az alkotmány, amelyen Isten megjelenik és trónol.
- Miután Isten dicsősége a Szekéren bevonul a templomba, Isten maga mondja Ezékielnek, hogy ez az ő *trónjának* a helye (Ez 43,7).
- Hogy ennek a trónusnak az alja a gyakorlatban valóban tűztér volt, az nem lehetetlen. Ez inkább megerősíti az elképzelésemet, hiszen ily módon a trónján helyet foglaló istenség szimbolikus módon saját maga emészthette el a neki szánt adományokat. Azt is tudjuk, hogy Jahve nagyon sokszor jelenik meg tűzben, az Ószövetség számtalan szöveghelyén mutatják be így. Ez lehet az Isten hatalmának (dicsőségének), de haragjának szimbóluma is, valamint háborúban is gyakran segíti az Úr a népét ebben a formában.[20] Ezért semmiképp sem lenne meglepő, ha Isten trónja, amely helyet kapott a jeruzsálemi templomban és más, vidéki templomokban is, a gyakorlatban olyan alkotmány lett volna, amelynek az alján tűz égett. Nem vetem el tehát teljesen, hogy a szót nyelvészetileg az égéssel kapcsolatos jelentéstartalmú gyökből lehessen levezetni. Ugyanakkor azt gondolom, ez a megoldás nem feltétlenül áll erős lábakon. Az égéshez kapcsolódó kifejezések ugyanis a héberben teljesen más gyökökből származnak. Az *ariél* tűzhelyként való értelmezése pedig egy arab nyelvi párhuzamból, az arab *aray* gyökből származik, viszont ez sosem fordul elő az Ószövetségben égéssel kapcsolatos értelemben.

[20] Lásd Goudsblom 2002, 94–101. o.

- Az *ariél* Ez 43,15-ben talán inkább hozható kapcsolatba a kerubokkal. A kerub szó a héber *krb* (közelít) gyökből is levezethető. Ugyanakkor a kerub kifejezés az akkád *karûbu* szóval rokon, amelynek jelentése: 'nagy', 'hatalmas', és talán szinonimája az akkád *šêdu*nak, ami a szárnyas bikát jelöli. Az *ariél* is előfordul az Ószövetségben 'nagy', 'hatalmas' jelentésben, ráadásul feltűnően sokszor transzjordániai kontextusban.[21]
- A két álláspont ugyanakkor egyesíthető. Több mint elgondolkodtató ebből a szempontból az Ez 10,2 szöveghely. Ebből kitűnik, hogy a Jahve trónját alkotó kerubok között tűz égett, alattuk pedig parázs gyűlt össze. Így az *ariél* a kerubtrónnak, azaz a Szekérnek a szinonimája lehet.
- Hagyományosan persze a szövetség ládáját, vagyis a frigyládát szokás a láthatatlan Isten trónjának tartani. Noha ez is csak logikai levezetés, és a frigyláda elsősorban a törvények tárhelye, ebből a szempontból szimbóluma a szövetségnek, úgy gondolom, nem kizárható, hogy a frigyláda és az *ariél* is Isten trónja legyen. Az egyik egy sajátosan az Egyiptomból kivonuló héberekhez kapcsolódó hagyomány és szimbólum, a másik pedig az akár a vaskor előtt is Levantében élt népesség kultúrkörébe tartozik. Ezenkívül frigyládából csak egy van, míg *ariél*ből több is.
- Az nem meglepő, hogy a vaskorban Jahvénak nem csak egyetlen temploma és ezzel együtt nem csak egyetlen trónja létezhetett. Jeremiásnál továbbá azt olvassuk, a templom újjáépítésekor a frigyládát nem szükséges újból elkészíteni. Akkor már *„[s]enkinek nem jut többé az eszébe, nem is gondolnak rá, nem fogják sajnálni"* (Jer 3,16; SZIT). Érdekes viszont, hogy Jahve a frigyládán is kerubok között helyezkedik el, akárcsak az *ariél*en. Ebből a szempontból a frigyláda mint trón szimbolikája hasonló az *ariél*éhez.
- *Következtetés:* az *ariél* nem egyszerűen oltártűzhely, hanem istentrónus, amelyen vaskori levantei istenek foglaltak helyet. Jahve valószínűleg láthatatlan formában, de ott volt.

Ebből is láthatjuk, hogy a bibliafordítás nem csupán nyelvészetből és szótárazásból áll, bár abból is. Nehéz, de szép és izgalmas intellektuális utazás. Nem csoda, hogy az *ariél* szó ilyetén értelmezése korábban nem vetődött fel, hiszen szükséges volt hozzá a társtudományok addig nem látott fejlődése. Ahhoz, hogy erre az eredményre jussak, számos modern tudományág eredményeinek interdiszciplináris vizsgálatára, szintézisére volt szükség. Felhasználtam emellett nagyon ősi biblikus hagyományokat is, mint a *Jonatán-targum* vagy Rási kommentárja.

[21] Vö. Brown et al. 2005, 72. o.

Pusztán nyelvészeti oldalról ma már aligha juthatunk új eredményekre a bibliafordításban. A Szentírásban szereplő szavak gyökeit, tág értelmezési kereteit ismerjük. A szöveg kulturális beágyazottságának vizsgálata viszont nyithat még új távlatokat a szavak jelentésének megértésében.

Az is látszik ebből, hogy a bibliafordítás tudománya korántsem lezárt kérdés. Ezzel foglalkozni ma is rendkívül izgalmas, érdekes és új eredményekkel kecsegtető tevékenység, akár kutatóként, akár hívő emberként. Nem hallgathatom el, hogy a munka és az eredmény nemcsak mint kutatót nyűgözött le, hanem hívőként is. Isten kinyilatkoztatása koherens, de ránk marad, hogy összekössük a szálait és helyesen értelmezzük a szavait. Ezzel bátorítok mindenkit, hogy foglalkozzon a bibliafordítás kérdéseivel. Izgalmas, értékes és örömteli utazásban lesz része, és manapság is juthat új eredményekre.

Összegzés

A Szentírást fürkészve, hívők és kutatók, mindannyian tanulók vagyunk. Bár a Szentírást számtalanszor és számtalan nyelvre lefordították már, jelentését és értelmét még mindig csak tanuljuk. Erre nagyon szép képpel utal a zsidó hagyomány, amikor legfontosabb posztbiblikus, bibliamagyarázó és az élet dolgaiban utat mutató gyűjteményét Talmudnak nevezi, ami azt jelenti: 'tan' vagy 'amit megtanultunk'.

Ilyen tanulás az Ez 43,15-ben előforduló *ariél* fordítása is. Ezt a szót ugyanis eddig, ha nem is teljesen tévesen, de nem is egészen helyesen fordítottuk és értelmeztük. A társtudományok fejlődése és az új eredmények ötvözése a hagyományokkal lehetővé tette, hogy a szónak új fordítását javasolhassam. Úgy gondolom, az *ariél* szó az Isten trónusát jelenti. Ez olyan ősi vagy tájnyelvi szó, amely a Szentírás írásba foglalásának idején Izraelben talán nem volt széles körű használatban, mégis utat talált egy alkalommal a Szentírás szövegébe. Meggyőződésem, hogy ez a megoldás kézenfekvő, logikus, és jobban illeszkedik abba a vaskori levantei szociokulturális közegbe, amely az utóbbi évtizedekben egyre szélesebb horizonton tárul elénk. Ez a fordítás a szövegnek mint hitforrásnak az értelmét nem befolyásolja, de fontos többlettartalmat hordoz a kutatás számára.

A vaskori Móáb tehát a vaskori Izraelnek ellensége volt. Mégis egy móábi történeti forrás segíthet jobban megérteni egy Izraelből fennmaradt forrást. Jobban mondva: a Forrást. Ilyen szellemben láthatjuk ma is, hogy jogos akár az ellenségtől is tanulni.

Hivatkozott művek

Bagchi, Indira: *Oral Tradition and Its Decline.* 32nd International IBBY Congress, Santiago de Compostela, 2010. https://www.oepli.org/desc/Actas2010/Papers/10_5.pdf. (Letöltés: 2023. július 17.)

Barstad, Hans – Becking, Bob: Does the Stele from Tel Dan Refer to a Deity Dôd? *Biblische Notizen,* 77. évf. 1995. 5–12. o.

Brown, Francis – Driver, Samuel Rolles – Briggs, Charles Augustus: *Hebrew and English Lexicon.* Hendrickson Publishers, Peabody, 2005.

Csercsa Balázs: Mésa, Moáb királyának felkelése. In: J. Újváry Zsuzsanna (szerk.): *Összekötnek az évezredek*. Szent István Társulat – PPKE-BTK, Budapest–Piliscsaba, 2011.

Csercsa, Balázs: *The Throne of God on Fire – A New Translation of Ariel in Ezekiel 43,15 and The Mesha Inscription.* Megjelenés előtt. 2024.

Fowler, Alan – Fowler, Margaret: *Exploring Bible Language.* Christadelphian Tidings Books, Simi Hills, 2023.

Goudsblom, Johan: *Tűz és civilizáció.* Ford. Fenyves Miklós. Osiris Kiadó, Budapest, 2002. (Osiris Könyvtár – Történelem.)

Hodossy-Takács Elődd: *Móáb. Egy vaskori nép Izrael szomszédjában.* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2008. (Kréné 9.)

Kőszeghy Miklós – Csercsa Balázs: *Élet a Jordántól keletre. Transzjordániai feliratok a Kr. e. I. évezredből.* Kézirat. 2009.

Lemaire, André: „House of David" Restored in Moabite Inscription. *Biblical Archeology Review,* 20. évf. 1994/3. sz. Web: https://library.biblicalarchaeology.org/article/house-of-david-restored-in-moabite-inscription/. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Luther Márton: Előszó az Ótestamentumhoz (1523). In: Luther Márton: *Előszók a Szentírás könyveihez.* Ford. Szita Szilvia. Magyarországi Luther Szövetség – Luther Kiadó, Budapest, 2010. (Magyar Luther Könyvek 2.) 33–46. o.

M. Pintér Tibor: *A bibliafordítás tudománya.* L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2023.

Pecsuk Ottó: *Pontos. Természetes. Érthető. A bibliafordítás elmélete, gyakorlata és távlatai.* Kálvin Kiadó, Budapest, 2020.

Routledge, Bruce: Is there an Iron Age Levant? *Rihao,* 18. évf. 2017. 49–76. o. Web: https://livrepository.liverpool.ac.uk/3027909/1/Routledge_IsThereAnIronAgeLevant.pdf. (Letöltés: 2023. június 18.)

Rosenblüth Márton: *Moáb népe és története.* Neuwald, Budapest, 1938.

Zaicz Gábor (szerk.): *Etimológiai szótár.* Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2006. Web: https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/8879/Etimologiai_szotar.pdf. (Letöltés: 2024. február 8.)

A múlt üzenetei

A tapasztalás tanulása

Lelkivezetés és kísérés a pusztai szerzetesség gyakorlatában

Percze Sándor

Evangélikus Hittudományi Egyetem
adjunktus
E-mail: sandor.percze@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.10

Az utóbbi években evangélikus gyülekezetek és egyháztagok körében is élénk érdeklődés tapasztalható a spiritualitás iránt. Ez a tanulmány a keresztény pasztoráció legelemibb formája, a lelkivezetés bölcsőjéig igyekszik elkalauzolni az olvasót, a sivatagi szerzetesség korába. Ők érlelték ki és gyakorolták rendkívül magas fokon a lelkek kísérését a hit útján. Egyszerűen fogalmazva: istentapasztalatukkal tanácsolták a hozzájuk fordulókat, és a tapasztalás tanulására ösztönöztek.

Kulcsszavak: spiritualitás / lelkiség / lelkivezetés / sivatagi atyák

Learning by Experience

Spiritual Guidance and Accompaniment in the Practice of Desert Monasticism

Lately, there has been a keen interest in spirituality among Lutheran congregations and church members. This paper seeks to take the reader back to the origins of the practice of spiritual guidance, this most elemental form of Christian pastoral care, formed in the cradle of desert monasticism. Desert Fathers developed and practised to an extraordinary degree the accompaniment of souls on the path of faith. Simply put, they advised those who came to them with their experience of God and encouraged them to learn from that experience.

Keywords: spirituality / spiritual guidance / desert fathers

Bevezetés

„Mit tegyek?" „Mondj egy igét!" Leggyakrabban ezekkel a kérdésekkel fordulnak a tanácsot kérő fiatalabb vagy a lelki útjukon elakadt idősebb szerzetesek azokhoz az öregekhez, akiknek tanításait *Az atyák mondásai (Apophthegmata Patrum*)[1] címen fennmaradt gyűjtemény[2] őrzi. A késő antik kor keresztény lelkiségének ez a lenyomata a 3–5. századi Krisztus-követők legbenső spirituális történéseibe enged betekinteni. A gyűjtemény Isten jelenléte megélésének eleven lenyomata, amelyből olyan mélységes isten- és emberismeret és olyan tiszta bölcsesség sugárzik, amely a mai napig újra és újra forrásul szolgál a későbbi korok azon keresztényei számára, akik az Istennel való élet egyszerű, praktikus útját keresik. Az atyák mondásainak titka – írja Manfred Seitz – „nem valamiféle ideál, amelyet nem képes utolérni az ember, hanem az az apostoli értelemben vett példaadás (1Tim 1,16), amely azt rajzolja ki, amit majd mások máshogy valósíthatnak meg. Így értelmezve a monasztikus *[szerzetes – P. S.]* a mindenki számára szóló keresztény egzisztencia kirajzolódása."[3]

Az utóbbi években a protestáns teológia faggatja igen élénken a pusztai atyák és anyák világát és életmódját. Arra a kérdésre, hogy mit várnak a velük való szellemi-teológiai párbeszédtől, a kutatók leplezetlen nyíltsággal így válaszolnak: „…istenkapcsolatunk elmélyülését, szellemi és lelki életünk gazdagodását a hétköznapokban."[4] Úgy tűnik, a sivatag lelkiségének szavai fittyet hánynak a majd kétezer év távolságra, teret és időt átlépve, ma is közvetlenül elérik a kérdezők szívét. Ennek oka a sivatagi remeték csendes életének autentikussága. Szavaik nem elvont elméletek bemutatására szolgálnak, teológiájuk nem üres elefántcsonttorony-építmény. Életük és szavaik mély tapasztalatiságot tükröznek. Tapasztalatuk teszi őket olyan nyitott példává, amely Krisztus követésének az itt és mostban történő megvalósításra ösztönöz.

Ebben a tanulmányban a velük folytatott teológiai párbeszéd egyik legfontosabb

[1] Vö. Miller 1986. (Az alábbiakban AP rövidítéssel hivatkozom a kötetre a jegyzetekben. A hivatkozásokban megadott számok az apoftegma sorszámát, és nem a könyv oldalszámát jelzik. A magyar fordítások, amennyiben máshogy nem jelzem, tőlem származnak. – *P. S.*)

[2] Már az atyák életében szájról szájra terjedtek és hagyományozódtak tanításaik, amelyeket később ismeretlen szerkesztők különböző szempontok szerint gyűjtöttek össze és rendszereztek. A legismertebb, az atyákat ábécérendben felsoroló görög gyűjtemény *A szent öregek könyve,* amelynek keletkezését az 5. század végére teszik a kutatók (vö. Nyssen 1986, 9. o.). Később született egy, a lelki élet tematikái szerint haladó gyűjtemény szintén görög nyelven, amely 538 és 555 között jutott el nyugatra, és terjedt el latin fordításban *A paradicsom könyve* néven (vö. Baán 2020–2022, 1: 13. o.).

[3] Seitz 1994, 83. o.

[4] Schulz–Ziemer 2010, 17. o.

kérdéskörét, lelkivezetésük gyakorlatát[5] szeretném röviden bemutatni. Az atyák kérdés-felelet formájában megőrzött mondásai végső soron egyetlen téma körül forognak: hogyan találkozhat ki-ki a saját élethelyzetében és adottságaival Istennel? Mondásgyűjteményük ezért egész egyszerűen annak bemutatása, miként kíséri egy tapasztaltabb öreg fiatalabb tanítványát a hit útján. A sivatag lakói jól ismerték az Istenhez vezető utat. Így a hozzájuk fordulóknak útmutatást tudtak adni, ha nem tudták, mit tegyenek lelki útjukon való elakadásukban. Baán Izsák szerint az atyák a szó legszorosabb értelmében olyan „élő Szentírássá" váltak tanítványaik számára, „aki képes minden pillanatban az üdvösségre vezető Igét adni, mondani vagy mutatni".[6]

Remeték és szerzetesek

A keresztény közösségek már a harmadik században ismertek olyanokat, akik lakatlan helyekre visszavonulva életüket tudatosan „az imának és a felebaráti szeretet gyakorlásának"[7] szentelték. Ezeket a keresztényeket nevezték eremitáknak (pusztalakóknak), aszkétáknak (gyakorlónak) vagy monachosnak (egyedülinek, magányosnak).[8] A világból való tudatos kivonulásukat semmiképp nem lehet egyszerűen menekülésnek vagy az emberek iránti szeretetlenségnek aposztrofálni. Legfőbb törekvésük a „mennyei életre való igyekezet és a mennyei hazába vezető útra való lépés volt".[9] A kieli egyháztörténész, Andreas Müller úgy véli, azokra, akik távolságot vettek a világtól, kettős motivációs faktor hatott döntően. Egyrészt a lelki növekedés iránti igény, amelyhez megfelelő koncentráltság, csend és védettség szükséges. Másrészt az apostoli intés komolyan vétele: *„…ne igazodjatok e világhoz, hanem változzatok meg értelmetek megújulásával, hogy megítélhessétek, mi az Isten akarata, mi az, ami jó, ami neki tetsző és tökéletes."* (Róm 12,2)

A világnak való hátat fordítás fenti ige szerinti értelmét Müller így magyarázza:

> „A már beköszöntött új kozmosz által az αἰῶν οὗτος-tól *[e világi lét – P. S.]* való leválás biblikus-eszkatologikus dimenzióját a pusztai szerzetesek egy egyszerűsített és individualizált keresztény eszkatológiával értelmezték újra. A pusztába való vissza-

[5] A lelkivezetés fontos témája a mai poimenikának. Magyar nyelven Owe Wikström *Kápráztató sötétség* (2013) című könyve az egyik legelső protestáns írás ebben a témában.

[6] Baán 2020–2022, 1: 10. o.

[7] Vanyó 1988, 549. o.

[8] Vö. Percze 2023.

[9] Müller 2013, 51. o.

vonulás az αἰῶν οὗτος lelki elhagyásának első lépése volt a belső gondolatoktól és gonosz szenvedélyektől való megszabadulás által."[10]

A pusztai remetékkel kapcsolatosan fontos szem előtt tartani, hogy legfőbb vágyuk, amely erre a különös életformára sarkallta őket, az volt, hogy „helyes viszonyba kerüljenek Istennel". Ennek előfeltétele pedig az önismeret, a saját bűnösséggel – vagyis „az önösséggel és az Istentől való elidegenedettséggel – való konfrontáció volt".[11] Erről szól a következő mondás:

„Egy testvér ezt kérdezte Pojmén abbától: »Mit kell tennem a cellámban?« Ő ezt válaszolta: »Az élet a cellában kívülről nézve kétkezi munka végzése, napi egyszeri étkezés, hallgatás és szemlélődés. A cellában való rejtett előrehaladás ez: elkerülni az önvádat, bárhová menjen is az ember, megtartani az imaidőket, a rejtett dolgok felett pedig nem elsiklani. Ha eljutsz odáig, hogy a kétkezi munkától szabad leszel, akkor menj a közösségbe, és imádkozz zavartalanul. A legfontosabb ez: juss közösségre a jóval, a rossz társaságától pedig tartsd távol magad.«"[12]

A csendességben folytatott lelki élet együtt jár olyan külső tevékenységekkel, amelyek az időt és a teret strukturálják (munka, étkezés). A külső rend szemmel nem vagy csak alig látható belső előrehaladást hoz magával. Ezt a belső fejlődést vagy érést úgy ismeri fel önmagában a szerzetes, ha az önmagával szembeni elmarasztaló gondolatai (önvád) a különböző élethelyzetekben egyre kevésbé jelentkeznek. Azaz önazonosan lesz képes jelen lenni különböző szituációkban. A belső előrehaladás másik biztos jele, hogy a szerzetes azt tapasztalja magán: egyre kevésbé felszínes a figyelme. Mélyebbre lát a dolgok felszínénél, belső összefüggések tárulnak fel előtte. Poimén abba ezt így fogalmazza meg: már nem siklik el a rejtett dolgok felett.

A cellában folytatott „csend-élet" kapcsolatba hozza, közösségbe helyezi az embert. A jóval is és a rosszal is. Fontos megkülönböztetnie, hogy ami csendességében kialakul benne, az valami nagyobb jónak a része, vagy valami rossznak, esetleg negatívnak.

[10] Müller 1993, 218. o.
[11] Uo. 149. o.
[12] AP 742.

Lelki atyák és anyák

„A cella magányában a remeték és szerzetesek lelki atyává és anyává,[13] vagyis lelkivezetővé értek. Kötelező volt – írja a bencés Anselm Grün –, hogy minden fiatal szerzetesnek lelki atyja legyen, aki előtt gondolatait és érzéseit fel kellett tárnia, és akinek abszolút engedelmességgel tartozott."[14] Remete Szent Antal következő mondása rávilágít az atya-fiú, mester és tanítvány kapcsolatának lényegére: „Ezt is ő mondta: Ismerek szerzeteseket, akik sok fáradozás után elestek, és a lélek zavarodottságába estek, mivel saját cselekedeteikre építettek, és nem hallották meg annak útmutatását, aki ezt mondta: »Kérdezd meg atyádat, ő majd hirdeti neked« (Deut 32,7)."[15]

A hit gyakorlásának útján senki nem járhat egyedül – különben eltéved, és lelkében összezavarodik. Ez olyan alapszabály, amely a Krisztus-követés lényegéhez tartozik. A lelki atyaság vagy anyaság nem olyan hivatalt vagy tisztséget takar, amelynek betöltésére megfelelő kvalifikáció megszerzése után van lehetősége valakinek. Találó Andreas Müller erre vonatkozó megállapítása: „…karizmájuk és élettapasztalatuk adja autoritásukat."[16]

A lelki atyaság gondolata a Bibliában gyökerezik. 1Kir 2,14-ben Elizeus *atyám*ként szólítja meg Illést. Az újszövetségi iratokban szintén gyakran van szó lelki gyermekségről (vö. 1Jn 2,1; 2,18). Pál apostol gyermekeinek szólítja a gyülekezeteket és a keresztényeket (vö. Gal 4,19; 2Kor 6,13). A kifejezés minden bizonnyal „olyan mély és szoros kapcsolatot jelöl, amelynek lelki realitás az alapja".[17]

Barbara Müller a pusztai szerzetesek lelkivezetéséről írt tanulmányában így jellemzi az atyák és fiaik kapcsolatát: „A monasztikus atyák és fiaik együttműködése messze meghaladja a hétköznapi nevelés és a felszínes terápia szintjét, tulajdonképpen az Istennel való találkozás helyévé válik, amikor ebben a mindent eldöntő kapcsolatban – még akkor is, ha az punktuális volt – az isteni üdvtörténet ment újra végbe."[18] A kapcsolat minőségéről Anselm Grün pedig így ír: „…a lelki atya több

[13] Bár a hagyomány elsősorban a neves lelki atyák tanításait őrizte meg, ismer női remetéket, illetve szerzeteseket is. Őket a lelkivezetéssel kapcsolatosan konzekvensen lelki anyáknak nevezi, és az *abba* (atya) titulusra jól rímelő *amma* (anya) megszólítást alkalmazza rájuk. Külön tanulmányt érdemelne a sajátos női lelkivezetés elemzése. Vö. 26. jegyz.

[14] Grün 2006, 8. o.

[15] AP 37.

[16] Müller 1993, 150. o.

[17] Vö. uo. 216. o.

[18] Uo. 53. o.

mint nevelő vagy rabbi, atyasága Isten atyaságában van, atyaságának Isten atyasága az alapja […] atya az, aki valakinek létet és életet ad."[19]

A sivatagi atyákról szóló feljegyzések tanúsága szerint ahhoz, hogy valaki képes legyen kísérni egy másik embert a hit útján, feltétlenül szükséges, hogy Isten Lelkével eltelt, lelki ember (pneumatikos) legyen. Hogy ez a gyakorlatukban mit jelenthetett, azt tárja fel a következő apoftegma:

> „Longinosz abba ezt mondta Akatiosz abbának: »Az asszony arról ismeri fel a fogantatást, hogy eláll a vérzése. A lélekkel is így van ez: arról ismeri fel, hogy befogadta a Szent Lelket, hogy a lecsöpögő gonosz szenvedélyek megnyugszanak. Amíg közöttük van, hogyan dicsekedhetne azzal, hogy megszabadult volna tőlük? Add a véred és fogadd a Lelket!«"[20]

Az Isten Lelkével eltelni és ezt a Lelket magában hordozni csak olyan ember képes, aki üres, mint egy edény. Elszállt belőle minden gonosz szenvedély és kívánság. Vérét, életét, vagyis teljes egzisztenciáját kell adnia ahhoz, hogy fogadhassa a Lelket. „A lelki ember mindent, amit felfedez magában, a Szentlélek elé tart, hogy ő átjárja és átváltoztassa. Ebből semmi sem marad ki, sem a test, sem a lélek, sem a tudatos, sem a tudattalan, sem értelem, sem érzés, sem az akarat, sem az ösztön."[21] A lelki atyaság másik előfeltétele, illetve fontos követelménye Anselm Grün megfigyelése alapján a szív alapos ismerete, melynek során a szerzetes „annak rezdülésein, hangulatain keresztül a saját gondolatait és terveit megkülönböztetve szívét a legeslegaljáig átkutatta. Ehhez nagyon finom megfigyelési képesség kell, a kardiognózis intuitív megismerés."[22]

Ezt az éleslátást jegyezték fel az egyszerűnek nevezett Paulosz abbáról:

> „A boldog Paulosz atya, az Egyszerű, Szent Antal tanítványa egyszer a következő esetet mesélte el az atyáknak: Egyszer egy kolostorban voltam vizitáción, hogy a testvérek lelki hasznára legyek. Ők a szokásos megbeszélések után Isten szent teplomába mentek, hogy elvégezzék a szolgálatukat. A boldog Paulosz – így mondta – megfigyelt mindenkit, aki a templomba lépett, hogy milyen lelki állapotban jött a közösségbe. Az Úrtól ugyanis megkapta azt az adományt, hogy mindenkin lássa, úgy, ahogy mi nézünk egymás arcára, hogy az illető milyen a lelkében. Minden belépőnek világos volt a szeme, az arca pedig ragyogott, ő pedig látta mindenkinek az angyalát, hogy az mennyire örült ne-

[19] Grün 2006, 8–9. o.
[20] AP 453.
[21] Grün 2006, 11. o.
[22] Uo. 11–12. o.

ki. De látott olyan valakit, aki feketének és egész testében sötétnek tűnt előtte. Mindkét oldalán démonok tartották, és húzták magukkal, az orrán keresztül egy kígyót húztak át, szent angyala pedig távolról követte őt szomorú, földre szegezett szemmel. Paulosz sírni kezdett, és kezével a mellét verte. Leült a templom elé, és nagyon siratta azt, aki ilyen képet mutatott. Azok pedig, akiknek feltűnt Pauloszon ez a változás, könnyekben törtek ki, és együttérzően kérték, hogy mondja el nekik, miért sír, mivel azt gondolták, valamennyiüket elítéli magában valamiért. Arra kérték, tartson velük a gyűlésre. Paulosz azonban elutasította őket, és kívül maradt ülve, miközben arra panaszkodott, akit a szemeivel így látott. Rövid idő múlva véget ért a testvérek gyűlése, valamennyien kifelé mentek, Paulosz pedig ismét egyenként figyelte őket, mert tudni akarta, milyen állapotban jönnek ki. Amikor meglátta kifelé jönni azt a férfit a tempolomból, akinek teste feketének és sötétnek mutatkozott, amint arca most ragyogott, teste fehér volt, a démonok messze mögötte voltak, a szent angyal pedig egészen közel hozzá, nagyon megörült neki. Akkor Paulosz vidáman felugrott, és áldotta Istent: »Ó, Isten kimondhatatlan szeretete és jósága!« Majd felszaladt egy magas lépcsőre, és hangosan így kiáltott: »Jöjjetek, és lássátok Isten tetteit, mert félelmetesek és csodálatosak! (Zsolt 45,9) Jöjjetek, és lássátok azt, aki minden ember üdvösségét akarja, és hogy valamennyien eljussanak az igazság ismeretére (1Tim 2,4). Gyertek, imádjuk őt, és boruljunk le előtte (Zsolt 94,6), és mondjuk: Egyedül te veszed el a bűnöket.« Erre valamennyien sietve összeszaladtak, mivel hallani akarták ezt a beszédet. Amikor együtt voltak, Paulosz elmondta, mit látott a templomba való belépés előtt, és mi történt utána. És felszólította azt a férfit, hogy fedje fel az okát, miért részesítette őt Isten ilyen hirtelen ekkora változásban. A férfi pedig tétovázás nélkül elmondta a történetét: »Bűnös vagyok – mondta –, és már régóta tisztátalanságban élek. Amikor Isten szent templomába jöttem, Ézsaiás próféta szavait hallottam a felolvasáskor, pontosabban azt, amit Isten mond általa: 'Mossátok tisztára magatokat! Vigyétek el szemem elől gonosz tetteiteket! Ha vétkeitek skarlátpirosak is, hófehérekké válhattok, ha vörösek is, mint a bíbor, fehérekké lehettek, mint a gyapjú.' (Ézs 1,16–19) A próféta szavai szíven találtak – így szólt a tisztátalan –, a lelkemben sóhajtozva ezt mondtam Istennek: 'Ó, Isten, te azért jöttél a világba, hogy megmentsd a bűnösöket (1Tim 1,15), amit most ígértél nekem a próféta által, teljesítsd be rajtam, méltatlan bűnösön. Lásd, mostantól fogva adósod vagyok, és engedelmeskedem neked, egyenes szívvel megvallom előtted, hogy nem akarok több gonoszságot elkövetni, hanem ellene mondok minden törvényszegésnek, és ettől a pillanattól tiszta lelkiismerettel szolgálok neked, Ma, ó, Uram, ebben az órában fogadj el engem mint bűnvallót, aki eléd borul, és aki a jövőben minden bűntől megtartja magát.' Ezzel az elhatározással léptem ki a templomból, és a lelkemben úgy döntöttem, Isten előtt többé nem teszek semmi gonoszságot.« Azok, akik ezt hallották, egy akarattal hangosan Istenhez kiáltottak: »Milyen nagyok a te műveid, Urunk, mindent bölcsen cselekedtél!« (Zsolt 103, 24).Keresztények, ismerjétek meg a Szentírásból és a szent kinyilatkoztatásokból, milyen jóságos Isten azokhoz, akik bátran hozzá menekülnek, és aki a bűnbánat alapján rendbe hozza a régi vétkeket, és ő újra nekik adja az ígéreteket, és a korábbi vétkek miatt nem tesz

bűnössé: Ne kételkedjünk üdvösségünkön! Ahogy esküvel megígérte Ezékiel próféta által, hogy nem pusztítja el őket (Ez 18,32; 33,11). Életemre mondom, így szól az Úr, nem akarom a bűnös halálát, hanem hogy megtérjen és éljen."[23]

Egyszerre meseszerű és titkozatos ez a leírás. Paulosz az arcokból olvas és lát: sokkal többet, mint első benyomásra gondolná az ember. Azt látja a szerzetesek testtartásából, hogy mi lakik mélyen a szívükben. Szó szerint beléjük látott vagy átlátott rajtuk. Ez a látomása felszabadítólag hat nemcsak a közösségre, hanem arra az illetőre is, aki súlyos terheket hordoz magában.

A tapasztalás tanítása

Az atyák mondásaiban megőrzött történetek és szavak bepillantást engednek ugyan az általuk gyakorolt lelkivezetés eseményeibe, azonban a kutatók egyetértenek abban, hogy a leírások alapján *nem szisztematizálható,* főleg pedig nem metodizálható az, milyen módon vezették a lelki atyák az ő fiaikat. Manfred Seitz így ír erről: „A különbség, ahogy teoretikus kérdésekre reagálnak, lenyűgöző. Nem adnak általános igazságokat, hanem olyan bátorító szavakat mondanak, amelyek a tanácsot kérő szituációjának megfelelnek."[24]

A lelkivezetéssel kapcsolatos tanulmányok közül Anselm Grün elemzi a legalaposabban az atyák által gyakrolt lelkivezetés jellemzőit. A következőkben az ő megfigyeléseire támaszkodom, amikor megpróbálok néhány jellemvonást bemutatni. Általánosságban azt lehet mondani, hogy a pusztai atyák életvezetési tanácsai a kérdező *hittapasztalatának kitágítására és érzékenyítésére* irányulnak. Úgy is lehetne fogalmazni: a tapasztalás tanulására igyekeznek motiválni a hozzájuk fordulókat.

Saját gyengeség feltárása

Az atyák mondásaiban megőrzött lelkivezetés egyik jellemzője, hogy az atyák a kérdezőnek feltárják saját gyengeségüket. Ezzel a magukról kialakult idealizált, hamis képet akarták lerombolni.

„Egy testvér Kelliában ült, és a magány miatt nyugtalanná vált. Elment a Pherméi Theodórosz atyához, és elmondta neki. Az öreg akkor így tanította őt: »Jól van, alázd

[23] AP 797.
[24] Seitz 1994, 91. o.

meg gondolkodásodat, vesd alá magad a többieknek, és maradj náluk.« Ő azonban újra visszajött az atyához, és feltárta neki: »Az emberek között sem találok nyugalmat!« Az öreg erre ezt felelte: »Ha egyedül nem tudsz megnyugodni, és mások között sem, miért lettél szerzetes? Nem azért, hogy elviseld a szorongattatásokat? Mondd meg nekem, hány éve is viseled a szerzetesi ruhát?« Ő ezt mondta neki: »Nyolc!« Az aggastyán erre ezt mondta: »Valójában hetven évet számolok ebben a ruhában, és egyetlen napra sem leltem nyugalmat – te pedig a nyolc éveddel nyugalomra vágysz?« Amikor a testvér ezt hallotta, megerősödve ment el onnan."[25]

Ebben a két találkozásból álló történetben a szerzetesi élet alapkérdése és a megtett lelki út időtávlata teremti meg azt a feszültségmezőt, amelyben a lelki atya és tanítványa mozognak. A nyugtalanság érzésével küzdő fiatal tanítványnak előbb le kell számolnia magában azzal a hamis illúzióval, hogy az általa választott életmód garancia lenne a belső békességre és a magányra. Kétségei közt az öreg a szerzetesi élet mibenlétét, alapcélját állítja a szemei elé: szerzetes az, aki megküzd a kísértésekkel, elviseli a szorongattatásokat – és nem valamiféle gondtalan létben tengeti napjait.

A második találkozás a szerzetesi életben eltöltött idő felméréséről szól. Nyolc évre kell visszatekintenie a fiatal tanítványnak. Ennek tapasztalata teszi képessé arra, hogy reálisan fel tudja mérni, mennyire sok a hetven esztendő. A lelkivezető önfeltárulkozása, miszerint a hetven év alatt „egyetlen napra sem" lelt nyugalmat, az egyik oldalon az első találkozáson elhangzottakat erősíti meg, vagyis a szerzetesi élet folyamatos lelki küzdelmére utal vissza. A másik oldalon a lelkivezető saját „gyengeségét" tárja fel, nevezetesen azt, hogy hetven év eltelte után ő maga is küzdelemben van, a nyugtalanság őt sem kerüli el. Ezzel leveszi a tökéletesség ideáljának terhét a fiatalabbról, és kitartásra ösztönzi.

Konkrét útmutatás

A pusztai lelkivezetők gyakran egészen konkrét tanáccsal látják el a hozzájuk fordulókat. Feltűnő, hogy ezek a tanácsok nagyon egyszerű, az életfolytatásra irányuló útmutatásként szolgálnak. „Pambó atya megkérdezte Antal atyát: »Mit tegyek?« Az öreg így fordult hozzá: »Ne építs saját igazságodra, és ne bánkódj olyan dolog miatt, ami elmúlt, és gyakorold a nyelv meg a has megtartóztatását.«"[26]

Anselm Grün a következő módon magyarázza ezt az apoftegmát:

[25] AP 269.
[26] AP 6.

„Az atyák egyértelműen érzik, mire van szüksége a kérdezőnek ahhoz, hogy az igazsághoz hatoljon, hogy Istennel találkozzon, és kiszolgáltassa magát Istennek. Egyetlen gyakorlat vagy az élet két vagy három aspektusa az, amire a szerzetesnek figyelnie kell. Ha következetesen ezek szerint él, akkor belül tovább fog haladni ezen az úton, meg fogja érteni, kicsoda Isten, és azt, hogy mi az élet értelme. Egy gyakorlat hosszú időn keresztül való követése elég ahhoz, hogy átváltozzon általa. Szembesíti saját határaival, felfedi tehetetlenségét, hogy végül Isten számára feltörje. Ha ennek a gyakorlatnak látszólag semmi köze nincs is Istenhez, mégis Isten titkát fogja számára felfedni."[27]

Válasz szimbolikus cselekedettel

Mivel a pusztai atyák nem szívesen beszélnek – és még kevésbé szívesen vitatkoznak –, a kérdésekre gyakran nem szavakkal, hanem olyan furcsa tettekkel válaszolnak, amelyek sokkal többet mondanak, mint bármilyen elméleti tanítás. Jó példa erre Mózes abba szimbolikus cselekedete:

„Szkétiszben vétkezett egy testvér. Gyűlést tartottak ezzel kapcsolatban, és elküldtek Mózes abbáért. Ő azonban nem akart jönni. Erre a pap ezt a parancsot küldte neki: »Gyere, mert a nép vár téged!« Mózes felkelt és elment. Fogott egy átlyuggatott kosarat, megtöltötte homokkal, és a vállára vette. A testvérek elé mentek, és ezt mondták neki: »Mi ez, atyám?« Az öreg ezt válaszolta nekik: »Ezek a bűneim. Elfolynak mögöttem, én pedig nem látom őket, ma pedig azért jöttem, hogy idegen bűnök felett ítélkezzem.« Amikor ezt hallották, semmit sem mondtak a testvérnek, hanem megbocsátottak neki."[28]

Mózes távolmaradása az ítélethozó gyűlésről már önmagában is tanítás. Ezt azonban a közösség nem értette és nem hallotta meg. Csakis feljebbvalója kifejezett parancsának engedelmeskedve hajlandó megjelenni a tanácskozáson. A más felett való ítélkezéssel szembeni ellenállását ezért Mózes láthatóvá teszi. A gyűlés felé haladva a kosárból elfolyik mögötte a homok. Ezzel mutatja be, hogy a szerzetesnek nem kell a társa mögé néznie, csakis a testvért kell látnia.

[27] Grün 1991, 26. o.

[28] AP 496. Az atyák tanításában központi szerepet játszik a másik ember megítélésétől való tartózkodás. Makáriosz atya egyik tanítványának, aki megkérdezte tőle, mit tegyen, ezt a választ adta: „Senkivel ne tegyél rosszat, és senkit ne ítélj el! Erre figyelj, és élni fogsz." Idézi Grün 1991, 26. o.

A természet mint tanítómester

A pusztában való élet – ahogy a bevezetésben erről már szó esett – a civilizációtól való tudatos eltávolodást és elhatárolódást jelentette, ugyanakkor hihetetlenül szoros együttélést a természet valóságával. Az atyák csendes életében minden környezeti hatás, természeti jelenség az élet és az istenkapcsolat szimbólumává és kifejeződésévé válhatott. Ahogy Jézus a Hegyi beszédben a természetből vett képekkel fejezte ki Isten országának jelenvalóságát, úgy a pusztai szerzetesek is analógiát és magyarázatot találtak a lelki élet jelenségeire az előttük és körülöttük élő természetben. A következő történet megmutatja, hogyan igyekeztek az öregek a természet elmélyült megifgyelésére tanítani a fiatalabbakat:

> „Egy testvér érkezett Pojmén atyához, és ezt mondta: »Atyám, sokféle gondolatom van, amik veszélybe sodornak.« Az öreg kivezette őt a szabadba, és így szólt hozzá: »Tárd szét a köntösödet, és tartóztasd fel a szelet!« Ő ezt felelte: »Erre nem vagyok képes!« Az öreg erre ezt válaszolta neki: »Ha erre nem vagy képes, akkor azt sem tudod megakadályozni, hogy gondolataid hozzád jöjjenek. A feladatod az, hogy ellenállj nekik!«"[29]

Aki elmélyült imaéletet él, tudja és tapasztalja, micsoda hatása van a gondolatoknak az emberre. Képesek elterelni figyelmét az egy lényegesről. Még legjobb szándéka és igyekezete ellenére sem képes kivonni magát hatásuk alól. Pojmén tudja, hogy a gondolatok áradását nem lehet egyszerűen megszüntetni. Ez ugyanolyan lehetetlen vállalkozás, mint köpennyel feltartóztatni a szelet. A tanítvánnyal ezt a lehetetlenségét ízlelteti meg. A szél láthatatlanul, egyszerűen érkezik. Az ember azonban nem olyan, mint a falevél, hanem képes megállni a szél erejével szemben. Így a szerzetesnek is az a feladata, hogy ellenálljon gondolatainak, ne engedje sodortatni magát tőlük.

Hasonló, a természet útmutatásáról szóló tanítást őriz a hagyomány Theodóra ammáról:

> „Theodóra amma mondta: »Küzdjetek, hogy bemehessetek a szoros kapun! (Mt 7, 13) Ez olyan, akárcsak a fák: Ha nem éri őket vihar, és az eső nem öntözi őket, nem hoznak gyümölcsöt. Ez a világ számunkra is olyan, mint a vihar. Csak szorongattatáson és kísértéseken keresztül leszünk a mennyek országának örökösei.«"[30]

[29] AP 602.
[30] AP 310.

Érdekes, hogy a természeti jelenségek a lelki élet küzdelmeivel és nehézségeivel kapcsolatosan jelennek meg vigasztalásként. A tűrőképesség a növényvilágban a túlélés elengedhetetlen feltétele. A Theodóra amma tanítását hallgató könnyen belehelyezkedik a viharban küzdő fa képébe, ezzel pedig megtapasztalja, hogy a szorongattatások és kísértések végső soron az életet szolgálják. A természet közelsége és a természeti jelenségek elmélyült szemlélése a *létezés* legalapvetőbb diemenzióját tárja fel a tanítvány előtt, végső soron ebbe a dimenzióba hívja meg. Egy olyan világba, amely megelőzi a gondolatiságot, és amelyben Isten közelsége éltető jelenlétként realizálódik. Véleményem szerint ezért van olyan erős hatása a természetnek a sivatagi szerzetesség pasztorációjában.

Ezekkel a példákkal az atyák lelkivezetésének kontúrjait szerettem volna megrajzolni. A sort még sokáig lehetne folytatni. Valódi gyöngyszemekre lel, aki elmerül az apoftegmák világában. A közös ezekben a nagyon egyedi és a kérdező személyére szabott útmutatásokban a *tapasztalatra vezetés.* Az atyák útmutatásai arra ösztönöznek, hogy a kérdező azonnal integrálja saját életbe a hallottakat, és ezekkel keresse meg a kapcsolódási pontot Isten valósága és a saját élete között. Vagyis: tanulja a tapasztalást.

Felhasznált irodalom

Baán Izsák OSB: *A paradicsom könyve. Tematikus apoftegmagyűjtemény.* 1–2. köt. Sarutlan Kármelita Nővérek, Magyarszék, 2020–2022.

Grün, Anselm: *Geistliche Begleitung bei den Wüstenvätern.* Vier Türme Verlag, Münsterschwarzach, 2006. (Münsterschwarzacher Kleinschriften Band 67.)

Miller, Bonifaz (ford.): *Weisung der Väter. Apophtegmata Patrum, auch Gerontikon oder Alphabeticum genannt* [AP]. 3. kiad. Paulinus Verlag, Trier, 1986. (Sophia 6.)

Müller, Andreas: Geistliche Väter als Lebensbegleiter. Ein Beitrag zur Seelsorgepraxis in der ostkirchlichen Orthodoxie. *Internationale kirchliche Zeitschrift,* 89. évf. 1993/4. sz. 210–219. o.

Müller, Barbara: Geistliche Begleitung nach den Apophtegmata Patrum. In: Dorothea Greiner – Bert Hamm – Manuel Klaus Ritter – Anna-Maria aus der Wiesche (szerk.): *Geistliche Begleitung in evangelischer Perspektive. Modelle und Personen der Kirchengeschichte.* Evang. Verlagsanstalt, Leipzig, 2013. 51–56. o.

Nyssen, Wilhelm: Einleitung. In: Bonifaz Miller (ford.): *Weisung der Väter. Apophtegmata Patrum, auch Gerontikon oder Alphabeticum genannt.* 3. kiad. Paulinus Verlag, Trier, 1986. (Sophia 6.) 7–10. o.

Percze Sándor: Belső tapasztalás. Önismeret és istenélmény a pusztai atyák lelkiségében. In: Bácskai Károly – Pángyánszky Ágnes – Szűcs Kinga – Varga Gyöngyi (szerk.): *Teológia*

és hűség. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak tanulmánykötete. Evangélikus Hittudományi Egyetem – Luther Kiadó, Budapest, 2023. 292–302. o.

Seitz, Manfred: Wüstenmönche. Menschen, die den Eindruck machen, dass sie beten. In: Christian Möller (szerk.): *Geschichte der Seelsorge in Einzelporträts.* 1. köt. *Von Hiob bis Thomas von Kempten.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1994. 81–111. o.

Schulz, Günther – Ziemer, Jürgen: *Mit Wüstenvätern und Wüstenmüttern im Gespräch. Zugänge zur Welt des frühen Mönchtums in Ägypten.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2010.

Vanyó László: *Az ókeresztény egyház és irodalma.* 2. kiad. Szent István Társulat, Budapest, 1988. (Ókeresztény írók 1.)

Wikström, Owe: *Káprázató sötétség. Szempontok a lelkivezetéshez.* Ford. Széchey Orsolya. Luther Kiadó, Budapest, 2013.

A héber nyelv oktatása a 17. századi evangélikus iskolákban

Csepregi Zoltán

Evangélikus Hittudományi Egyetem
tanszékvezető egyetemi tanár
E-mail: zoltan.csepregi@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.11

A reformáció oktatási programja Magyarországra is közvetlenül hatott: a hazai középiskolákban megjelent a bibliai nyelvek tanítása, ám a 17. századra ez a lendület az evangélikusoknál megtört. Ez az időszak a református iskolákban a héber tanulmányok népszerűségét hozta el. A német egyetemek között elsősorban Wittenbergben találunk hasonló adatokat. Ennek a virágzásnak a hazai evangélikus iskolákban azonban nem látni párhuzamát, sőt a héber itt kiszorul a tantervből, és a humanista érdeklődés a klasszikus antikvitás megismerésére korlátozódik. A változást az emigrációból hazatérő pedagógusok hozták el 1681 után, hogy azután a 18. századra újra evidencia legyen a héber nyelv megbecsülése.

Kulcsszavak: evangélikus oktatás / héber nyelv / Wittenberg / üdvözlővers / iskoladráma

The teaching of Hebrew in 17th century Lutheran schools

The educational programme of the Reformation had a direct impact on Hungary: the teaching of Hebrew was introduced in Hungarian schools, but by the 17th century, this momentum was broken in Lutheran institutions. Hebrew studies were popular in Reformed schools at this time. Among German universities, Wittenberg shows evidence of the same. However, there is no parallel to this flourishing in the Lutheran schools in Hungary of the same era, where Hebrew is excluded from the curriculum, and humanistic interest is limited to the study of classical antiquity. The change was brought about by teachers returning from emigration after 1681, so that by the 18th century the appreciation of Hebrew was once again widespread.

Keywords: Lutheran education / Hebrew language / Wittenberg / greeting poem / school drama

A reformáció oktatási programja Magyarországra is hatott: hazai középiskoláinkban is megjelent a bibliai nyelvek tanítása, ám a 17. századra ez a lendület az evangélikusoknál megtört.[1] A református iskolázástól eltérően a tantervekben itt csak a klasszikus antik műveltség maradt. A változást az emigrációból hazatérő pedagógusok hozták el 1681 után, hogy azután a 18. századra újra evidencia legyen a héber nyelvórák megbecsülése.

Biztató kezdetek a 16. században

A reformáció oktatási programja idén ugyancsak ötszáz éves jubileumot ünnepel: Martin Luthernek a *Keresztény iskolák felállítása* című irata 1524-ben jelent meg. Ebben a művében foglalkozik először rendszeresen az oktatás kérdésével, hitet téve a Philipp Melanchthon-féle humanista iskolareform mellett:

> „Igen, mondod Te újból, lehet, hogy valóban szükségünk van iskolákra, de mi hasznunk a latin, a görög és a héber nyelvből és a szabad művészetek tanításából? Nem taníthatnánk-e csak németül a Bibliát és Isten igéjét, ami elegendő az üdvösségre? Válaszom: igen sajnos, jól tudom, hogy nekünk, németeknek örökre barmoknak és buta tulkoknak kell lennünk, és ezt bizony meg is érdemeljük. […] Megvetjük a szabad művészeteket és a nyelveket, amelyek nemhogy kárunkra, hanem nagyobb díszünkre, hasznunkra, tisztességünkre és épülésünkre szolgálnak, mert hisz azok segítségével megérthetjük a Szentírást és irányíthatjuk a világi kormányzást. […] Hát nem méltán neveznek-e bennünket ezért német bolondoknak és barmoknak?"[2]

Első hazai protestáns hebraistánknak a Trencsén vármegyei Klacsánban született Nicolaus Colacinatust (†1583) szokták tartani, aki egy bő évtizedig állt különféle iskolák élén (Privigye 1570, Zsolna 1573–1579, Mosóc 1580–1582, Trencsén 1582–1583), és egy egész generációt oktatott a szent nyelvekre. Colacinatus ugyan egy latin levélen és egy latin üdvözlőversen kívül semmit nem hagyott ránk, de tizennégy tanítványa is megemlékezik róla később ordinációs önéletrajzában, fenntartva a szlovák származású hebraista hírnevét.[3] Más források hiányában a magyarországi

[1] A tanulmány megírását a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal K–145896 számú témapályázata támogatta.

[2] LVM 4: 170. o. A latin, a görög és a héber viszonyához lásd még: LVM 8: 180. o. (1040): „Igaz hát a mondás: a héberek a forrás kútfejéből isznak, a görögök a forrás táplálta csermelyből, a latinok pedig a pocsolyából." Vö. WA.TR 3: 243 (3271a): „Ideo recte dixerunt Ebreos ex fontibus bibere, Graecos ex rivulis, Latinos autem ex lacunis."

[3] Csepregi 2015, 114., 116., 120. o.; RMNY 1: 611(84); RMSZ I: 145.

művelődéstörténeti kutatás már háromszáz éve támaszkodik az ordinációs anyakönyvekben fennmaradt szórványos iskolázási és életrajzi adatokra; Colacinatus is ilyen információknak köszönhetően került be a lexikonokba.

Valamivel ugyan idősebb nála, de „gyüttment" volta miatt inkább kiszorul az érdeklődés rivaldafényéből a strassburgi Abraham Schremmel, aki 1567-tól Besztercebányán, 1575-től Selmecbányán, 1578-tól Galgócon és végül 1583–1584-ben Sopronban állt az iskola élén. Schremmel működéséről már nemcsak a tanítványi visszaemlékezések tanúskodnak, hanem az egyes iskolákban követett tantervei is részben fennmaradtak. Ezekből látni, hogy a héber nyelv oktatása a reformáció humanista iskolareformjának megfelelően mindenütt szerepelt a gimnáziumi tananyagban.[4] Schremmel hatásának legékesebb bizonyítéka az, hogy példáját utódai is követték, így a héber nyelv az ő távozása után is része maradt például a selmecbányai tantervnek.[5]

Széttartó fejlődés a felekezeti iskolákban

A 17. század a református iskolákban a héber tanulmányoknak addig nem tapasztalt népszerűségét hozta el. Ezt a jelenséget Zsengellér József a héber nyelv „teológiai és érzelmi pozíciójával" magyarázza, a hébert tekintették ugyanis az elsődleges szent nyelvnek. Az akadémiai peregrinációban különösen a holland egyetemeken alakult ki a hebraisztika kultusza. Ezt a kiemelt szerepet erősítették a magyar reformátusok körében a 17. századi héber–magyar rokonítási elméletek is.[6]

Ennek a virágzásnak a hazai evangélikus iskolákban nem látni párhuzamát, sőt inkább arról szólnak az adatok, hogy a héber itt kiszorul a tantervből, és a humanista érdeklődés a klasszikus antikvitás megismerésére korlátozódik. A besztercebányai és selmecbányai iskolákból fennmaradt 17. századi tanrendekben héberóra már egyáltalán nem szerepel.[7] De nemcsak hiányoznak itt az adatok a 17. századi héberoktatás nyomait kutatva, hanem belebotlunk kifejezetten negatív jelzésekbe is. Breznyik János a saját parafrázisában idéz egy 1657-es selmecbányai jegyzőkönyvet azzal kapcsolatban, hogy az iskola élére Szepesváraljáról újonnan meghívott, alább

[4] Breznyik 1883, 1: 313–318., 343–345. o.; Csepregi 2015, 125. o.; Payr 1917, 142–143. o.; Rosenauer 1876, 29–33. o.

[5] Breznyik 1883, 1: 281–282., 313–318. o.

[6] Zsengellér 2017; Zsengellér 2023b.

[7] Az 1617-es és az 1661-es besztercebányai tanrend: Evangélikus Országos Levéltár (Budapest), Archivum generalis ecclesiae (AGE), V.49: 10–11, 30–31. Az 1620-es selmecbányai tanrend: Breznyik 1883, 2: 86–88. o. A 17. századi soproni tanrend: Müllner 1857, 47. o.

még említésre kerülő Valentin Perack (1619–1681)[8] a héber nyelvet is elő kívánta adni: „…de a scholarchák azon felakadtak; kár avval, mondák, a tanulókat fárasztani s e miatt mást elmulasztani, a selmeci iskola nem egyetem."[9] A héber–magyar nyelvrokonság motiváló ereje a német–szlovák Selmecbányán nyilvánvalóan nem játszott túl nagy szerepet.

Ha hiányzik is a héber az iskolai órarendekből, valamelyes nyelvi stúdiumokat mégis feltételeznünk kell, mert látni, hogy a külföldi peregrinációra induló és a német egyetemeken a bibliai exegézist hallgató diákok nem teljesen felkészületlenül hagyták el hazájukat. Mivel rendelkezésre álltak ebben a tárgyban is iskolázott tanárok (mint a már említett Perack, aki kész is lett volna ezt az órarendbe illeszteni), vagy szinte bárki, aki több év tanulás után magiszteri fokozattal tért haza külföldről, valószínűnek látszik, hogy az érdeklődő diákok magánórákat vettek, és így pallérozták magukat egyetemi tanulmányaik küszöbén. A legtöbb esetben azonosítható is, hogy a wittenbergi egyetemen kitűnő magyarországi hebraistákat ki vezette be még odahaza a szent nyelv alapjaiba, mert mindegyikük környezetében feltűnik egy potenciális magántanár. A fizetős magánóra (privatissimum) pedig ekkoriban hozzátartozott mind a középfokú, mind a felsőfokú oktatás mindennapjaihoz, és komoly mértékben járult hozzá akár az ünnepelt professzorok jövedelméhez is.

A peregrináció hatása: héber üdvözlőversek és albumbejegyzések

Említettem, hogy a 17. századi Európában főként Hollandiában, illetve Magyarországon főleg református közegben tartották nagy becsben a héber nyelvtanulást. Az evangélikus diákokat vonzó német egyetemek között elsősorban Wittenbergben találunk hasonló adatokat. Magyarországi diákok héber nyelvű üdvözlőverseit vizsgálva itt két korszak rajzolódik ki: az 1600 körüli évek és az 1649-et követő időszak.[10] A korábbit most – az evangélikus oktatást vizsgálva – figyelmen kívül hagyhatjuk, hiszen ezek a versek Wittenbergben tanuló református diákok közegében születtek.[11]

A század közepén viszont olyan személyeket találunk a wittenbergi üdvözlőversek szerzői és címzettjei között, akik az egyik fénykorát élő hazai evangélikus oktatás iskoláiban pallérozódtak, ám héberül, mint említettem, valószínűleg csak magánúton tanulhattak meg. Olyan személyek szerepelnek a szerzői névsorban, mint Hiob

[8] ELEM II/3: 438; RMSZ I: 617.
[9] Breznyik 1883, 2: 94. o.
[10] Juhász 2021a, 95–99. o.; Zsengellér 2023a, 13–14. o.; 2023b, 34. o.
[11] Juhász 2021a, 111–117. o.; 2023, 75–76. o.

Zabler (1628–1664),[12] Valentin Perack,[13] Johannes Kemmel (1636–1685),[14] Andreas Pilarik,[15] Stephan Pilarik (1647–1710, később püspök),[16] Johannes Murgaschius,[17] Georg Friedrich Magnus (1645–1698),[18] a címzettek között pedig Kótay János,[19] Andreas Thann[20] és Thomas Steller (1640–1715).[21]

Mivel az egyik, három héber üdvözlőverset is tartalmazó wittenbergi alkalmi nyomtatvány címe félreértésekhez vezetett a szakirodalomban, ideje ennek adatait tisztázni. A teljes eredeti címlap így olvasható:

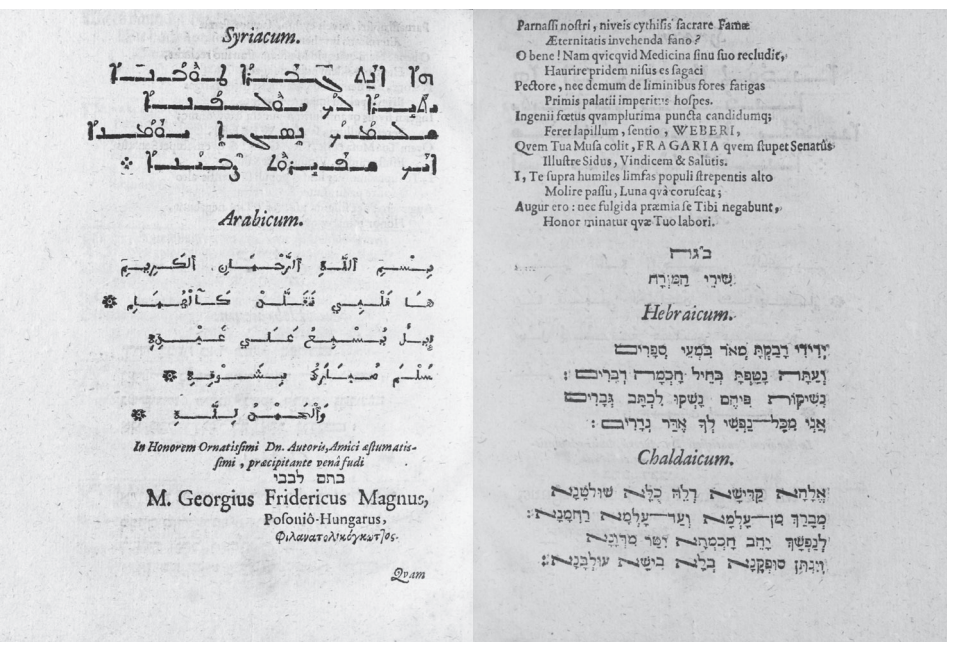
> Applausus Votivus Quo Honores in Philosophia summos, Rectore Magnifico Viro Nobilissimo, Amplissimo, Excellentissimoque, Dn. CHRISTIANO TRENTSCHIO Hayna-Mysnico, Logices & Metaphysices Professore Publico longe celeberrimo, A Brabeuta Decano Spectabili Viro Praecellentissimo & Praeclarissimo Dn. M. SIMONE FRIDERICO FRENZELIO Cotbusio Lusato, Amplissimae Facultatis Philosophicae Adjuncto meritissimo, Viro Juveni Pie & Doctissime Erudito Dn. THOMAE STELLERO Slaboscheno-Hungaro, S. S. Theol. Cultori industrio p. t. Celebris Gymnasii Novi soliensis Conrectori fidelissimo, absenti, Solemni ritu summâ cum laude In Illustri Wittebergensi Academia Anno M. DC. LXIIX. Die XV. Octob. collatos Felices esse jubent Praeceptores, Fautores, Amici & Conterranei. Wittebergae Typis Johannis Hake Anno 1668.[22]

A pontos fordítást itt mellőzve, csupán a legfontosabb információkat összefoglalva: Christian Trentsch (1605–1677) rektorsága alatt Simon Friedrich Frenzel (1636–1679), a bölcsészeti fakultás dékánja 1668. október 15-én távollétében summa cum laude minősítéssel magiszteri fokozatot adományozott a nagyszlabosi Thomas Stellernek, aki jelenleg a besztercebányai gimnázium konrektora. Tizennégy tanára, valamint tizennyolc barátja és honfitársa ebben a füzetben gyűjtötték össze Steller-

[12] ELEM II/3: 667; RMK III: 1733; RMSZ I: 911; VD17 32:648395F.
[13] RMK III: 1761.
[14] ELEM II/3: 270; RMK III: 2103; RMSZ I: 417; VD17 14:062604Y.
[15] RMK III: 2448; RMSZ I: 629.
[16] ELEM II/4; RMK III: 2448; RMSZ I: 631.
[17] ELEM II/4; RMK III: 2448; RMSZ I: 559.
[18] RMK III: 2452; RMSZ I: 508; VD17 7:681556F, 14:691595C.
[19] ELEM II/1: 521; RMK III: 1733; RMSZ I: 449; VD17 32:648395F.
[20] ELEM II/3: 602; RMK III: 2103; RMSZ I: 823; VD17 14:062604Y.
[21] ELEM II/4; RMK III: 2448; RMSZ I: 752.
[22] RMK III: 2448.

nek szóló üdvözlőverseiket. Vagyis a versek címzettje minden egyéb állítás dacára[23] nem a rektor Trentsch, akinek neve itt (ablatívuszban!) elsősorban időhatározóul szolgál, hanem az ünnepelt Steller (datívuszban!), akinek pár évvel később Európaszerte még nagyobb ünneplésben lesz majd része mint frissen szabadult gályarabnak.

Egy másik wittenbergi egyetemi kiadvány ugyanebből az évből azért érdemes megkülönböztetett figyelmünkre, mert ebben a pozsonyi Georg Friedrich Magnus, aki magát aláírásában a keleti nyelvek kedvelőjeként jelöli meg (philanatolikoglóttos), négy üdvözlőversben is köszönti orvosdoktori fokozatot szerzett honfitársát, a besztercebányai Samuel Kochmaistert,[24] mégpedig héberül, arámul, szírül és arabul.[25]



Syriacum.

Arabicum.

In Honorem Ornatissimi Dn. Autoris, Amici assumatissimi, præcipitante venâ fudi

בחם לבבי

M. Georgius Fridericus Magnus,
Posoniô-Hungarus,
Φιλανατολικόγλωττος.

Qvam

Parnassi nostri, niveis cythisis sacrare Famæ
Æternitatis invehenda sano?
O bene! Nam qvicqvid Medicina sinu suo recludit,
Haurire pridem nisus es sagaci
Pectore, nec demum de liminibus fores fatigas
Primis palatii imperitus hospes.
Ingenii fœtus qvamplurima puncta candidumq;
Feret lapillum, sentio, WEBERI,
Qvem Tua Musa colit, FRAGARIA qvem supet Senatûs
Illustre Sidus, Vindicem & Salutis.
I, Te supra humiles limfas populi strepentis alto
Molire passu, Luna qvà coruscat;
Augur ero: nec fulgida præmia se Tibi negabunt,
Honor minatur qvæ Tuo labori.

ב"גר

שִׁירֵי הַמּוֹרָח

Hebraicum.

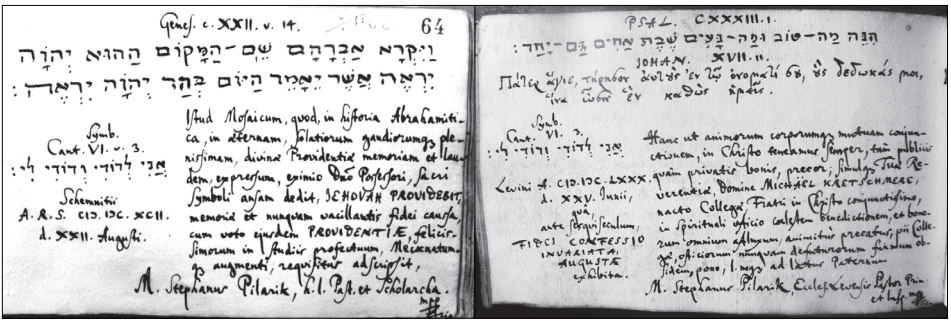
Chaldaicum.

De nemcsak a wittenbergi üdvözlőversek jelzik a héber stúdiumok feltámadását az evangélikus oktatásban. Ez a változás hasonló nyomot hagy a diákok emlékkönyveiben, az ún. *album amicorum*okban.

[23] Zsengellér 2012, 348. o.; 2023a, 14. o. Juhász Szandra alapvetően jól azonosítja a címzett személyét, de azután mások tekintélye elbizonytalanítja: Juhász 2021a, 98., 107–110. o.; 2023, 77–78. o.

[24] RMSZ I: 438.

[25] RMK III: 2452; VD17 7:681556F, 14:691595C.



A Szegedi Tudományegyetem adatbázisa (*Inscriptiones Alborum Amicorum,* IAA) háromszázötvennégy darab 17. századi héber nyelvű albumbejegyzést tart számon, amelyek elemzését Juhász Szandra végezte el.[26] Ugyan a mottók túlnyomó többsége bibliai idézet, és ezek ráadásul sűrűn ismétlődnek, megjelenésük mégis ugyanazt a képet erősíti, amelyet már az üdvözlőversek is kirajzolnak.

Új kezdet az eperjesi iskolában

A héber nyelv wittenbergi kultuszától bizonyára nem függetlenül egy hazai gimnáziumban, Eperjesen is új lendületet kapott a *trilingua sacra* tanulmányozása. Az ezzel kapcsolatos adatok annál érdekesebbek, hogy ez a fordulat még jóval az eperjesi iskola főiskolává fejlesztése előtt (1667) megtörtént. Az örvendetes változás egyértelműen Isaacus Zabanius (1632–1707)[27] személyéhez fűződik, aki ugyancsak a wittenbergi egyetem neveltje volt. Nemcsak arról értesülünk, hogy a héber nyelvórák újra beépültek a tanrendbe, hanem Zabanius egyrészt ideológiát is gyártott ezek igazolására, másrészt ötletes médiakampányt indított népszerűsítésük érdekében. Zabaniusnak a *Lycevm Eperiense dramaticvm* című, 1661-es latin iskoladrámájában az iskolai tantárgyak klasszikus vers- és strófaformákban mutatkoznak be sorban, ezen belül a szent nyelvek héberül és görögül. A betűkészlet hiánya miatt a héber szöveg helye a nyomtatványban sajnos ki van hagyva (a szereplők számára kézzel írhatták be a versezetet), itt csupán a görög nyelv dicsőítése maradt fent.[28] Egy 1665-ös másik latin iskoladrámában (egy Peruban játszódó fikcióban) pedig ókori

[26] Juhász 2013; 2021b. A héber versszerző, Stephan Pilarik nevéhez például három héber albumbejegyzés is fűződik: IAA 754, 2704, 6244.

[27] RMSZ I: 911.

[28] RMNY 4: 2976.

bölcsek győzködik a világjáró Magellánt sok más iskolai tantárgy között a héber nyelv fontosságáról.[29]

Az eperjesi kezdeményezés nem maradt követők nélkül. Egy 1673-es lőcsei latin iskoladrámában a Krisztust alakító diák héber nyelvű prológussal vezeti be a darabot. Ennek szövege sajnos – az eperjesi költeményhez hasonlóan – szintén nem maradt ránk, csak a színlap és a szereposztás.[30]

A hazatért emigránsok érdeme

Az 1671-ben kezdődött szisztematikus vallásüldözés (az ún. gyászévtized) jelentős emigrációs hullámot indított el Magyarországról elsősorban északnyugati irányba (a német tartományokba, Sziléziába és Lengyelországba). A hazai evangélikus teológusok többsége döntött a kivándorlás mellett. Az emigránsok frekventált úti céljai közé tartoztak az egyetemi és iskolavárosok is, ahol diákkorukban kiépített kapcsolatrendszerükre támaszkodhattak, magántanításból tarthatták el magukat, néhány ösztöndíj is megpályázható volt, és egyéb elfoglaltság híján tanulmányaikat is folytathatták. Többen ekkor pótolták be korábban elmaradt magiszteri fokozatszerzésüket is. A kényszerből erényt kovácsolva pezsdült fel a magyarországi diákok közösségi élete az egyetemeken az 1670-es években. Az alkalmi nyomtatványok a korábbi évtizedekhez képest jelentősen megszaporodtak, és ezekben újra találunk héber költeményeket.[31]

Ebben a közegben szocializálódtak azok a személyek, akik az emigrációból hazatérve az 1680-as évektől kezdve – a reformátorok eredeti elvárása szerint – rendszerszerűen állították helyre a héberoktatást a középiskolai tantervekben.[32] Közéjük tartozott Johannes Fridelius (1638–1719),[33] a soproni gimnázium igazgatója (1684–1712) és az ifjabb Johannes Burius (1667–1712), 1697-től besztercebányai rektor, Bél Mátyás (1684–1749) tanára és példaképe.[34]

A 18. század elejétől kezdve pedig Bél Mátyás pietista ihletésű pedagógiai reformja vált meghatározóvá a hazai evangélikus oktatásban. Bél, aki mellesleg produktív

[29] RMNY 4: 3229.

[30] RMNY 5: 3907. Az 1660-as pozsonyi tanrendtervezet, mely a héberoktatást is tartalmazza, valószínűleg nem ment át a gyakorlatba: Markusovszky 1896, 56–58. o.

[31] RMK III: 2925, 2932, 6703, 7743; VD17 125:039443B.

[32] Lásd például az 1694-es pozsonyi tantervet: Markusovszky 1896, 118. o.

[33] Müllner 1857, 64–65. o.; RMSZ 1: 262; vö. RMNY 4: 3015.

[34] Markusovszky 1896, 130. o.; Rosenauer 1876, 83–90. o.

bibliafordító és nemzetközileg jegyzett hebraista is volt,[35] természetesnek tekintette a *trilingua sacra* iskolai szerepét.[36] 1708-tól a besztercebányai, majd 1714-től a pozsonyi iskolát reformálta meg, és módszereit azonnal követték Győrött, majd az artikuláris helyekre visszaszorított falusi gimnáziumokban (Nagyvázsony, Vadosfa, Nemescsó, Felpéc). Ugyan az új pietista tanterv hangsúlyos elemei az anyanyelvek művelése és a reáliák oktatása voltak, de ezek mellett bőven nyílt tér a Biblia, illetve a szent nyelvek tanulmányozására is. Ugyanezt a mintát követték majd az új iskolatípusban, a líceumban is a 18. század utolsó harmadától kezdve.

Jellemző adatok, hogy egy megkésett wittenbergi héber üdvözlővers éppen a besztercebányai Bél-tanítvány, Samuel Hruskovics (1694–1748, később püspök) tollán született 1718-ban,[37] és ugyancsak két Bél-tanítvány szerzett hebraisztikai tárgyú disszertációval magiszteri fokozatot: Johann Gottfried Oertel (1695–1757) Wittenbergben 1719-ben[38] és Johannes Tomka-Szászky (1692–1762) Jénában 1721-ben.[39]

Bibliográfia

Rövidítések

ELEM = Csepregi Zoltán: *Evangélikus lelkészek Magyarországon (ELEM).* I/1–III/1. köt. MEDiT, Budapest, 2014–2022.

IAA = Latzkovits Miklós et al.: *Inscriptiones Alborum Amicorum (IAA).* SZTE, Szeged, 2003–2024. https://doi.org/10.14232/iaa

LVM = *Luther válogatott művei.* 2–9. köt. Szerk. Csepregi Zoltán et al. Luther, Budapest, 2011–2024.

RMNY = *Régi magyarországi nyomtatványok.* 1–5. köt. *1473–1685.* Szerk. Borsa Gedeon et al. Akadémiai, Budapest, 1971–2023.

RMK I–III = Szabó Károly – Hellebrant Árpád: *Régi magyar könyvtár.* I–III. köt. MTA, Budapest, 1879–1898. *Régi magyar könyvtár III. Pótlások, kiegészítések, javítások.* Borsa Gedeon irányításával összeáll. Dörnyei Sándor – Szálka Irma. 1–5. OSzK, Budapest, 1990–1996.

[35] Komlóssy 2010.

[36] Markusovszky 1896, 165–171. o.

[37] RMK III/18: 275; VD18 10237739; Zsengellér 2023a, 14. o. Hruskovics albumába ezenkívül tizenegy héber idézetet jegyeztek be: IAA 14163, 14171, 14193–14194, 14208, 14214, 14216–14218, 14222, 14227. Hruskovics nevét 1711-ben írta be Bél a besztercebányai iskolai anyakönyvbe.

[38] RMK III/18: 1193; VD18 14814935. Oertel kezétől ezenkívül hat héber albumbejegyzés is származik: IAA 9237, 9774, 12691, 13446, 14217, 15384. Oertel nevét 1712-ben írta be Bél a besztercebányai iskolai anyakönyvbe.

[39] RMK III/18: 1705; VD18 11649739. Tomka-Szászky nevét 1717-ben írta be Bél a pozsonyi iskolai anyakönyvbe.

RMK III/18 = *Régi magyar könyvtár III/XVIII. század. Magyarországi szerzők külföldön, nem magyar nyelven megjelent nyomtatványai.* Szerk. Dörnyei Sándor – Szávuly Mária. 1–2. köt. OSZK, Budapest, 2005.

RMSZ I = Wix Györgyné: *Régi magyarországi szerzők.* I. köt. *A kezdetektől 1700-ig.* Szerk. P. Vásárhelyi Judit. OSZK, Budapest, 2008.

VD17 = *Verzeichnis der im deutschen Sprachbereich erschienenen Drucke des 17. Jahrhunderts. Online-Datenbank.* Herzog August Bibliothek, Wolfenbüttel, 1996–2024. www.vd17.de.

VD18 = *Das Verzeichnis Deutscher Drucke des 18. Jahrhunderts. Online-Datenbank.* Niedersächsische Landesbibliothek, Göttingen, 2017–2024. www.vd18.de.

WA.TR = Luther, Martin: *Werke. Kritische Gesamtausgabe. Tischreden.* 1–6. köt. Böhlau, Weimar, 1912–1921.

Szakirodalom

Breznyik János: *A selmecbányai ágost. hitv. evang. egyház és lyceum története.* I–II. köt. Joerges, Selmecbánya, 1883.

Csepregi Zoltán: Hálózatosság Közép-Európa reformációjában 1540–1610. A wittenbergi ordinációs anyakönyvek vizsgálata alapján. In: Peter Kónya – Annamária Kónyová (szerk.): *Od reformácie po založenie cirkvi. K 400. výročiu synody v Spišskom Podhradi = A reformációtól egyházalapításig. A Szepesváraljai Zsinat 400. évfordulójára.* Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov, 2015. 97–129. o.

Juhász Szandra: Héber nyelvű bejegyzések a 16–18. századi album amicorumokban. In: Tompa Zsófia (szerk.): *Filológia és irodalom.* PPKE BTK, Piliscsaba, 2013. 137–164. o.

Juhász Szandra: A héber nyelvű carmina gratulatoria kulturális sajátosságai. In: Kovács Janka et al. (szerk.): *Közvetítők és közvetítés. Kulturális transzfer a hosszú reformáció kontextusában.* Reciti Kiadó, Budapest, 2021a. 93–117. o. (Reciti Konferenciakötetek 12.)

Juhász Szandra: Dialógusok a héber nyelvű album amicorum és a carmina gratulatoria szövegek kapcsán. In: Farmati Anna – Gábor Csilla (szerk.): *A dialógus formái a magyar régiségben.* Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2021b. 477–488. o. (Egyetemi Füzetek 45.)

Juhász Szandra: A héber nyelvű carmina gratulatoria szerzőinek, címzettjeinek relációi. In: Koltai–Zsengellér 2023, 63–93. o.

Koltai Kornélia – Zsengellér József (szerk.): שיר פשוט ומחולק = *Héber üdvözlőversek és a peregrináció*. Magyar Hebraisztikai Társaság – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2023. (Studia Hebraica Hungarica 9.)

Komlóssy Gyöngyi: *A különös magyar nyelv. Adalékok Bél Mátyás nyelvtudományi munkásságához.* Universitas, Budapest, 2010. (Historia Litteraria 27.)

Markusovszky Sámuel: *A pozsonyi ág. hitv. evang. lyceum története kapcsolatban a pozsonyi ág. hitv. evang. egyház multjával.* Wigand, Pozsony, 1896.

Müllner, Matthias: *Geschichte des evangelischen Gymnasiums zu Oedenburg nebst den Denkwürdigkeiten der evangelischen Gemeinde daselbst.* Seyring & Hennicke, Oedenburg, 1857.

Payr Sándor: *A soproni evangelikus egyházközség története. A reformáció négyszázados jubileumára.* Piri és Székely, Sopron, 1917.

Rosenauer Károly: *A beszterczebányai á. h. ev. gymnasium története.* Mahold, Beszterczebánya, 1876.

Zsengellér József: Carminae gratulatoriae hebraicae – Héber üdvözlő versek a 17. századból. In: Koltai Kornélia (szerk.): *A szívnek van két rekesze. Tanulmánykötet prof. dr. Schweitzer József tiszteletére 90. születésnapja alkalmából.* Magyar Hebraisztikai Társaság – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2012. 341–352. o. (Studia Hebraica Hungarica 2.)

Zsengellér, József: The Hebrew Language and Comparative Linguistics in the Early Centuries of Hungarian Protestanism. In: György Kurucz (szerk.): *Protestantism, Knowledge, and the World of Science.* L'Harmattan – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2017. 63–76. o.

Zsengellér József: Bevezető: A 17. századi magyar peregrinusok héber köszöntőversei – projektzáró értékelés. In: Koltai–Zsengellér 2023a, 5–29. o.

Zsengellér József: Miért éppen a 17. század? In: Koltai–Zsengellér 2023b, 31–48. o.

Szükségből erény

Hit és tanulás kapcsolata az Evangélikus Népiskola című folyóirat első huszonöt évfolyamának válogatott cikkeiben

Balogné Vincze Katalin

Evangélikus Hittudományi Egyetem
tudományos munkatárs
E-mail: katalin.vincze@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.12

Az Evangélikus Népiskola című folyóirat lapszámait olvasva bepillantást nyerünk a több mint száz évvel ezelőtt működött evangélikus néptanítók életébe, munkavégzésébe, szakmai és egzisztenciális dilemmáiba. Írásaikból kitűnik, hogy pedagógiai látásmódjukat és gyakorlatukat, valamint ehhez kapcsolódó reflexióikat a törvény adta kereteken és a kort jellemző pedagógiai irányzatokon túl messzemenően meghatározza keresztyén meggyőződésük. A tanulmány az e háttéren megfogalmazott elméleti és gyakorlati megfontolásokból és javaslatokból nyújt ma is továbbgondolásra érdemes ízelítőt.

Kulcsszavak: néptanító, innováció, reflexió, pedagógia, közösség

Virtue out of necessity

The Relationship Between Faith and Learning in Selected Articles from the First Twenty-five Volumes of the Journal Evangélikus Népiskola

Reading the articles of the journal Evangélikus Népiskola (Evangelical Folk School) gives us an insight into the life, work, professional and existential dilemmas of the Lutheran folk teachers of more than a hundred years ago. Their writings show that their pedagogical vision and practice, as well as their reflections on these issues, were largely determined by their Christian convictions beyond the legal framework and the pedagogical trends of their time. The study offers a flavour of the theoretical and practical considerations and proposals that are still worth reflecting on today.

Keywords: rural school teachers / innovation / reflection / pedagogy / community

Bevezetés

Nagy Mária *Magyar tanító 1911-ben* című írása[1] izgalmas bepillantást nyújt a 20. század elején munkálkodott tanítók és iskoláik világába. A statisztikai adatokra és folyóiratszövegekre építő tanulmány összegzésében megválaszolatlan kérdések sora hív további kutatásra:

> „Vajon hányan hallottak közülük a Gyermektanulmányi Társaságról? Hányan észlelték a szakmájukat fenyegető szociális nyugtalanságot, a lelkükért folyó politikai harcot? Hányan vettek részt a szakmai élet társas eseményeiben, vagy akár olvasták az azokról szóló híradásokat? Hányat érintett meg közülük az új, modern, gyermeklélektani megközelítésű nevelési szemlélet? Hányan követték munkájukban (tudatosan vagy akár kevésbé tudatosan) a gyakorlatias, cselekedtető iskola szellemiségét? Ezekre és az ezekhez hasonló kérdésekre sem statisztikai adataink, sem a vizsgált forrásokban ránk maradt információk nem tudnak választ adni."[2]

A néptanítók saját lapjaikban közölt írásai, ha nem is alkalmasak arra, hogy a feltett kérdésekre kimerítő választ adjanak, mégis további fontos adalékokkal szolgálhatnak a kor iskolái és a bennük folyó nevelőmunka megismeréséhez. Az *Evangélikus Népiskola* című folyóirat, amelyet az egyetlen korabeli evangélikus pedagógiai havilapként tartottak számon,[3] a tudományos kutatás számára is értékes és egyelőre kevéssé felfedezett forrás, amelynek számos írása egykori tanítók ma is izgalmas szakmai reflexióját rejti.

Tanulmányomban jelen kötet terjedelmi korlátaira és tartalmi fókuszára tekintettel csak néhány érdekességet emelek ki a hit és a tanulás kapcsolatára vonatkozóan a rendelkezésre álló anyagból, bízva abban, hogy egy korábbi történelmi korszak „szövegtanúi" mai kontextusunkban is tanulsággal szolgálhatnak. A hivatkozásban a Hungaricana oldalain és a nyomtatott folyóiratokban is könnyebb visszakeresés érdekében egyszerűen a folyóirat adott évfolyamán belüli oldalszámokat jelzem. A szerzők személye jelen problémafelvető írásomban kevésbé központi jelentőségű, ezért mellőztem a megjelölésüket. A kiemelt gondolatok ugyanakkor sajátos tanuló

[1] Nagy 2006, 33–48. o.
[2] Uo. 47. o.
[3] *Evangélikus Népiskola* 1894, 1. o.; 1909, 151. o.

közösségbe emelhetik a tanulmány olvasóit a gondolataikat és tapasztalataikat lejegyző egykori evangélikus pedagógusokkal. Bár a korabeli középfokú képesítéssel rendelkező, többnyire nagy létszámú[4] összevont osztályokat tanító falusi (kántor) tanítók történelmi és társadalmi helyzete és szakmai kihívásai sok tekintetben különböztek a mai pedagógusokéitól, ugyanakkor ma is tudunk rezonálni a még nem annyira távoli múlt „beszédes" örökségeként ránk maradt gondolatokra.

A kutatás köre

Az *Evangélikus Népiskola* című folyóirat 1889-ben indult az Ágostai Hitvallású Evangélikus Tanítók és Tanárok Országos Egyesületének és a Dunántúli Egyházkerület Tanítói Egyesületének hivatalos közlönyeként. Soproni kiadású országos „nevelés- és oktatásügyi havi folyóirat",[5] amely rövidebb-hosszabb kihagyásokkal 1944-ig működött. A kezdetektől 1918-ig Papp József szerkesztésében, az első évfolyamban Kapi Gyula társszerkesztésével. A legelső lapszám szerkesztői vezércikke kijelenti, hogy az induló lappal „speciálisan evang. egyházunk népoktatásának érdekeit" kívánják szolgálni,[6] azaz a tanítók számára elérhető – tehát megfizethető – lapot adnak ki, amelyben elegendő hely áll rendelkezésre a népiskolák ügyeinek megtárgyalására, és benne elsődleges helyet biztosítanak a vallásoktatásnak, mert úgy érzik, hogy a népoktatás „országos fellendülése óta e téren tettünk legkevesebbet".[7] A vezércikket jegyző Kapi Gyula további prioritásokat is jelez: az 1879-ben kötelezővé tett, tehát nemzetiségi közegben különösen aktuális kihívásként jelentkező[8] magyar nyelv oktatása, a taneszközök beszerzése, az iskolaegészségügy és a lapszemle is kiemelt helyet kap az egyházkerületi és „ministeri" határozatok, egyesületi életi beszámolók és szakmai háttéranyagok közlése mellett.[9]

[4] *Evangélikus Népiskola* 1894, 57. o. szerint 1893-ban átlagosan 68,4 diák ült az evangélikus népiskola termeiben. 1893-ban például a bányai egyházkerület osztályai voltak a legnépesebbek: átlagosan 85 diákkal, legkevesebben pedig a Tiszai Egyházkerület osztályaiban voltak, átlagosan 39-en. Az *Evangélikus Népiskola* 1904, 31. o. szerint egy evangélikus népiskolai tanítóra ekkor átlagosan 81 diák jutott, nyilvánvalóan a tankötelezettség kiterjesztése és elterjedése okán.

[5] „Az 'Evangélikus Népiskola' bemutatja hazai evang. népiskoláink tanügyi állapotát minden oldalról, azt emelni és fejleszteni igyekezik minden irányban, összekötő kapocsul óhajt szolgálni az összes hazai evang. tanítók s tanítóegyesületek között; szabad szószólója lesz minden oly véleménynek, törekvésnek, mely egyházunk s iskoláink jóllétét s általában a közjót czélozza." *Evangélikus Népiskola* 1889, 2. o.

[6] *Evangélikus Népiskola* 1889, 1. o.

[7] Uo.

[8] Mészáros–Pukánszky–Németh 2000, 357. o.

[9] *Evangélikus Népiskola* 1889, 1. o.

A folyóirat szerzői és szerkesztői tanítók, tanárok, lelkészek, egyetemi oktatók voltak.[10] A lapszámokban valóban rendre helyt kaptak a pedagógiai, pszichológiai, valláspedagógiai és filozófiai tanulmányok, fordítások, oktatási segédanyagok, tantárgy-pedagógiai ajánlások, iskolai áhítat- és ünnepi műsortervek mellett levelező és hirdetési rovatok, a Tárcza rovatban pedig beszámolók kül- és belföldi pedagógiai konferenciákról, lapszemle és könyvajánlók, valamint versek, anekdoták is. A kifejezetten színes tartalom bővelkedik a gyakorlati problémafelvetésekben, valamint számos pedagógiai újításról vagy éppen a tanítók hol központilag elrendelt, hol inkább személyes meggyőződésből fakadó társadalmi felelősségvállalásáról is olvashatunk. A cikkekhez vagy az aktuális nehézségekhez fűzött kommentároknak és a személyes vélemények ütköztetésének is valóban teret adnak a szerkesztők,[11] sőt a kezdeti években rendszeresen bátorítják az olvasókat az anyagi felelősségvállalás mellett tartalmi hozzájárulásra is. Az élénk párbeszédre hívó szerkesztői szándék és a lap ennek megfelelő felépítése kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy egyes központi témákat alaposan szemügyre vehessen a mai kutató, de arra is, hogy diakrón vizsgálat során a pedagógusok helyzete változásainak tükreként is tekintsen a publikált írásokra.

Mivel tanulmányom készítésekor minél többféle, a jövőben alaposabb vizsgálatra is érdemes szempont feltárására törekedtem, úgy döntöttem, hogy az első világháború kezdetéig terjedő időszakból az elsőtől kezdve minden ötödik évfolyam összes lapszámát megvizsgálom, és így emelem ki a tanulás és hit kapcsolata vonatkozásában jelentős gondolatokat a többnyire praktikus kérdéseket keresztyén megalapozással megválaszoló, reflektív részleteket is tartalmazó írásokból.

A tanulás és tanítás kereteit meghatározó törvényi szabályozás jelentősége az evangélikus népiskolák életében

Nagy Mária idézett cikke is azon jelentős neveléstörténeti közlemények sorát gyarapítja, amelyek a 21. század első évtizedeiben komoly előrelépést tettek a 19. század végi és a 20. század eleji néptanítók működésének feltárásában és bemutatásában. A rendelkezésre álló – döntően korabeli pedagógiai folyóiratok és segédkönyvek mint források kutatásán, valamint tanügyi adatok szociológiai vizsgálatán alapuló

[10] Külön kutatást érdemelne a tanítónő kollégák mint szerzők hiánya, de a tanítónők szerepének, sajátos kihívásainak a vizsgálata is a kevés erre vonatkozó utalás számbavételével.

[11] Például az *Evangélikus Népiskola* 1909. májusi lapszámában egymás mellett közöl a „szociálizmus" ellen és mellett érvelő cikkeket. Hosszas vita bontakozik ki például 1914 őszén a tanítói életfolytatás nehézségei kapcsán is.

– szakirodalom segít elhelyezni az evangélikus néptanítókat is az oktatáspolitikai reformok és szociológiai-földrajzi helyzetük kontextusában, miközben adalékokkal szolgál a tanítók életmódja és munkavégzése tekintetében is. A korszak neveléstörténeti hátterének felvázolásakor tehát releváns szakirodalmi adatokra támaszkodhatom.

Az evangélikus néptanítók működésének keretei a vizsgált időszakban többször változtak. A tanügyi tekintetben állami felügyelet alá vont protestáns iskolák[12] fejlődését alapvetően Magyarország első népiskolai törvénye, az 1868. évi 38. törvénycikk és az azt kiegészítő későbbi rendelkezések határozták meg. Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter reformjai hatására az általános tankötelezettség bevezetésével[13] egy időben a központi szabályozás a helyi közösségek felelősségvállalására is apellált, amikor iskolaszékek felállítását rendelte el a népiskolák munkájának felügyeletére és gyakorlatilag munkájuk támogatására. Az iskolaszékek az 1876-os törvény rendelkezése nyomán a felekezeti fenntartású iskolákban is megalakultak.[14] A kilenctagú testületek tagjai a lelkész és a tanító mellett a község lakosai közül kerültek ki.

> „Az iskolaszék választotta a tanítót, és felügyelt az iskolai munkára. Ellenőrizte a törvény betartását, a tandíj beszedését, a mulasztások igazolását; rendelkezett az iskolaépület javíttatásáról, taneszköz-beszerzésről; képviselői jelen voltak a vizsgákon, döntöttek a tanító és a szülők közötti vitás kérdésekben stb."[15]

A tanítók azonban nemcsak az iskolaszék tagjaival álltak „munkakapcsolatban", hanem a helyi közösség életét is szervezték és tevőlegesen segítették akár kétkezi munkájukkal is, például a község faiskolájának[16] kezelését vagy éppen tejszövetkezetének[17] vezetését vállalva. A szülői értekezletek[18] és családlátogatások alkalmain túl kántorként (és az evangélikus gyülekezet jegyzőjeként) vagy éppen hivataluknál fogva népszámlálóbiztosként is különböző helyzetekben találkoztak a falu lakosaival, így a rájuk bízott gyermekek családjaival is. A cikkek tanulsága szerint küldetésüknek is érezték, hogy a sokrétű információik alapján feltáruló valós problémákra adekvát

[12] Mészáros–Pukánszky–Németh 2000, 354. o.

[13] Mészáros–Pukánszky–Németh 2000, 356. o. adatai szerint a törvény megjelenésének idejében a tanköteles gyermekeknek 48%-a járt iskolába. 1872-re ez az arány már 55%-ra módosult. A századforduló táján, 1896-ban 79% az iskolát látogató gyermekek száma, 1913-ban pedig már 93%.

[14] Uo.

[15] Uo.

[16] *Evangélikus Népiskola* 1904, 306. o.; 1914, 419–425. o.

[17] *Evangélikus Népiskola* 1904, 306. o.

[18] *Evangélikus Népiskola* 1904, 309. o.

megoldásokat keressenek. A közművelődés helyi szolgálatát például egészségügyi,[19] higiéniai[20] és kisgyermeknevelési[21] ismeretterjesztéssel vagy éppen gyermekvédelmi és szociális érvek mentén az alkoholizmussal szemben fellépve.[22] A kívánatosnak tartott szétosztható ismeretterjesztő szakirodalom híján[23] a népművelés alkalmaivá is lettek a személyes találkozások, a szülői értekezletek, de a gazdakör, az „ismétlőiskola", a közös faültetés és a fonó alkalmai is.[24] E tevékenységük során igyekeztek nem pusztán elméleti tanítást adni, hanem a szabadidő hasznos eltöltésére sarkallni főként a fiatalságot: akár tanfolyami keretben is, például háziipari tevékenységekre[25] tanítva őket vagy számukra ifjúsági egyesületeket[26] és dalárdát alapítva.[27]

Jelentős hozadéka volt az első népiskolai törvénynek a tankönyvpályázatok meghirdetése, amelyek során számos – azonos iskolafokokon is alternatívát kínáló – tankönyv, „tanári vezérfonal" és taneszköz készült.[28] Érdekesség, hogy ebben az időben a vallásoktatás tartalmának meghatározására egyházkerületenként eltérő tanterveket alakítottak ki.[29] Ezek egységesítését,[30] valamint a vallásoktatáshoz kapcsolódó „olvasókönyvek" készítését is szorgalmazzák a tanítók.[31]

De létrejött a neves evangélikus pedagógus, Péterfy Sándor által megalkotott, Eötvösről nevezett segélyalap is a tanítóképzés és a tanítócsaládok szociális támogatásának céljával.[32] Ebből minden tanító, a felekezeti iskolákban dolgozók is részesülhettek. Ugyanígy tagjai lehettek és lettek is a virágkorukat élő szakmai egyleteknek, és maguk is alakíthattak ilyeneket.[33] Az új iskolák építésével egyre több képzett pedagógusra volt szükség, akik immáron a gyakorlóiskolai rendszer elterjedésével egyre jelentősebb gyakorlati képzést kaptak.[34] Az evangélikus tanítóképzés már

[19] *Evangélikus Népiskola* 1904, 205–208., 304–314. o.
[20] *Evangélikus Népiskola* 1904, 304. o.
[21] *Evangélikus Népiskola* 1889, 223. o.
[22] *Evangélikus Népiskola* 1904, 203–207. o.; 1909, 325. o.
[23] *Evangélikus Népiskola* 1909, 6. o.
[24] *Evangélikus Népiskola* 1889, 221–222. o.; 1909, 6. o.
[25] Erre 1877 óta tantervi előírás van érvényben. *Evangélikus Népiskola* 1894, 6–9. o.; 1909, 332. o.
[26] *Evangélikus Népiskola* 1904, 206. o.
[27] *Evangélikus Népiskola* 1894, 122–127. o.; 1909, 328. o. Erre 1904 óta miniszteri rendelet is kötelezi őket.
[28] *Evangélikus Népiskola* 1889, 281–282. o.
[29] *Evangélikus Népiskola* 1889, 10. o.
[30] Uo.
[31] *Evangélikus Népiskola* 1909, 174. o.
[32] *Evangélikus Népiskola* 1899, 79–82. o.; 1914, 134–137. o.
[33] Az egyesületi életről rendszeresen beszámol a folyóirat is. Pl. *Evangélikus Népiskola* 1889, 278–279. o.; 1908, 23–28., 31–34. o. stb.
[34] *Evangélikus Népiskola* 1889, 31. o.

korábban is jó hírű volt, így az evangélikus pedagógusokat szívesen alkalmazták az állami iskolákban is.[35] Az állami tanítói fizetés „biztonságos jellegénél, rendszerességénél fogva vonzó volt a fizetésüket többféle forrásból és többféle formában (készpénz, termények, föld stb.), de meglehetős esetlegességgel megkapó, nem állami alkalmazott többség számára".[36] Az evangélikus iskolákban ebből is fakadó pedagógushiányra adott egyik kreatív kezdeményezés az volt, hogy a harmadéves lelkész szakos hallgatókat is kötelezték hitoktatási gyakorlatra és pedagógiai vizsga letételére nemcsak azért, hogy saját hittanóráikat megfelelő módon tartsák, hanem azért is, hogy szükség esetén akár tanítóként is bevethetőek legyenek.[37]

Eötvös József 1871-ben bekövetkezett halála után lassult a magyar népoktatás fejlesztése. De az 1893-ban bevezetett állami fizetéskiegészítés[38] az evangélikus népiskolák tanítói helyzetét is stabilizálta.

Apróbb, de az evangélikus iskolákban is jelentős változás, hogy 1879-től valamennyi népoktatási intézményben kötelező tantárgyként bevezették a magyar nyelvet. „Az 1907-ben, Apponyi Albert minisztersége alatt kiadott törvény pedig a nemzetiségi egyházi iskolák államsegélyét ahhoz a feltételhez kötötte, hogy a tanulók a negyedik osztály elvégzése után magyar nyelven – írásban és szóban – alapszinten helyesen ki tudják magukat fejezni."[39] A magyar nyelv államnyelvvé tétele és széles körű terjesztése egy soknemzetiségű polgári államban indokolt törekvés volt, ugyanakkor a századforduló táján a többnyire nemzetiségek lakta területeken a millennium jegyében ezer új állami népiskola létesítése[40] nem tűnik a nemzetiségekkel szemben tapintatos lépésnek. A folyóirat szerkesztői ugyanakkor erre a kihívásra is igyekeztek a tapasztalatok megosztásával választ adni.[41]

A Károlyi-kormány egy demokratikus polgári állam létrehozása során minden polgára számára biztosítja a világnézeti, vallási és politikai szabadságot. A tankötelezettséget 1818-ban tizennégy éves korra emelték, hangsúlyozták a képzés gyakorlatiasabbá tételének szükségességét, a rászoruló tanulókat pedig szociális segélyben részesítették. A pedagógusok fizetését felemelték, ezáltal az elemi népiskolai tanítók helyzete jelentősen javult, hiszen „besorolva őket az állami hivatalnokok közé megnyitották a szabályszerű előrehaladás lehetőségét" szá-

[35] Szabolcs 2001, 44. o.
[36] Nagy 2001, 28. o.; *Evangélikus Népiskola* 1889, 286. o.
[37] *Evangélikus Népiskola* 1889, 31. o.
[38] Nagy 2001, 24–25. o.
[39] Mészáros–Pukánszky–Németh 2000, 357. o.
[40] Uo.
[41] *Evangélikus Népiskola* 1909, 107–110. o.

mukra.[42] Nagy Lászlónak az egyenlőség eszméjének jegyében elkészített oktatásügyi reformtervezete szorgalmazta, hogy a gyermektanulmányozás eredményeit a pedagógusok valamennyi iskolatípusban alkalmazzák, hogy „a tanár, a tanterv, a tananyag »a kisdedóvótól az egyetemig« alkalmazkodjon a gyermekek és ifjak testi lelki fejlődésének fokozataihoz."[43]

Szemléletformáló pedagógiai elgondolások és innovációk értékelése az evangélikus tanítók írásaiban

Kovács Krisztina rámutat, hogy a professzionalizálódás tendenciái is megjelennek a századforduló táján nemcsak a felsőbb iskolák tanítói, de a néptanítók körében is. Neveléstani könyvek tanítóképének vizsgálata alapján állapítja meg:

> „A »szaktudós« kifejezés nem azt jelenti, hogy a tanító elméleti szakemberként tevékenykedik, hanem azt, hogy a gyakorlati munkájához szükséges tudományos ismeretekkel rendelkezik. […] A „szaktudós" tanítónak a nevelési cél elérése érdekében nemcsak az ismeretek öncélú átadására kell törekednie, hanem a tanultság helyett a műveltségre, az elme finomítására. Tanítóképüket a tudományos elméleti ismeretekkel rendelkező »gyermekpszichológus« képe jellemzi, aki pszichológiai tájékozottsággal rendelkezik, és alkalmazni is tudja annak módszereit."[44]

A korabeli neveléstani könyvek a professzionalizálódás kívánatos voltát jelzik. Közben az *Evangélikus Néptanító* című folyóirat lapszámaiban arról olvasunk, hogy a lap felsőlövői[45] munkatársa, Ebenspanger János, aki maga is tanító és iskolaigazgató, a Rein-féle mértékadó német pedagógiai enciklopédiának *(Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik)* pályázat útján társszerzője lett;[46] de többek tollából is olvashatunk sorozatokat például a comeniusi örökségre reflektálva,[47] vagy éppen a „positivistikus" nevelésről,[48] a „kedélynevelésről",[49] a skandináv kézimunka-pedagógiáról,[50]

[42] Mészáros–Pukánszky–Németh 2000, 366. o.
[43] Pukánszky–Németh 1995, 499. o.
[44] Kovács 2011, 307. o.
[45] Ma Oberschützen, Ausztria.
[46] *Evangélikus Népiskola* 1894, 225. o.
[47] *Evangélikus Népiskola* 1904, 34–44., 69–73., 101–106., 137–140., 198–203., 241–244., 270–275., 318–321. o. (sorozat).
[48] *Evangélikus Népiskola* 1894, 116–122. o.
[49] *Evangélikus Népiskola* 1889, 43–45. o.
[50] *Evangélikus Népiskola* 1909, 332. o.

amelynek inkább a dán, egyénileg differenciált változatának bevezetését javasolja a szerző; de írnak a nyugat-európai minta nyomán elsajátítható szabadkézi rajzolás[51] bevezetésében rejlő nevelési potenciálról is. Számos cikk[52] tanúsítja Rousseau elveinek a természetközeli falusi miliőben való kézenfekvő komolyanvételét. A folyóirat szerzői számára a fizikai munka, a sport és a „múzsai nevelés" és egy szabadabb nevelési környezet nem zárta ki a takarékosságra nevelést (pl. méhészet, szőlészet, „selymészet" oktatásával[53]) a természettudományi vagy éppen a matematika tantárgyak keretén belül.[54] A korábban valláserkölcsi alapokról induló szerénység, takarékosság, pontosság ideáljai gyakorlati összefüggésben nyertek értelmet.[55] Pukánszky Béla megállapítása szerint „[a] megszülető, kibontakozó és ezer szálra bomló reformpedagógia irányzatainak sokasága üzent hadat a protestáns örökségű evilági aszkétizmus mentalitásának".[56] Ha volt is ilyen szándék, a vidéki néptanítók nem ezt az intenciót észlelték elsősorban a reformmozgalmakból, hanem a folyóirat cikkei és kommentárjai szerint gyakorlatias szemlélettel többnyire nyitottan és örömmel recipiálták a reformpedagógiai törekvéseket,[57] sőt saját köreikben – olykor pedig azokon túl is – hozzájárultak megfontolásaikkal, tapasztalataikkal és innovációikkal egy gyermekközpontúbb pedagógiai szemlélet és gyakorlat kialakításához.[58]

A Kovács Krisztina által felvázolt dualizmuskori tanítóideál megvalósítására való törekvést a folyóiratban megjelent írások is visszaigazolják: „A jó nevelővel szemben támasztott szakmai követelmények igazodnak a népoktatásban megjelenő új, korszerű kihívásokhoz. Így a tanító új feladatai között jelenik meg a gyermekek egyéni sajátosságainak megismerése és a gyermekek képességeinek fejlesztése."[59]

[51] *Evangélikus Népiskola* 1909, 16. o.
[52] *Evangélikus Népiskola* 1909, 178-–84. o.
[53] *Evangélikus Népiskola* 1904, 83. o.; 1909, 324. o.
[54] *Evangélikus Népiskola* 1889, 70. o.
[55] *Evangélikus Népiskola* 1909, 325. o.
[56] Pukánszky 2013.
[57] E folyamat reflexiójában gyakran hivatkoznak a szabadelvűségre mint protestáns, sőt akár lutheri örökségre. Pl. *Evangélikus Népiskola* 1894, 60. o.
[58] Pl. *Evangélikus Népiskola* 1904, 182. o. Egy gyermekjáték-pályázat meghirdetése kapcsán a tárcaíró javasolja az iparművészek és a pedagógusok mellett a szülők (itt apák) bevonását a pályázók körébe: „Se iparművész, se pedagógus nem juthat úgy el a gyermeklélek leheletszerűen finom szövésű rejtelmeinek ismeretéhez, mint az apa, aki pólyás korától figyeli, érzi és szereti a gyermeklélek napról-napra, óráról órára több öntudatról tanúskodó megnyilvánulásait. Már pedig, hogy jobb gyermekjátékokat tervezhessünk, mint a milyeneknek most örvendeznek kis fiaink és leánykáink, ahhoz első sorban szükséges, hogy a gyermeklélek e rejtelmeit teljesen és tökéletesen ismerjük." *Evangélikus Népiskola* 1889, 269–270. o. cikkében a hosszas és fárasztó évzáró vizsgák egyszerűsítését javasolja a tantárgyi koncentráció lehető legteljesebb alkalmazását Berecz Gábor tanító.
[59] Kovács 2011, 303. o.

A hit és a tanítás témáját megjelenítő korabeli szakmai reflexiók tanulságai

A hit és a tanítás, tanulás összekapcsolódását két jellegzetes szempontból mutatom be: a keresztyén nevelés és a keresztyén nevelő fókuszából.

Hit és tanulás a keresztyén szemléletű nevelésben

1904 nyarán lelkes jegyzetben üdvözlik Peres Sándor *Neveléstan* című művét. Az ismeretlen szerző kiemeli, hogy míg „Herbart és Rein neveléstanilag is elválasztható nak tartják a test- és lélektant egymástól: Peres neveléstana az egyén természetes fejlődését vizsgálja, tehát a testi és lelki természetes fejlődést, úgy, ahogy ez az egyénben együttesen s egymást föltételezve végbe megy".[60] A mű jelentőségét pedig így foglalja össze: „A neveléstudományt, mely eddig a különféle filozófiai rendszerből szabadulni nem tudott, önálló tudománnyá szeretné átalakítani, s pedig a fejlődéstani törvények alapján határozottan nemzeti és valláserkölcsi irányban."[61] A könyvismertetőből idézett mondat illeszkedik a folyóirat aktualitásokra nyitott szemléletébe. A fejlődéslélektani felismerések és a „valláserkölcsi" kapcsolódás komolyanvétele nem pusztán Peres könyvét, de az *Evangélikus Népiskola* folyóirat lapszámait is meghatározza.[62] A korabeli kontextus elgondolkodtató: üres templomokra panaszkodnak, amelynek okaként elsősorban azt jelölik meg, hogy „kik a műveltek osztályába szeretik magukat sorozni […] elhitetik magukkal, hogy nekik a vallásra nincsen szükségük".[63] Az ő példájuk, ráadásként pedig a közhivatalok vasárnap délelőtti nyitvatartása a „köznépet" is vasárnapi munkára sarkallja.[64]

Az ateizmus és a materializmus[65] fenyegető térnyeréséről írnak, viszont a „szociálismus"[66] megítélése összetettebb. Megjelenik ugyanis egy közvetítő gondolat, amely megpróbálja felmutatni a keresztyénséggel való párbeszéd lehetőségét. Pregnáns megállapításokra alapozták a „valláserkölcsi irány" létjogosultságát:

[60] *Evangélikus Népiskola* 1904, 178. o.
[61] *Evangélikus Népiskola* 1904, 179. o.
[62] A nemzeti gondolat szintén újra meg újra előkerül a lapszámokban, ha nem is kritikátlanul, hiszen a nemzetiségi közeg tapasztalata e tekintetben is összetettebb szemléletmódot alapoz meg a szerzők és hozzászólók körében. Ennek a kérdéskörnek egy diakrón vizsgálata további tanulságokkal szolgálhatna.
[63] *Evangélikus Népiskola* 1889, 140. o.
[64] Uo.
[65] *Evangélikus Népiskola* 1894, 16–20. o.
[66] *Evangélikus Népiskola* 1909, 257–268. o.

„Korunk a haladás kora. […] S mégis, az ember mind ennek daczára nem elégedett, nem boldog! Nem találja fel magát a világban, nem találja igazán örömét a haladásban. Bizonyos idegesség uralkodik rajta, a mely sokszor megmagyarázhatatlan tettekre ragadja. Társaiban nem bizik, az adott szónak nincsen előtte értéke, s a sok ember között ritkán talál olyat, kihez ragaszkodni, kit szeretetével körülvenni tudna. S a bizalmatlansággal társul rendszerint a gyülölség, az irigység is, mely áskálódásokra vezet s a birvágy, mely a legszentebb után is kinyújtja szennyes kezét."[67]

Megállapítják, hogy ez a lelki betegségek és az öngyilkosság magas arányát vonta maga után. Mindennek az oka: „Az ember azért elégedetlen, azért boldogtalan, mert nem tud hinni! S miért nem tud hinni? Azért, mert nem ültették a szivébe a hitet! Vagy a mi még szomorúbb, – nem készítették el szívének talaját kellőképpen, hogy abban a hit magja megfogamzhassék s erőteljes fává növekedjék!"[68] A helyzet megváltoztatásában kulcsszerepet kap a keresztyén nevelés a családban és az iskolában egyaránt, de mint láttuk, a családi, iskolai és további keretek között folyó nevelésben is döntő jelentőségű a tanító – mint „a gyermeki szívnek első hivatott szakértője" – szerepvállalása: „Oh nemzetem napszámosai, neveljétek a reátok bizott gyermeksereget a tiszta hitben! Hiszen a vallásos eszmék nem ellenzik a haladást! Tekintsetek az általános korrupczióra s neveljetek egy új nemzedéket az általános jólét emlékére, a haza felvirágoztatására!"[69]

Egy huszonöt évvel későbbi párhuzam is a nevelés és hitélet szoros kapcsolatára mutat rá: „A templom a felnőttek iskolája, az iskola a kicsinyek temploma. A keresztyén vallásos élet a krisztusi evangeliomban gyökeredzik."[70] Már-már refrénszerűvé válik a vallásra való hivatkozás: „A népiskola mint nemcsak tanító, hanem nevelő intézet, növedékeinek összes testi és lelki erőit harmonikus módon fejlessze a vallás alapján."[71] Mégsem válik klisészerűvé a hivatkozás, hiszen sokszor – gyakran a kihívást jelentő eszmeáramlatok, jelenségek vagy tanítási, netán fegyelmezési feladatok kapcsán – logikus levezetést kap a „vallási" – ma inkább hitbeli vagy teológiai fogalommal jelölhető – megalapozás.

A tanításban a diákok iránti szeretet kapcsán Pestalozzira[72] és Jézusra egyaránt hivatkoznak; a humor és a jókedv kérdésében Miltont, Comeniust és Pál Filippiek-

[67] *Evangélikus Népiskola* 1894, 5. o.
[68] *Evangélikus Népiskola* 1894, 6. o.
[69] Uo.
[70] *Evangélikus Népiskola* 1909, 172. o.
[71] Uo.
[72] *Evangélikus Népiskola* 1889, 269. o.

hez írt levelét idézik együtt,[73] az „optimistikus nevelést" pedig Leibniz gondolatával alapozzák meg: „Isten a világot olyannak teremté, hogy az minden lehetséges világ között a legjobb."[74] A tapasztalatból fakadó érvek és ellenérvek nyomán igyekeznek reális utat mutatni ezekben a kérdésekben is, például amikor megállapítják:

> „Meg kell a gyermekkel ismertetni a szellemvilágban a fény és setétség között vívott harczot s példákkal kell bizonyítani, hogy a világosság terjed, lépésről-lépésre hódít, habár néha úgy látszik is, mintha a harczot elvesztette volna. Az egyháztörténelem, a világtörténelem bőséges tárháza a szebbnél-szebb példáknak. Így kell munkálkodni a gyermek kedélyének kiművelésén, hogy a tökéletes, a szép, a jó és az igaz maradandó nyomokat hagyjanak hátra a lelkében."[75]

Az értelem mellett a „szív művelésében",[76] de a tanulás motivációjának és az erkölcsös viselkedésnek megteremtésében is ajánlatos – bizonyosan a jó szándék ellenére is túlzott szigor elrettentő példái ismeretében – a derűre, jókedvre apellálni, hiszen:

> „Minél vidámabb a gyermek, annál könnyebben óvható a rossztól, annál könnyebben ébreszthető és táplálható benne a jó. Vidám szív talaja az erény termőföldje. Az ilyen rendesen jóakaró, adakozó, hálás, szófogadó. A vidám kedélyt a nevelés be nem olthatja, de elveheti, elfojthatja 's ez a kelleténél többször meg is történik."[77]

Könnyen belátható tehát a pozitív iskolai légkörnek a tanulásra, iskolai munkára, de az életfolytatásra is gyakorolt jó hatása, amelyet a szerzők a tapasztalat mellett rendre a keresztyén tanítás vagy egyszerűen egy biblikus párhuzam segítségével is alátámasztanak, reflektált nyitottsággal beépítve pedagógiájukba a reformmozgalmak módszertani újításaihoz hasonlóan. Tevékenységük célját pedig nem formálisan, hanem átgondolt távlati összefüggésekben fogalmazzák meg. Erre példaként álljon itt egy, az önismeret alakításához kapcsoló gondolat.

> „A mint maga az ember két főrészből: testből és lélekből áll, úgy a nevelésnek, de az önismeretnek is e két irányban kell hatnia, kiterjeszkednie; mert nem elég csak addig nevelni az embert, mig az mint gyermek az iskola küszöbén ki és bejár, hanem képessé kell őt tenni arra, hogy midőn már iskolai nevelése befejeztetett, önmagát nevelhesse

[73] *Evangélikus Népiskola* 1899, 22. o.
[74] *Evangélikus Népiskola* 1894, 117. o.
[75] *Evangélikus Népiskola* 1894, 120. o.
[76] *Evangélikus Népiskola* 1899, 16. o.
[77] Uo.

helyesen és nemesen, úgy testileg, mint lelkileg; hogy önmaga lehessen saját énjének felügyelője s okos tanácsadója; hogy egykor azokat, kiket Isten – mint családtagokat – reábiz, úgy testileg, mint lelkileg: óvni, ápolni s gyorsan beállható esetekben gyógyítani, vagy legalább a bajt mérsékelni tudja."[78]

A hit és a tanítás-nevelés kapcsolata a keresztyén pedagógus önértelmezésében

A folyóirat szerzői természetesen magukról a tanítókról is számos megszívlelendő gondolatot fogalmaznak meg. Ezek egyrészt a nehéz anyagi és társadalmi helyzetükre vonatkoznak; szó van a tanügy iránti közönyről,[79] a tanítók túlterheltségéről, a személyes és szakmai kihívások összeegyeztetésének nehézségeiről,[80] arról, hogy folyamatos önképzésre van szükség, hiszen a tanítóképzőben tanultakhoz képest lépten-nyomon új kihívások és elvárások között kell megfelelniük,[81] de szó van a művelődés és a kikapcsolódás iránti igényről is, amely anyagiak híján sajnos nem mindig teljesíthető ki.[82] A megküzdés és a felelősség gyakorlása kapcsán biblikus figyelmeztetéseket és biztatásokat is felidéznek a szerzők. Ezek részletes kifejtése egy későbbi dolgozat tárgyát képezheti majd. E ponton – a vizsgált folyóirat egyik rovatának technikáját kölcsönözve – hadd villantsak fel csak néhány bölcs gondolatot a keresztyén pedagógus önértelmezéséről munkavégzése kontextusában.

„A gyermekek jobban ismerik tanítóikat, mint a tanítók a gyermekeket."[83]

„Tiszta munkát csak az képes végezni, a ki hivatásának fontosságától teljesen át van hatva, s a ki azon elveket, melyeket meg akar valósítani, maga is vallja. Vagy is, a nevelő minden szavának, minden tettének magán kell viselnie a meggyőződés bélyegét. Annak a szava, ki az általa hirdetett elveknek nem hive, nem más, mint »zengő ércz és pengő czimbalom«, mely az óhajtott sikert el nem mutathatja."[84]

„Ahol a tanító vallásos, ott az iskolában is vallásosság honol."[85]

[78] *Evangélikus Népiskola* 1889, 222. o.
[79] *Evangélikus Népiskola* 1894, 33. o.
[80] *Evangélikus Népiskola* 1909, 113–115. o.
[81] *Evangélikus Népiskola* 1904, 12. o.; 1909, 6. o.
[82] *Evangélikus Népiskola* 1899, 19. o. Azonban olyan pályázatokról is hírt adnak időről időre, amelyek egyrészt a tanító utazására, másrészt osztálykirándulások szervezéséhez is megfelelő támogatást nyújtanak.
[83] *Evangélikus Népiskola* 1894, 101. o.
[84] *Evangélikus Népiskola* 1894, 121. o.
[85] *Evangélikus Népiskola* 1889, 105. o.

Végezetül pedig álljon itt egy, a pedagógiai munka megújulását jelző idézet, mely megszívlelendő lehet ma is a szülőkkel való kommunikáció és az átlátható munkavégzés fontosságára nézve is:

> „A szülő felhozza a gyermekét az iskolába. Nem ritkán nagyobb aggodalommal van eltelve, mint a gyermek maga. Mi lesz vele? Hogyan bünteti majd a tanító? Nem verik-e meg iskolatársai? Nem tesznek-e testi épségében kárt? És több ilyféle kérdés tolul előtérbe, az aggódó szülő szivében. Ragadja meg a tanító az alkalmat ezen aggodalmak eloszlatására."[86]

Összegzés, további kutatási lehetőségek

Az *Evangélikus Népiskola* című folyóiratból még számtalan gondolatot kiemelhetnénk. De a fenti néhány idézet segítségével is bepillantást nyerhettünk az evangélikus néptanítók sajátos világába. Miközben kifejezetten összetett, sokszínű munkát végeztek, a nehézségeket ők és az őket támogató közösségek is innovatív javaslatokkal próbálták megoldani,[87] bíztak az összefogás, a társas támogatás erejében,[88] gyakran magányosan végzett szolgálatukban minden bizonnyal kiégésmegelőző szerepet is betöltött az egyesületi életben való tevékeny részvétel. Egyéni felelősségük tudatában a közösségben és közösségért Isten színe előtt gyakorlatiasan, szorgalmasan, kreatív nyitottsággal munkálkodó pedagógusok és evangélikus közösségek tapasztalatai történelmi távlatokból is inspirálhatják a tanulás szolgálatában állókat.

Remélem, sikerült kedvet ébreszteni az olvasáshoz és a kutatáshoz a folyóirat lapszámaiban, tisztelettel adózva a szolgálatukat alázattal, a rájuk bízott gyermekek

[86] *Evangélikus Népiskola* 1904, 308. o.

[87] A tanulmányban még nem említett innovációk például, hogy az énekeskönyvreform alkalmával javasolják gyermekénekek beillesztését az énekeskönvvbe, egyrészt, hogy az iskolai áhítatokon is hasznukat vehessék, másrészt, hogy az énekeskönyvvel együtt a templomba járást is megszeressék a gyermekek; vagy amerikai és német mintára konfirmációi emlékfák ültetését kezdeményezik; vagy az osztott osztályok számára az igényeknek megfelelő tankönyvek vagy éppen hittanórára való olvasókönyv készítését ösztönző pályázatok kiírását sürgetik.

[88] Maga a folyóirat-olvasó közösség tagjai is támogatják egymást a tapasztalatok, információk, óra- és műsorvázlatok megosztásával. 1894-ben pedig egy „elmezavar miatt a gráci tébolydába került" Vas megyei tanító családja számára hirdetett gyűjtést a lap szerkesztősége. Ekkoriban ismeretlen és híres alapítványtevők szervező munkája és áldozatvállalása jelentősen támogatta az oktatásügyet és az anyagi nehézségekkel küzdő tanítócsaládokat, így például 1894-ben vidéki tanítók Budapesten tanuló, jó tanuló gyermekei pályázat útján ingyenes étkezést nyerhettek budapesti éttermekben Gundel János kezdeményezésének hatására, amelyet számos vendéglős követett.

igényeire figyelve végző korabeli és mai pedagógusok iránt, akik nevelőmunkájukkal járultak és járulnak hozzá, hogy Isten az emberhez, az ember pedig Istenhez jusson![89]

Felhasznált irodalom

Kovács Krisztina: A néptanítói szakmásodás alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia,* 111. évf. 2011/4. sz. 289–311. o.

Mészáros István – Pukánszky Béla – Németh András: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

Nagy Mária: A tanítóság a századelőn a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (szerk.): *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra, Pécs, 2001. (Iskolakultúra könyvek 9.) 11–37. o.

Nagy Mária: Magyar tanító, 1911-ben. *Iskolakultúra,* 16. évf. 2006/2. sz. 33–48. o.

Pukánszky Béla: A gyermek a tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvekben. *Parlando,* 55. évf. 2013/5. sz. Web: https://www.parlando.hu/2013/2013-5/2013-5-03-pukanszky.htm. (Megtekintés: 2024. március 22.)

Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.

Szabolcs Éva: „…A tanítói állomásra pályázat hirdettetik…" A Néptanítók Lapja 1901. évfolyamában január–márciusban megjelent álláshirdetések elemzése. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (szerk.): *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra, Pécs, 2001. 38–58. o.

[89] *Evangélikus Népiskola* 1889, 11. o. Szó szerint: „A vallásoktatásnak Istent az emberhez, az embert pedig Istenhez kell vezetnie – a Jézus Krisztus által."

A fakultatív hitoktatás kérdése a szabadegyházi közösségekben, különös tekintettel a baptistákra

Bacsó Benjámin

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: bacso.benjamin@btesz.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.13

E rövid tanulmányban a szerző arra tesz kísérletet, hogy bemutassa a fakultatív hitoktatás kérdését, szabadegyházi nézőpontból közelítve a témához, kifejezetten elhelyezve egy változási folyamatban, amelyet szabadegyházi szempontból reményteli várakozás övezett. A szabadegyházak a demokratikus fordulatban bízva elveik és követeléseik teljesülését és közjogi helyzetük rendeződését remélték 1945 után, sőt a párizsi békekötés után is. A fakultatív hitoktatás területe volt az, ahol ezek a szabadegyházi remények a kommunista taktikusok kezében eszközzé váltak. A különféle szabadegyházi vallási entitások abban bíztak, hogy nagyobb lehetőséget kapnak a közösségeikhez tartozó gyermekek hitfejlődését segíteni. Ez a pozitív törekvés eszközzé vált, amikor azzal a törekvéssel találkozott, amely az egyházak kulturális és nevelési befolyását igyekezett megtörni kommunista oldalról.

Kulcsszavak: szabadegyházak / fakultatív hitoktatás / baptisták

The Issue of Optional Religious Education in Free Church Communities, With Special Regard to Baptists

In this short study, the author attempts to present the issue of optional religious education by approaching the topic from the perspective of free churches, viewed as part of a process of change which was surrounded by hopeful expectation by free churches. Trusting in the democratic turn, the free churches hoped for the fulfillment of their principles and demands and the settlement of their public

law situation after 1945, and even after the Paris Peace Treaties. Optional religious education was a domain where these hopes became a tool in the hands of Communist tacticians. The various free church religious entities hoped that they would have a greater opportunity to help the faith development of children belonging to their communities. This positive aspiration became a tool when it encountered the aspiration that sought to break the cultural and educational influence of the churches from the communist side.

Keywords: free churches / optional religious education / Baptist church

Bevezetés

Tanulmányomban a szabadegyházak helyzetét vizsgálom a 2. világháború után 1950-ig, különös tekintettel egyetlen aspektusra, a fakultatív hitoktatásra. Ebben a rövid időszakban olyan mélyreható változások történtek, amelyek a keresztény világnézet és az egyházak kulturális befolyásának felszámolására tett erőteljes kísérlet részei voltak. A fakultatív hitoktatás kérdése megosztotta a történelmi egyházakat és a szabadegyházakat.[1] Tulajdonképpen a hitoktatás kérdése volt az, amelynek kapcsán először válik érzékelhetővé, hogy az ateista világnézetet képviselő, kommunista elveket valló és szovjet támogatással hatalomra törő Magyar Kommunista Párt az egyházakat egymás ellen kijátszva és felhasználva igyekezett befolyást szerezni.

Röviden bemutatom azt a fajta reménykedő hozzáállást, amely a szabadegyházakon belül kialakult. A szabadegyházak a demokratikus fordulatban bízva elveik és követeléseik teljesülését és közjogi helyzetük rendeződését remélték 1945 után, sőt a párizsi békekötés után is. A fakultatív hitoktatás területe volt az, ahol ezek a szabadegyházi remények a kommunista taktikusok kezében eszközzé váltak. A különféle szabadegyházi vallási entitások abban bíztak, hogy nagyobb lehetőséget kapnak a közösségeikhez tartozó gyermekek hitfejlődését segíteni. A kommunisták pedig azért szerették volna a fakultatív hitoktatást, mert ezzel a katolikus, református és evangélikus közösség súlyát és befolyását akarták csökkenteni. Dolgozatomban arra keresem a választ, hogyan alakult a fakultatív hitoktatás kérdése. Különösen a legnagyobb szabadegyházi entitás, a baptisták törekvéseit és lehetőségeit vizsgálom meg. Azonban fontosnak tartom előtte a fogalmi tisztázást.

[1] Baptista Levéltár SZET. A Szabadegyházak Elnöki Tanácsának nyilatkozata a vallásoktatás kérdésében (1947. március 31.).

Szabadegyházak

Az I. világháború vége a szabadegyházak, kisegyházak tekintetében egyfajta cezúrát jelentett. Köztudott, hogy a „szabadegyház" megjelölés először angolszász nyelvterületen tűnt fel, és az amerikai zarándok atyák különböző protestáns típusú szervezeteiben vált általánossá. A „szabad" jelző az állami befolyás, néha irányítás alatt álló egyházi szervezetektől való elhatárolódást jelentette. Az alapvető, máig élő jelszót – „szabad államban szabad egyház" – először egy amerikai baptista lelkész, Roger Williams, Rhode Island állam alapítója és első kormányzója fogalmazta meg. Magyarországon megjelenésük időrendben: 1839-ben a nazarénusok, 1846-ben a baptisták, 1890 után az adventisták és metodisták, az 1910-es évektől a Keresztény Testvérgyülekezetek bukkantak fel hazánkban. Magyarországon a II. világháború végéig az új protestáns entitások tagjai, vezetői nem használtak általánosan elfogadott gyűjtőfogalmat saját maguk számára. A Horthy-rendszerben, de különösen a II. világháború éveiben kezdték el használni az „evangéliumi mozgalmak"[2] vagy a „kicsi szabad mozgalmak"[3] kifejezést, és elvétve találkozunk a „szabadegyházak" kifejezésével önmagukra alkalmazva. Az angol *free church,* illetve a német *Freikirche* már jobban ismert fogalmak, de törekvésüket tekintve a fentebb említett jelszóban jól összefoglalható lényegük. Már a két világháború között felvetődött, hogy a közjogi helyzetük javítása érdekében ezek a Magyarországon kisebb felekezetek fogjanak össze, és ennek egyfajta kerete volt az Evangéliumi Szövetség. 1945. márciusától a Magyarországi Szabadegyházak Szövetsége (MSZSZ) nevet adták szervezetüknek. Alapítói a Magyarországi Baptista Gyülekezetek Szövetsége, a Magyarországi Bibliakövetők Felekezete, az Üdvhadsereg, majd nem sokkal később csatlakoztak az ókatolikusok és a metodisták is. Ez a szervezet igyekezett összehangolni a fent említett felekezetek törekvéseit. Elnöknek dr. Kiss Ferencet, az elismert orvosprofesszort választották. Csak becslések vannak, de százezer fő lehetett a szabadegyházi közösségek tagsága ezen időszakban.[4] Tanulmányomban szinonimaként használom a „kisegyházak" és a „szabadegyházak" megjelölést.

[2] Dr. Kiss Ferenc orvosprofesszor 1936-os emlékirata *Az evangéliumi mozgalmak értelme és az államhoz, valamint az egyházakhoz való viszonya* címmel, melyet a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba nyújtott be a szabad vallásgyakorlat érdekében.

[3] *Békehírnök,* 1943/1. sz. 4. o.

[4] Fodor 1986, 37. o.

A kedvező helyzetből fakadó reménység

A koalíciós kormányzás idejét sajátos szabadegyházi és baptista szempontból vizsgálva, és elfogadva, hogy négy nagyobb csoportba sorolhatjuk azokat az intézkedéseket, amelyek az egyházak szemszögéből fontosnak mondhatók, szembetűnő különbségeket figyelhetünk meg.[5] Ezen pontok alapján világossá válik, hogy a katolikus vagy éppen a református egyházzal összehasonlítva mennyire más helyzetben voltak a szabadegyházak. Törekvéseik némely pontokban egybeestek a kormányzat döntéseivel, amelyek csak erősítették a céljaik elérésének reményeit és látszólag a helyzetüket is.

Az első intézkedés a földreform, amelyről baptista szempontból még nem folytattak le szisztematikus kutatásokat, ugyanakkor elmondható, hogy helyzetükből adódóan itt is kedvezőbben élték meg a folyamatot a szabadegyházak. Még ha eltúlzott is a Szabadegyházak Elnöki Tanácsának (SZET) kijelentése, miszerint „[k]öztudomású, hogy egyházunk a szegények egyháza Magyarországon",[6] akkor is paraszti, jórészt kisbirtokos gyökerekkel bíró „egyház" volt a baptista. Ilyen módon érthető, hogy az 1945-ös, meg nem valósult földreformmal,[7] amellyel az államhatalom az egyházak gazdasági hatalmát igyekezett megtörni, különösképpen a katolikus egyház veszített sokat, hiszen kiszolgáltatottá vált az egyházi kongruák tekintetében. A Budapesti Baptista Hitközség nevén „névlegesen"[8] voltak imaházak és földek is, méretüket tekintve azonban ez nem nevezhető jelentős vagyonnak. Ennek következtében ezen intézkedések nem érintették kedvezőtlenül a közösséget, sőt többen jutottak földhöz ilyenformán.

Másodszor a kommunista párt igyekezett leszűkíteni az egyházak közéleti és politikai aktivitását. Míg ez a katolikus egyháznál ifjúsági és egyéb szervezetek betiltását eredményezte, a sajtóban pedig ehhez kapcsolódóan negatív és megdöbbentő hírek terjesztésével igyekezett lejáratni kifejezetten a katolikus klérust, vele szemben a baptista közösség nagyobb teret kapott, vagyis éppen ellentétes irány figyelhető meg ezen a területen. Sőt nemhogy szűkül, inkább bővül a nyilvánossága a baptistáknak, hiszen a közösség vezetői kifejthetik véleményüket a *Szabad Nép* hasábjain is. Ráadásul a református egyházban Ravasz László püspököt támadják, az evangélikus

[5] Balogh 2008, 51. o.

[6] Baptista Levéltár. Rendkívüli közgyűlés jegyzőkönyve 1949 januárjában.

[7] Ö. Kovács 2017, 30. o.

[8] Valójában a gyülekezet autonómiájából fakadóan az imaházak fenntartása és működtetése a helyi gyülekezet felelőssége volt, a hitközség a hivatalos intézkedések miatt volt bejegyezve tulajdonosnak. Azonban akár vételről, akár eladásról volt szó, a helyi gyülekezet döntött, majd a hitközség vezetőinek hozzájárulását kérte, amely inkább formalitás volt egy alapvetően decentralizált „egyházban".

egyházban Ordass Lajos püspököt, a baptista közösség életében azonban Somogyi Imrét mint a hitközség elnökét nem éri hasonló támadás. Sőt az MSZSZ tagegyházai lehetőséget kapnak arra, hogy a rádióban heti egy alkalommal bibliamagyarázatot tarthatnak.[9] Ezen felül pedig a baptista közösség életében ez az állami nyomás, amely személycserét kényszerít ki, csak 1960-ra érkezett el. Olyannyira kívül esett ebben az időszakban többek között a baptista közösség a kommunisták látóterén, hogy még egy belső szervezeti reformot is végrehajthattak ebben az időben.

A harmadik ilyen terület, amelyről részletesen szeretnék írni, a fakultatív hittan bevezetésére való törekvés annak a része volt, hogy az egyházak kulturális és nevelői monopóliumát megszüntessék. Az ateista világnézetet preferáló, egyre erőteljesebb szerepet vállaló kommunisták egyik legnagyobb harca a korszakban az egyházi iskolák ellen folyt. Már a földosztás is csapást mért az egyházi iskolákra, hiszen jelentősen megnehezítette azok fenntartását. Ezek után a kötelező hitoktatás fakultatívvá tételére irányult 1947-ben a törekvés, amelyet az egyházaknak rövid időre sikerült visszaverniük. Ezután jól megtervezett és előkészített propaganda indult az iskolák államosítása érdekében, amelyet egy törvény keretében az országgyűlés 1948. június 16-án elfogadott. Mivel a szabadegyházak a „szabad államban szabad egyház" elv érvényesülését remélték, így a fakultatív hitoktatás mellett foglaltak állást. Tehát kedvező változások látszódtak ezen a területen is.

A negyedik terület a jogi helyzetben megmutatkozó pozitív változás volt. A koalíciós kormányzás ellentmondásosságából fakadóan a lelkiismereti és vallásszabadságra való törekvésben szintén – legalábbis látszólag – egy platformra kerültek a szabadegyházak és a kommunista politikusok. Az 1947-es törvény ugyanis a szabadegyházak, különösen is a baptisták számára kedvezően változtatta meg közjogi helyzetüket.

Ezen pontokat látva világossá válik, hogy a kiépülő diktatúra árnyékában a szabadegyházi vezetők és helyi közösségek nem a támadások kereszttüzében álltak, hanem joggal reménykedhettek egy biztatóbb jövőben. A korábban rendkívül szűk mozgástér bővülését figyelhettük meg, amely „nagy jövő" ígéretét hordozta.

Fakultatív hitoktatás

Az oktatás intézményi struktúrájának átalakításával párhuzamosan zajlott az oktatás tartalmának módosítása, amit egyházi oldalról jelentős mértékben kifogásoltak. Mindszenty hercegprímás hangoztatta ellenvéleményét a leghangosabban. Fenntartásokkal fogadták a „reformokat", mert azokban pozíciójuk gyengülését és a ma-

[9] Rajki–Szigeti 2012, 230. o.

terialista világnézet előretörését vélték felfedezni. A nyolcosztályos általános iskolában az egységes állami iskolák előfutárát látták. 1946 tavaszától jelentős számban kezdtek el megjelenni olyan cikkek,[10] amelyek az egyházi iskolákat támadták, azok tanárait és diákjait egyaránt. Felvetődött a kérdés, hogy szükség van-e egyáltalán egyházi iskolákra. Ez egyfajta előkészítése volt az egyházi iskolák államosításának. Az első komoly támadás azonban a nagy létszámmal működő kötelező hitoktatás ellen irányult. Ebben kijátszották egymás ellen a különféle felekezeteket, így a baptistákat is. A lelkiismereti és vallásszabadság jelszava alatt, 1947-ben lépéseket tettek a fakultatív hitoktatás bevezetése felé, amivel Ortutay Gyulát bízták meg, aki Keresztury Dezsőt váltotta a kultuszminiszteri tisztségben.

A kisegyházak már 1947 tavaszán a fakultatív hitoktatás mellett foglaltak állást nyilvánosan is.[11] Ezzel ismét szembekerültek többek között a katolikus, a református és az evangélikus egyházzal, amelyek a kötelező hitoktatás mellett álltak ki. Ez a szembenállás az oktatásban elfoglalt helyzetükből érthetően következett. A baptisták és más szabadegyházi közösségek ugyanis nem tartottak fenn iskolákat, habár erre korábban volt törekvés.[12]

A kisegyházak szemszögéből nézve a fakultatív hittan szintén előrelépésnek számított, hiszen eddig kötelező volt a gyülekezetekhez tartozó gyermekeknek is valamelyik „nagy egyház" által szervezett hittanórán részt venni. Az MSZSZ vezetői már 1947 márciusában levelet írtak a vallás- és közoktatásügyi miniszternek, amelyben arra hivatkoznak, hogy a sajtóban olyan hírek láttak napvilágot, amelyek a fakultatív hitoktatás bevezetését célozzák. Két kérést terjesztenek be:

> „1. Ha a szülők birtokába jutnak annak a törvényes jognak, hogy szabadon dönthessenek gyermekük hitoktatása tekintetében, egyúttal jogosítsák fel arra is, hogy – tekintet nélkül a gyermek jog szerinti vallási hovatartozására – szabadon dönthessenek a hitoktatást ellátó vallásfelekezet megválasztására nézve is […]. 2. A törvényben vagy rendeletben minden vallásfelekezet – beleértve a Magyarországi Szabadegyházak Szövetségébe tömörült tagegyházakat is – hatalmaztassék fel arra, hogy az általuk megbízott hitoktatók a hozzájuk utalt bármely felekezetű hittantanulóknak kiszolgáltathassák a megfelelő osztályzatot."[13]

[10] A szabad egyházak az államtól különválasztva harcolnak a demokráciáért. *Népszava,* 74. évf. 182. sz. 1946. augusztus 14. 3. o.

[11] A szabad egyházak a fakultatív vallásoktatás mellett. *Szabad Nép,* V. évf. 75. sz. 1947. április 2. 3. o.

[12] A Baptista Árvaházhoz kapcsolódóan a két világháború között, kifejezetten az árvák oktatására működött egy „elemi iskola", de csak nagyon rövid ideig 1922–1926 között.

[13] Baptista Levéltár MSZSZ. 1945. március 12.

A baptisták e levél megfogalmazásában jelentős szerepet játszottak. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy dr. Somogyi Imre volt a levél egyik aláírója dr. Kiss Ferenc mellett. Jó lehetőséget láttak a fakultatívvá teendő hittanoktatásban, amely a korábban meglévő vasárnapi iskola bázisán állt, és azt szélesítette volna tovább. Ennek a misszió szempontjából igen nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk. Egy általános tankönyvre volt szükség, amelyet alkalmazni lehetett az oktatás során. Somogyi Imre és Nagy József szerkesztésében megszületett a több kötetből álló, jelentős munka, a *Bibliai hittankönyv-vázlat.*[14] A könyv az 1–8. évfolyamok számára lebontva tartalmazta a pedagógiai célokat és a vázlatos tananyagot, amelyet a köznevelésben is elfogadtak, és a Baptista Hitközség gondozásában jelent meg.[15] Pontos létszámadat nem áll rendelkezésünkre, hogy mennyi diák indult el végül a baptista fakultatív hittannal, azonban a tananyagot ismerjük. Ezen a területen további kutatásokra van szükség, ugyanis nagyon sporadikus volt az adatszolgáltatás a központi adminisztráció irányába.

Az első évfolyamosoknak ez volt a cél: „Megérteni, hogy az imádság összeköti az embert a jó Istennel; hogy az éneklés az Ő jóságának dícsérete. A bibliai történetek célja az erkölcsi érzelmek felébresztése és a Biblia megszerettetése."

A második évfolyamon már a cél: „A történetek megismertetése által, az azokból megállapítható erkölcsi tanulság megéreztetése, valamint annak a megértése, hogy az Ószövetség rávilágít és elvezet a megígért Megváltó megismeréséhez."

A harmadik évfolyam újszövetségi történetekkel foglalkozott. A cél: „Az Úr Jézus életének és csodáinak megismertetése."

A negyedik évfolyamon az első keresztények életével foglalkoztak. A pedagógiai cél: „Jézus tanításának lényegesebb vonásait megismertetni és megértetni azt, hogy csak akkor lehetünk Jézus követői, ha megismerjük és elfogadjuk tanításait és cselekedeteinkkel bizonyítjuk, hogy ragaszkodunk Hozzá."

Az ötödik évfolyamon ismét visszatértek az Ószövetséghez.

A hatodik évfolyamon az Újszövetség következett ismét, benne különös tekintettel Jézus Krisztus tanítására és váltságművére.

A hetedik évfolyamon végig az Apostolok cselekedeteiről írott könyv volt a tananyag.

A nyolcadik évfolyam pedagógiai célkitűzése: „Rendszeresen megismertetni a Bibliában található nevezetesebb személyek rövid életrajzát […], valamint azokat a helyeket, amelyekben a Bibliai nevezetesebb események történtek."

Nemcsak textusok, hanem énekek is ki voltak jelölve a témákhoz kapcsolódóan.

[14] Somogyi–Nagy 1946.

[15] *Köznevelés – Minisztériumi rendeletek, közlemények,* IV. évf. 18. sz. 1948. szeptember 15.

Ezen rövid ismertetés alapján is látszik, hogy az alapos és átfogó bibliaismeretre való törekvés meghatározó volt, a felekezeti speciális tanok háttérbe szorultak. Ugyanakkor az ének–zene baptista gyülekezetekre jellemző szeretete hangsúlyosan megjelenik a hittanoktatásban is. A korcsoportokhoz rendelt ismeretek pedagógiai kidolgozását nagyban segítette, hogy Nagy József amellett, hogy baptista lelkipásztor volt, tanítói képesítéssel is rendelkezett.

A klasszikusan vett baptista közösségen belül a vasárnap iskolai szövetség foglalkozott a gyermekekkel, ahol szintén hasonló volt a cél. Tették ezt azért, mert „a baptisták a lelki szempontokat teszik első helyre",[16] hiszen a gyülekezeti tagsághoz és a hitbeli döntés meghozásához kellő ismerettel kellett rendelkezni az adott ifjúnak.

A fakultatív hittanoktatás körüli viták is jelezték, hogy a kialakuló új rend nem úgy tart igényt az egyházak segítségére, ahogyan korábban éppen a baptisták is remélték. Sőt a gyermekek és az ifjúság nevelése olyan összeütközési pont lett, amely hol élesebb, hol pedig kevésbé éles konfrontációhoz vezetett a későbbiekben.

Csak példaként szemléltetve: a magyar baptista misszió egyik első gyülekezete Szadán jött létre. Áttekintve a nagy múltú gyülekezet ide vonatkozó adatait,[17] a bemerítési statisztikák alapos szemügyre vételével, az 1920-as évektől bemerítettek nevét olvasva láthatjuk, hogy a gyülekezet új tagjai majdnem 100%-ban a baptista szülők gyermekei voltak, néhány kivételtől eltekintve. Ez a tendencia ezek után sem változott döntően. Más helyeken eltérő mértékben, de mindig jelentős arányban voltak, akik valamely gyülekezeti családban nőttek fel, és ezek után vállalták a hitvalló bemerítést. Tehát az ifjúsági munka, ifjúságnevelés a baptista közösség elemi érdeke volt, hiszen ebben az időben döntően a baptista családok gyermekei maradtak meg a baptista közösségben. Másképpen fogalmazva, egy-egy gyülekezet fennmaradása és növekedése függött attól, hogy a baptista szülők gyermekei maradnak-e a gyülekezeten belül, avagy sem.

Befejezés

Dolgozatomban szerettem volna bemutatni, hogyan illeszkedik be abba a reménykedő attitűdbe a fakultatív hitoktatás körül kialakuló vita, amelynek során végiggondolt baptista álláspont születik a baptista hitoktatás kérdésében. Szerettem volna bemutatni, hogyan épít a baptista közösség arra, ami a közösség erőssége ebben az időszakban, vagyis a zenére és a gyülekezeti keretek között folyó vasárnapi iskolai

[16] Udvarnoki 1971, 40. o.

[17] Szadai Baptista Gyülekezet Levéltára. Szadai Baptista Gyülekezet jegyzőkönyvei.

oktatásra. Ugyanakkor ezen pozitív várakozás eszközzé válik a politikai hatalom kezében. A remények nemhogy nem teljesültek, hanem évtizedes csúszással a szabadegyházi közösségek életébe is durva módon beavatkozott a nyíltan ateista álláspontot képviselő állam. Így a „szabad államban szabad egyház" jelszó nem teljesült, sőt erőteljes központosítás figyelhető meg az MSZSZ, majd később a SZET keretei között.

Bibliográfia

Források

A szabad egyházak a fakultatív vallásoktatás mellett. *Szabad Nép,* V. évf. 75. sz. 1947. április 2. 3. o.

A szabad egyházak az államtól különválasztva harcolnak a demokráciáért. *Népszava,* 74. évf. 182. sz. 1946. augusztus 14. 3. o.

Baptista Levéltár MSZSZ/SZET forrásai.

Baptista Levéltár SZET. A Szabadegyházak Elnöki Tanácsának nyilatkozata a vallásoktatás kérdésében (1947. március 31.).

Békehírnök, 1943. 1. sz. 4. o.

Köznevelés – Minisztériumi rendeletek, közlemények, IV. évf. 18. sz. 1948. szeptember 15.

Szadai Baptista Gyülekezet Levéltára. Szadai Baptista Gyülekezet jegyzőkönyvei.

Szakirodalom

Balogh Margit: „Isten szabad ege alatt". Az egyházak Magyarországon 1945 és 1948 között. In: uő (szerk.): *Felekezetek, egyházpolitika, identitás Magyarországon és Szlovákiában 1945 után = Konfesie, cirkevná politika, identita na Slovensku a v Maďarsku po roku 1945.* Kossuth Kiadó, Budapest, 2008. 49–60. o.

Fodor József: *Vallási kisközösségek Magyarországon.* Magyar Média, Budapest, 1986.

Ö. Kovács József: Földindulás. A leplezett kommunista diktatúra társadalmi gyakorlata a vidéki Magyarországon 1945-ben. In: Csikós Gábor – Kiss Réka – Ö. Kovács József (szerk.): *Váltóállítás. Diktatúrák a vidéki Magyarországon 1945-ben.* MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Nemzeti Emlékezet Bizottsága, Budapest, 2017.

Rajki Zoltán – Szigeti Jenő: *A szabadegyházak története Magyarországon 1989-ig.* Gondolat Kiadó, Budapest, 2012.

Somogyi Imre – Nagy József: *Bibliai hittankönyv-vázlat.* Baptista Hitközség, Budapest, 1946.

Udvarnoki Béla: *Kik a baptisták? A baptisták története és hitvallomása.* Jugoszláviai Baptisták Szövetsége, Novi Sad, 1972.

Párbeszéd a kísérésben

Teológia elvitelre?[1]

Ifjúságteológia a gyakorlatban

Seben Glória

Evangélikus Hittudományi Egyetem
tanársegéd
E-mail: gloriaseben@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.14

A tanulmány a bibliai alapoktól indulva keresi annak a lehetőségeit, hogyan lehet a fiatalokat bevonni az Istenről szóló beszélgetésbe, azaz az ifjúságteológia mai útjait. A serdülő- és ifjúkor legfontosabb sajátosságaiba, a hitfejlődés fiatalkorra jellemző szakaszaiba nyerünk betekintést, majd az ifjúságteológia háromféle megközelítését ismerhetjük meg: teológia a fiataloktól, teológia a fiatalokért, valamint teológia a fiatalokkal. A nehézségek és erőforrások bemutatását követően néhány praktikus megfontolással találkozhatunk az iskolai hitoktatás, konfirmációs oktatás és ifjúsági munka területéről.

Kulcsszavak: ifjúsági munka / ifjúságteológia / serdülőkor

Takeaway Theology?

Theology Practiced by, for, and with Youth

Starting from the biblical foundations, the study looks for the possibilities of involving young people in a conversation about God, i.e. the ways of youth theology today. We gain insight into the most important characteristics of adolescence and young adulthood, the stages of faith development characteristic of young age, and learn about three approaches to youth theology: theology practised by young people, for young people, and with young people. After presenting the difficulties and resources, we can find some practical considerations in the field of school religious education, confirmation education and youth work.

[1] A cím mintája Nyári Attila digitális lelkipásztor *Biblia elvitelre* című podcastcsatornája (YouTube, Spotify).

Keywords: youth ministry / youth theology / adolescence

Huszonkét évvel ezelőtt, az érettségit követően lettem tagja egy egyetemi MEKDSZ-bibliakörnek. Evangélikus lelkészgyerekként egész életemet gyülekezeti közegben éltem le, evangélikus gimnáziumban érettségiztem, de amit ebben a diákkörben tapasztaltam, az teljesen ellentmondott minden korábbi egyházi élményemnek. Ezek a tizennyolc-huszonhárom éves fiatalok lelkészi felügyelet nélkül olvasták és tanulmányozták a Bibliát, beszélgettek róla, teologizáltak. Ebben az intellektuális és spirituális közegben jutottam én magam személyes hitre húsz éve. A Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség 1904-ben, százhúsz éve alakult egy olyan időszakban, amikor egymást érték a különböző belmissziós és ifjúsági szervezetek, azonban ezek többsége egy része nem indult újra a rendszerváltás után, vagy pedig tagságában nem tudott megújulni. A MEKDSZ viszont stabil tagsággal rendelkezik, és mindig képes megszólítani az egyetemista generációkat. Vajon mi a MEKDSZ titka, és mi az, amit az evangélikus ifjúsági órák vagy a gimnáziumi hittanok nem tudtak nyújtani? Meggyőződésem, hogy a kulcs az ifjúságteológiának is nevezhető jelenség, amelynek lényege, hogy megengedjük a fiataloknak, hogy a „maguk módján" beszéljenek Istenről, anélkül, hogy a hitvallásra, az akadémiai teológiára vagy a Szentírásra hivatkozva eltiltanánk őket a tanulásnak ettől az intenzív lehetőségétől. Bár egy alulról szerveződő diákszervezetnek alapvetően mások a lehetőségei, mint egy egyháznak vagy gyülekezeti hálózatnak, érdemes ezt az ifjúságteológiai aspektust körüljárnunk abból a szempontból, hogy mi az, amit iskolai hitoktatásunk vagy a gyülekezeti konfirmációs és ifjúsági munka során hasznosítani tudunk.

Tanulmányomban kitekintést teszek az ifjúságteológia bibliai előzményeire, ezt követően a serdülőkor legfontosabb pszichés sajátosságaival ismertetem meg az olvasókat, majd megkísérlem definiálni az ifjúságteológiát, végül arra térek ki, hogy mely területeken hasznosítható ez a szemlélet a mi mai magyar egyházi valóságunkban.

Fiatalok a Bibliában

„Senki meg ne vessen ifjú korod miatt, hanem légy példája a hívőknek beszédben, magaviseletben, szeretetben, hitben, tiszta életben. Amíg megérkezem, legyen gondod a Szentírás felolvasására, az igehirdetésre, a tanításra. Ne hanyagold el a benned levő kegyelmi ajándékot, amelyet prófécia által kaptál a vének kézrátételével. Ezekkel törődj, ezekkel foglalkozz, hogy előrehaladásod nyilvánvaló legyen mindenki előtt. Legyen gondod önmagadra és a tanításra, maradj meg ezek mellett, mert ha így cselekszel, megmented magadat is, hallgatóidat is." (1Tim 4,12–16)

Pál apostol olyan hagyományból érkezik, amelyben alapvető fontosságú volt, hogy a fiatalok Isten igéjével foglalatoskodjanak. A rabbinikus tradícióban a mester és tanítványai viszonya szoros, életközösség-szerű, az ifjak a rabbi lábánál ülve kapják a tanítást.[2] Ez a teológia kezdettől fogva interaktív, párbeszédjellegű, hatalmas szerep jut benne a fiatalok kérdéseinek, sőt saját válaszkeresésüknek is. Pál a keresztyén gyülekezet számára is példaképül szánja fiatal tanítványát, és szüntelenül emlékezteti őt arra, hogy az ige tanulása (és ezzel összefüggésben annak tanítása) Timóteus szolgálatának szíve közepe. *„Igyekezz kipróbált emberként megállni Isten előtt, mint aki nem vall szégyent a munkájával, hanem helyesen fejtegeti az igazság igéjét."* (2Tim 2,15) Az eredeti kifejezés itt Pál másik szakmájára, a sátorkészítésre, azon belül is a sátorponyvának való anyag hasítására utal: „helyesen hasogasd" az Isten igéjét.

A fiatal életkor nem lehet akadály abban, hogy valaki Isten dolgaival foglalatoskodjék, emlékezzünk csak vissza a tizenkét éves Jézus történetére, amikor a szülei a templomban találnak rá, amint éppen a tanítókkal beszélget, s őket is meglepi érett feleleteivel (Lk 2,46–52). Igaz, hogy a tizenkét éves kor a mózesi törvények szempontjából a felnőttkor küszöbének számít, mégis tudjuk, hogy Jézus még harmincévesen is kapott megjegyzést arra, hogy bizonyos dolgokhoz túl fiatal.[3] Az Ószövetség is bővelkedik olyan történetekben, amikor valaki fiatal életkorban kap elhívást az ige szolgálatára (pl. Sámuel, Jeremiás).[4] Kodácsy-Simon Eszter kifejezetten a gyermekek és fiatalok különleges szerepére mutat rá a bibliai elbeszélések tanulásról szóló részeiben.[5]

Miért szorul háttérbe mégis a fiatalok bevonása a teológiai párbeszédbe? Sok akadály és nehézség mellett két alapvető jelenséget emelnék ki:

1. A kérügmatikus valláspedagógiai alapállás,[6] amely az igehirdetés és az Istenről való beszéd privilégiumát az arra felavatott, képzést kapott személy (lelkész vagy hitoktató) számára tartja fenn, hiszen ő az, aki a tartalom tisztaságáért, az igaz hit, a helyes dogmatika továbbadásáért felelősséget képes vállalni. Ebben a szemléletben a gyerekek és fiatalok által „hozott anyaggal", saját már létező elképzeléseikkel, teológiai gondolataikkal és kérdéseikkel sem kell túl sokat foglalkozni, hiszen azok a romlott emberi természet puszta melléktermékei. Ha mégis előkerülnek, a teológiai szakértő feladata a korrekció a hitvallások és a Szentírás tanításának fényében. A tanítványnak tehát sosem lehet igaza,

[2] Maga Pál is erre a neveltetésére hivatkozik ApCsel 22,3-ban.

[3] *„A zsidók erre ezt mondták neki: Ötvenéves sem vagy, és láttad Ábrahámot? Jézus így felelt nekik: Bizony, bizony, mondom nektek, mielőtt Ábrahám lett volna, én vagyok."* (Jn 8,57–58)

[4] Lásd Wolff 2003, 157–159. o.

[5] Kodácsy-Simon 2024, 69. o

[6] Németh 2017, 214–217. o.

nem találhatja fején a szöget, nem nyerheti meg a vitát, különösen nem a szakértővel szemben. Ha a fiatalok kisgyermekkoruktól kezdve szinte kizárólagosan ezzel a kerettel találkoznak, hamar leszoknak véleményük kifejtéséről és arról is, hogy megfogalmazzák kérdéseiket.

2. A tinédzserkor különleges pszichológiai állapot, amelyben az adoleszcens személy hosszú éveket tölt egy átmeneti állapotban, a „már igen és még nem" feszültségében. Ennek az életkornak számos embert próbáló kihívása van, amelyben a fiataloknak egyre nehezebb megőrizniük mentális egészségüket. Nem csoda, ha visszahúzódnak a felnőttekkel való kommunikációtól, s azt érezzük, hogy a saját kis belső világukban élnek, amelybe mi nem tudunk behatolni a teológiai tartalmakkal. Ráadásul a fiatalokat körülvevő kultúra egyre szekularizáltabb, ami azt jelenti, hogy egyre szélesebb és mélyebb a szakadék az egyházi-vallásos kultúra és nyelvezet és a fiatalok más területeken tapasztalt életvalósága között.

Kik a fiatalok?

A magyar köznyelvben a „fiatalok" és az „ifjúság" szóval kétféle értelemben is találkozhatunk. Érthetjük a fiatal felnőttek korosztályára, akik még nem alapítottak saját családot (tizennyolc–harmincöt éves korosztály), a besorolás lehet tágabb, például munkaerőpiaci értelemben a tizenöt–huszonkilenc éves korosztályra értik, és a legtöbb szociológiai kutatás (például a négyévente zajló Ifjúságkutatás) ezeket a határvonalakat használja. Érthetjük azonban a „fiatalok" megnevezést a serdülőkorra is. Ebben a tanulmányban az adoleszcens szakaszban lévőkre fogok koncentrálni, szem előtt tartva azonban azt, hogy a felnőttség felé vezető út sok szempontból megnyúlt társadalmunkban (pl. gazdasági függetlenség elérése, kései családalapítás).[7]

Az adoleszcens szakaszban számottevő változások zajlanak a szervezetben.[8] Az egyik legszembetűnőbb változás a pubertás, vagyis a felnövekvők szexuális érése, ezzel párhuzamosan a szexuális érdeklődés és késztetések erősödése. Ez egy hormonok által befolyásolt, nemcsak testi, de nagyon komoly mentális változásokkal is együtt járó időszak. A másik fontos változás, amely a kognitív képességeket illeti, a formális logikai műveletekre való képesség, azaz az absztrakt gondolkodás kezdetei. Amennyiben a megelőző kognitív fejlődés rendben zajlott, tizenkét-tizenhárom éves

[7] A kutatások egy másik kategóriacsoport mentén, az ún. generációs megközelítésben is folynak. Ez alapján a jelenlegi fiatalok csoportja nagyjából megfeleltethető a Z generációnak (14–28 évesek), de ezek az életkori határok a generációkutatásban nincsenek kőbe vésve. Lásd Vágóné Ugró 2022.

[8] Kósa 2005, 399–400. o. alapján foglalom össze a legfontosabb változásokat.

kortól kezdődően a fiatal egyre inkább képes lesz az elvont fogalmakkal operálni, hipotéziseket alkotni, azokat szisztematikusan ellenőrizni. A harmadik, rendkívül viharos terület az érzelmek világa, ahol a fiatal számos új érzéssel küzd, viszonyulásaiban felerősödik az ambivalencia. A szülők és a tanárok, az őt körülvevő felnőtt világ értékeitől – látszólag – távolodik, megerősödik a kortárs csoport szerepe, az ő normáiknak és értékeiknek kíván a fiatal megfelelni. Mindezeket a viharos eseményeket egyetlen nagy kérdésfeltevés köti össze: a „ki vagyok én?" kérdésre próbál a serdülő választ találni. Az identitás kialakulása hosszú éveket igénybe vevő folyamat, és egyszerre szükséges hozzá, hogy az ifjú változatos társas kontextusokban zajló interakciókban vegyen részt, és azt is, hogy ezekre a tapasztalatokra egyedül töltött időkben reflektáljon.[9]

Mi a helyzet mindeközben a hit és a spiritualitás világával? Az ifjúkort hagyományosan a megtérés jellemző időszakának tartják.[10] Amikor azonban valaki vallásos szocializációban részesül, a hirtelen megtérés akkor valószínűbb, ha az illető bizonytalanul kötődik, illetve ha a gyülekezeti szubkultúra a hirtelen megtérési élményt normatívnak tartja.[11] Fowler szerint a serdülőkor a hitfejlődés úgynevezett szintetizáló-konvencionális szinten mozog, ami azt jelenti, hogy a kamasz a számára jelentős személyek hitét és világnézetét igyekszik egymással összhangba hozni, és az őt befogadó vallási közösség konvencióihoz ragaszkodik, azokkal azonosul. Ez azonban a késő kamaszkor – fiatal felnőttkor időszakában már átmehet az individuális-reflexív szakaszba, amelyet viszont az egyházi és intézményes keretekkel szembeni távolságtartás, a demitologizáló hajlam és a hittartalmak közötti szubjektív válogatás jellemez. Ebben a szakaszban válik a hit és spiritualitás tulajdonképpen az egyén sajátjává.[12]

A nemzetközi ifjúságkutatások részben megerősítik, hogy az ifjúkor spirituálisan jelentős korszak, ugyanakkor egy különbség is mutatkozik a vallásos és spirituális fiatalok között. Úgy tűnik, hogy míg a spirituális szükséglet egyre inkább jelen van a fiatalok körében, azt is elmondhatjuk, hogy ezen szükségletek kielégítését egyre kevésbé keresik a hagyományos vallásosságban, illetve az intézményes egyházi keretek között.[13] A magyar mintán azt látjuk, hogy az „egyház tanítása szerint vallásos" fiatalok aránya lassan csökkenő tendenciát mutat, míg a „maguk módján vallásosak"

[9] Dieterich 2012b, 33. o. kiemeli, hogy a serdülő reflexiója túlmutathat önmaga és a tárgy reflexióján, és képes az eszköz, azaz a saját gondolatairól való gondolkodásra is.

[10] Bucher 2018, 98. o.

[11] Granquist–Kirkpatrick 2004, 223–250. o.

[12] Kissné Viszket 2016, 411. o.

[13] Bucher 2018, 98–99. o.

aránya nő, a „nem vallásosaké" pedig mintha csökkenne.[14] A fiatalok spiritualitásának „elvallástalanodása" vagy „egyháztalanodása" az akadémiai teológiai képzés bemenetére is hatással van, amint arra Pángyánszky Ágnes is utal.[15]

Mi az ifjúságteológia?

Az ifjúságteológia német nyelvterületen legalább háromféle megközelítést takarhat.[16] Az első, a *teológia a fiataloktól* (Theologie von Jugendlichen) arra utal, hogy teret kell engednünk a hagyományos hitoktatásban a fiatalok saját témáinak, kérdésfeltevéseinek, véleményeinek Istennel kapcsolatban. Fontos, hogy szabadon kifejezhessék érzéseiket és gondolataikat Istenről, és a hitoktató elsődleges feladata, hogy ezt a folyamatot facilitálja, mederben tartsa. A második értelme ennek a kifejezésnek a *teológia a fiatalokért* (Theologie für Jugendliche), amely inkább arra koncentrál, hogy a fiataloktól érkező impulzusok és a keresztyén teológiai hagyomány (a Szentírás magyarázata és a hitvallásosság) között párbeszédet kezdeményezzen, hidat képezzen, és a fiatalok kérdéseire a Biblia és az egyházi tradíció gazdag kincsestárában találjon válaszokat. A harmadik értelem a *teológia a fiatalokkal* (Theologie mit Jugendlichen), amely részben az előző két megközelítést kívánja ötvözni. Amikor fiatalokkal teologizálunk, partneri kommunikációra törekszünk, a beszélgetés során nem teszünk különbséget felnőtt és serdülő, teológiai szakértő és laikus között, mindenkinek a megnyilvánulása egyenlő értékű, nincs senkinél ott a „bölcsek köve", nincsenek végleges és megkérdőjelezhetetlen válaszok.

Ezen a ponton érdemes elgondolkodnunk, hogy a fenti három megközelítés közül vajon melyik kelti a legnagyobb megütközést az olvasóban, illetve melyiket tartja leginkább elfogadhatónak, vagy melyikkel tud leginkább azonosulni.

A következőkben olyan, az ifjúságteológia szempontjából átgondolandó tényezőkről szeretnék említést tenni, amelyekkel számolnunk kell a fenti három modell mindegyikének esetében.

[14] Szalóki – Kerpel-Fronius 2020, 171. o. A Magyar Ifjúságkutatásban a 15–29 éves korosztály szerepel.

[15] Pángyánszky 2024, 42. o.

[16] Schlag és Schweitzer (2012) alapján foglalom össze a három irányvonalat az ifjúságteológián belül.

Bizonytalanság

A mai tizenéves és fiatal felnőtt korosztálynak olyan kihíváscsomaggal kell megküzdenie, amilyenre még nem volt példa a történelem folyamán. Nagyon könnyű engedni annak a kísértésnek, amely a korábban élt generációk nehézségeit felnagyítja, abszolutizálja, és a negatív jogosultságok mentén relativizálja a fiatalok problémáit. A Z és alfa generációk az ún. digitális bennszülöttek közé tartoznak, ami azt jelenti, hogy a digitális technológiák és az internet 2010-es évek környékén történt ugrásszerű fejlődésének hatásai alól ez a két korosztály már nem tudja kivonni magát. Természetesen a digitális forradalomnak vannak pozitív hozadékai is, azonban nem feledkezhetünk meg a veszélyekről sem, és arról a furcsa helyzetről, hogy a szülőknek és nagyszülőknek kell segíteniük a technológiai eszközökkel kapcsolatos egészséges viszony, megfelelő határok kialakításában, azonban ők maguk sokszor kevésbé kompetensek ebben a világban a fiataloknál. Valóban olyan a helyzet, mint a bevándorló családok esetében: az idősebbek sosem fogják olyan mértékben megismerni a nyelvet és a kultúrát az „új világban", mint azok, akik már beleszülettek. A mai fiatal alapvető élménye a túlterheltség, de ez nem csupán az iskolai terheknek köszönhető, hanem a digitális jelenlét túlstimuláló hatásainak is.[17]

Míg száz évvel ezelőtt a fiatal saját egzisztenciájával kapcsolatban alig néhány döntést hozhatott meg, a mai kontextusban számos választásban magára van hagyva, saját preferenciákat, véleményeket és attitűdöket kell kialakítania, miközben nagyon kevés vagy szűrés nélküli információ alapján kell ítélnie. A túl sok lehetőséggel kapcsolatos bizonytalanságnak több arca is van, ide tartoznak az olyan jelenségek, mint a FOMO,[18] a kapunyitási pánik, a „mamahotel". A fiatalokról egyszerre lehet az a benyomásunk, hogy kikérik maguknak a felnőttek tanácsait, másrészt szomjaznak a hiteles, önazonos hitvallásra és útmutatásra. A fiataltól a posztmodern társadalom azt is kívánja, hogy alkossa meg saját identitását, azonban ez a folyamat nem pusztán egyéni munka, hanem feltételezi a társas kontextust, sőt a történetiséget is (családtörténeti, nemzettörténeti, narratív identitás).

[17] A digitális korszakkal kapcsolatos pszichés kihívásokról magyarul is olvashatunk, pl. Aiken 2020, 106–230. o.

[18] Az angol *fear of missing out* kifejezés rövidítése, amelyet hiányérzetnek, illetve a kimaradástól való félelemnek fordíthatnánk. A közösségi média térhódítása felerősítette azt a tendenciát, amelynek során mások vélt vagy valós élményeivel szembesülve nő bennünk a szorongás attól, hogy valami fontos vagy érdekes dolog nélkülünk zajlik.

Az egyház belső nyelve: akadály és/vagy erőforrás?

Iskolai hittanórai és gyülekezetpedagógiai kontextusban is észrevehetjük a fiatalokon, hogy megszólalásaikban egyre szekulárisabbak, távolodnak az egyházi és vallásos megfogalmazásoktól, még akkor is, ha vallásos neveltetésben részesültek. Istent egyre kevésbé vonják be világmagyarázataikba. Az iskolai hittanórákon egyre kevesebb gyermek van, aki otthonosan mozog az egyházi nyelvezetben, és egyre több, akiknek már a kulturális kereszténység sem része az életének.

Ez a tradíciótörés azonban nem jelenti azt, hogy a fiatalok teljesen elvesztették volna érdeklődésüket a spiritualitás vagy a teológiai kérdések iránt. Azt viszont mindenképpen jelenti, hogy a nyelvi szakadékkal számolnunk kell. Kézenfekvőnek tűnhet a megoldás, hogy akkor hanyagoljuk a bibliai és teológiai fogalmak használatát, hiszen úgysem jut el a kamaszokhoz. Ezzel azonban az egyház legnagyobb erőforrásáról, az evangéliumról kellene, hogy lemondjon. Éppen az az egyházi ifjúsági munka legfőbb erőssége, hogy a bibliai és egyháztörténeti tradíció széles tárházából tud meríteni, a Szentírás a történetek identitásformáló erejével képes hatni a csoportokra.[19]

Párbeszéd a fiatalokkal

Mi a kérdés szerepe a hittanórán vagy más egyházi csoportfoglalkozáson? Csak a vezető (felnőtt) kérdezhet? A kérdésekre csak egy helyes válasz lehetséges? Kérdezhetnek a fiatalok is? Bármilyen kérdést fel lehet tenni? Tabutémákat is lehet érinteni? Szabad a „szakértőnek" azt válaszolnia valamire, hogy „nem tudom"? Lehet a fiataloknak is saját releváns válasza? Az is elképzelhető, hogy a fiatal valamiben szakértő legyen? Kodácsy-Simon Eszter a hittanórán előkerülő etikai témák kapcsán elemzi a kérdések szerepét, kiemelve, hogy Jézus tanításának kulcseleme a kérdezés, amely sohasem didaktikus, előre elvárt válaszokat implikáló álkérdés, hanem valódi döntésre hívó szituáció. Az erkölcsi kérdések többsége nem is tesz lehetővé egy mindenkire általánosan érvényes választ, hanem a tanulóknak a tanár segítségével maguknak kell rátalálniuk a számukra érvényes válaszokra.[20]

A német vallásoktatásban már több mint egy évtizede nagy szerepe van az úgy-

[19] Andrew Root amerikai gyakorlati teológus amellett érvel, hogy a fiatalok identitáskeresésének nélkülözhetetlen kerete a bibliai narratíva. Yale Youth Ministry Institute: *Andy Root on Youth Ministry in an Era of Over-Parenting,* https://youtu.be/pS2LwG90KeE.

[20] Kodácsy-Simon 2016, 500–505. o.

nevezett dialóguselvnek,[21] ami azt jelenti, hogy a valláspedagógia mind tartalmában, mind alkalmazott módszereiben a fiatalok társadalmi diskurzusra való képességeinek fejlesztésére koncentrál. Ez az elv a fiatalokkal együtt folytatott teológiai beszélgetések szükségességét veti fel.

A dialógusra való készség alapvető szerepét hangsúlyozza Irina Pendorf is. Idézi Martin Bubert, aki szerint „kezdetben volt a kapcsolat", és aki az emberkép alapvetően dialógusorientált jellege mellett áll ki. A bizalomra épülő pedagógia egyszerre épít erre az alapvető és egész életen át fejlődő párbeszédkészségre és a Viktor Frankl nevével fémjelzett egziszteciális terápiás (vagy logoterápiás) irányzatra.[22]

Petra Freudenberger-Lötz módszertani kézikönyvében a teológiát Wilfried Härle nyomán úgy határozza meg, mint a hit reflexióját, és rögzíti, hogy a hitoktatási folyamatban a hittartalmak egyéni reflexióját kell elvégezni. Ez a fiatalokkal folytatott teológiai beszélgetések során valósulhat meg, ahol a tanulók közösen teszik fel egzisztenciális kérdéseiket és keresik a lehetséges válaszokat. Ezek a beszélgetések nem eredményorientáltak abban az értelemben, hogy nem céljuk egy mindenki számára elfogadandó végső választ adni a felmerülő kérdésekre. Érdemes megkülönböztetnünk a „hitkérdéseket" a „tudáskérdésektől". Utóbbiak gyakran csak egyféle lehetséges választ feltételeznek, amelyet a helyes-helytelen ellentétpár mentén értékelhetünk. A hitkérdések azonban személyes választ igényelnek, amelyek megválaszolásához nélkülözhetetlen segítséget jelentenek a keresztény tradícióból származó ismeretek, teológusok és filozófusok gondolatai és nem utolsósorban a Szentírásban fellelhető tanúságtételek.[23]

A beszélgetés vezetőjének a szerepe is más a hagyományos hitoktatói szerepkörhöz képest. Kilép az egyedül elfogadható igazság képviselőjének szerepéből, és facilitátorrá válik, aki a biztonságos keretek megteremtésével, a figyelmével, a beszélgetés stimulálásával (pl. a kérdések kezelésében segíthet), a kísérő szakértő jelenléttel támogatja a diskurzust. Szakértőként természetesen sok extra tudás birtokában van, de ezeket óvatosan, a beszélgetés megfelelő pontján, a fiatalok megnyilvánulásait bátorítva, és nem azokat elnyomva kommunikálja.[24]

A teologizálás fiatalokkal jóval több, mint a teológiai tartalmak egyszerű megtanítása az órán. Ennek a folyamatnak a segítségével a fiatalok maguk is megtanul-

[21] Az EKD 2010-es vallásoktatással kapcsolatos kompetenciafelsorolásában például kiemelt szerepe van a dialógusra való készségnek. Idézi Schlag–Schweitzer 2012, 16. o.

[22] Pendorf 2021, 167–236. o.

[23] Freudenberger-Lötz 2012, 13–15. o.

[24] Uo. 15–17. o.

hatnak teológiailag érvelni, bibliai szöveget értelmezni oly módon, hogy a bibliai szöveg felé releváns kérdéseket tesznek fel.[25]

Andy Root szerint az ifjúsági munka valójában nem az ifimunkások szolgálata a serdülők felé, hanem maga Isten, aki a legnagyobb Szolga, szolgál feléjük, ő az, aki aktív az életükben. Az ifjúsági munkának azért kell elsődlegesen teológiai munkának lennie, mert Isten szolgálatának emberi reflexióját végezzük el. A teológia mint Istenről való beszéd nem egy elvont, halott fogalom körüljárása, hanem élő diskurzus, amelyben az egyetemes papság elve alapján nemcsak a felavatott személyek, hanem a laikus hívők, sőt a keresők is részt vehetnek. A teologizálás során Istenről mint cselekvőről beszélünk, bevonódunk abba a dinamikába, amelyben – hitvallásunk szerint – a Szentlélek által maga Isten mozgatja a szálakat.

Dieterich szerint az ifjúságteológiát érdemes elhatárolnunk a gyermekteológiától és az általános laikus teológiától is. A teológia művelése szerinte négy megközelítésben lehetséges: 1. Általános bizalmatlanság és gyanakvás a keresztény hit és teológia iránt. 2. A beszédképesség teszi lehetővé a verbális gondolkodást a konkrét műveletek szintjén (Piaget nyomán), és ez teszi lehetővé a gyermekteológiát. 3. A formális műveletek szintje ágyaz meg az ifjúságteológiának. 4. A felnőtt korosztályban a laikus és akadémikus teológia egyaránt művelhető. A fiatalok az őket érdeklő és érintő valamennyi témát, az általuk tapasztalt valóságot összeköthetik az istenkérdéssel, az immanens és a transzcendens világ közötti megfeleléseket kereshetik.[26]

Schlag és Schweitzer öt aspektusát emelik ki az ifjúságteológiának, amelyeket részben egymásból kibontakozó stádiumokként is elképzelhetünk (de nem hierechikus fejlődési szintek tételezésével): implicit, személyes, explicit, a teológiai dogmatikával összefüggő és explicit teológiai érvelés. A csoportvezető szerepe, hogy kísérje a fiatalokat a folyamatban, és segítsen nekik megtenni a következő lépést.

Ifjúságteológia a gyakorlati terepen – hitoktatás, konfirmandusoktatás, ifjúsági munka

Melyik területen használható, és ha igen, hogyan, milyen feltételekkel az ifjúságteológiai megközelítés? Lényegében három fő területre koncentrálhatunk, amelyek közül az egyik, a hitoktatás alapvetően iskolai keretek között, míg a konfirmációs felkészítés és az ifjúsági munka gyülekezeti kontextusban zajlik.

[25] Kodácsy-Simon, 2023.

[26] Dieterich 2012b, 34–36. o.

Az iskolai hitoktatásban a magyarországi viszonyok között alapvetően a serdülőkor közepéig, nyolcadik osztályig kísérjük a tanulókat, kisebb létszámú nagykamasszal találkozunk az evangélikus és egyéb felekezeti középiskolák hittanoscsoportjaiban. Az iskolai hitoktatás egyik meghatározó eleme a kerettanterv, amelyet azonban a helyi tanterv és a tanmenet segítségével könnyen az adott csoportra szabhatunk. A hetedik és nyolcadik osztályos tankönyv koncepciójában lehetővé teszi, hogy mind a heti egy, mind a heti két tanórás csoportok használhassák. Lehetséges gyakorlat, hogy a tanulókat bevonjuk az év elején a tanmenet és a tematikus tervek kialakításába oly módon, hogy részt vesznek – például szavazással – a preferált témák kiválasztásában, az egyes témák óraszám szerinti súlyozásában. Inspirálhatjuk a tanulókat, hogy fogalmazzák meg a téma kapcsán előzetes kérdéseiket, tegyenek fel kérdéseket egymásnak, és vitassák meg azokat, fogalmazzanak meg véleményeket. Az előzetes tudást, véleményt és kérdést ne csak mozgósítsuk, hanem reflektáljunk is rá akár több különböző ponton a tanóra során (pl. helyváltoztatással jelezhetik, ha változik a véleményük a bibliai történet megvitatása vagy egy-egy teológiai idézet megismerése után).

A konfirmációs oktatás során nehéz a saját teológiai nézetek és kérdések mozgósítása, hiszen egy kanonizált hittartalom elsajátítását végzik a fiatalok, amelyre még nem feltétlenül reflektálnak egyénileg, illetve nem feltétlenül teszik belsővé. Az interiorizáció előtt a tizenkét-tizenhárom éves életkorban még döntően a példaképekkel és a kortársakkal való azonosulás révén alakul a hit- és közösségi életük. Izgalmas lehet mindazonáltal a folyamat elején bátorítani őket a saját implicit teológiájuk, istenelképzelésük, Jézus-képük megjelenítésére. Ezeket a produktumokat aztán – hasonlóan a közösségi médiához – lehet egymásnak kommentelni, egymás között kapcsolópontokat keresni. Ez a fiataloktól származó teológia segíti a csoport vezetőjét abban, hogyan tud kapcsolódni a hitvallásos teológiával a konfirmandusok már meglévő attitűdjeihez. A tanulópárok is érdekes többletet adhatnak, például ha egy-egy ifis vállalja a konfirmandusok tutoriális rendszerben való támogatását, ami egyszerre jelenti a vizsgára való készülést, az érzelmi támogatást (lelkigondozás, bátorítás), valamint a konfirmandusért és vele együtt közösen történő imádkozást.

A legnagyobb szabadság talán az ifjúsági munkában kínálkozik, hiszen itt nem köti a csoportot semmilyen előre meghatározott tanterv vagy végcél, hanem nagyfokú részvételre nyílik lehetőség, és a tagok bevonódása nagymértékben megnőhet attól, hogy maguknak állítják össze a csoport tematikáját, maguk határozzák meg az alkalom kereteit, menetét, „liturgiáját", szabályait. Az ifjúsági vezető itt lubickolhat a kísérő szakértő szerepében, figyelhet a tagok egyéni szükségleteire, a csoport dinamikájára. A csoport maga döntheti el, hogy összeállít-e egy tematikus sorozatot,

végigtanulmányoz-e egy adott bibliai könyvet, programokat szervez külsősöknek vagy más csoportoknak, önmagát építi-e, illetve készül-e valamilyen projektszerű szolgálattal (pl. passiójáték). Az ifimunka nagy ereje lehet a közös spirituális tapasztalatok (pl. taizéi alkalom, közös keresztút, zarándoklat stb.) átélése és az erre való reflektálás. A fiatalokat a felnőtt hitbe elkísérni hatalmas kihívás, ez azonban nem képzelhető el autoriter alapon, hanem a felnövekvők kezdeményezéseiből, kérdéseiből, szükségleteiből kiindulva.

Hivatkozott művek

Aiken, Mary: *Cybercsapda. Hogyan változtatja meg az online tér az emberi viselkedést?* Ford. Török Csaba. Harmat Kiadó – Új Ember Kiadó, Budapest, 2020.

Bucher, Anton A.: *A spiritualitás pszichológiája.* Ford. Antalfai Márta – Pölczmann Ágnes. Oriold és Társai Kiadó, Budapest, 2018.

Dieterich, Veit-Jakobus: Einleitende Überlegungen. In: Veit-Jakobus Dieterich (szerk.): *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche.* Calwer Verlag, Stuttgart, 2012a. 9–30. o.

Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm. In: Veit-Jakobus Dieterich (szerk.): *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche.* Calwer Verlag, Stuttgart, 2012b. 31–50. o.

Freudenberger-Lötz, Petra: *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen.* Kösel Verlag – Calwer Verlag, München–Stuttgart, 2012.

Granqvist, Pehr – Kirkpatrick, Lee A.: Religious conversion and perceived childhood attachment. A meta-analysis. *International Journal for the Psychology of Religion,* 14. évf. 2004/4. sz. 223–250. o. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr1404_1

Kissné Viszket Mónika: Életkori sajátosságok és etikai döntések, etikai kérdések és vallási fejlődés találkozásai különböző életkorokban. In: Kodácsy-Simon Eszter (szerk.): *Értelmes szívvel. Etikai témák az evangélikus oktatásban.* Luther Kiadó, Budapest. 391–420. o.

Kodácsy-Simon Eszter: Valláspedagógiai szempontok az etikai kérdések hittanórai tanításához. In Kodácsy-Simon Eszter (szerk.): *Értelmes szívvel. Etikai témák az evangélikus oktatásban.* Luther Kiadó, Budapest, 2016. 485–523. o.

Kodácsy-Simon Eszter: *Az egzisztenciális kérdések lehetőséget teremtő ereje hittanórán.* Habilitációs értekezés. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2023.

Kodácsy-Simon Eszter: A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 63–79. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.05

Kósa Éva: Gyerekek, serdülők és a média. In: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (szerk.): *Nevelés-lélektan.* Osiris Kiadó, Budapest, 2005.

Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit-és erkölcstan oktatása az 5–12. osztályban.* KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2017.

Pángyánszky Ágnes: Gyakorlat, kontextus és teológiai reflexió. A teológiai képzés megújulásának új kölcsönhatásai. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 35–51. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.03

Root, Andrew – Creasy Dean, Kenda: *The Theological Turn in Youth Ministry.* InterVarsity Press, Downers Grove, 2011.

Schlag, Thomas – Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie in der Praxis von Schule und Gemeinde. Religionsunterricht, Konfirmandenarbeit und Jugedarbeit. In: Thomas Schlag – Friedrich Schweitzer (szerk.): *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion.* Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2012.

Szalóki Viktor – Kerpel-Fronius Balázs: Identitás és politikai értékek az újnacionalizmusban. In: Nagy Ádám (szerk.): *A lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020.* Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, Budapest. 162–188. o. Web: https://mek.oszk.hu/23200/23269/23269.pdf. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Vágóné Ugró Szilvia: A Z generációnak sem könnyű. Interjú Bereczki Enikő ifjúsági és generációs szakértővel. *Új Köznevelés,* 78. évf. 2022/9–10. sz. Web: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-z-generacionak-sem-konnyu. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Wolff, Hans Walter: *Az Ószövetség antropológiája.* Ford. Blázi György. Harmat Kiadó, Budapest, 2003.

A mentorképzésről

Nagy Krisztina

Evangélikus Hittudományi Egyetem
adjunktus
E-mail: krisztina.honthegyi.nagy@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.15

A mentorálás az ezredfordulóra szinte minden pedagógusképzési rendszer kiemelkedően fontos elemévé, eljárásává vált, így a mentorok szerepe és tanulása, szakmai felkészülése is felértékelődött. Az alábbi tanulmányban a szerző áttekinti a mentorálás és a mentorképzés helyzetét a nemzetközi térben és a hazai köznevelésben, illetve pedagógusképzésben, valamint a mentorképzést és a mentorok tanulását meghatározó tényezőket. Végül bemutatja a mentorképzési programok tartalmait, a képzőhelyek által alkalmazott tanulásszervezési megoldásokat és a képzés által közvetített mentori szerepet, szerepfelfogást.

Kulcsszavak: mentorálás / mentorképzés / mentorképzési programok elemzése

On Mentor Training

By the turn of the millennium, mentoring has become a crucial element in almost every teacher training system, thus the role of mentors and their professional training have gained importance. In this study, the author reviews the situation of mentoring and mentor training internationally and in Hungarian public education, as well as in teacher training, identifying factors that define mentor training and mentor learning. Finally, the author presents the content of mentor training programs, solutions for organising learning as applied by training institutions, and the role of mentors and its perception conveyed by the training.

Keywords: mentoring / mentor training / analysis of mentor training programs

„A mentorok azért vesznek részt a szakmai továbbképzésben [azért tanulnak], hogy segítséget kapjanak mentori repertoárjuk (ismereteik és stratégiák) fejlesztéséhez, amelyekkel támogathatják a kezdő tanárokat gyakorlataik fejlesztésében. A mentor felkészítése a mentoráltakkal való találkozása előtt zajlik és a mentor gyakorlatán keresztül folytatódik."[1]

Bevezetés

A mentorálás napjainkban szinte minden oktatási rendszerben elfogadott pedagógusképzési eljárásnak számít. Jelentősége az elmúlt évtizedekben folyamatosan növekedett, mivel a tanárképzéssel szemben mind erősebben megfogalmazott igény a képzés gyakorlatközpontúvá tétele. Ezzel egyidejűleg egyre kiterjedtebbé válik a mentorok feladatköre: már nem csak pedagógushallgatókat és gyakornokokat támogatnak szakmai fejlődésükben, számos intézményben segítik a pályára hosszabb kihagyás után visszatérő vagy fejlődésükben elakadással küzdő kollégákat, illetve egyes helyeken a pedagógusok tanulásának szakértőiként fontos szerepet töltenek be a nevelőtestület és az egyes kollégák tanulásának tervezésében.

Hazánkban a közoktatási mentorálás és a mentorképzés nagyjából másfél évtizedes múltra tekint vissza, és az említett trendek nálunk is megfigyelhetők. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem a korszerű igényeket felismerve 2021-ben indította el mentorképzését, és idén már a harmadik évfolyam mentorhallgatói fogják befejezni tanulmányaikat ezen a szakirányon.

Jelen tanulmányban a mentorálás nemzetközi és hazai trendjeit és modelljeit veszem számba, valamint a mentorok tanulásának sajátosságait és a hazai mentorképzés jellemzőit mutatom be vázlatosan.[2]

A mentorképzés jelentősége a köznevelésben

Nemzetközi folyamatok

A 20. század végének, a 21. század elejének posztmodern információs társadalmaiban mind fontosabbá vált a tudás és a tanulás, ezért folyamatosan erősödni kezdtek az iskola, az iskolarendszer és a pedagógusok társadalmi szerepét hangsúlyozó politikai

[1] Wood–Stanulis 2009, 7. o.

[2] A tanulmány 2020-ban folytatott doktori kutatásaimon és az ezek alapján készült disszertációmon alapul (lásd Nagy 2020).

és társadalmi trendek.[3] A tudásalapú társadalmak polgáraikkal szemben – annak érdekében, hogy a munka világában folyamatosan érvényesülhessenek – az egész életen át tartó tanulás (és az erre való képesség) igényével lépnek fel. Az oktatás és a tanulás szerepének megnövekedésével a pedagógusok tevékenysége és tanári tevékenységüket megalapozó tudásuk kiemelt jelentőséggel bír. Ezzel egyidejűleg a társadalmi, gazdasági és tudományos változások miatt az oktatás világában paradigmaváltás megy végbe,[4] ami a pedagógusok tudásával kapcsolatos elvárásokra, így a pedagógusképzésre is hatással van:[5] 1. A pedagógusképzés mindinkább gyakorlatközpontúvá válik, egyre erősebben kötődik a pedagógiai munka valós helyszíneihez, az oktatási intézményekhez; 2. a legtöbb oktatási rendszerben kevesen jelentkeznek a tanárképzésbe, a végzettek közül sokan korán (még az első három-öt évben) elhagyják a pályát, így fiatalokkal nem tudják pótolni a nyugdíjba menőket, és számos ország pedagóguskarának elöregedésével, megfogyatkozásával szembesül. Ebben a helyzetben a pályára lépők szakmai fejlődésének, szakmai szocializációjának támogatása és a pályakezdéskor jelentkező nehézségek közepette nyújtott érzelmi támogatás különösen fontosnak látszik. Ebben nyújthat segítséget a mentor.[6] Ezt felismerve az 1990-es évek óta mind több oktatási rendszerben vezették be az indukciót és ennek fő vagy kizárólagos stratégiájaként a mentorálást.[7] Mindez a mentorok tevékenységére és szerepére, valamit tudására, tanulására, így a mentorok képzésére irányította a figyelmet.[8]

Miért fontos kérdés a mentorok tanulása?

A mentorálás legfőbb célja a mentorált támogatása. Ennek érdekében minél jobb, minél felkészültebb mentorokra van szükség. Az 1980-as, 1990-es években, amikor az első mentori rendszereket létrehozták, a mentorok kiválasztása állt az oktatáspolitika és a kutatások fókuszában. Mára azonban a mentorok tanulására helyeződött a hangsúly,[9]

[3] „A társadalom úgy tekint az oktatási rendszerre, mint a legfontosabb eszközre annak biztosításában, hogy a lehetőségek valóra váljanak, a kihívásokkal pedig megbirkózzunk." (Coolahan 2007; lásd továbbá: Delors 1997; Hermann et al. 2009; European Council Presidency Conclusions, 2001, 25., 26. és 27. pont; *Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései,* 2001; *Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram,* 2002; Halász 2003).

[4] Lásd például Réthyné 2013.

[5] Lásd például European Commission 2007; Rapos–Kopp 2015.

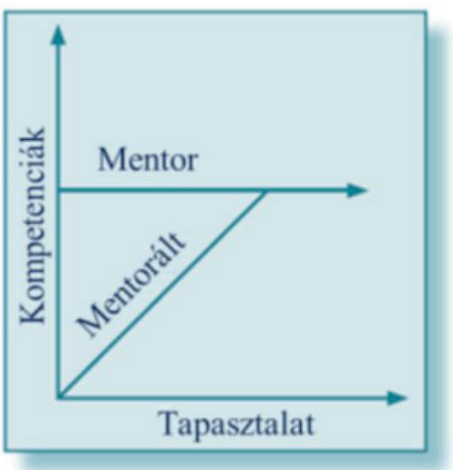
[6] Lásd Seres-Busi 2024.

[7] Norman – Feiman-Nemser 2005.

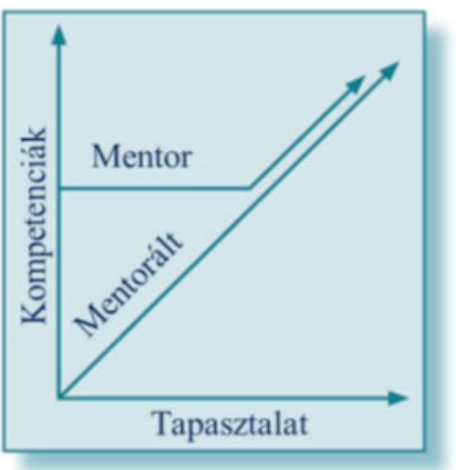
[8] Ingersoll–Smith 2004; Ingersoll–Strong 2011; Wood–Stanulis 2009; European Commission 2010, 2014; Long et al. 2012; Adhikari 2016; Niklasson 2018 stb.

[9] Vö. a pedagóguskutatások trendjeinek alakulásával, lásd Falus 2006; továbbá lásd Villegas-Reimers 2003; Krull 2004; Fransson–Gustafsson 2008; European Commission 2013, 2014.

mert bebizonyosodott, hogy a legkiválóbb tanárok nem szükségképpen kiváló mentorok is egyben, hisz a mindennapi tanítási gyakorlat nem készít fel a mentori feladatok elvégzésére.[10] „Rendelkezésre állnak továbbá olyan szakirodalmi adatok, melyek szerint a mentor felkészültsége pozitívan befolyásolja a mentorálás eredményességét (Fransson & Gustafsson, 2008), illetve hogy a formális képzésben részesült mentorok eredményesebbek mentori szerepeikben (Holloway, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Krull, 2004)."[11] (Lásd *1.* és *2. ábra.*)



1. ábra. A kezdő mentorok és mentoráltjaik fejlődése a mentori kompetenciák fejlesztése nélkül



2. ábra. A kezdő mentorok és mentoráltjaik fejlődése a mentori kompetenciák fejlesztése mellett

Forrás: SREB 2018, idézi Nagy *2020, 54. o.*

A téma szakirodalma szerint a mentori tudás nagyrészt tanulható elemekből épül fel, e tudáselemek, készségek, képességek (és részben az attitűdök is) fejleszthetők a mentorok formális és informális tanulása során, azaz a mentorképzésben és különösen a mentoráltakkal való munka során.

A mentorképzés célja, feladata látszólag könnyen meghatározható: olyan kompetenciák kialakításában kell támogatni a mentorhallgatókat, amelyek birtokában minél sikeresebben segíthetik a mentoráltak tanulását. A valóságban azonban a pontos tanulási célok, képzési kimeneti követelmények meghatározása ennél jóval bonyolultabb.

[10] Krull 2004; Kotschy 2009; TISSNTE 2007, 2009; M. Nádasi 2010; Simon 2013; Fáyné et al. 2015; Kotschy et al. 2016.

[11] Nagy 2020, 53–54. o.

Részben függ a rendszerkörnyezettől, amelyben a mentorálási folyamat megvalósul, részben – nem függetlenül az előzőtől – a választott mentorálási modelltől, vagyis attól, hogy a képzést milyen vízió, víziók határozzák meg. Tehát a mentorok felkészítése (voltaképpen az, hogy mit és hogyan tanuljanak) különbözőképpen alakulhat az egyes mentorálási modellekben, oktatási rendszerekben és képzőhelyeken.[12]

A mentorképzést, a mentorok tanulását meghatározó tényezők

A mentorok tanulásának értelmezését befolyásoló tanuláselméletek

A mentorok tanulásáról való gondolkodást befolyásoló, alakító tanuláselméletek kifejtésére a tanulmány keretei között nincs lehetőség, ezért itt csak áttekintésükre, számbavételükre szorítkozhatom.

A mentorok tanulását elsősorban a konstruktivista, szociokonstruktivista tanuláselméletek keretei között értelmezhetjük, amelyekben hangsúlyos szerepet kap az előzetes tudás, valamint a hitek, a nézetek és ezek feltárása, a rájuk való építkezés és alakításuk.[13] Emellett a mentorok tanulását formális, informális és nem formális keretben[14] részben munkahelyi szituatív tanulásként kell értelmeznünk,[15] mely kulturálisan beágyazott,[16] és amelyben nem kizárólag a formális mentorképzés játszik szerepet. A mentorok tanulásának megértésében fontos látni, hogy a mentorok aktív, professzionális felnőtt[17] és legalább részben önszabályozó tanulóként vesznek részt a tanulási folyamatban,[18] amelyben kiemelt szerepet játszik a reflektivitás[19] és a mentorálttal közös tanulás.[20] Végül, de nem utolsósorban a mentori tanulást identitásalakulásként is megragadhatjuk, amelynek során a meglévő tanári identitás mellett kialakul(hat) a mentori, tanárképzői identitás, míg a tanári változhat, átalakulhat.[21]

A mentorálás modelljei a nemzetközi térben

A pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálása a pedagógusképzésben, illetve azt követően a pályakezdőké különböző modellekben történhet. E modellek kutatásaim alapján megegyeznek abban, hogy a mentorálás mint az indukció fő/egyetlen stra-

[12] Lásd Seres-Busi 2024.
[13] Glaserfeld 1995; Nahalka 1997; 2002; Kimmel 2006; 2007; Vigotszkij 2000.
[14] Tót 2006; Halász 2008; Nagy et al. 2018; Rapos et al. 2020.
[15] Lave–Wenger 1991.
[16] Day–Gu 2007; OECD 2009; Bordás 2016; Rapos 2016; Vámos et al. 2016; Lénárd et al. 2020.
[17] Villegas-Reimers 2003; Falus 2004.
[18] Falus 2004; Leu 2004; Clement–Vandenberghe 2000; Sachs 2007; Rapos 2016; Rapos et al. 2020.
[19] Dewey 1933; Schön 1983; Kimmel 2006; Szivák 2014.
[20] Wood–Stanulis 2009.
[21] Swennen et al. 2010; Boylan et al. 2018; Rapos et al. 2020.

tégiája tapasztalt (és gyakran képzett) tanárok mint mentorok közreműködésével az iskola mint a pedagógiai munka valós terepén nyújt szakmai, szakmaszocializációs és érzelmi/személyes támogatást a mentoráltaknak.[22] (Ők legtöbbször pályafejlődésük korai szakaszában lévő pedagógusok: tanárhallgatók, -jelöltek vagy a tanárképzést már elvégzett pályakezdők, gyakornokok.) A mentori támogatás célja, hogy a tanári tanulás különböző típusainak, módszereinek segítségével biztosítsa és elősegítse a mentoráltak szakmai tanulását, ezáltal tanári kompetenciáik fejlődését.[23] A mentorálás kulcsszereplője a mentor.[24]

A mentorálási modellek azonban eltérőek lehetnek aszerint, hogy a tanulás, a szakmai tanulás és fejlődés mely elméleteihez, koncepcióihoz és az oktatási rendszer elvárásaihoz igazodva hogyan határozzák meg a mentorálás céljait.[25] A mentorálás mely aspektusait – milyen mértékben – hangsúlyozzák, eszerint hogyan határozzák meg a mentorok szerepét, szakértelmét és az előbbiek folyományaként a pedagógus- és a mentorképzést? A fentiek szerint a mentorálási modellek fő célként koncentrálhatnak: az érzelmi (érzelmi támogatást célzó modellek, humanisztikus és terápiás megközelítések) vagy a szakmai támogatásra – ennek részeként a kompetenciák fejlődésére, a reflektivitásra stb. Ezen a felfogáson belül a kutatók további modelleket különböztettek meg. (A mentorálás különböző modelljeit az *1. táblázat* foglalja össze.)

1. táblázat. A mentorálás modelljei különböző szakirodalmak alapján (Nagy 2020, 24. o.)

<table>
<tr><th>Gold (1996, Krull 2004 alapján)</th><th>Wang és Odell (2002)</th><th>Orland-Barak és Klein (2005)</th><th>Nicholls (2007) és Jokinen et al. (2008)</th></tr>
<tr><td>Érzelmi támogatást célzó modellek</td><td>Humanisztikus megközelítések (humanistic approaches)</td><td>Terápiás megközelítések (therapeutic approaches)</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Szakmai tanulást támogató modellek</td><td rowspan="2">Szituációs/szituatív gyakornoki tanulási megközelítések (situated apprentice approaches)</td><td rowspan="2">Gyakornoki megközelítések (apprenticeship approaches)</td><td>Gyakornoki modell (apprenticeship model)</td></tr>
<tr><td>Kompetenciaalapú modell (competency model)</td></tr>
<tr><td>Kritikus konstruktivista megközelítések (critical constructivist approaches)</td><td>Reflexióorientált megközelítések (reflective orientation approaches)</td><td>Reflektív modell (reflective model)</td></tr>
</table>

[22] Lásd Nagy 2020.

[23] Ingersoll–Smith 2004; 2011; Wood–Stanulis 2009; European Commission 2010; 2014; Long et al. 2012; Adhikari 2016; Niklasson 2018 stb.

[24] Wood–Stanulis 2009; European Commission 2010; 2014; Adhikari 2016.

[25] Lásd Seres-Busi 2024.

A fentiek kiegészítéseként meg kell jegyezni, hogy a mentorálás különböző modelljei ritkán vagy szinte sohasem valósulnak meg „vegytisztán", a valóságban a mentorálásról kialakított vízióban, a mentorképzésben és a mentorálási folyamatban a mentorálási modellek elemei kisebb-nagyobb mértékben keverednek egymással.

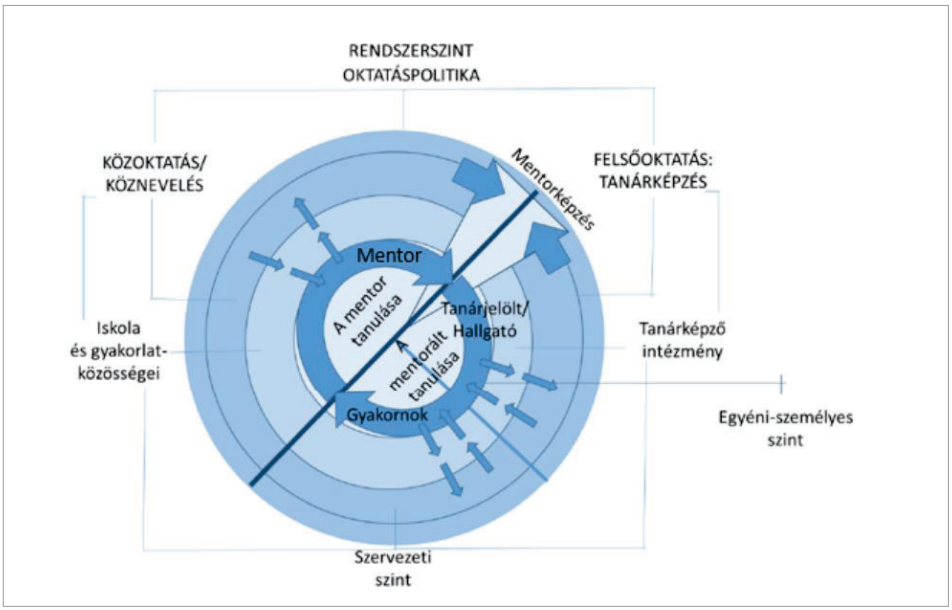
A mentorok tanulásának rendszerbe ágyazottsága

A mentorok tanulását meghatározó tényezők számbavételekor a humánökológiai modellek[26] logikáját követve megkülönböztethetjük a rendszer, a szervezet és az egyén szintjét. Ezek a szintek egymással állandó kölcsönhatásban alakítják az oktatáspolitikát, az oktatás mindennapi valóságát, az egyes szereplők (tanulási) igényeit, az iskolák, képző intézmények ezekre adott válaszait. Így kölcsönösen hatással vannak a mentorálás során megvalósuló támogatásra és tanulásra, a mentorok tanulására is.

Napjainkban a rendszert egy adott ország szintjén, de akár nemzetközi – hazánkban emellett uniós – szinten is értelmezhetjük. Ez határozza meg a szakpolitiká(ka)t, ezzel összhangban általánosságban a mentorálás céljait, a mentoráltak és a mentorok körét, feladatait, a támogatások rendszerét és a kutatásokat. A nemzeti rendszerek szintjén konkretizálódnak a fentiek, valamint megtörténik az intézményi, a tartalmi és a jogi keretek kialakítása, szabályozása. A szervezet a mentorálás és a mentori tanulás tekintetében ismét sokrétű értelmezést nyer: szervezetként tekinthetünk az intézményre (illetve ennek kisebb szervezeti egységeire, gyakorlatközösségeire), amelyben a mentor tanári és mentori munkáját végzi, de a mentoráltat és a mentort képző felsőoktatási intézmény(ek)re is, amelyek többnyire nem azonosak. Míg a mentorálás helyszínéül szolgáló köznevelési intézmény a mentorálási folyamat megvalósításáért, a tanulási környezet kialakításáért, továbbá a szervezeti keretek biztosításáért felel; a felsőoktatási intézmények tervezik és valósítják meg képzésüket, a rendszerszintnek megfelelően ők határozzák meg a képzési célokat és a kimeneti követelményeket. A személyes szinten találkozik a mentor és a mentorált tudása, felkészültsége, tanulási igényei, az ő interakciójuk eredményeként jön létre és alakul a mentorálás folyamata mindazon tényezők ráhatása mellett, amelyeket a fentiekben áttekintettünk.[27] A mentorok tanulására ható rendszer-, szervezeti és egyéni szintű tényezők egymásra hatását mutatja be a *3. ábra.*

[26] Bronfenbrenner 1994; lásd továbbá Sachs 2007; Creemers–Kyriakides 2011; Rapos et al. 2020.

[27] Seres-Busi 2024.



3. ábra. A mentorálást és a mentorok tanulását meghatározó rendszerek, tényezők és szereplők (Nagy 2020)

A hazai mentorképzésről[28]

A kétezres évek első évtizedében hazánkban is megjelent a tudományos érdeklődés a közoktatási mentorálás iránt. Ezt követte a mentorálás jogszabályi kereteinek és elméleti keretrendszerének kidolgozása, majd a közoktatási mentorálás bevezetése és az első mentorképző programok kidolgozása és elindítása.[29] 2010-ben még csak négy mentorképző programról számoltak be a kutatók, 2020-ban tizenhat volt fellelhető (a pedagógusok speciális csoportjaira fókuszáló képzéseket nem számítva), vagyis a mentorképzést számos intézmény felvette továbbképzési kínálatába.

2020-ban folytatott kutatásaim szerint a FIR adatbázisa összesen négy szakvizsgás mentorpedagógus-továbbképzési szak leírását tartalmazta. Ezek közül három (TTOVGYM, TTOVRPD, TTOVMTK) alapján folytatta mentorképzését

[28] Mentorképzés nem csak pedagógiai területen folyik, itt azonban kizárólag a köznevelés intézményei számára indított közoktatási mentorképző programokról van szó, a kutatás kizárólag ezekre irányult.
[29] Részletesebben lásd Nagy 2020, 42–43. o.

az a tizenhat képzőhely,[30] amelyeknek mentorképzési modulját, annak képzési hálóit és tantárgyleírásait elemeztem.[31] Az elemzés során a képzési tartalmakról és módszerekről, a képzés megszervezésének módjáról, óraszámairól gyűjtöttem adatokat.

Az elemzés alapján a mentorképzésre (a szakleírások és a képzési programok elemzése szerint) jellemző volt 1. a standardizálódás (a képzés szakvizsgássá válása, kreditértéke, a belépési feltételek stb. tekintetében), ami a képzési programokban hangsúlyeltolódásokkal jelent meg, azaz az egyes intézményekben a nagyrészt közös képzési tartalmakhoz (a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatása, a mentorálás elmélete/gyakorlata, a mentori munka módszertana és az értékelés/visszajelzés) lényegesen eltérő kreditértékek tartoznak; 2. a tanuló- és tanulásközpontú tanulásértelmezés; valamint 3. a képzési kimeneti követelmények megfogalmazása.

A képzési programok között két eltérő irányt: a vezetési, humánerőforrás-gazdálkodási és a mentorálás-központú modellt lehetett markánsan megkülönböztetni. A programokat alapvetően a mentorált szakmai fejlődését támogató/gyakornoki-kompetenciaalapú modellnek megfelelően építették fel, amely kiegészült a reflektív és a humanisztikus/érzelmi fejlődést támogató modell bizonyos elemeivel.

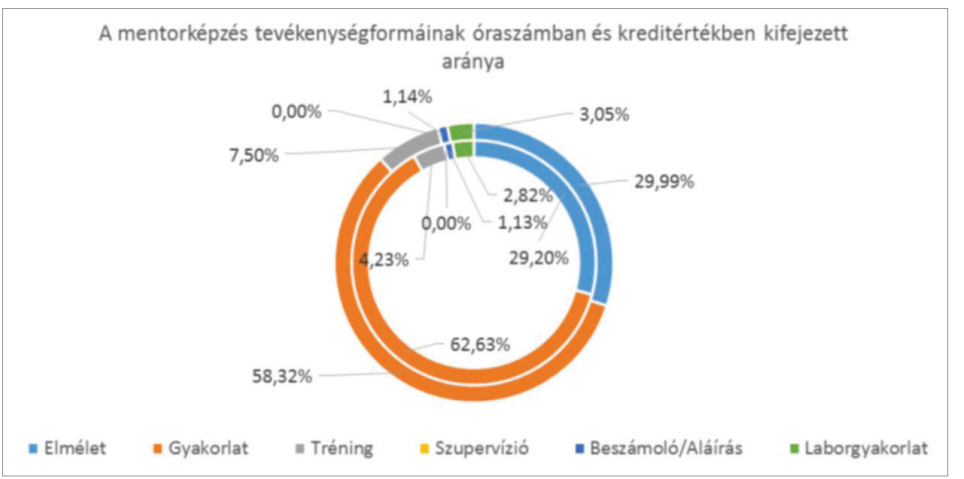
A képzési programok legfontosabb közös elemei a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatása, a mentorálás elmélete/gyakorlata, a mentori munka módszertana és az értékelés/visszajelzés, továbbá a reflektivitás/önreflexió támogatását célzó tartalmak voltak. Ezek közül az első két témakör adta a mentorképzési programok tartalmainak mintegy felét a tanegységek, az óraszám és a kreditek tekintetében, az egyes intézmények képzései között azonban nagy eltérés mutatkozott: van, ahol ez az arány 85%-nál is magasabb, van, ahol az 50-et sem éri el.

A képzési programok gyakorlatorientáltnak bizonyultak. A Budapesti Corvinus Egyetem mentorképzésében minden tárgy gyakorlati jellegű volt, ami egyedi, az elméleti kurzusok aránya azonban minden intézményben alacsony: óraszámban

[30] A vizsgálat során a következő képzőhelyeket vizsgáltam: Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ, Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézet, Dunaújvárosi Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Kodolányi János Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar (KÖVI), Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete.

[31] A vizsgálatról részletesebben lásd Nagy 2020, 137–162. o.

és kreditértékben a teljes vizsgált mintán belül mindössze egyharmados arányban jelent meg az elmélet. Egyes egyetemek képzésében (például Budapesti Műszaki Egyetem) a tréning, illetve a laborgyakorlat (Óbudai Egyetem) is helyet kap. A programok egyes tanegységeit lényegesen eltérő kreditértékek mellett teljesíthették a hallgatók (lásd a *4. ábrát*).



4. ábra. A mentorképzés tevékenységformáinak óraszámban és kreditértékben kifejezett aránya (a külső kör az óraszámok, a belső kör kreditértékek arányait mutatja)

Érdemes megemlíteni a Dunaújvárosi Egyetem sajátos gyakorlatát, amelyben a kurzusok egy részét elméleti, más részét gyakorlati tevékenységgel teljesítik a hallgatók. Itt ezek a gyakorlatok sokféle tevékenységet jelenthetnek, így *A mentortanár-képzés pedagógiai alapjai, mentori feladatok* című kurzus esetében intézménylátogatási tapasztalatok elemzését, oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentumok elemzését, projektfejlesztési gyakorlatot, esettanulmányok elemzését, tutori gyakorlatot és a pedagógusok adminisztrációs és dokumentálási feladatainak áttekintését.

A képzési programok gyakorlatorientáltságával kapcsolatban elmondható, hogy a képzők sokat tesznek azért, hogy a mentorok minél inkább gyakorlatias, gyakorlatra épülő képzést kapjanak, sőt ha lehetséges, ne csak a gyakorlatból, hanem gyakorlat közben is tanuljanak (az ELTE-n például lehetőség van arra, hogy a mentorhallgatók konzultáljanak egyéni összefüggő gyakorlaton részt vevő tanárjelöltekkel és találkozhassanak a tanárképzés folyamatában részt vevő hallgatókkal).

A tantárgyak keretében gyakori munkaforma a kollaboratív tevékenység, a kiselőadás, referátum, prezentáció készítése és bemutatása, a vita/érvelés, a szöveg- és dokumentumelemzés (egyéni és csoportos), az óralátogatás, -megfigyelés, -elemzés

és az esetmegbeszélés. Fontos szerepet játszik a tanulás folyamatában a saját tapasztalatok értelmezése, megosztása. Ezeknél ritkább a mentorálási szakmai gyakorlat, a tutorálás, a szupervízió, a mikrotanítás és az esetek modellezése.

A mentori képzések középpontjában a mentorhallgatók mentori mesterségbeli tudás- és tapasztalatszerzése (a mentorálás elmélete és gyakorlata) állt. Ez a tudás a mentort a köznevelési intézmény különleges tudással bíró szakértőjévé avatja, ám a köznevelés világából való kitekintés, a pedagógusképzéssel és a képzőkkel való kapcsolat, szorosabb viszony kialakítása, elmélyítése, közös tevékenység (például képzésfejlesztés) és kutatás nem része a képzéseknek. Így a képzések inkább a szakértői, mint a tanárképzői identitás kialakulását támogatták.

Összegzés

A mentorálás a pedagógusok képzésének, szakmai fejlődése támogatásának világszinten elfogadott és elterjedt gyakorlata. A mentoráltak fejlődését a kutatások és a szakirodalom tanúbizonysága szerint a leghatékonyabban a képzett mentorok tudják támogatni. Ezért fontos a mentorok képzése és a mentorképzés megszervezése. Hazánkban már számos képzőhely közül választhatnak azok a pedagógusok, akik mentori tanulmányokat szeretnének folytatni. A hazai mentorképző programok a 2010-es évek során standardizálódtak, jellemző volt rájuk a tanuló- és tanulásközpontú tanulásértelmezés, a képzési kimeneti követelmények megfogalmazása és a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatása. A mentorképzési programok alapvetően gyakorlatorientált képzést nyújtottak, középpontjukban a mentorhallgatók mentori mesterségbeli tudás- és tapasztalatszerzése állt, a mentorálás komplex modellje szerint épültek fel, és elsősorban a mentorok szakértői identitásának kialakulását szolgálták.

Felhasznált irodalom

Adhikari, Basanta Prasad: *Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development.* 2016. https://www.researchgate.net/publication/296847879_Literature_Reviews_of_the_Effects_of_an_effective_and_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Professional_Development. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó részletes munkaprogram. Brüsszel, 2002. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Az Európai Unió Tanácsa. *Az Oktatási Tanács jelentése az Európai Tanács felé „Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései" címmel.* Brüsszel, 2001. http://epa.oszk.hu/02100/02169/00030/pdf/2006_X_1-2_18_170-187_EU_oktatas.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Bordás Andrea: A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio,* 24. évf. 2016/4. sz. 211–239. o. Web: https://real.mtak.hu/199505/. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Boylan, Mark et al.: Rethinking models of professional learning as tools. A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education,* 44. évf. 2018/1. sz. 120–139. o. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789

Bronfenbrenner, Urie: Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education.* 2. kiad. 3. köt. Elsevier, Oxford, 1994. Web: https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Clement, Mieke – Vandenberghe, Roland: Teachers' professional development. A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education,* 16. évf. 2000/1. sz. 81–101. o. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407382.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Coolahan, John: Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle,* 57. évf. 2007/5. sz. Web: https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, Leonidas: *Improving quality in education. Dynamic approaches to school improvement.* Routledge, London, 2011. https://doi.org/10.4324/9780203817537

Day, Christopher – Gu, Qing: Variations in the conditions for teachers' professional learning and development. Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education,* 33. évf. 2007/4. sz. 423–443. o. https://doi.org/10.1080/03054980701450746

Delors, Jacques: *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* Ford. Balázs Mihályné. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. (Unesco könyvek 1.)

European Commission: *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament.* Brussels, 2007. Web: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11101. (Megtekintés: 2024. június 10.)

European Commission: *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers. A handbook for policymakers.* Brussels, 2010. Web: https://www.researchgate.net/publication/233981313_Developing_coherent_and_system-wide_induction_programmes_for_beginning_teachers_-_a_handbook_for_policy_makers. (Megtekintés: 2024. június 10.)

European Commission: *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* Brussels, 2013. Web: https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/

Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

European Commission: *Initial teacher education in Europe. An overview of policy issues.* Brussels, 2014. Web: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Presidency Conclusions. Göteborg European Council 15 and 16 June 2001. SN 200/1/01 REV 1. Web: https://www.consilium.europa.eu/media/20983/00200-r1en1.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata. *Educatio,* 2004/3. sz. 359–374. o.

Falus Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.

Fáyné Dombi Alice et al.: *Szakmai ajánlás.* Szeged, 2015. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/mentor/Fayne_Herbszt_Kovacs_es_masok_Szakmai_ajanlas_a_mentori_es_tutori_rendszerek_mukodtetesere.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Fransson, Göran – Gustafsson, Christina: *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development.* University of Gävle, Gävle, 2008. Web: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Halász Gábor: Az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének célja az Európai Unió új oktatási Munkaprogramjában. *Új Pedagógiai Szemle,* 57. évf. 2003/5. sz. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-oktatasi-es-kepzesi-rendszerek-minosegenek-es-eredmenyessegenek-celja-az. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Halász Gábor: *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése. Európai trendek.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. Web: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Hermann Zoltán et al.: *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2009.

Holloway, John H.: The benefits of mentoring. *Educational Leadership,* 58. évf. 2001/8. sz. 85–86. o.

Ingersoll, Richard – Smith, Thomas M.: Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin,* 88. évf. 2004. 638. sz. 28–40. o.

Ingersoll, Richard – Strong, Michael: The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of Education Research,* 81. évf. 2011/2. sz. 201–233. o. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Kimmel Magdolna: A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés,* 4. évf. 2006/3–4. sz. 35–49. o.

Kimmel Magdolna: A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest, 2007. 11–45. o.

Kotschy Beáta: Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio,* 18. évf. 2009/3. sz. 371–378. o.

Kotschy Beáta – Sallai Éva – Szőke-Milinte Enikő: *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak.* Oktatási Hivatal, 2016. Web: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Krull, Edgar: Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés,* 2. évf. 2004/3. sz. 63–78. o.

Lave, Jean – Wenger, Etienne: *Theory of situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

Lénárd Sándor et al.: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásolószervezeti tényezők. *Neveléstudomány,* 8. évf. 2020/1. sz. 46–61. o. https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3

Leu, Elizabeth (2004). The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs. *Issues Brief,* 1. Web: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadd973.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Long, Julie S. et al.: Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 20. évf. 2012/1. sz. 7–26. o. https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598

M. Nádasi Mária: A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése.* 1. köt. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2010. 9–15. o. Web: https://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/6_M_Nadasi_Maria_I_kotet_mentorkepzes.PDF. (Letöltés: 2024. június 10.)

Nagy Krisztina: *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők.* PhD-disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2020. https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy_krisztina_disszertacio.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Nagy Krisztina – Rapos Nóra – Pesti Csilla: Van-e közös vízió? – Magyarországi osztatlan tanárképzési képzési programok összehasonlító vizsgálata. In: Kerülő Judit – Jenei Teréz (szerk.): *Pedagógusképzés és az inklúzió.* Kreatív Help Bt., Debrecen, 2018. (Új kutatások a neveléstudományokban.) 86–98. o.

Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.). *Iskolakultúra,* 7. évf. 1997/2. sz. 21–33. o.; 3. sz. 22–40. o.; 4. sz. 3–20. o.

Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

Nicholls, Gill: Mentoring. The art of teaching and learning. In: Peter Jarvis (szerk.): *The Theory and Practice of Teaching.* Routledge, London, 2007. 157–168. o. https://doi.org/10.4324/9780203016442

Niklasson, Laila: Mentors in Initial Teacher Education – Initiatives for Professional Development. *Journal of Arts & Humanities,* 7. évf. 2018/8. sz. 11–22. o. Web: https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/1431/675. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Norman, Patricia J. – Feiman-Nemser, Sharon: Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education,* 21. évf. 2005/6. sz. 679–697. o. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006

OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results From TALIS.* OECD Publishing, Paris, 2009. https://doi.org/10.1787/9789264068780-en

Orland-Barak, Lily – Klein, Suzana: The expressed and the realized. Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education,* 21. évf. 2005/4. sz. 379–402. o. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.05.003

Rapos Nóra: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* Eötvös Kiadó, Budapest, 2016. 79–102. o.

Rapos Nóra et al.: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány,* 8. évf. 2020/1. sz. 28–45. o. http://dx.doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2

Rapos Nóra – Kopp Erika: *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education).* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2015.

Réthy Endréné: *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Comenius Bt., Pécs, 2013.

Sachs, Judyth: Learning to improve or improving learning. The dilemma of teacher continuing professional development. In: Mateja Brejc (szerk.): *Professional Challenges for School Effectivenes and Improvement in the Era of Accountability. Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress. 3–6 January 2007, Portorož, Slovenia.* National School for Leadership in Education – University of Primorska, Ljubljana–Koper, 2007. 3–6. o. Web: https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Schön, Donald A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* Basic Books, New York, 1983.

Seres-Busi Etelka: Reflektív technikák a mentorálási folyamatban – a mentori kapcsolat támogatása érdekében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 206–219. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.16

Simon Gabriella: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve*. Munkaterv. Nyilvános munkaanyag. OFI, 2013. Web: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

SREB: *Mentoring Beginning Teachers. Program Handbook.* The Alberta Teachers' Association, Alberta, 2018. http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

Swennen, Anja – Jones, Ken – Volman, Monique: Teacher educators. Their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education,* 36. évf. 2010/1–2. sz. 131–148. o. http://dx.doi.org/10.1080/19415250903457893

Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014.

Teacher Induction. Supporting the supporters of novice teachers in Europe (TISSNTE) 2006–2009. https://www.ea.gr/ep/comenius-study/actionDetail.asp?id=51. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Tót Éva: *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás.* Felsőoktatás Kutatóintézet, Budapest, 2006.

Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2016.

Vigotszkij, Lev Szemjonovics: *Gondolkodás és beszéd.* Ford. Páll Erna – Tóth Tiborné. Trezor Kiadó, Budapest, 2000.

Villegas-Reimers, Eleonora: *Teacher professional development. An international review of the literature.* UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris, 2003. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010. (Megtekintés: 2024. június 10.)

Wang, Jian – Odell, Sandra J.: Mentored learning to teach and standards-based teaching reform. A critical review. *Review of Educational Research,* 72. évf. 2002/3. sz. 481–546. o. https://doi.org/10.3102/00346543072003481

Wood, Ann L. – Stanulis, Randi Nevins: Quality teacher induction. „Fourth-wave" (1997–2006) induction programs. *The New Educator,* 5. évf. 2009. 1–23. o. https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561

Reflektív technikák a mentorálási folyamatban

A mentori kapcsolat támogatása érdekében

Seres-Busi Etelka

Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi docens
E-mail: etelka.busi@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.16

A mentorálás szerepe, jelentősége vitathatatlan a pályaszocializáció és a pályaelköteleződés szempontjából is. A mentor és a mentorált hatékony együttműködése és a mentorálás gyümölcsöző kimenete azonban nagyban függ a kettejük közötti illeszkedéstől, kommunikációjuktól. A tanulmány azt helyezi középpontba, hogy a reflektív technikák használata milyen lehetőségeket ad a szakmai kérdések alternatív megközelítéseire, a konfliktusok és a félreértések tisztázására, a közös szakmai és személyes fejlődés megalapozására.

Kulcsszavak: mentorálás / reflexió / reflektív technikák / konstruktív tanulás / mentori szerep

Reflective Techniques in the Mentoring Process

In Support of the Mentoring Relationship

The role and importance of mentoring is indisputable in terms of career socialisation and career commitment. However, the effective cooperation between mentor and mentee and the fruitful outcome of mentoring largely depend on the fit and communication between the two. The study focuses on how the use of reflective techniques can provide opportunities for alternative approaches to professional issues, clarify conflicts and misunderstandings, and lay the foundations for joint professional and personal development.

Keywords: mentoring / reflection / reflective techniques / constructive learning / role of the mentor

Talán nem teljesen túlzó kijelenteni, hogy a mentorálás szerepe, jelentősége még az eddig neki tulajdonítotthoz képest is megnőtt az elmúlt években. A pályakezdő tanárok lemorzsolódásának emelkedő szintjét több országban is jelzik.[1] Számos nemzetközi vizsgálat pedig kiemeli, hogy mennyire hangsúlyos a mentorálás megtartó, pályán tartó szerepe – a sok egyéb támogató funkciója mellett, hiszen növeli a pályakezdők jóllétét, a munkához való elkötelezettségét és vele való elégedettségét.[2] (S ez egymástól egészen eltérő professziók esetében így van: lelkészeknél, szociális munkásoknál éppúgy, mint az akadémiai szféra tagjainál vagy akár vízimentőknél.) A kezdő tanári aggodalmak, nehézségek és a lemorzsolódás esélyének csökkentésére, illetve megelőzésére a támogatás puszta ténye is elégedettséget növelő tényező, de annak személyre szabott volta vagy a segítő hozzáállása, illetve – leendő tanárok esetében – az iskola egészének támogató képessége is ezt az elégedettséget növeli.[3]

A mentorálás céljának komplexitása mellett természetesen maga a folyamat is igen komplex: hatékonysága, sikeressége sok tényező együttes hatásán múlik, s több olyan helyzet is felmerülhet a mentor-mentorált kapcsolatban, amikor dilemmákkal, bizonytalanságokkal, nehézségekkel vagy akár konfliktusokkal kell megküzdeni.

Leginkább talán a mentor és a mentorált közötti „illeszkedés" befolyásolja, hogy mennyire fog komfortosan, gyümölcsözően működni ez a kapcsolat. Az ezzel kapcsolatos dilemmák vagy nehézségek több forrásból eredhetnek, hiszen mind a mentor és a mentorált személyiségének jellemzői, mind a kommunikáció minősége (amely akár félreértésekre és ebből fakadó konfliktusokra is bőven ad lehetőséget) vagy magának a mentori szerepnek az értelmezése is annyira eltérő lehet, hogy akár gátolhatja is a mentor és a mentorált hatékony együttműködését.

A tanulmányban azokat a kérdéseket járjuk körül, amelyek éppen erről az egymáshoz kapcsolódásról szólnak, legyenek azok a háttérben lévő és a közös kapcsolatot meghatározó tényezők, illetve a szakmai vagy személyes kapcsolódást támogató lehetőségek. Kiemelt szerepet tulajdonítunk azoknak a reflektív technikáknak, amelyek akár a közös konstruktív tanulást,[4] akár ezt a nagy jelentőségű és értékű kapcsolatot támogatni, előremozdítani tudják.

[1] Brok et al. 2017; Ingersoll et al. 2018.
[2] Auletto 2021.
[3] Aarts et al. 2020.
[4] Kodácsy-Simon 2024.

A hatékony mentori kapcsolat

Egy mentorálási folyamat kétségtelenül nagy értéket képvisel, és jelentőségéhez mérten számtalan kérdést elindít mentorban és mentoráltban egyaránt. Sok bizonytalanság, kétség, remény és kisebb-nagyobb szorongás is övezheti: „Jó helyre kerülök-e?" – az egyik oldalról, „Tudok-e támogatni?" – a másikról. „Mit várhatok és mit tudok adni?" – mind a mentor, mind a mentorált részéről. Nagy a rizikója, ha éppen nem illeszkedik/nem illik össze vagy nem tud összekapcsolódni a mentor és a mentorált (bármilyen oka is van ennek), miközben fontos tanulási folyamat és tanulási eredmények múlnak rajta.

Deng, Gulseren és Turner egy kvalitatív áttekintésben elemezte, hogy milyen lehetőségei vannak a mentorok és a mentoráltak egymáshoz válogatásának, egymáshoz rendelésének a mentori programok hatékonyságának növelése érdekében.[5] Azt javasolják, hogy a mentorpárok összeállítása során három fő kritériumot mindenképpen figyelembe kell venni: egyrészt a közöttük lévő mélyebb szintű hasonlóságokat, másrészt a mentoráltak fejlődési szükségleteit, harmadrészt pedig az egymás mellé rendelés véglegesítése előtt a mentorok és a mentoráltak véleményét minderről.

Bozeman és Feeney *goodness of fit* modelljükben mentor és mentorált kapcsolatát társadalmi cserehelyzetnek tekintik, amely kettejük preferenciái, adottságai és a közvetített tudás tartalma közötti illeszkedés alapján működik.[6] A mentor és a mentorált illeszkedésével kapcsolatban időről időre fókuszba kerül a szakmai, kapcsolati és személyes identitástípus és ezek egymást keresztező kapcsolódásai is.[7]

A mentori folyamat egyféle szerepmodellezést is jelent, s ennek a proaktív pályaorientációnak hatása van a szubjektív karriersikerre is,[8] egyúttal proszociális tevékenység is, amelynek az együttműködés, a közös tanulás és a mentorálttal való pozitív munkakapcsolat kialakításának szempontjából egyik fontos mozgatórugója lehet a mentor elkötelezettsége[9] és a kapcsolati bizalom.[10] Egy ilyen elkötelezett mentori kapcsolat megélését követően a mentoráltak fokozott személyes és szakmai fejlődésről számolnak be[11] annak hosszú távú előnyeivel együtt.[12] Ezek az előnyök különböző kategóriákba sorolhatók: párbeszéd, új ötletek és struktúrák, önismeret

[5] Deng–Gulseren–Turner 2022.
[6] Bozeman–Feeney 2008.
[7] Baker et al. 2014.
[8] Chang et al. 2023.
[9] Poteat–Shockley–Tammy 2009.
[10] Vostal 2019.
[11] Huwe–Johnson 2003.
[12] Eby et al. 2008.

és motiváció, érzelmi erőforrás, korrekció és szakmai fejlődés és egyéb kölcsönös nyereségek.[13] A mentor és a mentorált közötti bizalom alakulásával kapcsolatban pedig kiemeli a szakirodalom, hogy olyan feladatokat kell tudni találni, amelyek a mentoráltaknak a pozitív élmény lehetőségét nyújtják, s végig kell gondolni, hogy milyen háttértámogatással tudnak kezdetben a mentorral szorosabb együttműködésben dolgozni, megerősítő sikereket biztosítva számára.[14]

A sikeres mentorálási folyamat „titkát" keresve Deng és Turner öt kulcstényezőt azonosított a mentori jellemzők között: kontextusreleváns kompetenciák; elkötelezettség és kezdeményezőkészség; jó interperszonális készségek; proszociális orientáció; valamint a fejlődés, a felfedezés irányába történő orientáció.[15]

A mentorált szükségletei és tapasztalatai természetesen nem feltétlenül univerzálisak, viszont egészen különböző képzési színtereken is hasonlóan azt lehet tapasztalni, hogy olyan mentorokat keresnek, akik képesek konstruktív visszajelzést adni, aktív hallgatási készségeket használni, egyértelműen kommunikálnak, törődnek a mentorált karrierjével, és elkötelezettek.

A mentor és a mentorált összeillésének személyiségbeli és szerepértelmezést érintő kérdései

A mentor és a mentorált hatékony és komfortos együttműködése tehát több tényezőtől is függhet. Itt most a személyiségjellemzőkre, illetve a mentori szerep értelmezésére térünk ki részletesebben, leginkább olyan irodalmakra támaszkodva, amelyek vagy tanárképzési helyzetekhez kötődtek, vagy ahhoz nagyon hasonlóan működő mentorálási folyamatokra vonatkoztak.

A személyiség Big Five modelljét (nyitottság a tapasztalatokra, lelkiismeretesség, extraverzió,[16] kedvesség és érzelmi stabilitás) széles körben használják és reprodukálják, személyiségdimenzióit a mentor-mentorált relációban is kutatták.[17]

Több kutatás hasonló eredményre jutott abban, hogy más-más *mentori személyiségjegyek* játszanak fontos szerepet a mentoráltjuk munkával való elégedettségében, illetve abban, hogy magával a mentorálás minőségével mennyire elégedettek. A mentoráltak elégedettebbek a munkával, ha mentoruk a nyitottság és az érzelmi stabilitás

[13] Schulleri 2020.
[14] Tsai 2012.
[15] Deng–Turner 2024.
[16] Az extraverziófaktor tartalmát többek között a következő jellemzők adják: önbizalom, asszertivitás, magabiztosság, aktivitás, társaságkedvelés, teljesítmény.
[17] Kumari et al. 2022.

személyiségjellemző skáláján magasabb szintet foglal el;[18] míg a lelkiismeretesség és az extrovertáltság erre kisebb mértékű befolyást gyakorol. A mentorálás minőségének pozitív megítélésére pedig éppen a lelkiismeretesség és az extrovertáltság van döntőbb befolyással a tapasztalatokra való nyitottság mellett.[19]

A mentori kapcsolatban sok múlik azon, hogy *milyen szerepértelmezése* van a mentornak, mivel ez befolyásolni fogja az egész mentorálási folyamatnak a szervezését vagy akár a mentorált tanulásának, illetve tanulástámogatásnak az értelmezését is.

A mentor szerepének definiálása különböző lehet a mentor és mentoráltja között, ami akár feszültségekhez is vezethet. Érdekes eredményeket hozott egy ausztrál vizsgálat,[20] amely a különböző mentori szerepértelmezéseket vizsgálta mentoroknál és mentoráltaknál. A két alcsoport nézeteiben közös pont volt, hogy a mentori szerepre szakértői szerepként tekintenek. Elgondolkodtató azonban, hogy míg a mentorok „tanulási partnerként" is értelmezik magukat (illetve a mentor szerepét) a tanulási folyamatban, addig a mentoráltak a „kapuőr", „szülő" és „szomszéd" olvasatokat helyezik a mentort leíró metafora középpontjába.

A „szakértői" szerep egy klasszikus nézetet takar, hiszen a szakértő ebben a felfogásban a tudás birtokosa. A „kapuőr" a szakmai standardoknak való megfelelés „minőségellenőre". A mentor „szomszédként" való értelmezése azt közvetíti, hogy a mentoráltak nagyra értékelik, ha a mentor rugalmas, jó hallgató, és segít reflektálni. Gyakran kötődik ez a szerep egy informális, kiegészítő vagy kompenzáló jellegű mentori szerephez, ami a viszonylagosan lazább, spontán és azonnali szociális és érzelmi segítségnyújtást biztosítja. A mentor mint „szülő" metaforán belül leginkább a megközelíthetőség, a nem ítélkező odafordulás, a törődő, nyitott, biztonságot nyújtó kapcsolat emelkedett ki. Ez utóbbi három szerepdefiníciót kevésbé említették maguk a mentorok, inkább gondolták magukat „tanulási partnernek", és számoltak be a mentorálás pedagógiai megújulást jelentő előnyeiről, a szakmai identitás alakulásának kölcsönösen befolyásolt módjairól, a kritikai reflexióról, amely új perspektívát nyújt, a szakmai párbeszéd lehetőségét biztosítja a mentorálásban, és új lendületet is ad számukra. A kapuőri, szomszédi vagy szülői feladatok betöltése, úgy tűnik, sokkal több erőforrást igényel, vagy több kérdés, bizonytalanság kapcsolódik hozzá, amit nehéz mentorként betölteni. Például „bármikor" rendelkezésre állni vagy jól „lavírozni" a biztonság nyújtása és a meghallgató attitűd, valamint az értékelést is megvalósító szülői, illetve kapuőri pozíció között nem mindig egyszerű kihívás.

[18] Aydogmus et al. 2018; Kiarie et al. 2017.
[19] Kumari et al. 2022.
[20] Curtis et al. 2024.

A mentorszerep és a mentorálási folyamat definiálása tehát vitatott, illetve többféle tartalommal és megvalósítási lehetőséggel telített. Ezt mutatják azok a metaforák is, amelyek az imént említett kutatásban fókuszba kerültek. Izgalmas kérdés, hogy milyen pozícióból látják magukat a mentorok, és hogyan látják őket a mentoráltak, s ezen elképzelések, elvárások, illetve szerepdefiníciók illesztése hogyan lehet mindkét fél számára kielégítő.

Különösen hatékonynak mondható a mentorálás, ha a professzionális tanulás együttműködésen alapuló kultúrájának markáns példájaként tekintünk rá, amelynek középpontjába a hierarchikus, mentorok által uralt megközelítés helyett a kétirányú részvételért való közös felelősségvállalás kerül. Egy kiegyensúlyozottabb, vagy ha úgy tetszik, kiegyenlítettebb, partneri kapcsolatban még a reflexiós módszerek is építenek a mentor és a mentorált együttműködésére és az abból származó hozadékokra.

A kutatások tehát arra világítanak rá, hogy mennyire fontos egy jó mentori kapcsolatban a szerepértelmezés, a munkajellemzők, sőt akár a személyiség bizonyos faktoraiban való összeillés is. De mit lehet tenni akkor, ha mindezt nehéz kontrollálni (márpedig gyakran nehéz)? Amikor nem feltétlenül ezek mentén az illeszkedések mentén szerveződnek a mentor-mentorált párok? Több út is járhatónak bizonyulhat. Ezek között az egyik, hogy újra lehet gondolni a mentorpárokat, ami bizonyos esetekben szükséges lehet, de nagyon sok kudarcérzéssel járhat.[21] Lehet kiegészítő helyzetekre, kérdésekre mentori segítséget kérni. Alapvetően hosszú távon, preventív lehetőségként megfontolható lehet egy olyan mentorrendszer kiépítése is, amely akár kiegészítő jelleggel rendszerben kezelné a mentorok által kínált lehetőségeket, erősségeiket, és a mentoráltak – időnként speciális – egyéni igényeihez lehetne támogató mentorsegítséget is találni.

S van, amikor az egymás mellett való kitartás is működőképes – mert például nem töri át a kényelmetlenség határhelyzetét a nehézségekben található feszültség –, és bár talán küzdelmesebb összehangolódási folyamattal szembesül mentor és mentorált, mégis annak sokféle tanulságából profitál, előrelendítő tapasztalatokkal.

A reflexió módszertani repertoárja kapaszkodót jelenthet jól működő mentori kapcsolatokban, valamint nehezen beinduló és egymásra nehezebben hangolódó esetekben egyaránt. S szerepe is többféle lehet, a szakmai kérdésekről való beszélgetéshez felületet adó munníciótól a mentori kapcsolat komfortosabbá tételéig egymás mélyebb megismerése által.

[21] Johann Gyula jelen kötetben található tanulmányában arról számol be, hogy egy másik, hasonlóan érzékeny helyzetben, jelesül lelkigondozói szerepben is adódhat olyan helyzet, amikor határokba ütközik a segítő fél (Johann 2024, 229. o.).

A reflektív módszerek és a mentorálás

Az eddigiekben a mentor-mentorált összeillésére vonatkozó kutatásokra tekintettünk rá, a következőkben arról lesz szó, hogy milyen szerepet játszhat ebben az egymásra hangolódásban, szakmai és személyes kapcsolati térben a reflexió, a reflektív tevékenység.

Vitathatatlan, hogy minden szakmatanulás, szakmai szocializáció kapcsán alapvető szerepe van a folyamatos elemzésnek, munkáink újraértelmezéseinek, újragondolásainak, nemhiába jelenik ez meg a képzési programokban is kiemelt témakörként.[22] Talán kevésbé szoktunk ebben kapcsolatalakító, kapcsolatmoderáló lehetőséget is látni vagy kifejezetten tudatosan élni ezzel. A mentorálás egyik központi kérdése a mentorált (ön)reflexiójának támogatása, illetve az abban való elmélyedés segítése. Viszont emellett éppoly fontos, hogy ezekre a technikákra úgy is tekinthetünk, mint a mentori kapcsolatot erősebbé tevő stratégiai eljárásokra. Így tud a párbeszéd, a tanácsadás, a kompetencia fogalma a reflexió és a mentorálás módszertani és fogalmi körülbástyázása is lenni.

Ha azt a szempontot is mérlegeljük, hogy mind a reflexió szakmai, mind a kapcsolati szerepének alapvetően ugyanaz a szemléleti alapja – mégpedig a konstruktív tanulás, konstruktív együttesség –, akkor ennek a két szerepnek az összefonódása is vitathatatlan a szakmai-személyes kapcsolatalakulási térben.

A reflexió értelmezései

A reflexió köznyelvi értelemben megjegyzést, észrevételt jelent, illetve azt, amikor valaki visszagondol különböző eseményekre, helyzetekre, és azok hatásait értékeli. Sokszor olvasható abban az értelemben is, mint valakinek a gondolataira vagy cselekedeteire adott külső reakciók, értékelések. Pedagógiai kontextusban inkább jelent önértékelési aspektusokat, illetve fókuszokat, amikor az egyén a saját tapasztalatait, gondolatait, érzéseit elemzi.[23]

A reflektív elemzés kiindulhat konkrét tapasztalatból, a „helyzet kétségéből", de lehet párbeszédként is tekinteni rá a problémát jelentő (vagy egyszerűen csak végiggondolt) helyzet és a reflektáló között.[24] A reflektivitás nemcsak a technikák „önmagukban való" alkalmazását jelenti, hanem annál jóval többet: a saját magunkra való figyelem mellett az elemzett területre való fókuszálást is. Lényeges, hogy

[22] Nagy 2024, 198. o.

[23] A reflexió sajátos formája a teológiai reflexió, amelyről bővebben olvashatunk e kötetben Pángyánszky Ágnes tanulmányában (2024).

[24] Szivák 2003; 2014.

a reflexió értékek melletti elköteleződéssel is jár, a tevékenységek kritikus szemléletével, újraértelmezésével, felülvizsgálatával, a tanítási célok és értékek elemzésével,[25] valamint fontos kitétele az adaptív szemlélet, a különböző dilemmákkal való „együtt lélegzés".[26]

A reflexió irányulhat kompetenciákra, szólhat nézetekről, hozzájárulhat a szakmai identitás, szerepértelmezés kérdéseihez vagy akár a szakmai *ars poetica* (ha úgy tetszik: küldetés) megfogalmazásához. Lehet „felszínibb", gyors reflexió (azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során); de lehet javító, korrekciós szándékú is. Sőt ugyanúgy reflexiónak minősülhet egy kötetlen áttekintés az adott tevékenységről, mint egy jóval szisztematikusabban elemző, kutatási minőségű végiggondolás vagy akár tudományos elméletekhez történő kapcsolódás is. Így a reflexió lehet beszámoló arról, hogy milyen kulcsesemények történtek, vagy milyen kapcsolódás van a korábbi szakmai tapasztalatok és a tudás között; és mélyíthető különböző magyarázatok, általánosítás lehetősége felé, valamint akár a rekonstruálás, újraértelmezés irányába is.

A reflexió lehetőség a fejlődésre, hiszen új szempontok kerülhetnek elő, s közben lehetőség arra is, hogy megmutassuk: az éppen aktuális helyzetet nem berögzült állomásnak, anyagainkat pedig nem kész, változtathatatlan produktumoknak tekintjük, hanem mindent rugalmasan alakíthatónak gondolunk. Közben pedig folyamatosan üzenetet hordoz, kommunikál is rólunk másoknak, hiszen önreflexióinkkal megmutatjuk, hogy mi az, ami számunkra hangsúlyos, fontos, kiemelendő; vagy éppen ellenkezőleg: mi az, amire „nincs vagy kevésbé van szemünk". A tapasztalatok megfogalmazása könnyebbé teszi azok kezelését, változtatását is, és így új utak keresését indíthatja meg.

A reflexiók helye, szerepe a mentorálási folyamat konstruktív tanulási terében

A mentortanárok számára kihívás egyszerre jól kiegészíteni gyakorlati tapasztalataikkal a tanárjelöltek elméleti ismereteit, s közben folyamatosan figyelni a mentor és a mentorált közötti kapcsolat alakulásának finom rezdüléseit is. Jó esetben a kettő összekapcsolható, s miközben a szakmai kérdésekre válaszokat keresnek (vagy újabb kérdéseket fogalmaznak meg közösen), közben kölcsönösen meg is ismerik egymást, s a korábban felvázolt s oly nehezen megfogalmazható bizalmi légkör is épül, és „könnyűvé", átláthatóbbá, biztonságosabb térré alakul a mentorált számára is.

[25] Seresné Busi 2015.

[26] Lásd Pángyánszky 2024, 48. o.

Ma már olvashatunk a „konstruktivista" mentorok jellemzőiről is[27] a számukra ajánlott stratégiákkal együtt, amelyek között az osztálytermi megfigyelés mellett a szakmai tanulási közösségek működtetése és a tanárjelölt ebbe való bevonása éppen úgy szerepel, mint a technológiai integráció vagy maga a reflexió is. Közben hangsúlyozva, hogy a mentorált korábbi tudására építve segítsék a tanításhoz szükséges készségek elsajátítását, a tudás épülését a Hudson-féle ötényezős modellel, a tényezők között például a rendszerkövetelményekkel, a modellezéssel vagy éppen a visszacsatolással. Érdemes észrevenni, hogy a konstruktív mentor feladatai között a reflexió éppen a korszerű tanulásfelfogás miatt (is) lényeges, amellett, hogy ennek mintáját adja, közvetíti a tanárjelölt felé is.

A reflexiók a mentor és a mentorált kapcsolatának építése mellett természetesen „szigorúbban véve" szakmai szempontokból is rendkívül fontosak. A szakmai oktatási környezet is egyre összetettebb, amire olyan új mentorálási modellek reagálnak, mint például a jövőfókuszú mentorálási modell,[28] amelynek középpontjában egyrészt a kapacitások, erőforrások építése áll (ami egyúttal hangsúlyosan egyfajta gondolkodásmódot is jelent[29]), másrészt a folyamatosan változó oktatási térre való hatékony reagálás az innovatív, progresszív attitűdök megerősítése mellett (amelyben a potenciálok, a partnerség és a lehetőségek hangsúlyozódnak).[30]

Reflektív technikák a mentorálási folyamatban

Az általános célokon túl a mentorálási folyamatban a mentor és a mentorált közötti kapcsolat épüléséhez is hozzájárulnak a reflektív technikák.

A *fogalmi térkép* a reflektálóban mobilizálódó fogalmakat és e fogalmak közötti kapcsolatokat ábrázolja, s megvalósítható mindez a mentor és a mentorált fogalmi hálóinak egymás felé való feltárásával vagy akár közös fogalmi háló készítésével is. Hasonló módon működik például a *fal* technikája, amelyben az egy-egy fogalomhoz kapcsolódó fogalmak feltárása történik úgy, hogy néhány ezek közül (mint tégla) már a falban feltüntetésre kerül, a többit pedig maguknak kell „hozzáépíteniük". A téglák helye szabadon változtatható, de a fogalmak elhelyezésének struktúrája a fogalom belső építkezésének struktúráját is tükrözi. Az *oszlopok* technikájával mind a mentor, mind a mentorált kifejezheti, hogy milyen célokat tud megfogalmazni egy pedagógiai (rész)folyamat kapcsán, egyre fókuszáltabb, szűkebb megfogalmazásokkal, majd az óra utáni reflexióban áttekinthetik, hogy mi valósult meg ezek-

[27] Damoah–Kkalo 2024.
[28] Carver-Thomas – Darling-Hammond 2017; Sims–Jerrim 2020.
[29] Biesta 2019.
[30] Larsen et al. 2023.

ből a célokból. A *jövőkerék* is egy egyszerűen, mégis nagyon hatékonyan működő technika, amely reális vagy képzeletbeli jövőbeni események következményeinek átgondolására való módszer, elképzelve, hogy az adott problémát egy bizonyos idő múlva hogyan fogja vajon majd megoldani a jelölt. Ezzel már lesz egy pozitív jövőbeli kép a fejében, amellyel akár erőforrást is mobilizálhat. A *metaforatechnika* pedig a kevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak megismerésére szolgáló módszer.

Az eredetileg nem dialogikus formák, mint a különböző narratív reflexiók, reflektív naplók, metaforák, a jövőkerék vagy a fogalmi térkép módszere is behúzható abba a térbe, amelyben az erről való beszélgetés zajlik, és azok a felületek is egészen változatosak lehetnek, amelyeken keresztül mindez megvalósulhat (pl. különböző történetek, mesék kínálása is lehetséges, amelyeken keresztül akár a tanulásszervezésről, akár a különböző értékekről, akár mentor és mentorált kapcsolatáról lehet üzeneteket megfogalmazni). Sokkal egyszerűbb ezeken a felületen keresztül, azok közvetítésével kifejezni választásainkat, nehézségeinket, dilemmáinkat és azzal kapcsolatban megfogalmazni kérdéseinket. S megfogalmazhatja mindezt a mentorált és a mentor is, így nem egyfajta hierarchiát erősítve, inkább a különböző utakat, lehetőségeket keresve és közös tanulásukból kölcsönösen építkezve.

A reflektív technikák dialogikus változatai eleve együttműködésre és közös nézőpontok együttes érvényesítésére építenek. Ezek között olyanokat találunk, mint a „kritikus barát" módszere, a támogatott felidézés vagy a reflektált modellálás, amikor például egy mintául kínált módszer bemutatására kerül sor, miután az azt bemutató is reflektál, vagy irányítja az erről való megbeszélést. Hasonlóképpen együttműködésen alapul a közös kísérletezés, amikor a mentor és a mentorált együtt próbálnak ki egy ötletet saját tanulócsoportjaikban, és utána erre közösen reflektálnak (így az egyik legmarkánsabb módon valósulhat meg a mentorálttal való közös tanulás, amely a mentorok tanulásának is kiemelt területe).[31] Anélkül, hogy itt minden lehetséges technikát tárgyalnánk, még megemlítjük az akciókutatást és az esetmegbeszélést vagy a saját élményekről, tapasztalatokról szóló történetek, személyes gondolatok rögzítésére szolgáló reflektív naplót vagy páros reflektív naplót, amelyekkel a kronologikus sorrendben leírt eseményekből elemezhetőek az okok, a hatások, a szerepek.

A módszerek mindig valamilyen konkrét célt szolgálnak, ahhoz választva alkalmazhatók eredményesen. A különböző előfeltevéseket, nézeteket, hiteket nagyító alá vehetjük a fogalmi térkép, a szereprepertoár-rács, illetve a metaforák alkalmazásával.[32] Magát a reflektív gondolkodást, annak folyamatát pedig kutathatjuk,

[31] Nagy 2024, 194. o.
[32] Seresné Busi 2015.

megfigyelhetjük a hangosan gondolkodás, a támogatott felidézés vagy a narratív módszerek segítségével.[33]

A reflexió vonatkozhat értékek, motivációk tisztázására; egymás fogalmi struktúráinak megismerésére, szakmai kérdések alternatív megközelítésének bemutatására is. Ezáltal a reflexió és annak különböző módszerei, eljárásai segítséget nyújthatnak abban is, hogy megismerje egymást a mentor és a mentorált, s ezt főképp úgy éri el, hogy kontextust „épít", így támogatva a másik megértését. Ha ez a reflexió kölcsönösen működik, kölcsönösségen alapul – azaz megmutatja magát benne mind a mentor, mind a mentorált –, akkor a helyzet is komfortosabbá válik, s hozzájárul a sokat emlegetett bizalmi légkör megteremtéséhez. Hozadéka tehát komplex: a mentor és a mentorált közös munkájának kiindulását segíti, hiszen megmutatja, milyen fogalmakkal, milyen konstruktumokban gondolkodik a mentorált, honnan „indulnak" közös gyakorlati útjukra, de a mentor megmutathatja azt is, hogy az ő „fejében mi van", azaz ő milyen konstruktumokban gondolkodik, hol vannak egyezések vagy hangsúlykülönbségek a mentorált fogalmaihoz képest. (Mindezt nem normatív módon, csak a jelenség szintjén megismertetve.) A mentor látni igyekszik, de ugyanakkor láttat is: figyeli, hogy vajon a konstruktív tanulás honnan indul, és megfoghatóvá teszi saját fogalmi rendszerét, nézeteit is a mentorált számára.

A reflexiókra tehát általában mint a szakmai helyzetek, vagy tapasztalok újragondolásának módszereire tekintünk, miközben ezek a módszerek akár félreértéseket is tisztázhatnak mentor és mentorált között, illetve támogathatják egymásra hangolódásukat, kommunikációjukat is, különösen ha mind a mentori, mind a mentorálti olvasatát látni engedjük közben.

Így a módszerek alkalmazásával korrigálódhatnak vagy árnyalódhatnak olyan helyzetek, amelyek lehet, hogy a kiinduláskor az eltérő szerepértelmezések vagy a személyiségbeli jellemzők kapcsán konfliktusosabb vagy kevésbé komfortosabb mentor-mentorálti párosok összeállítását jelentették. Természetesen nem lehet a módszerektől várni minden megoldást, de nagyon sok esetben előremozdító, ha teret adunk a módszerek alkalmazásából fakadó tanulságoknak, hozadékoknak, és kölcsönösségen alapulva a mentor saját maga is megmutatja saját fogalomértelmezéseit, dilemmáit, és egyfajta „szakmai énfeltárással" él.

A mentorok és a mentoráltak közötti hatékony mentori kapcsolat belső mechanizmusa időnként nehezen és nem egyértelműen artikulálható, az biztos azonban, hogy fontos kulcstémái a pozitív kapcsolat, a növekedés és a lehetőségek biztosítása, a biztonság nyújtása és a céltudatosság, amelyhez mindig egy lépéssel közelebb kerülhetünk a kölcsönösen működtetett reflektív tevékenységekkel és szemlélettel.

[33] Szivák 2010.

Hivatkozott művek

Aarts, Rian – Kools, Quinta – Schildwacht, Rita: Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education,* 43. évf. 2020/2. sz. 1–19. o. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992

Auletto, Amy: Making sense of early-career teacher support, satisfaction, and commitment. *Teaching and Teacher Education,* 2021. 102. sz. 103321. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103321

Aydogmus, Ceren et al.: Perceptions of transformational leadership and job satisfaction. The roles of personality traits and psychological empowerment. *Journal of Management and Organization,* 24. évf. 2018/1. sz. 81–107. o. https://doi.org/10.1017/jmo.2016.59

Baker, Vicki – Pifer, Meghan – Griffin, Kimberly: Mentor-protégé fit. *International Journal for Researcher Development,* 5. évf. 2014/2. sz. 83–98. o. https://doi.org/10.1108/IJRD-04-2014-0003

Biesta, Gert: What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education,* 38. évf. 2019/6. sz. 657–668. o. https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y

Bozeman, Barry – Feeney, Mary K.: Mentor Matching. A „Goodness of Fit" Model. *Administration & Society,* 40. évf. 2008/5. sz. 465–482. o. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0095399708320184

Brok, Perry den – Wubbels, Theo – Tartwijk, Jan van: Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching,* 23. évf. 2017/8. sz. 1–15. o. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859

Carver, Charles S. – Scheier, Michael F.: *Személyiségpszichológia.* Ford. Albert Ágnes et al. Osiris Kiadó, Budapest, 2011.

Carver-Thomas, Desiree – Darling-Hammond, Linda: *Teacher Turnover. Why it matters and what we can do about It.* Learning Policy Institute, Palo Alto, 2017. Web: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf. (Letöltés: 2024. május 12.)

Chang, Po-Chien et al.: Proactive Career Orientation and Subjective Career Success. A Perspective of Career Construction Theory. *Behavioral Sciences,* 13. évf. 2023/6. 503. https://doi.org/10.3390/bs13060503

Curtis, Elizabeth et al.: The positioning tensions between early career teachers' and mentors' perceptions of the mentor role. *British Educational Research Journal,* 50. évf. 2024/3. sz. 1327–1349. o. https://doi.org/10.1002/berj.3974

Deng, Connie – Gulseren, Duygu – Turner, Nick: How to match mentors and protégés for successful mentorship programs. A review of the evidence and recommendations for practitioners. *Leadership & Organization Development Journal,* 43. évf. 2022/3. sz. 386–403. o. https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2021-0032

Deng, Connie – Turner, Nick: Identifying key mentor characteristics for successful workplace mentoring relationships and programmes. *Personnel Review,* 53. évf. 2024/2. sz. 580–604. o. https://doi.org/10.1108/PR-08-2022-0535

Damoah, Benjamin – Kkalo, Xolani: Constructivist Mentor. Influence of Mentor Teachers on Mentees. *Journal for Educators, Teachers and Trainers,* 15. évf. 2024/1. sz. 62–71. o. https://doi.org/10.47750/jett.2024.15.01.007

Eby, Lillian T. et al.: Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and nonmentored individuals. *Journal of Vocational Behavior,* 72. évf. 2008/2. sz. 254–267. o. https://doi.org/10.1016%2Fj.jvb.2007.04.005

Huwe, Jennifer M. – Johnson, W. Brad: On being an excellent protégé. What graduate students need to know. *Journal of College Student Psychotherapy,* 17. évf. 2003/3. sz. 41–57. o. https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J035v17n03_04

Ingersoll, Richard et al.: Seven Trends. The Transformation of the Teaching Force. *CPRE Research Reports,* 2018. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593467.pdf. (Letöltés: 2024. június 29.)

Johann Gyula: „…a reám bízottakat híven pásztorolom…": Felkészülés a lelkigondozói szerepre – a segítő beszélgetés. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 220–232. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.17

Kiarie, Mary A. Wambui – Maru, Loice C. – Cheruiyot, Thomas Kimeli: Leader personality traits and employee job satisfaction in the media sector, Kenya. *The TQM Journal,* 29. évf. 2017/1. sz. 133–146. o. https://doi.org/10.1108/TQM-09-2015-0117

Kodácsy-Simon Eszter: A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 63–79. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.05

Kumari, Kalpina et al.: The interplay between leaders' personality traits and mentoring quality and their impact on mentees' job satisfaction and job performance. *Frontiers in Psychology,* 13. évf. 2022. 937470. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937470

Larsen, Ellen et al.: Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education,* 2023. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480

Nagy Krisztina: A mentorképzésről. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 190–205. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.15

Pángyánszky Ágnes: Gyakorlat, kontextus és teológiai reflexió: A teológiai képzés megújulásának új kölcsönhatásai. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi

Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 35–51. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.03

Poteat, Laura F. – Shockley, Kristen M. – Allen, Tammy D.: Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior,* 74. évf. 2009/3. sz. 332–337. o. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.003

Schulleri, Phillipa: Teacher Mentoring. Experiences from International Teacher Mentors in Kazakhstan. *Asian Journal of Education and Training,* 6. évf. 2020/2. sz. 320–329. o. https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.320.329

Seresné Busi Etelka: Reflektív módszerek, reflektív technikák. In: Hegedűs Judit – Seresné Busi Etelka (szerk.): *Módszertani kézikönyv pedagógia szakos tanári képzéshez.* BME Tanárképző Központ, Budapest, 2015. Web: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002. (Letöltés: 2024. június 29.)

Sims, Sam – Jerrim, John: *TALIS 2018. Teacher working conditions, turnover and attrition.* UK Department for Education, 2020. Web: https://eric.ed.gov/?id=ED604489. (Letöltés: 2024. június 29.)

Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.

Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010.

Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Eötvös Kiadó, Budapest, 2014.

Tsai, Janet: Comparing Mentor and Mentee Perspectives in a Research-Based Undergraduate Mentoring Program. In: *Proceedings of the ASME 2012 International Mechanical Engineering Congress & Exposition. 5. köt. Education and Globalization; General Topics.* Houston, 2012. 229–239. o. http://dx.doi.org/10.1115/IMECE2012-87723

Vostal, Meg – Horner, Christy – LaVenia, Kristina: Considering the Mentoring Dyad through the Lens of Relational Trust. *Action in Teacher Education,* 43. évf. 2019/1. sz. 1–17. o. https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1683480

„…A REÁM BÍZOTTAKAT HÍVEN PÁSZTOROLOM…”[1]

Felkészülés a lelkigondozói szerepre – a segítő beszélgetés

Johann Gyula

Evangélikus Hittudományi Egyetem
Diakóniai Képzési Központ
lelkész, mesteroktató
E-mail: gyula.johann@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.17

Napjaink lelkészei sokféle szakmai-hivatásbéli szerepben élik meg küldetésüket. Szükségük van időre, térre, a változásokat követő rugalmasságra, hogy a megélt események reflektált és integrált tapasztalatokká válhassanak a számukra. Tanulmányában a szerző a lelkészi vezetővé, lelkigondozóvá válás folyamatát állítja a fókuszba. Egy pillanatkép felvételével reflektál a mai lelkészi élet közösségi dinamikájának jellemzőire. A reflektív attitűd folyamatos fejlesztésének hangsúlyozásával kísérletet tesz arra, hogy a személyközpontú beszélgetés folyamatát a lelkigondozói beszélgetés alapvető módszertanaként modellálja.

Kulcsszavak: bizalom / reflektivitás / empátia / elfogadás / hitelesség

„…I WILL FAITHFULLY SHEPHERD THOSE ENTRUSTED TO ME…”

Preparing for the role of pastoral care – The person-centered conversation

In this present age pastors live out their mission in a variety of professional and vocational roles. They need time, space, flexibility, and adaptability amidst rapidly changing circumstances, so that the everyday events of their lives can be transformed into reflected, processed, and integrated life experience. The focus of this study is the process of growing into a pastoral leadership and caregiving role. It reflects on the characteristics of the community dynamics of the lives

[1] *Agenda* 2010, 449. o.

of pastors today. By emphasizing the continuous development of a reflective attitude, it attempts to model the process of person-centered conversation as a basic methodology of pastoral care.

Keywords: trust / reflectivity / empathy / acceptance / authenticity

A címben szereplő lelkészi esküszövegrészletet sokszor hallottam már ordinációk alkalmával. Elgondolkodtam ilyenkor: Vajon milyen út áll az induló lelkésztárs előtt? Megtalálja-e a kapcsolódási lehetőségeket a közössége tagjaival? Lesznek-e, akik mellé állva tudják majd segíteni azon az úton, amelynek releváns kísérői lesznek a közösen megélt örömök és nehézségek? Az utóbbi években ezek az ordináció ünnepélyességében elhangzó mondatok egyre inkább megszólítanak engem is, aki valamikor szintén elmondtam őket a társaimmal együtt. Vajon amire készültem a teológiai képzés biztonságos közegében, milyen kapcsolatban állt és áll az egyházi élet mindennapjainak lelkészi valóságával?

A lelkészi életpálya néhány mai jellemzője

Az elmúlt tíz év egyházi közbeszédét alapvetően tematizálta az utóbbi három népszámlálás kapcsán történt szembesülés a magukat evangélikusnak vallók jelentős csökkenést mutató számarányaival.[2] Amint egész Európában, így Magyarországon is komoly kihívást jelent a lelkészek, papok számának erőteljes csökkenése, a teológiai fakultásokra, lelkészképző intézetekbe jelentkezők – sokszor szinte drámainak tűnő – alacsony száma. A népszámlálás és a gyülekezeti nyilvántartásaink szinte megegyező lélekszámadatai világossá teszik, hogy a szekularizáció olyan intenzív szakaszát éljük, ahol a lelkészek, papok társadalmi pozíciója marginalizálódik,[3] jelentősége (inkább negatív tartalommal) csak kirívó, a médiában pozicionált helyzetek kapcsán mérhető. Az egyház hangját követelők sokszor csak a felekezetek életének a média által bemutatott, inkább disszonáns – állam és egyház közötti nem transzparens kapcsolódások, anyagi, etikai kérdések – jelenségei kapcsán „érdeklődnek” álláspontunk felől.

Talán nem túlzás megállapítanunk, hogy a több évszázados egyházstruktúra, egyházkép – vele pedig a lelkészszerep –, amelyet a 20. század történelmi viharai erőteljesen megtépáztak, most olyan változáson megy át, amelyet szinte lehetetlen modellezni.[4]

[2] Fábri 2023.
[3] Pángyánszky–Korányi 2021, 3. o.
[4] Szabó 2016, 162. o.

A kilencvenes évek elején azt éltük át, hogy olyan felületek váltak elérhetővé a lelkészek számára, amelyek korábban elképzelhetetlenek voltak. A kérdés akkor inkább az volt, hogy a sokféle lehetőség között hogyan lehet megőrizni az elhívás, a hivatás lényegét jelentő istenkapcsolatot, a lelkigondozás és igehirdetés gyakorlását, megélését a mindennapokban.[5] Ma mintha „tanácstalanok" lennénk abban, hogy a lelkészi identitásunkból következő aktivitásunk milyen lehetőséget jelent egy olyan egyházképpel a fejünkben, amely még a korábbi „évszázados emléktapasztalatokból" épült fel.

Érdemes néhány rövid gondolat erejéig – a korosztályok kontextusában – ránézni erre a több összetevőből álló bizonytalansági tényezőre. Hatással van a lelkészekre a gyülekezetekben általában tapasztalt közönyösnek tűnő közeg. Az „elöregedő gyülekezet" jelző sokszor azt a közösségi működési módot jelzi, ahol a különböző korosztályok szerepükből adódó helyüket nem tudják betölteni. Az idősebb generációk elkötelezett egyháztagsága – látva az utánuk jövők elbizonytalanodását – lassan olyan pozíciókba merevedett jelenlétté alakult át sok helyen, amely megnehezítette a belépők elköteleződését.

Mintha a gyermekmunka, a hittanoktatás, a konfirmáció, esetlegesen még az ifjúsági munka keretében a *gyülekezetben nevelkedők* számára nem alakulnának ki a további elköteleződéshez szükséges kapcsolódási felületek.[6] Több próbálkozást ismerünk a fiatalok közösségi integrációja témakörében, vannak gyülekezetek, ahol már régóta kialakult rendje van a közösségbe épülésnek, és egyre több helyen indítanak új, egyre inkább feladatorientált csoportokat ez ügyben. A tematikus, érdeklődési körök mentén szerveződő, a közösségre hatást gyakorló aktivitással rendelkező kisebb-nagyobb csoportok sokat segítenek abban, hogy az egyházközség valódi, befogadó közeggé válhasson.

Érdemes megfontolni azt is, ha általánosságban egy *középkorú emberre* gondolunk, akkor elmondhatjuk, hogy már kialakult egzisztenciával rendelkezik, vagy éppen ezen dolgozik, ezt próbálja megteremteni. Kialakítja a maga intra- és interperszonális kapcsolódásait, menedzseli a saját vagy a családja életét. Folyamatosan alkalmazkodik a változó élethelyzetekhez, a társadalmi dinamikákhoz. Megfelelő érzékenységet feltételezve tanulja és gyakorolja azt a reziliens[7] attitűdöt, amely elengedhetetlen a fejlődéshez. Ez az „önmenedzsmenttudás" azonban nem tud érvényesülni a gyülekezeti életben addig, amíg a középkorosztályokhoz tartozó egyháztagjaink nem látják az egyházi, gyülekezeti integrálódás megfelelő lehetőségeit. Ha egy „átlagos egyházközség" életére gondolunk, elmondhatjuk, hogy a gyülekezet életének fő

[5] Balikó 1991, 127. o.

[6] Baumgartner 2003, 167–168. o.

[7] A reziliencia jelentése: rugalmas ellenállóképesség a kihívásokkal, akadályokkal szemben.

területei két-három elkötelezett, a valóság kontextusával számoló aktív egyháztag szervezésével fejleszthetők. A kérdés az, hogy ezeket a lelkes önkénteseket miként lehet megszólítani és az érdeklődésüket folyamatosan fenntartani a közösség iránt.

Az *idősebb korosztályok*[8] életére jellemző ma a fokozódó elmagányosodás. A nagycsaládok széthullásával évszázados rend borult fel, a mindent a profitra feltevő gazdasági közeg hatásaként a családok aktív, munkaképes felnőttjei az energiáik határán teljesítenek. Ennek a „kényszermeghatározottságnak” megfelelően a társadalom elengedte az aktív munkából kiszakadók kezét. Nyugdíjasként, sokszor egyedül élve már nem tudnak valóban jelen lenni a családjuk életében, valódi segítséget adni a gyermekeknek az unokák segítésében, nevelésében, folyamatos kompetenciavesztésben vannak. Az egyházközségekben ezzel párhuzamosan több időt tudnak tölteni, a még meglévő aktivitásuknak megfelelő feladatokat, pozíciókat vállalhatnak. Nagy segítség ez az egyházközség önkéntes feladatainak ellátásában, viszont szinte konzerválja a közösség idősebbek által dominált életét. Így az idősek pozicionálása óhatatlanul kontraproduktívvá válik a korosztályok gyülekezeti integrációja szempontjából.[9]

Ez a rövid gondolatmenet csak az általános, korosztályokat érintő gyülekezeti dinamikába nyújt nagyon vázlatos betekintést. Számtalan más, az emberi életet kísérő történés, motiváció, dinamika, krízis jelenik meg az egyházközségek életében, amelyek egyre fokozottabban kívánják az egyéni és közösségi reflexiót. A kommunikáció megdöbbentő mértékű eszkalálódásával olyan, korábban a családi titkok, tabutémák világába utalt személyes tartalmak jelennek meg, amelyek feldolgozása új egyéni és közösségi metodikákat igényel.

Hol van a lelkész helye ezekben a folyamatokban? Milyen interakciós lehetőségei vannak az egyéni és a közösségi gyógyulások területein?

A hagyományos lelkészkép az idealizált „prédikáló-tanító-megmondó” attitűddel már a múlté. Ma nem az elmélyült hallgató-megfigyelő, a megélteket végiggondoló és alkalmazó vagy éppen csupán alkalmazkodó szerepben érzik jól magukat a gyülekezeti tagok a közösségeinkben. A tradicionális papi-tanító lelkipásztori szerep kiegészül egy olyan lelkészi vezetői szereppel is, amely magában foglalja a lelkigondozói, lelki vezetői, közösségépítői attitűdöket is. A jól képzett lelkész, aki

[8] Bakk-Miklósi–Hézser 2023, 399–431. o.

[9] Szabó 2016, 163. o.

a hivatását mindig tudatosan az élő Isten jelenlétében, az „itt és mostban" képzeli, ebből az *Istentől jövő pozícióból* lép oda a másik emberhez. Komoly kihívás a mai lelkészek számára, hogy megtalálják hivatásukban azokat a nagyon személyes motívumokat, amelyek a gyógyulás, a Krisztusra hangolódás közösségben megélhető lehetőségeit jelentik. A mai apostolok életét élő lelkipásztor szeretné mindezt küldetésében megélni az aktuálisan rábízottak közösségében, gyülekezetben, iskolában, diakóniai intézményben, kórházban. Igazi, mai Jézustól kapott megbízás ez. Jelen lenni mások életében, a magunk Istentől kapott életével, hivatásával. Kapcsolatba kerülni és kapcsolatban maradni másokkal. Ez a fajta kapcsolódás feltételezi a kölcsönösséget, a kegyelmi ajándékok megosztottságát és megosztását. Nem elegendő önmagában a másokért való munkálkodás egyéni buzgalma, hanem törekedni kell az együtt munkálkodásra az úton velünk járókkal. Így a gyülekezeti élet nemcsak az önmagában, önmagáért való működést állítja a fókuszba, hanem olyan együttműködő testvéri, munkatársi közösséggé válik, amely a missziói parancs érvényét az egyénnél magasabb szintre, a Krisztusban valók közösségi szintjére emeli.

Mit lehet tenni ezért a lelkészképzés során?

Kiemelt hangsúllyal szükséges kezelni az önismereti jellegű diszciplínákat. „…aki maga nem végez önismeretet, a másikban is saját magát fogja terápiáztatni."[10] Fontos a spirituális önismereti képzés – a lelkigondozói jelenlét alapjaként –, amely egyfajta reflektált istenkapcsolati „tudással", tapasztalattal dolgozik egyéni és közösségi formában. Nagy kérdés a lelkészi, hittanári képzésben részt vevők számára, hogy miként tudják a Jézustól kapott üzenetet transzformálni. Isten igéjének transzformálása itt azt jelenti, hogy az egyén vagy a közösség megérti és tanulja Isten üzenetét, és ennek hatása alatt átalakul életvitele, gondolkodásmódja és cselekedetei. Ez magában foglalhatja az erkölcsi értékek és normák megváltoztatását, a bűntől való elfordulás és az újból és újból Krisztusra találás szabadító erejét, az irgalmas és szeretetteljes élet örömét. Fontos eleme ennek a folyamatnak az állandó *kísérő*[11] karakter. Ahogy az élő Úr kíséri tanítványait, a benne hívőket, ahogy a tanítványokat egymásra bízta és bízza ma is.

Az evangélium hirdetésében tehát bennefoglaltatik a jelenlét is a másik számára. A lelkész ezekben a kapcsolódásaiban, lelkigondozói beszélgetésben, gyónás közben, a szószéki igehirdetésben, az imádságban az oltár előtt vagy éppen a csendes órájában, a teljes személyiségével van jelen. Egyszerre kapcsolódva Istenhez és az

[10] Siba 2018b, 108. o.

[11] Baumgartner 2003, 248–250. o.

emberekhez. Mindez pedig jelentős hatással van rá, nemcsak kognitív szinten, hanem azokon az emocionális, tudattalan szinteken is, amelyek megélése és reflektáltsága szintén szükséges akár a hitelességét, de akár az egészségét illetően is. Ha ezt a tudatosan Isten jelenlétében megélt önismereti munkát nem végzi el, akkor a feldolgozatlanság sodró erővel viszi előre őt a kiégés útján. A lelkészek életét ma többféle olyan, az önismereti folyamatot segítő terápiás hatású csoport támogatja, amelyek megtalálhatók nívós egyetemi képzések kínálatában is. Fontos szerepe van a pszichodrámának, a bibliodrámának, a különféle művészetterápiáknak, a spirituális önismeretnek. Érdemesnek tartom egy olyan, a segítői, lelkigondozói szerepet megismertető és támogató metódust részletesebben megvizsgálni, amely egyetemünk hallgatói számára releváns fejlesztendő területté válhat, és modellálhatja a Jézustól kapott, a másikért a másikhoz odahajoló attitűdöt.

A lelkigondozás alapvető módszere – a személyközpontú segítő beszélgetés[12]

Ma már sokféle segítő szakmai képzés sajátja az úgynevezett segítőbeszélgetés-diszciplína. A segítő beszélgetés olyan kommunikációs forma, amelynek célja, hogy támogassa és segítse a másik személyt a problémák megoldásában, az érzelmek feldolgozásában vagy egyszerűen csak a megértésben. A segítő beszélgetés során a beszélgetés segítő résztvevője aktívan hallgatja a másikat, támogató és megértő légkört teremt, segít rávilágítani a probléma, elakadás gyökereire és az esetleges megoldási lehetőségekre. Fontos, hogy a segítő beszélgetés során a másik személy érezze, hogy törődnek vele, és hogy segíteni akarnak neki a nehézségek leküzdésében.

A segítő beszélgetés hatékony módszer a lelki egyensúly helyreállításában, különösen olyan emberek számára, akik problémákkal küzdenek, például gyász, házassági nehézségek vagy magányosság miatt. Ezt a módszert gyakran alkalmazzuk krízishelyzetben lévő kliensekkel is.

A segítő beszélgetés alapgondolata az, hogy a kliens rendelkezik azokkal az erőforrásokkal, amelyeket felhasználva felismerheti az elakadás okait, megláthatja a továbblépés lehetőségeit, és elindulhat a megoldás felé. A segítő nem ad tanácsot, hanem segít megérteni az aktuális probléma okait, hogy a kliens saját maga találhassa meg a megoldást. A segítő beszélgetés során a kliens és a segítő között „szakértői”

[12] Néhány könyv és tanulmány a segítő-lelkigondozói beszélgetés módszertanának megismeréséhez: Nouwen 2006; Tomcsányi–Fodor 1990; Kővári 2012; Baumgartner 2003; Tringer 2022; Faber–Schoot 2002; Csáky-Pallavicini et al. 2003; Klessmann 2002; Geest 2004.

kapcsolat alakul ki: a kliens a saját életének szakértője, a segítő pedig a mentálhigiénés többlettudással rendelkező segítő.

A beszélgetés témáját a kliens határozza meg, és a segítő figyelmesen hallgat, tükrözi a kliens érzéseit anélkül, hogy ítélkezne vagy tanácsot adna. A tartalom háttérbe szorul, és az érzelmek kerülnek a középpontba. A segítő így hitelessé válik, és a kliens biztonságban érzi magát, megtapasztalva az együttérzést és megértést.

A lelki folyamatok során a kliensben változás megy végbe. A segítő beszélgetés segít a problémától való eltávolodásban és új perspektívából való megközelítésben. Az időnkénti „akarom is a segítséget, meg nem is" állapot gyakran ellenállást vált ki, de a segítő támogatásával a kliens képes elindulni a változás útján.

A lelkész a segítő beszélgetés során elsősorban az empatikus és meghallgató karakterű jelenlétre koncentrál. Fontos, hogy elfogadja a másik érzelmeit és tapasztalatait, és ne ítélkezzen felette. A lelkész türelmes meghallgató és megértően válaszoló attitűdje fontos szerepet játszik a bizalom kialakítása szempontjából. A bizalmas légkör kialakítása pedig elengedhetetlen ahhoz, hogy a beszélgetőtárs nyíltan beszélhessen a problémáiról. Fontos, hogy a lelkész ne tanácsokat adjon, hanem segítsen a másiknak felfedezni és megérteni saját érzéseit és gondolatait. Az empátia, figyelem és meghallgatás mellett a lelkész számára fontos alapelem, hogy tisztelettel és elfogadással viszonyuljon a másikhoz, és támogassa őt a nehezebb időszakokban, de közben tiszteletben tartsa a másik saját döntéseit és útját.

Nagy kihívás lelkészként ebbe a segítői szerepkörbe lépni. Az igehirdetői helyzetek, a direkt beavatkozást igénylő vezetői kihívások mellett nagyfokú tudatos, önreflektív munkát igényel a kísérőként mások melletti elköteleződés. Mégis, ha a jézusi megbízásunkra, a Jézustól tanultakra gondolunk, akkor a csendben, értő figyelemmel, a beszélgetőtárs elfogadásával járó kapcsolódás gyógyító erővel bír.

Érdemes megvizsgálnunk közelebbről is ezt a folyamatot

A segítő beszélgetés módszertana általában egy képzett segítő által tanított technika vagy módszer, amely által a szakember hatékonyan támogathatja és segítheti a hozzá fordulót. Általában az alábbi lépéseket tartalmazza:

1. Empátia kifejezése: A segítő beszélgetés során fontos az empátia kifejezése, vagyis a megértés és az együttérzés a másik személy érzéseivel és helyzetével kapcsolatban.

2. Aktív hallgatás: A segítőnek fontos aktívan hallgatnia és figyelnie a másik személyt, hogy jobban megérthesse és támogathassa őt.

3. Kérdések feltevése: A segítő feltehet kérdéseket, amelyek segíthetik a másik személyt abban, hogy jobban megértse saját érzéseit és gondolatait.

4. Reflektálás: A segítőnek fontos visszatükrözni a másik személy érzéseit és gondolatait, hogy segítsen neki a saját érzelmeinek és gondolatainak jobb megértésében.

5. Megoldások keresése: A segítő segíthet a másik személynek abban, hogy megtalálja saját megoldásait és stratégiáit a problémájának kezelésére.

A segítő beszélgetés módszertanát C. R. Rogers amerikai pszichoterapeuta dolgozta ki, és az ő nevéhez kapcsolódó személyközpontú terápiás beszélgetés módszertanaként utalunk rá.[13] Kritikusai – leginkább az egyházi közegből érkezők – felvetik, hogy személyközpontú terápiája szerintük egy olyan emberképen alapul, amelynek alapja – a humanisztikus pszichológiára jellemzően – egyfajta antropológiai redukcionalizmus. Ez a diszkrepancia egy olyan nézőpont behozatalával oldható leginkább az elemző számára, amely a magát Isten világában és jelenlétében megélő ember számára természetes: minden, ami ebben a gyógyító kapcsolatban történik, Isten jelenlétében történik. A lelkigondozó Istentől indul el a kliense mellé, a beszélgetés folyamán végig tudatában van annak, hogy kliensével együtt az „itt és mostban”, az őket kísérő Krisztus jelenlétében vannak.[14] Holisztikus szemlélettel, az egész ember figyelembevételével kíséri kliensét. A testi, mentális, lelki, spirituális szinteket érzékeli és próbálja egyben látni és láttatni, mintegy jelezve: az egész ember több, mint az őt jellemző személyiségrészek összessége.

Kísérő szerepéből adódóan a segítő olyan kompetenciákkal rendelkezik,[15] amelyeket Jézus tanítványai mesterük beszélgetéseiben is megfigyelhetnek. Jézus hangsúlyt helyez arra, hogy együtt érezzen az emberekkel (empátia), elfogadja azokat a tartalmakat, amelyeket vele megosztanak (feltétlen elfogadás). Teljes személyiségével adja magát a másiknak, tehát amikor vele beszél, akkor valóban „jelen van” a számára (szeretet, önátadás, hitelesség), és őszintén elmondja azt is, amit gondol – még ha időnként ez fáj is –, ezzel pedig arra készteti beszélgetőtársait, hogy ők is megosszák vele a belső tartalmaikat (bizalom, önfeltárás).

Az empátia[16]

Fontos megkülönböztetnünk az empátiát a *szimpátiától.* A szimpátia, az együttérzés, együttérző képesség egyfajta érzelmi egybecsengést jelent: értem őt, mert az érzései nekem is ismerősek. Olyan érzelmi kapcsolódás ez, amely könnyen bevonja, egy érzelmi vonatkoztatási keretbe állítja a segítőt a klienssel. A segítő már nem

[13] Baumgartner 2003, 422–426. o.
[14] Uo. 472. o.
[15] Uo. 440–454. o.
[16] Tringer 2022, 85–102. o.

is mindig tudja eldönteni szinte, hogy az adott érzés kié is tulajdonképpen. Szimpatizálunk egymással, szinte egy nyelvet beszélünk, fontos pozitív viszonyulás ez, inkább a baráti, partneri beszélgetések jellemzője.

Az *empátia* azonban olyan emocionális-kognitív folyamat, amely abban segít, hogy a kliens érzelmeit, tapasztalatait az ő szempontjából láthassa a lelkigondozó.

> „Az empátia azt jelenti, hogy belépünk a másik privát észlelési világába, és abban teljes mértékben otthonossá válunk. Azt is tartalmazza, hogy minden pillanatban érzékünk van a másik személy által érzett változó értelmezések iránt, a félelem, a düh, a szívélyesség, a zavar vagy bármi iránt, amit átél. Az empátia azt jelenti, hogy időszakosan e személy életét éljük, ebben óvatosan mozgunk, anélkül, hogy elsietett ítéleteket hoznánk; értelmezéseket sejtünk meg, amelyeket ő maga nem vesz észre, de nem próbálunk olyan érzéseket felfedni, amelyeknek a személy egyáltalán nincs tudatában, ez túl fenyegető lenne."[17]

Tehát ez a „beleérző-képesség" fokozott intellektuális munkát igénylő feladat, amelyben a segítő a klienst az érzelmei, személyes tartalmai mentén kíséri, és közben a maga érzelmeire, tartalmaira reflektál. Mindezt azért teszi, hogy megkülönböztesse a kliens témáját a magáétól. Olyan igazi figyelem, önátadás ez, amely nagy gyakorlatot, koncentrációt igényel, viszont ezzel az attitűddel olyan bizalmi közeg alakulhat ki a beszélgetőtársak között, amelyben a kliens megértve érzi magát. Kap egy, a lelkigondozó által biztosított plusz teret arra, hogy biztonságos nézőpontból rálásson a maga elakadására, problémájára.

A feltétlen elfogadás[18]

Szinte a legnehezebb kihívás ez a lelkigondozó számára. Az, aki számára ez a beszélgetési metodika új, joggal teheti fel a kérdést: az elfogadással még csak-csak megbirkózom, de hogy feltétlenül kéne elfogadnom a kliensemet? A képződés kezdeti szakaszában releváns ez a kérdésfelvetés, és minden lelkigondozónak személyesen meg kell vele küzdenie. Fontos újra és újra eszünkbe juttatni, hogy a segítő beszélgetés olyan módszer, amely az elakadásaival, problémáival, dilemmáival, esetleg krízisével küzdő társaink számára valódi – meggyőződésem, hogy az evangélium szellemiségéhez visszavezető, belőle táplálkozó – segítséget ad, de nem minden

[17] Baumgartner 2003, 450. o.
[18] Tringer 2022, 103–116. o.

helyzetben alkalmazható. Természetesen lehet olyan helyzet is, amikor a segítő kényszerül annak a belátására, hogy a kliensét nem tudja ezzel a feltétlen elfogadással kísérni. Abban a helyzetben ez a lelkigondozó önreflexiójának az „eredménye”, tudatosítja, hogy nem működik ez a professzionális segítő kapcsolat, és – ha van erre igény a kliensben – delegálhatja őt másik szakemberhez.

A feltétlen elfogadás[19] a másik ember komolyanvételét jelenti. Az elfogadása annak, hogy minden ember élete egyedi, saját személyiségfejlődési tapasztalatokkal rendelkezik, ezekhez másképp viszonyul, és ezekből más következtetéseket von le a saját életében. Arra tehát egyáltalán nincs szüksége, hogy a segítő megossza vele a saját tapasztalatait, hiszen neki a maga életében kell megtalálnia azokat az erőforrásokat, amelyek továbbvezethetik a saját útján. A tanácsokkal sem tud mit kezdeni, mert éppen a „magáéval” sem tud mit kezdeni, nemhogy a másikéval. Nagy segítséget kap ebben a kontrollált jelenlétben működő segítő a nondirektív szemléletmódból, hiszen bár a késztetései, segíteni vágyása sodorná sokszor a tanácsok megfogalmazásának irányába, tudja, hogy az a biztonságos közeg, amelyre a kliensnek szüksége van ahhoz, hogy dolgozhasson a személyes tartalmaival, hogy megélhesse azokat, direkt eszközökkel nem teremthető meg. A nondirektív konzultáció nagyfokú tudatosságot és gyakorlatot igényel. Nem lehet szakkönyvekből, esetleírásokból, jegyzőkönyvekből elsajátítani. Mélyen a kommunikáció kapcsolati dimenzióiba ágyazottan működik, és csak a beszélgetőtárs jelenlétében értelmezhető.[20] Meglátni a másik ember istenképűségét, elfogadni, hogy másként látja a világot, mint ahogy a segítő gondolná, hogy látnia kéne – nagy kihívás és feladat ez a lelkigondozó számára.

A hitelesség

Rogers nagy hangsúlyt helyez a segítői jelenlét hitelességére. A lelkigondozó a beszélgetés közben nem szerepet játszik, nem egy jól elsajátított terápiás eszköztár professzionális alkalmazójaként van jelen. Nem gondolja magáról, hogy feladata lenne bármilyen szempontból is diagnózist, ítéletet alkotnia a beszélgetőtársáról. Teljes, koncentrált jelenlétével van a kliense mellett, folyamatosan reflektál mindarra, ami benne történik, a saját belső folyamataival végig kapcsolatban marad (önkongruencia). A lelkigondozó nagy hangsúlyt helyez annak a tudatosítására, hogy a személyiségével való teljes jelenlét nem engedi meg azt sem, hogy a szakér-

[19] Baumgartner 2003, 446–448. o.
[20] Faber–Schoot 2002, 136–137. o.

tői szerepet magára vegye. Még akkor sem, amikor a kliense ezt várja tőle – mert szeretné megélni a kapcsolatban a segítője illetékességét, szakértelmét –, hogy az ő tanácsa megoldja majd a saját problémáját. Tudja, hogy a kliensnek szüksége van arra a szembesülésre (sokszor ellenállásokon keresztül), hogy önmagában értékes, bár most megbillent, és talán kevésbé bízik önmagában, de mégis bízhat jobban magában, érdemes ezzel dolgoznia. Segítőként ebben a dinamikában érzi magát kompetensnek. A lelkigondozó nyíltan kommunikál. Nem titkolózik, nem sejteti, hogy ő már gondolja, mi lehet az elakadás oka. Nem fél olyan, a kapcsolatban megélt érzést behozni, amely a kapcsolódást segíti és a kliens kompetenciáinak erősítését szolgálja, hiszen ezzel azt üzeni: elköteleződtem melletted, itt vagyok veled, kísérlek, és bízom benned. Nagy segítséget jelent a segítő transzparens jelenlétéből származó önfeltáró jellegű attitűdje is. Azonban az, hogy a segítő saját tartalmat hoz a beszélgetésbe, abban az esetben releváns, ha ezzel olyan bátorítást, egyfajta mintát tud adni a segítettjének, amely mentén ő el tud indulni és próbálja a saját érzéseit, gondolatait interpretálni.

A bizalom

Alapvető fontossággal bír a gyógyító beszélgetést kísérő bizalmi közeg kialakítása-kialakulása és megtartása. Az emberek között dolgozók számára ismert, hogy az egyik legnehezebben kezelhető viszonyszintről van szó ember és ember vagy ember és közösség között. Olyan intellektuálisan és emocionálisan motivált folyamatról van szó, amely az intra- és interperszonális szinteken folyamatos reflexiót igényel. Az kevés, ha hangsúlyozzuk, hogy bennünk lehet bízni. A bizalom leginkább azt jelenti, hogy elhiszem, a másik fél az elvárásaim szerint fog együttműködni velem.[21] A bizalmi közeg kialakításához az eddig említettek mind hozzájárulnak: az átlátható, transzparens kapcsolat, a résztvevők teljes véleménynyilvánítási szabadsága, az együttműködés tapasztalatainak megélése, a közösen kialakított keretek következetessége, az empatikus tisztelet kölcsönös megélése.[22]

[21] Tomka 2022, 59. o.
[22] Szabó 2016, 165. o.

Empátia, feltétlen elfogadás, hitelesség, bizalom – együtt Krisztus jelenlétében

Amikor először találkoztam a személyközpontú segítő beszélgetés módszertanával, és így, sorban leírva láttam ezeket a szavakat, nagyon motiváltnak éreztem magam. Arra gondoltam, hogy amit én Jézustól tanulok, ahhoz ezek a kifejezések nemcsak közel állnak, hanem olyan – folyamatosan fejlesztendő – kompetenciákként állnak előttem, amelyek a Krisztustól kapott küldetésem útján az állandó fejlődés lehetőségét jelenthetik a számomra. Azért, mert azt gondolom, hogy csak abban a kapcsolatban tudnak megvalósulni igazán, amelyben a jelen való élő Isten, a rám bízott másik ember és én magam vagyunk jelen. Ma, sok évvel az első találkozás óta, számtalan lelkigondozói beszélgetést megélve a kezdeti érzéseim csak erősebbé váltak.

A személyközpontú segítő beszélgetés megismerése már a lelkészi, hittanári tanulmányok folyamán alapvető fontosságú. Mivel csak a gyakorlatban lehet közelebb kerülni hozzá, így a spirituális vetületei – Isten jelenléte, imádságból indulni a beszélgetésbe a segítségre váró mellé, a beszélgetés folyamatában folyamatosan reflektálni azokra a transzcendens érintettségekre, ahogyan a gyógyító kapcsolatban segítőként benne lehetek, látni azt, ahogyan a kliens Istenhez kötődik – nagy támogatást adnak a reflektált hitmegélés útján.[23] Mindeközben pedig a fókuszban a másik ember áll, akihez a küldetésem szólít, aki betekintést enged a maga emberi világába érzelmeinek, gondolatai tartalmainak láthatóvá tételével. Olyan segítség lehet ez a módszertan, amely megteremti a folyamatos reflexió és fejlődés igényét. Tehát nem ideálokat állít, és az azoknak való megfelelésben látja a megelégedett élet zálogát, hanem mindig a valósággal szembesít, és segít az aktuális megküzdésekben.

A segítő beszélgetés módszertana számomra modellértékű mai egyházi környezetünkben. Azt élem meg benne, amit az evangéliumokban olvasok, amit Jézustól tanulok. Azt látom, hogy olyan követendő utat jelölhet ki a számunkra, amellyel – a Jézustól tanultak alapján – olyan érzékeny közeggé, közösséggé válhatunk, amelyhez jó tartozni, hiszen arra tanít, ahogy Krisztus tekintett ránk. Olyan szabadságélmény ez, amely – akár egyéni, akár közösségi szinten – túlmutat mindenféle emberi szabadságdefiníción, hiszen magában foglalja azt a megszabadított létállapotot, amely az embert – akár a segítői, akár a segítetti helyzetében is van, hiszen ezek a pozíciók folyamatosan változnak, cserélődnek – transzcendens közegbe emeli, ahol Isten szeretett gyermekeként tud önmagára és másokra tekinteni.

[23] Geest 2004, 189–190. o.

Hivatkozott művek

Agenda a Magyarországi Evangélikus Egyház lelkészei számára. Luther Kiadó, Budapest, 2010.

Bakk-Miklósi Kinga – Hézser Gábor: *Pasztorálpszichológia.* Kálvin Kiadó – Exit Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület, Budapest–Kolozsvár, 2023.

Balikó Zoltán: Kapuk nyíltak és új utak tárultak előttünk! *Lelkipásztor,* 66. évf. 1991/4. sz. 127–128. o.

Baumgartner, Isidor: *Pasztorálpszichológia.* SE TF – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány – Híd Alapítvány, Budapest, 2003.

Csáky-Pallavicini Roger et al.: Merre tart a lelkigondozás? Továbbképzés és modellek. *Embertárs,* 1. évf. 2003/1. sz. 34–39. o.

Faber, Heije – Schoot, Ebel van der: *A lelkigondozói beszélgetés lélektana.* Semmelweis Egyetem – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest, 2002.

Fábri György: Számolás és számadás. Közelkép a népszámlálás vallásosságot mutató adatairól. *Evangélikus.hu,* 2023. október 5. https://www.evangelikus.hu/hireink/fokusz/szamolas-es-szamadas-kozelkep-nepszamlalas-vallasossagot-mutato-adatairol. (Megtekintés: 2024. április 2.)

Geest, Hans van der: *Négyszemközt. Példák sikeres lelkigondozásra.* Ford. Vári Andrea. Semmelweis Egyetem – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest, 2004.

Hézser Gábor: *Miért? Rendszerszemlélet és lelkigondozói gyakorlat.* Kálvin Kiadó, Budapest, 2001.

Klessmann, Michael: *A klinikai lelkigondozás kézikönyve.* Debreceni Református Hittudományi Egyetem Gyakorlati Teológiai Tanszéke, Debrecen, 2002.

Klessmann, Michael: *Das Pfarramt. Einfürung in Grundfragen der Pastoraltheologie.* Neukirchener Theologie, Göttingen, 2012.

Kővári Magdolna: Pszichoterápia – lelkigondozás – lelkivezetés – pasztorális tanácsadás. In: *A szombat-év. A keresztény segítségnyújtás formái.* Vigilia, Budapest, 2012.

Nouwen, Henri J. M.: *A sebzett gyógyító. Lelkiszolgálat napjaink társadalmában. Ford. Balázs Katalin.* Ursus Libris, Budapest, 2006.

Pángyánszky Ágnes – Korányi András: Az evangélikus lelkészi szolgálat és a lelkészképzés útkeresése. Adottságok, lehetőségek, kihívások. *Lelkipásztor,* 96. évf. 2021/1. sz. 2–7. o.

Siba Balázs: Pasztorálpszichológiai megfontolások a lelkészi szolgálatról. *Confessio,* 2018a/3. sz. 66–82. o. Web: https://confessio.reformatus.hu/v/456. (Megtekintés: 2024. április 2.)

Siba Balázs: *Pasztorálteológia. A református lelkészi hivatás vizsgálata interjúk tükrében.* KGRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2018b.

Szabó Lajos: A lelkészi életpálya jövőképe. Kérdések és jellemzők a mai lelkészi életpályán egyházunkban. *Lelkipásztor,* 91. évf. 2016/5. sz. 162–166. o.

Tomcsányi Teodóra – Fodor László: Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In: Jelenits István – Tomcsányi Teodóra (szerk.): *Egymás közt – egymásért.* Híd Családsegítő Központ – Szeged-Csanádi Püspökség, Budapest, 1990.

Tomka János: *A bizalomépítő vezető. A gyanakvás mérgétől a bátor elköteleződésig.* Harmat Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2022.

Tringer László: *A gyógyító beszélgetés.* Medicina Könyvkiadó, Budapest, 2022.

Inklúzió a közösségben

„Semmit nem értek olvasásból”[1]

Az Újszövetség jelnyelvi fordításának igényét meghatározó megfontolások

Bácskai Károly

Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi docens
E-mail: drbacskaikaroly@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.18

A tanulmány szerzője arra a kérdésre keresi a választ, hogy miért nem elegendő a hallásukban akadályozottaknak csak olvasni a Bibliát; a jelnyelvi produkció, ez esetben a bibliai mondanivaló jelnyelvi megjelenítése és annak írásos megfogalmazása, más szóval az irodalmi produkció között jelentős különbség húzódik. A jelnyelvi bibliafordítás küldetése, hogy nyelvi-kulturális megközelítés útján közvetítse az evangéliumot a siketek felé, mivel a hallás képessége bibliai értelemben nem pusztán biológiai adottság.

Kulcsszavak: kommunikáció / akadálymentesítés / inklúzió / jelnyelvi produkció / kompetencia / látható evangélium / missziói cél

„I Don’t Understand Anything from Reading”

Considerations Behind the Need for a Sign Language Translation of the New Testament

The author of the study seeks an answer to the question why it is not enough for people with hearing difficulties to simply read the Bible. There is a significant difference between „sign language production”, in this case the sign language representation of the biblical message, and its written formulation, in other words, „literary production”. The mission of sign language Bible translation is to convey the gospel to the non-hearing through a linguistic-cultural approach, since the ability to hear – at least in the biblical sense – is not merely a biological endowment.

[1] Hattyár 2008, 273. o.

Keywords: communication / accessibility / inclusion / sign language production / competence / visible gospel / mission purpose

Lőrincze Lajos nyelvész szerint a nyelv legfontosabb rendeltetése az, hogy az ember gondolatait és érzéseit pontosan közölje és közvetítse, mégpedig minél több embertárs számára.[2] A nyelv ugyanis csak akkor él igazán, ha az emberek között képes kapcsolatot létesíteni, és az általa kialakított viszonyt őrzi és ápolja. Az Újszövetség jelnyelvi megjelenítése ezt a határozott célt szolgálja. A jelen tanulmány címe éppen ezért nem egy talányos nyelvi játékra utal, de nem is azt tükrözi, hogy a máig napvilágot látott Újszövetség-fordítások[3] után most már esedékes lenne az Újszövetség szövegét valamely, a korszerű technikára jellemző kódnyelvre vagy valamilyen programozási nyelvre átültetni. A jelnyelvi bibliafordítás feladata ennek éppen az ellenkezőjét kívánja: valójában dekódolni szándékozza az Újszövetséget, más szóval szeretné olyanok számára is maradéktalanul hozzáférhetővé tenni azt, akiknek az Újszövetség szövegének mint irodalmi egységnek a hallgatása, teológiai tartalmának a „meghallása" és annak a hallgatás útján való megértése fonetikai és akusztikai akadályok miatt csak igen korlátozott mértékben vagy egyáltalán nem lehetséges.[4]

[2] Lőrincze 1968, 116. o.

[3] A Német Bibliatársulat 2024. március 25-i közlése szerint a teljes Biblia 743 nyelven olvasható. Az Ószövetségtől függetlenül csak az Újszövetséget eddig 1682 nyelvre fordították le, legalább egy bibliai könyv pedig ma a világ 3686 nyelvén elérhető. A különböző bibliatársulatok jelenleg 7396 önálló nyelvvel számolnak világviszonylatban; ebbe a számba 245, a hallásukban korlátozottak által használt jelnyelv tartozik. Az adatok azt mutatják, hogy közel 4000 olyan nyelv létezik még a világon, amelyen mindeddig egyetlen bibliai könyv sem vált hozzáférhetővé. Forrás: https://www.die-bibel.de/zahlen-und-fakten. (Megtekintés: 2024. június 19.)

[4] „A Magyar Bibliatársulat felvállalt feladata, hogy mindenkihez eljusson a Biblia azon a nyelven, amelyet megért, abban a formátumban, amelyet használni tud, és olyan áron, amelyet mindenki megengedhet magának. Ebből a lehetőségből eddig a született siketek ki voltak rekesztve, hiszen számukra az olvasott szöveg sokszor csak nehézségekkel érthető. Valódi anyanyelvük a jelbeszéd. A siketek között sokaknak gondot jelent az írott szöveg értelmezése, számukra a legteljesebb megértést anyanyelvük, a jelnyelv biztosítja. Az írott szövegek olyan hangokat rögzítenek, melyeket a hallássérültek többsége nem hallott, és szövegkörnyezetben sem tudja ezeket használni. Azt mondhatjuk, hogy ez nem az ő anyanyelvük, tehát egy második nyelvet kellene használniuk ahhoz, hogy megérthessék az üzenetet. 2009. november 9-én a Magyar Országgyűlés egyhangúlag elfogadta a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv védelméről szóló törvényt. A törvényben kimondják, hogy a siketek közössége nyelvi kisebbség. A törvény a magyar jelnyelv elismerésével megteremti annak a szemléletváltásnak az alapjait, aminek eredményeként a hallássérültek közösségéről a jövőben nemcsak fogyatékos személyekként, hanem egy nyelvi kisebbség tagjaiként gondolkodhatunk." (Telepóczki 2015)

„A siketek a legnagyobb nyelvi kisebbség minden országban, Magyarországon például 30-40 ezer embernek lehet elsődleges kommunikációs formája az anyanyelvi jelnyelv. »Amióta elismertük nyelvi

Módozati különbségek

Miért nem elegendő a hallásukban akadályozottaknak csak olvasni a Bibliát? Az alapvető iskolázottság révén a halláskorlátozottaknak grafikus és vizuális úton-módon is birtokába kerülhet a Szentírás üzenete, amelyet olyanként akár formálisan[5] követni tudnak, azt meg tudják érteni és képesek értelmezni. Amellett azonban, hogy az anyanyelvi szintű jelnyelvi kommunikáció során természetes segítséget jelenthet a Biblia írott szövegének ismerete és nyomon követése a hallásukban akadályozottaknak, vagyis annak a segítségével is dekódolhatják a Szentírás tartalmi üzenetét,[6] a biblikus mondanivaló kommunikációjában nem lehet figyelmen kívül hagyni a jelnyelvmegértés és az írott, illetőleg a hangzó nyelvmegértés közötti markáns különbséget. Az utóbbiakhoz viszonyítva neurolingvisztikai szempontból – tudományosan igazoltan – más a jelnyelv fonológiai kódolása és eltérő a jelnyelv lexikai, valamint mondatprodukciója. A hangzó nyelvek és a jelnyelvek közötti modalitásbeli különbségek befolyással bírnak a jelnyelv megértését biztosító idegrendszeri működésre, vagyis – szaknyelven – eltérő a szublexikális fonológiai struktúrák percepciója. A jelnyelvekben fontos szerepük van a kézjeleknek, a kézformáknak és a jelek kivitelezési helyének, valamint a karmozgásoknak, de ugyanúgy a különböző nem manuális összetevőknek is. Ezek megkülönböztethetik egymástól a jeleket, modalitást jelölhetnek, névmások (térbeli referenciapontok, indexek) kijelölésére lehetnek használatosak. A nonmanuális elemek közé tartoznak a szájképek, amelyek forrása a beszélt nyelvi artikuláció, illetve az ajakgesztusok, amelyek nem a beszélt nyelvből származtathatók.[7]

---

kisebbségnek őket, azóta adóssága a bibliafordításoknak, hogy készüljön a számukra egy médiumfordítás. A jelnyelv jelelt képi világ, ebbe átültetni a Bibliát óriási kihívásokat hordoz, de ha komolyan vesszük azt, hogy a Biblia mindenkié, akkor kötelességünk jelnyelvi Bibliát is készítenünk siket embertársaink számára.«” (Barna 2020)

[5] „Egy széltében-hosszában elfogadott tévhittől is meg kell szabadulnunk. Mégpedig attól, hogy a siket gyermek nem tud megtanulni olvasni. Talán a helytelen célkitűzésből fakad a kudarc, és mint beismerés igaz lehet az, hogy én, a pedagógus nem tudtam ezt a siket gyermeket megtanítani olvasni. De ez nem is az én feladatom lenne, hiszen magának a siket gyermeknek kell megtanulnia olvasni. A pedagógus csak abban tud segíteni, hogy az olvasási kudarcok idejekorán ne vegyék el a gyermek kedvét a további olvasási próbálkozástól. Mert olvasni csak olvasva lehet megtanulni, és ha a siket gyermek feladja a küzdelmet, és lemond az újabb olvasási próbálkozásról, akkor elvesztette a harcot, a formális tanulás lehetséges sikerének is bealkonyult. A tanítás pedig a tanulás nélkül nyögvenyelős jelleget ölt magára, ami mindkét fél számára rendkívül megterhelővé teszi a tanítási-tanulási tevékenységet.” (Muzsnai 2006, 155. o.)

[6] Muzsnai 2006, 156. o.

[7] Bartha-Hattyár 2022, 75–90. o.

„Almeida és munkatársai (2016) műszeres vizsgálati eredményei szerint az agy mind a jelelők, mind a hangzó nyelvet használók esetében egy válogatást végez a nyelvi és nem nyelvi információk között, ám amíg az akusztikus ingereket illetően a halántéklebeny felső traktusában zajlik ez a folyamat, a jelnyelvi ingerek esetében a látókéregben."[8]

Jelnyelvi produkció[9]

Röviden szólva, a literális bibliafordítás igényes, nyomtatott szövegét a halló és a siket bibliaolvasó egymástól óhatatlanul eltérő módon fogja értelmezni. A különbözőséget befolyásolhatják ugyan a kommunikációs képességek, a szövegértési kompetenciák, a műveltség és más releváns egyéni adottságok,[10] de általában véve mindenképpen szignifikáns különbség húzódik a jelnyelvi produkció, esetünkben a bibliai mondanivaló jelnyelvi megjelenítése és annak írásos megfogalmazása, vagyis az irodalmi produkció között. Tudományos szempontból ma már egyértelműen tarthatatlan az a nézet, hogy a siket olvasó a Bibliát annak írott szövege alapján tanulja meg értelmezni. A képtelenségre szakszerűen rámutat Hattyár Helga 2008-ban elkészült felmérése, amelynek egy részében halló szülők siket gyermekeinek és siket szülők siket gyermekeinek szövegértési kompetenciáit vizsgálta.[11] Hattyár kutatásának aprólékos részletezésétől, valamint a siket gyermekek családi körülményeiből adódó különbségek felvázolásától e helyütt eltekintünk, és röviden csak a vizsgálati feladatot, majd annak végeredményét ismertetjük.

A mérés során az írott magyar szöveget – egy, az általános iskola második osztályosai számára szerkesztett könyvből származó mesét – a célcsoport tagjainak először a szöveg nyelvén, tehát írott magyar nyelven kellett reprodukálniuk, ezt követően pedig jelnyelven kellett előadniuk a mese tartalmát. Hattyár tanulmányát idézve bizonyos siket gyermekek

„egy második osztályos olvasókönyvi szövegnek alig több mint egyharmadát értették meg, ugyanis ők […] a tananyag jelentős részéhez ezen a nyelven, az írott magyar nyel-

[8] Uo. 86. o.

[9] „A siketek számára a jelnyelv az anyanyelv", amely egy „könnyed és vizuális nyelv. Aki kulturálisan siket, az beleszületik a jelnyelvvel való kommunikálásba," és „érthető, hogy neki ez a tökéletes nyelv" (Puha 2019).

[10] „A siket gyermekek (nota bene: a felnőttek is – *B. K.*) olyan heterogén csoportot alkotnak, amelyben szinte mindegyikük különbözik a társuktól ami a családi körülményeiket, egyéni adottságaikat, nyelvi hátterüket, motivációjukat és személyes aspirációjukat illeti." (Muzsnai 2006, 153. o.)

[11] Hattyár 2008, 267–279. o. (A felmérés olyan hatodik és nyolcadik osztályos siket gyerekekre vonatkozott, akik már nyolcadik, illetve tizedik évüket töltötték az iskolában. – *B. K.*).

> ven férnek hozzá. Ez a szövegértési teljesítmény viszont nem teszi lehetővé számukra a tananyag teljes megértését, rontja az önálló ismeretszerzés esélyeit, ami az iskolai előmenetelüket, valamint továbbtanulási, a későbbiekben pedig elhelyezkedési esélyeiket is rontja. Fontos megjegyezni, hogy az adatközlők közül akadt egy, aki egyáltalán nem boldogult a magyar nyelvű szöveg megértését tesztelő feladattal. Ez a nyolcadik osztályos gyermek nagyon sokáig tanulmányozta a szöveget, majd a terepmunkás többszöri kérésére sem volt hajlandó elmesélni a történetet, s a következőt nyilatkozta: »Nem tudom, nem értem, olvasásból nem tudok jelelni, mert semmit nem értek olvasásból.« Ez az adatközlő írásban sem reprodukálta a történetet, csupán egyetlen szót írt le. [Rajta kívül] további egy gyermek volt képtelen értékelhető megoldást adni. Ő, társával ellentétben, megoldotta a feladatot, ám egyetlen lényeges tartalmi elemet nem adott vissza.”[12]

Hattyár végül megállapítja, hogy a siket tanulók

> „sokkal több információhoz fértek hozzá jelnyelven, mint a tanítás nyelveként is használt magyar nyelven. A különbség csekély (5%) a siket szülők siket gyermekei esetében, viszont drámai a halló szülők által nevelt tanulók eredményeit tekintve, akik magyar nyelven 50%-kal mutattak gyengébb teljesítményt, mint jelnyelven.”[13]

A fentiek is igazolják, hogy a siketek szövegértését és szövegértelmezését nem lehet úgy leegyszerűsíteni, hogy a siket tud olvasni, tanulja meg az írott szöveg alapján felfogni a mondanivalót. A nyelvi kompetenciaproblémákból adódóan a siket bibliaolvasó számára az imént vázolt egyszerűsítő megoldás nem feltétlenül lesz eredményes. A siketek számára az írott bibliai szöveg követésének, megértésének és értelmezésének képtelenségét csak egy nekik megfelelő nyelvi megoldás tudja feloldani és ellensúlyozni annak érdekében, hogy a biblikus tartalom maradéktalanul megérkezzen hozzájuk, és arról tovább tudjanak kommunikálni a maguk eszközeivel.

Látható beszéd

Egyesek véleménye szerint „az ige literális értelmezése kizárja a siketek vizuális kommunikáció általi hitre jutását,”[14] a tartósan fennálló kommunikációs zavar (hallási fogyaték) ugyanis ellehetetleníti a párbeszédet Istennel. A 19. században a literális igeértelmezés mintegy törvényesítette az oralista oktatási stílust, amely

[12] Hattyár 2008, 273–274. o.
[13] Uo.
[14] Koch 2015, 405. o. Tanulmányában a szerző e helyütt Hannah Lewis siket anglikán lelkésznő véleményére utal.

szerint a hangzó nyelv és/vagy a szájról olvasás elsajátítása kulcsfontosságú a társadalmi integrációhoz és az Istennel való kommunikációhoz, nemkülönben az igei mondanivaló továbbadásához és a lelki-spirituális fejlődéshez. Ebben az időben a jelnyelvet még alacsonyabb rendű közlési formának tartották, amely alkalmatlan az elvont (bibliai, teológiai, krisztológiai) fogalmak kifejezésére.[15] A jelnyelvi bibliafordítás egyik küldetése az, hogy nyelvi-kulturális megközelítés útján közvetítse az evangéliumot a siketek felé, mivel – evangéliumi értelemben – a hallás képessége nem pusztán biológiai adottság: a „hallás" mint a hit lehetséges forrása, más szóval Isten igéjének megértése nem kizárólag akusztikai élmény. Emberi oldalról az ige hallgatása és befogadása nem a mi képességeink kifinomultságán, hanem egyedül Krisztus „beszédén" (igéjén) múlik, mert a hit ugyan hallásból van, a hallás viszont Krisztus beszéde által lehetséges (Róm 10,17).[16]

Ahhoz, hogy az ember „meghallja" Krisztus beszédét, nem kell nélkülöznie a jelnyelvet, és nem szükséges erején felül küszködnie az olvasás utáni megértéssel, illetőleg a hangzó nyelv elsajátításával, vagyis a kommunikációs szakadék áthidalására képtelen embernek az evangélium érdekében nem kötelező mindenáron az ép testi-fizikai állapotnak megfelelni. Mivel a siket személyek anyanyelve a jelnyelv, és nem az írott-mondott szöveg, a jelnyelvi fordítás segítségével úgy lesz érthető számukra a Bibliában megjelenő teológiai információ, hogy arról közvetlenül anyanyelvükön, vagyis jelnyelven értesülhetnek. A bibliaértelmezésben a *sensus literalis* mai képviselői, valamint a hagyományos oktatási elvek kortárs keresztény felvigyázói sem tagadhatják, hogy a jelnyelv segítségével közvetített és az úgy meghallott igei üzenet is hitre ébreszthet.[17]

Akadálymentes evangélium

A Biblia akadálymentesítése a siketek és a nagyothallók számára a Szentírás teológiai mondanivalójának látható formában való bemutatását kívánja. Ennek megvalósítási folyamata a Biblia úgynevezett infokommunikációs akadálymentesítése keretében

[15] Uo.

[16] Gáncs Péter Boross Géza meghatározására hivatkozik: „Szokatlan, de találó Boross Géza református professzor definíciója, mely szerint »Jézus Krisztus egész lénye kommunikáció. Jézus Krisztus mint testté lett Ige egyszerre kommunikátor és üzenet. Ő az üzenet.«" (Gáncs 1998, 322. o.)

[17] Lásd Koch 2015, 405. o. „A siketek nemcsak önálló nyelvi kisebbség, hanem történelmük, kultúrájuk és szilárd identitásuk van. A többségi társadalommal szemben ők nem betegségként tekintenek siketségükre, hanem olyan állapotként, amivel teljes életet élhetnek. »A siket emberek jelekbe öntik az érzéseiket, saját szókincsükkel és tudásukkal tesznek bizonyságot hitükről. A jelnyelvi Biblia az önálló hitéletükben segíti őket, és lehetőséget ad a lelki és tudásbeli gazdagodásukra«." (Szoták 2018)

történik, teológiai szempontból azon az alapon, hogy minden szakértelme ellenére az ember eredendően képtelen a sikeres és zavartalan teológiai párbeszédre;[18] ebben az összefüggésben a kapcsolat létesítésének első és elengedhetetlen feltétele Isten kezdeményezése. Ő teszi meg az első lépést az ember felé a kommunikációs összeköttetés helyreállításában: Ábrahám ószövetségi elhívása egyúttal ígéret annak újszövetségi eljövetelére,[19] akinek a személyében helyreállhat a kommunikáció mind vertikális, mind horizontális értelemben.[20] A kommunikációs defektus ugyanis keresztény nézőpontból nemcsak az emberek közötti kapcsolattartást jellemzi, hanem az Isten és az ember közötti érintkezésben is megjelenik. Ennek a kettős elakadásnak vagy zárlatnak a helyreállítása a teljes Szentírás egyik központi kérdése.[21] Bibliai alapon tehát a kommunikációs zavar fogalma nem korlátozható kizárólag az eltérő kommunikációs képességű (korlátozott lehetőségekkel rendelkező, pszichopatológiai állapotú, beteg) és az „egészséges” emberek közötti kommunikációs akadályra, hanem teológiai értelemben eleve minden embert érint. Az evangélium és az igehirdetés infokommunikációs akadálymentesítése révén a Jézus által Istennel helyreállított kommunikációs kapcsolat szabadon hozzáférhetővé és élményszerűvé válhat az eddig azt csak hátrányos mértékben és korlátozott módon elérőknek.[22]

Missziós célkitűzés

Az Újszövetség akadálymentesítésének feladata az Újszövetség teológiai (krisztológiai) információinak megjelenítése minden ember számára hozzáférhető módon. Ebből következően a siketek és a nagyothallók különleges igényeit figyelembe véve a teendő az Újszövetség teológiai mondanivalójának maradéktalan megjelenítése

[18] A teológiai párbeszéd e helyütt nem elsősorban az emberek egymás közötti véleménycseréjére, hanem az Isten és az ember közötti kommunikációra vonatkozik.

[19] 1Móz 12,1–3; 18,18; Ézs 7,14; Mt 1,23; Lk 1,31; ApCsel 3,25; Gal 3,8.

[20] „A kommunikáció történetét Ádámnál és Évánál kell kezdenünk. A bűneset értelmezhető úgy is, hogy többek között egy speciális kommunikációs zavarból fakad. »Csakugyan azt mondta az Isten?« – hangzik az első hamis információ. Káin és Ábel tragédiájában a vertikális kommunikációs zavar átcsap horizontális konfliktusba. S mindez kiszélesedik az őstörténet utolsó szimbolikus történetében. Bábelnél teljessé válik a kommunikációs káosz. Az ember önmagában képtelen úrrá lenni ezen a káoszon. Isten teszi meg az első lépést a kommunikációs kapcsolat helyreállítására, amikor az üdvtörténet nyitányaként kiválasztja, megszólítja, elhívja Ábrahámot, és ígéretet tesz annak eljövetelére, akiben majd teljesen helyreállhat a kommunikáció mind vertikális, mind pedig horizontális aspektusban.” (Gáncs 1998, 322. o.)

[21] „Az Isten és ember közötti vertikális, illetve az ember és ember közötti horizontális kommunikáció zavara, ennek helyreállítása a Szentírás egyik központi kérdése.” (Uo.)

[22] Lásd Koch 2015, 405. o.

látható formában. A feladat megvalósításának eszköze a siketek által anyanyelvként[23] ismert és/vagy a mindennapi érintkezésben egymás között természetesen használt jelnyelv.[24] Elengedhetetlenül fontos ugyanakkor, hogy az adott irodalmi újszövetségi szövegegységben közvetített teológiai információ és ugyanannak a szakasznak a jelnyelvi megfelelője között teológiai szempontból nem lehet különbség.[25] Más szóval a jelnyelvi szövegfordítás során, ha eltérő módon és eszközökkel is, de maradéktalanul ugyanazt a kérügmatikus üzenetet kell megfogalmazni és visszaadni, amelyet a bevett kánoni szöveg tartalmaz.

Az újszövetségi szövegek jelnyelvre történő átültetésének nehézsége az irodalmi szöveg és az annak megfelelő mondanivalót szemléltető jelnyelvi megoldások egymástól természetükből adódóan eltérő, a feladatra sok esetben alkalmatlannak bizonyuló vagy ahhoz jobbára hiányzó eszköztárában rejlik. A meglévő és a korábbiakban bevált módszerek és eredmények folyamatos figyelembevétele és alkalmazása mellett a munka szakaszról szakaszra új ötleteket kíván, és állandó jelnyelvi kreativitásra készteti a fordítókat. Számolva egyrészt a Biblia írott és jelnyelvi szövegének különbözőségével, másrészt szem előtt tartva azt a missziói célt, hogy a Szentírásban kijelentett információ minden emberhez közvetlenül eljusson,

[23] „»A reformáció egyik alapgondolata, hogy mindenkihez saját anyanyelvén jusson el a Biblia üzenete. A magyar jelnyelv elismert nyelv Magyarországon, a siketek anyanyelve« – ezért tartja fontosnak az akadálymentesített Biblia elkészítését Bokros Andrea jelnyelvi tolmács, a Magyarországi Baptista Egyház Speciális Missziójának vezetője." (Telepóczki 2015)

[24] „Siketek esetében a teljes nyelvi inklúzió a jelnyelv gyakorlásával, jelnyelvi tolmács bevonásával történhet. »*Ki tudja, hányféle nyelv van ezen a világon, és egyik sem értelmetlen. Ha tehát nem ismerem a nyelvet, a beszélőnek idegen maradok, és a beszélő is idegen lesz nekem.*« (1Kor 14,10–11) Jelnyelvi közvetítés nélkül az evangélium idegen maradhat a siketek számára. A Szentírás üzenetének kommunikációjában mindenképpen meg kell oldani az infokommunikációs akadálymentesítés kivitelezését annak érdekében, hogy a siketek és a hallók között fennálló konstans kommunikációs zavar és a jelnyelvi kompetencia hiánya ne lehetetlenítse el az evangélium hirdetését és annak a siketek számára is érthető, akár teológiai élményt is eredményező »meghallását«." (Koch 2015, 406. o.)

„A hit kommunikációból van. De tegyük hozzá: kétdimenziós, vertikális és horizontális kommunikációból fakad, melyhez kevés a mi képzettségünk, szókincsünk és lelkesedésünk. Felülről jövő, tökéletes ajándékra, mennyei »tolmácsra«, a kommunikáció, a közösség Lelkére van szükségünk." Az infokommunikációs akadálymentesítés eredményessége végső soron a legavatottabb „tolmács", vagyis a Szentlélek tevékenységén múlik; a kompetens biblikus és igehirdetői szakértelem azonban feltétlenül segítheti a Szentlélek áldást ígérő munkáját (Gáncs 1998, 326. o.).

[25] „A magyar jelnyelvi bibliafordítás az írott újszövetségi szöveg jelnyelven való közlése; a szakmai kihívást a két szövegváltozat közötti különbség, illetve e különbségek ismeretében a két szövegváltozat összehangolása adja. Az írott újszövetségi szövegben közvetített teológiai információ és a jelnyelven közölt újszövetségi teológiai információ között ugyanis – minden szokatlan és rendhagyó nyelvi-technikai megoldás ellenére – nem maradhat tartalmi eltérés vagy hiányosság." (Bokros–Bácskai 2023)

a revideált új fordítású Biblia (RÚF 2014) megjelenése[26] után sor került – a Magyar Bibliatársulat Alapítvány mindmáig működő szöveggondozói projektjeként – a RÚF 2014 újszövetségi szövegegységeinek jelnyelvre történő átültetésére is. A jelnyelvi bibliafordítás missziói „haszna” ráadásul korántsem egyoldalú: az értő és szakszerű közös munka a keresztény közösség siket tagjaival a teljes közösséget gyarapítja, gazdagítja és érzékenyebbé teszi az evangélium, az elfogadó és befogadó isteni szeretet gyakorlatban képviselhető értékei iránt. A Szentírás szövegének akadálymentesítése voltaképpen *egyetlen* közösség szakmai és hitbeli társasutazása a tapasztalatok kölcsönösségét, más szóval az inklúziót ábrázoló, együtt elérendő cél felé.

Bibliográfia

Barna Bálint: A bibliafordítás mint tanúságtétel. *Parókia.hu,* 2020. december 4. https://www.parokia.hu/hirek/v/a-bibliaforditas-mint-tanusagtetel/. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Bartha Csilla – Hattyár Helga: *A siketség társadalmi konstrukciói, jelelői változatosság és oktatás Magyarországon.* Nyelvtudományi Kutatóközpont Többnyelvűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoport, Budapest, 2022. (Edulingua Kiadványok.) https://real.mtak.hu/174906/1/_AsiketsegtarsadalmikonstrukcioijeleleoivaltozatossagesoktatasMagyarorszagon.pdf. (Letöltés: 2024. május 10.)

Berbeco, Steven (szerk.): *A magyar jelnyelv szótára.* Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, Budapest, 2004.

Blankmeyer Burke, Theresa et al.: Language Needs of Deaf and Hard-of-Hearing Infants and Children. Information for Spiritual Leaders and Communities. *Journal of Religion, Disability & Health,* 15. évf. 2011/3. sz. 272–295. o. http://dx.doi.org/10.1080/15228967.2011.590644

Bluck, John: *Christian Communication Reconsidered.* World Council of Churches, Geneva, 1989.

Boda Zsuzsa: Névnapra virág mellé Bibliát. Változatok a Szentírás népszerűsítésére. *Evangélikus.hu,* 2021. október 24. https://www.evangelikus.hu/hireink/interju/nevnapra-virag-melle-bibliat. (Megtekintés: 2024. május 10.)

[26] „Az új fordítású Biblia 1975-ben jelent meg, és vált általánosan használt bibliafordítássá a magyarországi protestáns és ortodox egyházak életében. A Károli-revízióként kezdődő, de időközben új, önálló bibliafordítássá érő munka annak idején azzal a céllal született, hogy érthető, aktuális magyar nyelven tolmácsolja Isten igéjét. Első revíziója 1990-ben látott napvilágot. Az akkori változtatásokat rendszerezett formában dokumentálta »Az újfordítású Biblia (1975) revíziójának eredményei (1990)« (Kálvin Kiadó, 1995) című kiadványunk. Az új fordítású Biblia 2014-es revíziójának (RÚF 2014) munkálatai az olvasói észrevételek gyűjtésével kezdődtek 2006-ban, három évvel később, 2009-ben pedig megindulhatott az érdemi revíziós munka, amely 2014 húsvétján, a RÚF 2014 megjelentetésével ért véget.” (Pecsuk 2014, 2. o.)

Bokros Andrea: Eredményesen alkalmazható módszerek a siketek hitoktatásában. *Pünkösd.ma,* 2011/4. sz. 17–25. o. Web: http://punkosd.ma.ptf.hu/cimlap6hallgatok-tanulmanyai/2011-4/bokrosandrea-eredmenyesen-alkalmazhato-modszerek-a-siketek-hitoktatasaban. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Bokros Andrea – Bácskai Károly: A jelnyelvi bibliafordítás munkájának bemutatása a nemzetközi biblikus konferencián. *Baptist.hu,* 2023. szeptember 29. https://www.baptist.hu/a-jelnyelvi-bibliaforditas-munkajanak-bemutatasa-a-nemzetkozi-biblikus-konferencian/. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Borbás Gabriella Dóra: Elfogadó-befogadó vagy kirekesztő-elváró közösségi kommunikáció? A kommunikáció jézusi modellje. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata.* Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2013.

Broesterhuizen, Marcel: Faith in Deaf Culture. *Theological Studies,* 66. évf. 2005/2. sz. 304–329. o. https://doi.org/10.1177/004056390506600204

Faull, Vivienne: Inclusive language. In: Nicholas Lossky et al. (szerk.): *Dictionary of the Ecumenical Movement.* World Council of Churches, Geneva, 2002.

Gaál Péter: Helyzet- és irányhatározók. *Tanulj magyarul!hu,* 2009. november 13. https://sites.google.com/site/tanuljmagyarul20091113/home/gramatiko/postpozicioj. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Gáncs Péter: A hit kommunikációból van. *Lelkipásztor,* 73. évf. 1998/9. sz. 322–326. o.

Hattyár Helga: *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata.* Doktori disszertáció. Budapest, 2008.

Hidasi Judit: *Interkulturális kommunikáció.* Scolar Kiadó, Budapest, 2004.

Joób Máté: A krízishelyzetbe került ember lelkigondozása. *Lelkipásztor,* 84. évf. 2009/2. sz. 48–50. o.

Kékesi Balázs – Farkas Attila Márton: A siket jelnyelv jelentősége a kommunikációs kultúra átalakulásának tükrében. *Információs Társadalom,* XVIII. évf. 2018/2. sz. 7–27. o. https://dx.doi.org/10.22503/inftars.XVIII.2018.2.1

Kékesy Péter: Hány nyelven olvasható ma a Biblia? *Magyar Kurír,* 2018. február 18. https://www.magyarkurir.hu/hirek/hany-nyelven-olvashato-ma-biblia. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Koch Szilvia: *Az infokommunikációs akadálymentesítés evangélikus teológiai megközelítése.* Tudományos dolgozat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Jelnyelvi-interkulturális kommunikációs szakértő képzés, Pécs, 2015.

Koch Szilvia: *Infokommunikációs akadálymentesítés az egyházban.* Szakdolgozat. Evangélikus Hittudományi Egyetem, Budapest, 2015.

Koch Szilvia: Infokommunikációs akadálymentesítés siketek számára az egyházban. *Lelkipásztor,* 90. évf. 2015/11. sz. 402–409. o.

Lőrincze Lajos: *Nyelvőrségen.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968.

Nestle-Aland 28th Edition (NA 28). *The Holy Bible,* https://nocr.net/hbm/greek/grkna28/. (Megtekintés: 2024. január 9.)

Mongyi Péter – Szabó Mária Helga: *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései.* Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest, 2005.

Mucsi Zsófia (szerk.): *Alkalmazkodó szeretet. Jakab Miklós vak- és siketmissziós lelkipásztor visszaemlékezései.* Kálvin Kiadó, Budapest, 2012.

Muzsnai István: Hogyan tehető hozzáférhetővé a siket tanulók számára a magyarországi siketoktatás? *Gyógypedagógiai Szemle,* 34. évf. 2006/2. sz. 152–156. o. Web: https://epa.oszk.hu/03000/03047/00033/pdf/EPA03047_gyosze_2006_2_152-156.pdf

P. Farkas Zsuzsa – Pandula András: *Segédlet a komplex akadálymentesítés megvalósításához.* Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest, 2007.

Park, Min Seo: Deaf Culture and Deaf Church. *New Theology Review,* 22. évf. 2009/4. sz. 26–35. o. Web: https://www.scd.org/sites/default/files/2017-07/deaf-culture-deaf-church.pdf. (Letöltés: 2024. május 10.)

Pecsuk Ottó: Előszó. In: Göndöcz Miklós (szerk.): *A revideált új fordítású Biblia (RÚF 2014) revíziójának eredményei.* Magyar Bibliatársulat, Budapest, 2014.

Puha Andrea: 5 dolog, amit a siket és a nagyothalló emberek másképpen látnak. *A Hallás Társasága Alapítvány,* 2019. január 27. https://hallastarsasag.hu/siket-nagyothallo-ci-jelnyelv-beszed/. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Rosivall László – Bertus Tímea: *Jelnyelvi kommunikáció I.* Jegyzet. Semmelweis Egyetem ÁOK Kórélettani Intézet, Budapest.

Sacks, Oliver: *Hangokat látok. Utazás a siketek világába.* Ford. Ungár Nóra. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest, 2005.

Sánta Anikó: Kommunikációs zavar az igehirdető és az igehallgató között. *Lelkipásztor,* 72. évf. 1997/1. sz. 10–12. o.

Sárosdyné Szabó Judit: A kompetenciaalapú nyelvtanítás előnyei és buktatói. *THL$_2$,* 2006/1–2. sz. 15–21. o. Web: http://epa.oszk.hu/01400/01467/00002/pdf/015-021.pdf. (Letöltés: 2024. május 10.)

Szoták Orsolya: Pünkösd ajándéka – a siketeknek is. *Református.hu,* 2018. május 21. https://regi.reformatus.hu/mutat/punkosd-ajandeka--a-siketeknek-is/. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Telepóczki Márta: Biblia a siketek anyanyelvén. *Református.hu,* 2015. október 1. https://reformatus.hu/misszio/hirek/biblia-a-siketek-anyanyelven/. (Megtekintés: 2024. május 10.)

Zahlen und Fakten. *Deutche Bibelgesellschaft,* 2024. március 25. https://www.die-bibel.de/zahlen-und-fakten. (Megtekintés: 2024. május 10.)

„Katekumének, távozzatok”!?

Tanulók és tanítványok az istentiszteleten[1]

Hafenscher Károly

Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi tanár
E-mail: hafo@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.19

Az egyik legrégebbi ismert liturgikus elemet a keleti liturgia őrizte meg és mondja a 21. században is: „Katekumének, azaz hittanulók, távozzatok!” Az igeliturgia végén, a szentségi liturgia előtt hangzó mondat indirekt kérdése: ismereteinkkel, érzelmeinkkel vagy a hit antennájával veszünk részt az Istennel való találkozásban? A számos kérdést felvető akklamáció segít végiggondolni, mennyire hordoz a liturgia tanító karaktert. Megtanulni az istentisztelet értelmét és célját – aktuális és permanens feladata az egyháznak.

Kulcsszavak: istentisztelet-teológia / tanító jelleg / missziói karakter / minőségi játék / részvétel

“Catechumens, Depart”!?

Pupils and Disciples at the Christian Worship

One of the oldest known liturgical elements of Christian worship has been preserved in Eastern liturgy. Even in the 21st century, those still new to the faith are dismissed after the homily with the words “Catechumens, depart!” This excalamation before the liturgy of the Eucharist poses an indirect question: do we take part in the encounter with God with our knowledge, with our emotions, or with the antennae of our faith? This dismissal raises a number of questions

[1] Jelen írás – jóllehet a teológia tudományának igényrendszerével készült – a szokottnál kevesebb lábjegyzetet tartalmaz, hiszen e téma kifejtése a szerző közel fél évszázados személyes, evangélikus és ökumenikus tapasztalatain alapul, azok összefoglalása. Így az idézett szakirodalmon túl harmincévi oktatói munka élményeit, kérdéseit, következtetéseit tartalmazza személyes megfogalmazásban.

and prompts us to consider whether the liturgy has an educational character. To learn the meaning and the goal of worship is both a timely and a permanent duty of the Church.

Keywords: theology of worship / teaching character / missional character / quality play / participation

Bevezető gondolatok

Ki merné venni a bátorságot, hogy evangélikus templomból istentisztelet közben kizavarjon valakit? Még azzal is kesztyűs kézzel bánunk, aki esetleg nem megfelelően viselkedik (koldusok, hajléktalan emberek, zavartak, alkoholbetegek stb.), nincs megfelelő öltözékben, hát még azzal, aki csak kulturáltan ül és figyel! Pedig lehet, hogy mégsem „illik a képbe", mert nem hisz, nincs megkeresztelkedve, vagy már megtagadta egyszer-kétszer a hitét vagy az egyházat. Mégsem küldjük ki. Mégiscsak nyitott, befogadó, az érdeklődőket tárt karokkal váró egyház vagyunk! Ez így van rendjén.

El lehet valakit zavarni az istentiszteletről? Ez lenne a keresztény közösség a Jézustól tanult befogadó lelkülettel? Lehet valaki kitiltva a liturgiáról, az úrvacsoráról? Hiszen éppen a hívogató szó letéteményese az egyház! Jézus rábízta ezt a mondatot: *„Jöjjetek énhozzám mindnyájan, akik megfáradtatok, és meg vagytok terhelve…"* (Mt 11,28) És Jézus olyat is mondott, hogy *„aki énhozzám jön, azt én nem küldöm el"* (Jn 6,37). Mindezek után a keresztény liturgiában egykor s a keleti kereszténység körében mind a mai napig, tizenhat évszázad óta elhangzik a felkiáltás az igeliturgia végén, a szentségi liturgia kezdete előtt:[2] „Katekumének, távozzatok!"

A keleti liturgiában – legyen az bizánci vagy római fennhatóság alatt végzett keleti liturgia – a rítus nagy fordulópontjaként, amikor vége az igeliturgiának, s kezdődne az úrvacsorai (szentségi) liturgia, a diakónus felkiált: „Katekumének, távozzatok!" S ez nemcsak a korai egyházban volt így, hanem a Chrysostomos-liturgia állandósága okán megmaradt mind a mai napig.

[2] A liturgia nyilvános része után, a hívők liturgiája előtt szólal meg, s a mai magyar fordítás szerint így hangzik: „Jelöltek, mindnyájan távozzatok! Jelöltek, távozzatok! Senki a jelöltek közül ne maradjon. Hívők mindnyájan, ismét és ismét békességben könyörögjünk az Úrhoz! Uram, irgalmazz!" https://orarion.org/index.php/liturgikon/aranyszaju-liturgia/58-aranyszaju-szent-janos-liturgiaja. (Megtekintés: 2024. február 16.)

Az akklamáció helye és oka

A hittanulók távozására felszólító egykori szöveg indokolt és hasznos volt, s ha ma más is a szerepe, mind a teológus, mind a „laikus" ember számára elgondolkodtató. S ha a keleti egyház megtartotta a mondatot, jó, ha a nyugati egyház is elgondolkodik az akklamáció mondanivalóján.

A nyugati egyház istentiszteletében is megtaláljuk a megfelelő mondatot ugyanígy az igeliturgia és a szentségi liturgia határán. A római egyház és a liturgikus gazdagságot menteni akaró protestáns egyházak liturgiájában a praefatio kezdő dialógusában ugyanezen a rituális váltási ponton van egy felkiáltás, amely egyértelműen jelzi az új kezdetet, a lényegében más folytatást: *sursum corda,* azaz „emeljük fel szívünket". Itt tehát fordul a helyzet. Eddig az értelmi felfogás jellemezte az istentiszteletet, innentől a közösség egy más dimenzióban van. A liturgia első, igei részét az értelemen keresztül ragadja meg a hallgató, az istentisztelet második feléhez ez már kevés. A válasz így hangzik: „Felemeljük az Úrhoz." (A római egyház az evangélikussal szemben múlt időt használ: felemeltük az Úrhoz.) Ha azonban megvizsgáljuk az eredeti szöveget: *sursum corda – habemus ad Dominum,* akkor kiderül, hogy a válasz nem a mi cselekvésünket jelenti, hanem egy állapotot jelöl: „a szívünket az Úrnál tudjuk". Azaz az Istenhez való hitkapcsolatban értelmezhető a rítus következő szakasza. Azért tudjuk megragadni – bár túlmegy azon, amit értelmünkkel felfoghatóunk –, mert a szívünket már az Úrnál tudjuk, azaz megtörtént a hit életváltoztató eseménye.

Az eredeti, katekuméneket távozásra bíró felszólítás hátterében is ez áll. Az ószövetségi hagyományok nyomán kialakult (lekcióolvasás, írásmagyarázat, hozzá kapcsolódó imádság), illetve a Krisztust prédikáló, a kereszt és a húsvét evangéliumát megszólaltató anyag megformálta az igeliturgia alapvető struktúráját. Ez az a szakasz, amelynek missziói karaktere van azáltal, hogy a hívők, a keresztségre készülők, de még a kívülről „vendégként" becsöppent emberek számára is felfogható, értelmezhető, megragadható volt az emberi értelem használatával. Legalábbis intellektuális szinten. Éppen ezért az istentiszteletnek ez az első fele nyilvános volt. Ez volt a szó szerint értelmezett *cultus publicus* (nyilvános kultusz). Ezt zárta le a hitvallás, amelynek szintén volt (lehetett) tanítói karaktere is, hiszen összefoglalta mindazt, amit a hittanulók a keresztségre készülve hallottak, megtanultak. A hitvallás tartalma volt ugyanis a katekumének tananyaga. A következő szakasz már csak a „beavatottak" számára zajló exkluzív alkalom volt, hiszen annak lényege már csak a hit antennájával volt megragadható. S bár a különböző keresztény csoportok és felekezetek a filozófia vagy a logika eszközével próbáltak magyarázatot adni az eukharisztia eseményére és annak mikéntjére (transsubtantiatio, consubstantiatio,

szimbolikus értelmezés stb.), valójában a titok titok maradt, sőt a titkok közül is a legnagyobb. Nem véletlen hát, hogy az úrvacsora kapcsán a *magnum mysterium* (nagy titok) kifejezést használja a szakirodalom. Mivel a katekumének hite még nem volt (hivatalosan és ünnepélyesen) megvizsgált hit, ők nem vehettek részt az istentisztelet második felén. Még meg kellett tanulniuk a hit titkát ahhoz, hogy elhívásuk és döntésük nyomán vehessék a hit ajándékát, a hitet adni tudó Szentlelket. Ez előtt a vizsga előtt csak az igében jelen lévő Krisztussal találkozhattak, majd annak végeztével távozniuk kellett. Amikor az egyház megvizsgálta hitüket, s megkapták a keresztség szentségét, akkor vehettek részt a másik szentség, az úrvacsora kiosztásában. (A keleti liturgiafejlődés során, a gyermekkeresztség gyakorlatában a két szentséget már együtt szolgáltatják ki, azaz a csecsemőt a keresztség után közvetlenül megáldoztatják.)

Luther ide nyúlt vissza, amikor arról szólt, hogy az úrvacsoravétel kapcsán meg kell vizsgálni a „kommunikálókat", azaz mindazokat, akik részeseivé válnak a titokzatos közösségnek, a valóságosan jelen lévő (praesentia realis) Krisztusnak. Az 1523-ban megjelent *Formula missae* iratában veti fel annak szükségességét, hogy a gyülekezet ilyen módon komolyan vegye a második szentséget. Ennek a reformátor által ajánlott – időről időre megismétlődő – „vizsgának" a kérdése az volt, hogy a kommunikáns tisztában van-e azzal, hogy mi is történik az úrvacsorában, azaz mi a szentség lényege. Ez volt a (Luther által egyébként nem támogatott) konfirmáció később rögzült gyakorlatának egyik komponense.

A liturgia lényegével ellentétes mindennemű konferálás, technikai bejelentés, ismeretterjesztés vagy utasítás. Bár ez ma divatszerűen elterjedt – a jobban érthetőség vélelmére alapozva –, a hagyomány arról tanúskodik, hogy ilyen nem volt. Így hát pótcselekvésként kell értelmeznünk az ilyen „bővítményeket". Mivel nem voltak „fellazító" köztes szavak, magyarázatok és bejelentések, annál nagyobb súlya és mélysége van egy ilyen, a katekuméneket felszólító mondatnak. Az Aranyszájú Szent János által jegyzett s a mai napig legelterjedtebb liturgiának ez a manapság is hangzó mondata tehát messzebb visz: a keresztény lét tanulás-, a liturgia tanító jellegére utal, s ennek nyomán érdemes megvizsgálni a liturgia és tanulás-tanítás kapcsolatát, összefüggéseit és módozatait.

A liturgiát tanulni kell

A liturgiának nem csak érzelmi vonatkozásai vannak. Nem csupán egy megható, szép, felemelő, andalító stb., azaz emocionálisan ható eseményről (emberi rítusról) van szó, hanem olyan „összművészeti alkotásról", amelynek akkor lesz részese az

ember, ha a belőle megérthető információkat megtanulja, a megfelelő „lelki érzékszerve" által elsajátítja, a gyakorlás által pedig elmélyíti. Ezért a keresztény gyülekezet és a tiszta tanításért felelős személyek (elsősorban a püspök) kötelessége, hogy gondoskodjék a hívők megfelelő felkészítéséről. Aki ugyanis nem tudja, minek a részese, mi zajlik az istentiszteleten, mi miért, hogyan és milyen sorrendben történik, az nem tud részese lenni a Krisztus-találkozás és az istendialógus eseményének. Legfeljebb felszínes élményeket szerez, amelyek hatása átmeneti, tartósnak, életmeghatározónak alig mondható.

A liturgia tanulása nem egyenlő a rítus megtanulásával. Már az ige felhangzásának (felolvasásának, meghirdetésének) rítusa is belső törvényszerűségeket hordoz. Ezeket megtanulva egy sor akadály hárul el az igehallgató elől. Aki nem tudja, mi és miért van az előkészítő vagy bevezető szertartásban, aki nincs tisztában a bűnbánati liturgia mikéntjével, a zsoltár funkciójával, a kyrie tartalmával, az nem tud teljes mélységében – tudatosan és érzelmileg egyaránt – részt venni annak menetében, s nem fogja fel igazi tartalmát. Az egyház kétezer év óta kísérletezi, formálja, csiszolja ennek rendjét, s ezt meg kell ismerni, tanulni és gyakorlat által elsajátítani. Enélkül csak néhány felszínes, gyorsan múló benyomás éri a résztvevőt, illetve csupán információtöredékeket kap és dolgoz fel, jóllehet itt az élet teljességéről van szó. Aki nem ismeri meg a liturgia belső irányait, dramaturgiáját, az egyes részletek fontosságát és konstitutív szerepét, az nem tud elmerülni az eseményben, csupán töredékét sejti meg annak, ami zajlik. Gyermeket és felnőttet tanítani kell az istentisztelet belső összefüggéseire.

Még inkább így van ez az istentisztelet másik fókuszával, az úrvacsorai rész liturgiájával. Aki a jelenlévők közül nincs tisztában a praefatio szövegeinek és párbeszédének jelentőségével, a *sursum corda* mondanivalójával, annak kulcsfontosságú értelmével; aki nem ragadja meg a mindenkor és mindenhol való hálaadásra hívás lényeget meghatározó felhívását; aki nem tanulja meg, hogy a Sanctusszal az örök, mennyei liturgiába kapcsolódik bele az egyház; aki nem tudja, hogy az inkarnáció újabb eseményének elhagyhatatlan (!) imádságos megmutatása az epiklézis, a Szentlélek hívása (hiszen a testet öltés is – az Apostolicum tanúsága szerint – így foglalható össze: „fogantatott Szentlélektől"); aki nem érti, hogy miért imádság vagy miért ige formájában hangzik fel konszekrációnál a *verba testamenti,* azaz Jézus úrvacsorát szerző igéje; aki nem ragadja meg, hogy itt nem az ember, hanem Krisztus „konszekrál"; aki nem lép bele az anamnézisnek Istent az üdvösség „elvégeztetett" eseményeire emlékeztető mondataiba; aki nem tudja, hogy a pax nem kedves barátkozás, hanem az Istentől kapott békesség nyugtázása és továbbadása; aki nincs tisztában azzal, hogy az Agnus Dei Krisztus művének lényegét mutatja be, amikor Keresztelő János szavait ismétli – az lemarad az istentisztelet igazi lényegéről. És

akkor még nem szóltunk a communio egyáltalán nem lényegtelen formáiról, a Miatyánk szerepéről, a „méltó és igaz” és az „Uram, nem vagyok méltó” paradoxonjáról, a postcommunio hálaadó (eukharisztikus) jellegéről, a zárásként hangzó küldő mondatról s magáról az áldásról, és nem beszéltünk mindezek összefüggéseiről, tudatosan épülő és egymásra ható folyamatairól. Mindezeket meg kell tanulni ahhoz, hogy a liturgia medrében természetes módon áradjon az Isten éltető igéje, és az állandó mondatokra alapozva megszólaljon az aktuális, személyre szabott isteni mondanivaló…

Mindez valóban hosszú távon, sőt egy életen át tartó tanulási folyamat eredménye lehet. Ezt a tanulást kihagyva vagy elhagyva elsekélyesedik az istenkapcsolatunk, a belső lelki életünk, illetve kiszakad a hívők közösségének, az egyháznak a lelki életéből.

A liturgia tanító jellege

A liturgia ősi törvénye, a *lex orandi – lex credendi* arra emlékeztet, hogy az egyház azt imádkozza, amit hisz (és tanít), és azt tanítja (hiszi), amit imádkozik. Ennek a mély összefüggésében leljük fel a liturgia tanító jellegét.

A liturgia két ismert definíciója – hogy ti. a liturgia „koncentrált ige”, illetve „imádkozott dogma” – arról tanúskodik, hogy a liturgiában megfogalmazott tanítás válik igazán életté a hívő ember és a hívő közösség számára. Ezért a liturgiára úgy kell tekinteni, mint a tanítás-tanulás egyik kiemelkedő eszközére. Az imádságokon, a bibliai szakaszokon, az akklamációkon, a szent cselekményeken keresztül a hit titkai tárulnak fel az azokat megismerni akarók számára, s a tanuláshoz egyben az elmélyítő begyakorlás is társul a rendszeres résztvevőknek.

Az egyház hitének – az individualizmus korában ezt a kifejezést újra kell értékelnünk – ismeretanyagban való összefoglalása szükséges, de nem elégséges. Imádsággá kell válnia. Az Istennel való dialógus az emberi létünk értelme. Ebben a párbeszédben válik életté az, amit megértünk, megfogalmazunk, újrafogalmazunk és alkalmazunk. De fordítva is igaz: fontos, sőt nélkülözhetetlen az imádság. Az Újszövetség arra tanít, hogy nem Istennek, hanem nekünk van szükségünk rá. Az imádságunk is labilissá válhat azáltal, ha nem tiszta és egyértelmű a hitünk tartalma, ha hamis istenképek élnek bennünk, ha nem alapozzuk meg a pozíciónkat, ha a „saját fejünk után megyünk” az Istennel való beszélgetésben.

A hit is és az imádság is Isten ajándéka, de mindkettőért nekünk kell tenni. Ha a Szentlélek nem ébreszt hitet, hiába erőlködünk, ha azonban megtapasztaljuk a Szentlélek hívását vagy megérintő szeretetét, akkor meg kell tennünk mindent azért,

hogy az értelmünk befogadja, lelki-fizikai érzékszerveink pedig megragadják az ajándékokat. Ehhez egyrészt „képzésre", azaz mások tanúskodására, másrészt „önképzésre", azaz szorgalmas és kitartó tanulásra van szükségünk. Isten azért adott értelmet, teremtette a *Homo sapiens*t, hogy képességeinket felhasználva tudjunk az ismert élővilág egyetlen tudatos és bizalmi istenkapcsolatába lépni.

A tanítás és a tanulás célcsoportjai

A liturgia olyasvalami, amit tanulni kell. Az élet értékes dolgai csak fáradságos munkával érhetők el, maguktól nem pottyannak az ölünkbe. A liturgia – a maga gazdagságában és összetettségében – nem nyílik meg magától. Az istentiszteleti életben koncentrálódik kétezer év keresztény közössége, hite, tanítása, gyakorlata, kísérletei, megoldásai. Szövevényes, bonyolultnak tűnő, valójában komplex egészet alkotó képződmény. Isteni motivációja, a Mindenható cselekvésének színtere és az emberi szokások, az ige által átjárt lélek- és gondolatvilág, a rítusképző komponensek egyszerre jelennek meg. Ahogy egy laikus nem értheti meg egy bonyolult műszer (számítógép, közlekedési eszköz stb.) működését, úgy a laikus sem érheti meg a liturgiát a maga egészében, hiszen az több mint emberi szokás vagy valamilyenné formálódott rítus. Mégis, ahhoz, hogy élni tudjon az ember az eszközeivel, használati szinten meg kell ragadnia valamit a működéséből. A szakember át kell hogy lássa az egészet, a felhasználó pedig az előnyét, a hatását, az áldását tapasztalja meg – bár ehhez is kell egy bizonyos tudatossági szint.

A liturgia egészére is alkalmazhatjuk ezt az analógiát: a „szakértők" és a „felhasználók". „Szakértők" (nem alkotók!) azok, akiket egyszerűen liturgusoknak nevezünk: lelkészek, lektorok, egyházzenészek és segédkezők (mint pl. a sekrestyés, egyházfi, oltárgondnok stb.), és „felhasználók" a gyülekezet tagjai, akik részt vesznek a liturgián. Nevükből adódóan nem csupán nézőközönség, passzív megfigyelők, hanem egyben felhasználók is. Olyanok, akik aktívan részt vesznek, jóllehet az aktivitást nem a mai, túlmozgásos értelemben használjuk, hanem úgy, hogy a saját ügyüknek tekintik, érintettnek érzik magukat, és bizonyos értelemben róluk szól az egész. A csendes jelenlét is lehet tudatos aktivitás.

Az első csoportnak folyamatos, intenzív tanulásra van szüksége ahhoz, hogy tanítani tudják a rájuk bízottakat. Az ősi *docenco discimus* elv liturgikus vonatkozásban is igaz. Tanulva tanítunk.

A csak „agendázó" liturgus nem tesz mást, mint felolvassa a liturgikus szövegeket. (A liturgia énekléséhez már szükséges bizonyos érzelmi kötődés és töltöttség.)

A szöveg felolvasásának minősége pedig függ attól, hogy érti-e, amit olvas.[3] Nem egyszerűen a szöveg elsődleges megértéséről van szó, hanem az adott mondat mély tartalmáról, funkciójáról, céljáról, összefüggéseiről, de történeti hátteréről is. Az a liturgus, aki nincs tisztában az ordináriumtételek egész istentisztelet hordozó teológiai ívével és mondanivalójával; az a szolgálattevő, aki önkényesen cserélgetve töri meg a liturgia tudatosan, „teológusan" és kipróbáltan működő dramaturgiáját; az a lelkész, aki tudatlanságból vagy hanyagságból hangsúlyozás nélkül üresíti ki a rábízott, koncentrált igeként hangzó szöveget, nem képes tanítani a liturgiát úgy, hogy az hitté és imádsággá válhassék. Pedig csak akkor van értelme a rítust „végigjátszani", ha nem kisebb igénnyel állunk elő: életté, hitté és imádsággá váljék. Ehhez kell a professzionális liturgikaoktatás – megfelelő időtartamban és mélységben.[4] A liturgiát nem magas fokon tanuló és tanító liturgus aránytévesztésben és prioritási hibában él.

A liturgikus tanulás és nevelés másik célcsoportja a „felhasználók" köre, azaz az istentiszteleten jelen lévő gyülekezet. A hitoktatás – akár iskolában, akár gyülekezetben – alapozás csupán, amit komoly építkezésnek kell követnie. Tragikus élmény, ha kiderül, hogy gyülekezeti tagjaink (akár rendszeres tagok s nemegyszer magas szinten kvalifikált emberek) megmaradnak a hit dolgaiban gyermeteg szinten. Ugyanez igaz az istentiszteleten való participációra vonatkozóan.

Éveken, évtizedeken át istentisztelet-látogató emberek nem tudják pontosan, mi is történik az istentiszteleten. Lehet, hogy van némi érzelmi kötődés, lehet, hogy a hangulatot megragadják, s ennek is születik lelki következménye, de nincsenek tisztában azzal, hogy a liturgikus események milyen mély tartalmúak, s milyen minket érintő drámába vonnak bele. A gyülekezetpedagógiai feladatok között minősített helyen kellene szerepelnie az istentisztelettel kapcsolatos katekézisnek. Ha felnőttnek tekintjük a gyülekezetet, akkor ne zárjuk be őket a gyermeteg hit világába, hanem formálással, tanítással és neveléssel vezessük el őket az értő részvétel élményére. Történhet ez istentisztelet előtt vagy után rövid tájékoztató formában vagy a hirdetés keretében. Taníthatjuk a liturgiát[5] bibliaórán, szeretetvendégségen, gyülekezeti újságban, elektronikus közösségi felületeken. A liturgiában érintett

[3] Elgondolkodtató párhuzamot olvashatunk az Apostolok cselekedeteiről szóló könyv 8,30 versével, az etióp kincstárnok történetével.

[4] Harmincévi – két egyetemen zajló – liturgiatanári tapasztalat mondatja: sokat elárul a közgondolkodásból és a lelkészképzés irányultságából az, hogy míg a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen (Zeneakadémia) az egyházzenei tanszéken a hallgatók minimum hat, jó esetben nyolc félév liturgikát hallgatnak, addig azok a lelkészek, akik egész életükben liturgikus szolgálatban állnak, a hat év alatt összesen egy félév liturgikát tanulnak.

[5] Hafenscher 2019, 61–80. o.

szakértők (minden liturgusnak ilyennek kellene lennie) felelőssége, hogy éljen a lehetőséggel: az egyház tanítványi (tehát tanuló) közösség.

*Excursus*ként érdemes utalni a tanulás játékos formájára. Nem feledhetjük azt, amit jogosan emleget a neveléstudomány, hogy *ludendo discimus,* azaz játszva tanulunk. A liturgia szent játék. S ahogyan a gyermek számára a játék a legkomolyabb és legszentebb dolog, úgy a felnőtt keresztény ember számára is a liturgia lehet a legkomolyabb és legszentebb játék. Isten a megváltás nagy drámájában játékba hív minket.[6] A tanulás igényét és a megvalósítás igényességét a liturgiában mi sem írja jobban körül, mint az a nyolcvanas években született – magas zenei és szövegi színvonalú – dal, amely Sztevanovity Dusán tollából származik, és Presser Gábor dallamain kapott szárnyra.[7] A minőségi játékhoz, előadáshoz vagy megvalósításhoz kell az igényes hozzáállás és a megfelelő tudás. A liturgia „bemutatására" is igaz ez.

„Ha már úgyis itt vagyunk,
ha már együtt játszhatunk,
ha már annyi mindent megpróbálhatunk,
aztán meghajolhatunk,
ha már úgyis itt vagyunk,
ha már úgysem változunk,
ha még néhányunknak fontos, hogyan szól,
miért ne játszhatnánk el jól?"

A liturgia mint a hitoktatás segédeszköze

A hitoktatás sokféle lehetséges tananyaga közt a liturgia egésze és egyes alkotóelemei is válhatnak a tanítás kiindulópontjává. Mivel a liturgika összegző jellegű tudomány, magában hordozza a biblikus, egyháztörténeti, dogmatikai, egyházismereti információkat, s egyben rávilágít a mindennapi keresztény élettel való kapcsolatra. Közel két évtizede közreadtam egy olyan konfirmációi tananyag-vezérfonalat, amelynek felépítése a liturgiához kapcsolódott. Ennek a konkrét ismeretanyagon túl a nem titkolt célja és lehetősége az volt, hogy a tanulókat az otthonosság érzetére segítve bevezessen az egyház mai istentiszteleti életébe, megalapozva a rendszeres és ter-

[6] Vö. Lang 1998, 13–18. o.

[7] LGT: *Miért ne játszthatnánk el jól?* https://m.zeneszoveg.hu/m_dalszoveg/13650/eloado/miert-ne-jatszhatnank-el-jol-zeneszoveg.html. (Megtekintés: 2024. március 21.)

mészetes templomlátogatás gyakorlatát.[8] Egyháztörténetet, biblikumot, dogmatikát, egyházismeretet egyaránt lehet az istentisztelet elemeit megismertetve tanítani. Azonban nemcsak a konfirmáció, de a hitoktatás és a gyülekezetpedagógia minden formája lehetőséget ad arra, hogy az istentisztelet elemein, felépítésén, dramaturgiáján, helyén és szereplőin keresztül tanítsunk hitünk ismereteiből, és motiváljunk az imádkozó életre.

Az istentisztelet minden egyes eleme az istenkapcsolatról tanít, és arra mozgósít. A liturgia dramaturgiája maga a keresztény életút titka és példája a teremtésből a megváltáson át a végső célig.

A liturgiadidaktika másik nagy segédeszköze a templom épülete, amely önmagában prédikálhat, taníthat, hitre, istenkapcsolatra segíthet.[9] Jelen keretek közt ennek a témának most nem adhatunk helyet.

Hittanulók, távozzatok!

Így hangzik a liturgia fordulópontján a felhívás. A cél nem az, hogy elzavarja az egyház az érdeklődőket. Ellenkezőleg, a cél az, hogy minél többen megismerjék a hit titkaiból a megismerhetőt, és vágyjanak a minél nagyobb tudásra és tapasztalatra, mit is jelent testközelben (az úrvacsorában ez szó szoros értelmében így van), Isten közelségében lenni. Az egyház szándéka az, hogy minél több megformált életű és kipróbált hitű ember járja az örökkévalóságba vezető zarándokutat. Isten vándorló népének szíve szándéka pedig az, hogy a tanítványok valóban tanítványként éljenek. Eljutva a gyermeteg hitből a második naivitásba, azaz a gyermeki hitbe.[10]

Felhasznált és ajánlott irodalom

Hafenscher Károly: Tanítói alkalmak, bibliaórák az istentiszteletről. In: Galambos Ádám (szerk.): *Áldás. Evangélikus gyülekezeti munkaprogramok 2019/2020.* MEE Gyülekezeti és Missziói Osztály – Luther Kiadó, Budapest, 2019. 61–80. o.

Hafenscher Károly: Mikor fejeződik be a konfirmáció? In: *Megerősítés. A konfirmációi oktatás gyakorlati kézikönyve.* MEE Gyülekezeti és Missziói Osztály – Luther Kiadó, Budapest, 2023. 29–40. o.

[8] Hasonló témát érint Hafenscher 2023, 32–33. o.

[9] Vö. Raschzok 2001, 67–70. o.

[10] Nyíri 1975, 185–187. o.

Lang, Bernhard: *Heiliges Spiel. Eine Geschichte des Christlichen Gottesdienstes.* Verlag C. H. Beck, München, 1998.

Meyer-Blanck, Michael: Wie lehren wir Liturgie? Gottesdienst als Zentrum praktisch-theologischer Didaktik. In: Jörg Neienhuis (szerk.): *Liturgie lernen und lehren. Beiträge zu Liturgie und Spiritualität.* Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2001. 141–150. o.

Neienhuis, Jörg (szerk.): *Liturgie lernen und lehren. Beiträge zu Liturgie und Spiritualität.* Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2001.

Nyíri Tamás: *Ki ez az ember?* Szent István Társulat, Budapest, 1975.

Raschzok, Klaus: Kirchengebäude und liturgische Ausbildung. In: Jörg Neienhuis (szerk.): *Liturgie lernen und lehren. Beiträge zu Liturgie und Spiritualität.* Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2001. 43–70. o.

Ruddat, Günter: Liturgische Woche als liturgiedidaktische Möglichkeit der Aus- und Fortbildung. In: Jörg Neienhuis – Wolfgang Ratzmann (szerk.): *Der Gottesdienst zwischen Abbildern und Leitbildern. Beiträge zu Liturgie und Spiritualität.* Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2000. 121–130. o.

Egy világszervezet tanulási folyamata

Pap Kinga Marjatta

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: kuninga@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.20

Az evangélikusság világcsaládja, a Lutheránus Világszövetség 1947 és 2023 között összeállított tizenegy nagygyűlési énekgyűjteménye változatos képet mutat. A korábban teljességében még fel nem tárt forrásokat nemzetközi egyházpolitikai kontextusba helyezve vizsgáljuk a világszervezet önképének nyelvi és zenei eszközökben testet öltő változásait.

Kulcsszavak: tanulás / nagygyűlés / evangélikus / régió / törzsanyag

The learning process of a global organisation

The eleven global assembly hymnals published by the Lutheran World Federation between 1947 and 2023 depict a complex evolution process. Based on a novel analysis of the musical material across the full time span, the article looks at the development of Lutheran identities expressed through varied musical forms and languages. The historical process is embedded in a framework formed by contemporary church politics.

Keywords: learning / assembly / Lutheran / region / Kernlied

A Lutheránus Világszövetség énekgyűjteményei

A Lutheránus Világszövetség százötven tagegyházában ma 77,5 millió evangélikust kapcsol egybe:[1] a világ evangélikusságának több mint 90%-a tartozik ehhez a közösséghez. A világszervezet 1947-es alapítása óta hat-hétévente rendez nagygyűlést. A szervezet legmagasabb döntéshozatali fóruma egyhetes eseménysorozat, amelyen minden tagegyház képviselteti magát. Az LVSZ szinte minden nagygyűlésre önálló

[1] Greenaway–Mumia 2023.

énekgyűjteményt bocsát ki, amely egyszerre igyekszik közvetíteni a lutheránus teológia központi elemeit, az evangélikus zenei hagyományok sokszínűségét, a nagygyűlés központi témáját és a házigazda régió zenei arculatát.[2]

1947 és 2023 között tizenegy énekgyűjtemény látott napvilágot, a vizsgált anyag ötszázharminc különböző zenei tételt tartalmaz tíz évszázadból, hetven nyelven. A 2023-as kötet aktív formálójaként lehetőségem volt végigkövetni a szerkesztés több mint két évig tartó munkafolyamatát és saját munkánkat kontextusba helyezve tájékozódni az elődök munkájáról. Az LVSZ-kötetek zenei anyagának részletes tárgyalását indokolja az is, hogy a gyűjtemények többsége – feltehetőleg a nagyszámú kortárs kompozíció szerzői jogi vonatkozásai miatt – nyilvánosan nem elérhető.

A gyűjtemények sora kezdetben egységes szerkesztői koncepciót követ.[3] 1984-ig egymásra épülő kötetek követik egymást: az ismétlődő törzsanyag minden alkalommal új tételekkel egészül ki. A folyamatosságot az egységes címadás is kiemeli. A budapesti nagygyűlésre megjelent ötödik *Laudamus*-kiadásban zenitjére érő folyamatban 1990-ben fordulat következik. A curitibai füzet kizárólag új tételeket tartalmaz, az ezt követő gyűjtemények pedig mind egymástól független alkotások. A folyamat vizsgálata betekintést enged az evangélikus identitások[4] és ökumenikus hangsúlyok alakulásába, ugyanakkor kitapintható a potenciálisan identitásképző funkciót hordozó, korszakhatárokon átívelő törzsanyag.[5]

A fő szempontokat tekintve kétdimenziós mátrixban[6] végzett kvantitatív elemzés kirajzolja az egyes kötetek, illetve időszakok jellemző arányait.

Régiók	Repertoárcsoportok
Afrika	Gregorián eredetű és középkori énekek
Ázsia	Reformáció 1[7]
Észak-Amerika	Reformáció 2
Latin-Amerika és a karibi térség	A 18–19. századi „romantikus népiesség” énekei
Közép-Nyugat-Európa	A 20. század énekei
Közép-Kelet-Európa	Korunk énekei
Északi országok	Hagyományos, népi, illetve azonosítatlan eredetű énekek

[2] Vö. Pap 2024, 84. o.

[3] Uo.

[4] Vö. Rimmer–Schunk 2023.

[5] Nemzetközi szakkifejezéssel: *Kernlied* (vö. Jaanson 2018).

[6] A korszakhatárok részletes szakirodalmi hátterének bemutatására, illetve a mélyebb zenei elemzésre a jelen dolgozat keretei közt nincs mód.

[7] A kezdeti időszak rétegezettsége okán indokolt a markáns evangélikus arculatot megalapozó törzsanyag kettébontása. A tervezett határvonal az 1704-es hallei énekeskönyv, így a Reformáció 2 már a jellegzetesen pietista és a felvilágosult racionalista énekszövegeket ötvözi a késő barokk dallamvilággal.

A kategorizálás külön kitér a dallam és a szöveg eredetének vizsgálatára, amennyiben azok eltérő kötődésűek. Néhány kötetben mutató, illetve himnológiai adat jelzi a fenti szempontokat – ezek hiányában egyéb rendelkezésre álló források szolgáltak az azonosítás alapjául.

A területi arányok kivételesen érdekes vonatkozása az énekgyűjtemények nyelvi repertoárja. A kezdeti öt, majd sokáig hat nyelv használatát 1970-ben követte minőségi ugrás: az eviani kötet tizenkilenc, majd a következő, budapesti már harminc nyelven közölt tételeket. A legszélesebb nyelvi repertoár a 2003-as köteté. A kezdetben domináns német, angol és skandináv nyelvek időszakát követően megjelenik a világszövetség négy hivatalos nyelve, az angol, a német, a francia és a spanyol; a déli félteke számos kisebbségi nyelve ugyanakkor nem reprezentatív a világevangélikusság nyelvhasználatára nézve.[8]

Az egyes kötetek rövid elemzése

1947 Lund – gyakorlatias gyűjtemény

A Lutheránus Világszövetség alakuló nagygyűlésén használatos füzet harminchat verses éneket tartalmaz öt nyelven. Az énekgyűjtemény több tekintetben eltér a későbbiektől: a rendelkezésre álló idő rövidsége miatt amerikai, német, svéd és dán énekeskönyvekből átvett anyagot közöltek, kotta nélkül. Ekkor tehát még nem készültek énekelhető fordítások kifejezetten a gyűjtemény céljára.

Az evangélikusság történelmi útját leképezve a tételek 90%-a közép-nyugat-európai (német, kisebb mértékben angol, illetve francia) eredetű, két észak-európai és egy amerikai kivétellel. A későbbiekkel összevetve szembetűnő a dallamos angolszász anyag erős jelenléte: közülük *Az egyháznak a Jézus a fundámentuma* (ÚjRÉ 590) összesen hét gyűjteményben szerepel. A gyakorlatias kiadvány az énekszerzőkre vonatkozó utalásokat vagy egyéb jegyzékeket nem tartalmaz. Mivel az angolszász tételeket gyakran éneklik változó dallampárosítással, a kötet adatolása több esetben nem ad lehetőséget annak kiderítésére, hogy mely dallamváltozat hangzott a nagygyűlésen.

A világháború árnyékában létrejött találkozó az Evangélikus Világkonvent három korábbi találkozását követően lehetőséget adott a közösség megerősítésére. A nemrég még hadviselő felekként értelmezhető országokból érkező küldöttek között már tengerentúli, amerikai és ázsiai (Kína, India) résztvevőket is találunk, azonban a távolabbi régiók zenei képviseletére még néhány évtizedet várni kell.

[8] Lásd a tanulmány függelékét.

Laudamus – „kis sorozat”[9]

„Az élő Ige a felelős egyházban” téma köré szervezett 1952-es hannoveri nagygyűlés az újjáépítés jegyében zajlott. A világszövetség történetében először kerültek nem lelkészi tagok a végrehajtó bizottságba, és már itt döntés született az ifjúság későbbi bevonásáról. Noha a keleti blokkból arányában kevesebb résztvevő érkezett, több latin-amerikai és ázsiai egyház is képviseltette magát. Az afrikai kontinensről ekkor még csak missziói szervezetek megfigyelői vettek részt.

Az 1952-es Laudamus-kötet hetvenegy tételt tartalmaz három régióból, hat nyelven. A kötet a legfontosabb német korálok és az angolszász anyag (összesen hatvan közép-nyugat-európai tétel) mellett viszonylag sok észak-európai tételt is tartalmaz, ezzel tulajdonképpen leteszi a későbbi törzsanyag alapjait. Az énekek 70%-a újonnan került be a válogatásba. A lundi gyűjtemény egyetlen amerikai tételét (*Zengd Jézus nevét, zengd, világ* – ÚjRÉ 630 más dallammal) megőrizve továbbra is ez az egyetlen Európán kívüli zenei kontribúció.

A hannoveri gyűjtemény tételei között egy sor alapéneket találunk: a már említett *Az egyháznak a Jézus…* mellett az *Áll az Úristen temploma* (EÉ 288), a *Felséges Jézus* (EÉ 371) és az *Ó, maradj vélem* (EÉ 121) egyaránt 1984-ig minden egyes kötetben megtalálható. Az itthon református környezetben ismert *Úr lesz a Jézus mindenütt* (ÚjRÉ 251) négy megjelenésével a vizsgált korszak kezdeti szakaszának kedvelt darabja.

1957-ben a tízéves világszövetség első tengerentúli nagygyűlésére került sor Minneapolisban, „Krisztus megszabadít és egyesít” címmel. A hidegháborús feszültségek között, Ordass püspök nyitóbeszédével útjára indult nagygyűlésen először vettek részt afrikai egyházak hivatalos képviselői. Az énekgyűjtemény felépítése konzervatív, megerősíti a nemrég kialakult törzsanyagot. Hetvennégy tétele között négy új angol, illetve francia ének került be a továbbra is hatnyelvű anyagba. A gyűjtemény új eleme, hogy a verses énekeket követően a napi liturgiák rendjét is közli.

Az 1963-as helsinki nagygyűlés érzékeny időszakban és helyszínen hirdette meg a „Krisztus ma” üzenetét. A déli félteke erős képviselete mellett a megigazulás kérdésére koncentráltak. A nyolcvanhárom tételesre hízott *Laudamus* továbbra is hat nyelven jelenik meg. Az énekeskönyv-szerkesztők Erkki Kansanaho későbbi püspök vezetésével ismét új megközelítést választottak: a korábbi tételeket szinte érintetlenül hagyva, a kötet végén közlik az új tételeket. Ezek közül egy reformáció korabeli német ének *(Komm in mein armes Herze),* további nyolc jellegzetes tétel a házigazda egyház zenei arculatát mutatja be.

[9] Az 1952-től 1984-ig egységes címadású köteteken belül az első három különösen szorosan összefüggő részsorozatot képez.

A népi korálvariánsok kérdése fontos helyet foglal el az északi országok és a Baltikum evangélikus énektörténetében. Mint Lippus megállapítja, a népi korálvariáns a műzene és a spontán népzene határán álló zenei jelenség.[10] Jelen dolgozat keretei közt a korszakbesorolás folyamán a végleges, népies (és nem a kiinduló, gyakran késő barokk) zenei forma alapján azonosítjuk e tételeket. A népies korálvariánsok nemzetközi repertoárban való továbbélése sajnálatos módon az énekgyűjtemények sorszerkezetében bekövetkező irányváltás áldozatául esett – a már más szemléletű 1970-es kötet nem vitte tovább ezt az unikális anyagot.

1970 Evian – törzsanyag új színekkel

A korszak politikai csatározásai indokolták, hogy az először az NDK-ba, majd Brazíliába tervezett 1970-es nagygyűlés végül a franciaországi Evianban kapott helyet. Az „Elküldettünk a világba" címet viselő találkozón megválasztották a világszövetség első ifjúsági képviselőjét, de a kortárs témák és kihívások mellett a római katolikus – evangélikus párbeszéd is nagy hangsúlyt kapott.

Az 1970-es *Laudamus* anyaga a szerves kapcsolódás mellett minőségi előrelépést mutat a korábbi kötetekhez képest. Százhuszonhat tételt közöl tizenkilenc nyelven, tételeit pedig a hagyományos énekeskönyv-fejezetek tagolásához hasonló, újszerű beosztásban közli. Megjelenik az egyházi év szerinti tagolás, ami megnyitja az utat a kötet nagygyűlésen túlmenő felhasználása előtt.

Az előszóban az LVSZ-gyűjtemények történetében első alkalommal találkozunk részletes koncepcióismertetéssel. Az André Appel LVSZ-főtitkár által jegyzett szöveg nevesíti a korábbi kötetek fő munkatársait, majd röviden jellemzi az ezek által kirajzolt evangélikus repertoár összetételét. Mint írja,[11] az „evangélikus énekkincs" fogalma alatt a klasszikus német énekanyag mellett az angolszász, skandináv és finn korálok összességét szokás érteni. A német törzsanyag folyamatosan hangsúlyos szerepeltetése továbbra is indokolt, hiszen ezekből elérhetők fordítások, számos tagegyház aktívan használja őket, és ezáltal a nemzetközi találkozókon részt vevők közös hagyományának részét képezik. Kifejezi ugyanakkor reménységét, hogy a hagyomány mellett az élő istendicséretet példázó tételek, az 1970-es kötet újdonságai nyomán néhány európai és észak-amerikai énekeskönyvbe is bekerülhetnek majd a „harmadik világ" énekei.

Földrajzi tekintetben az első egyéb Európán kívüli tételek, Európán belül pedig a közép-kelet-európai régió zenei megjelenése az 1970-es válogatás erénye. Számos

[10] Lippus 1993, 72. o.
[11] *Laudamus* 1970, XVII–XVIII.

értékes közép-nyugat-európai új tétel mellett négy ázsiai, négy afrikai, egy latin-amerikai és öt közép-kelet-európai tétel a szerkesztők mérlege. A kevésbé jellegzetesen evangélikus térségek (Japán, Libéria) mellett elsőként közli a *Mfurahini, Haleluya* tanzániai húsvéti éneket, amely az azóta eltelt fél évszázadban beépült a német és az amerikai, valamint az északi országok evangélikus gyakorlatába.

Szerencsésnek mondható az első magyar énekközlés: *Nagy hálát adjunk* (EÉ 48).[12] A 16. század értékes tétele rövidített formában is kiegyensúlyozott szentháromsági dicséret, amelyet várhatóan a most készülő észt evangélikus énekeskönyv is átvesz.[13]

Szintén 1970-ben közöltek először észt zenei tételt LVSZ-gyűjteményben. A *Ma annan oma südame* (KLPR 320) Johann Caspar Schade német koráljának – eredeti címén *Mein Gott, das Herz ich bringe dir* – népi korálvariánsa. A szerkesztői döntés mögött a zenei indokláson túl szimbolikus motivációt is sejthetünk. A hagyományosan nyugati orientációjú ország és benne az Észtországi Evangélikus Egyház sorsát döntően befolyásolta az a tény, hogy az Észt Szocialista Tanácsköztársaságot 1940. augusztus 6-án „saját kérésére" felvették a Szovjetunió tagjainak sorába. Így 1947-ben az exilegyház svédországi emigrációba kényszerült püspöke, Johan Kõpp lehetett csak jelen az LVSZ alapító ülésén. Id. Jaan Kiivit érsek – állami szerepvállalástól sem mentes[14] – nemzetközi erőfeszítéseinek eredményeként a hazai egyház csak 1963-ban csatlakozott a világszövetséghez. Így 1970-ben erős jelzésnek számított egy baltikumi evangélikus egyház akár zenei eszközökkel történő kiemelése.

1977 Dar es-Salaam – eltérő szem a láncban

A világszövetség hatodik nagygyűlésének útja első alkalommal vezetett az afrikai kontinensre. A „Krisztusban – új közösség" címet viselő tanzániai gyűlés résztvevőinek 40%-a érkezett a fejlődő országokból, és elérték a női küldöttek korábban kitűzött egynegyedes arányát is. A teológiai megközelítésben tárgyalt társadalmi és etikai aspektusok felszínre hozták a megbékélt sokszínűség azóta központi jelentőséget nyert fogalmát a világszövetség önértelmezésében.

Mint Riitta Virkkunen írja a nagygyűlés zenei életéről beszámoló elemzésében,[15] az ünnepi lendületével megragadó éneklés és istentiszteleti élet a nagygyűlés

[12] Az 1970-től kezdődő kötetek sorában összesen hat magyar eredetű tétel található: három korál (EÉ 48, 432, 365), egy dal (*Mily gyönyörűség* – 133. zsoltár) és két gyermekének (EÉ 546, 536).

[13] Laulude tervi[k]nimekiri. *Eesti Evangeelne Luterlik Kirik.* https://eelk.ee/uus-lauluraamat/laulude-tervinimekiri/. (Megtekintés: 2024. február 19.)

[14] Id. Kiivit 1948-tól, több püspöktársához hasonlóan egyházvezetői megbízatásával párhuzamosan működött az NKVD/KGB ügynökeként.

[15] Kortekangas et al. 1978, 27–30. o.

névjegyévé vált. A gyülekezetlátogatások mellett a helyi liturgikus hagyományok szerint szuahéli nyelven tartott nyitó és záró istentisztelet és a vendégkórusok részvételével zajló esti áhítatok a házigazda régió zenei bemutatkozását is szolgálták. A kora reggeli, soknyelvű úrvacsorás alkalmakon és a plenáris munkát indító reggeli áhítatokon – feltehetőleg az 1970-es – Laudamus-gyűjteményből hangoztak az evangélikus világcsalád közös énekkincsét tükröző tételek.

Trajtler adatsorában ugyanakkor forrásként szerepel a „dar es salaami füzet",[16] tehát ha nem is önálló énekgyűjtemény, de praktikus kiadvány mindenképpen került a nagygyűlési résztvevők kezébe.

1984 Budapest – énekeskönyv kicsiben

Így érkezünk el az 1984-es budapesti nagygyűlésig és a *Laudamus* ötödik kiadásáig. „Krisztusban reménységgel a világért" – szólt az 1984-es budapesti nagygyűlés témája. Ez az előremutató reménység zenei területen is jól tetten érhető.

Több jel mutat arra, hogy az 1984-es *Laudamus* a „nagy sorozat" megkoronázása. A harminc nyelven közölt százötven tételből álló, jól adatolt gyűjtemény részletgazdagsága, fejezeteinek felépítése, a korábbinál árnyaltabb tematikus, földrajzi és repertoárbeli tagoltság mind arra mutat, hogy már-már egy kisebb méretű hagyományos énekeskönyvet tartunk a kezünkben. A fejezetbeosztást áttekintve láthatjuk, hogy egy (egyébiránt nyári, tehát ünnepközi időszakban zajló) nagygyűlés liturgiáin való felhasználáson messze túlmutató válogatás kerül elénk. Az 1970-es témasort tovább finomító, igényes fejezetrend és a részvételt segítő rubrikák és konkordanciák a magyar olvasó számára mintha az EÉ és a GyLK összesített tartalomjegyzékét idéznék.

Magyar forrásokban a *Laudamus* 1970 és a *Laudamus* 1984 vonatkozásában egyaránt találkozhatunk Trajtler Gábor egyedüli (!) szerzőként való feltüntetésével, ez azonban hibás adat. Trajtler oroszlánrészt vállalt a nagygyűlés zenei munkájának előkészítésében és megvalósításában, de a nemzetközi énekgyűjtemény szerkesztésében való részvétele nem dokumentált. Bizonyosan történt oda-vissza hatás, hiszen az 1981 márciusában útjára bocsátott (hivatalosan 1983. február 20-tól használatba vett) énekeskönyv és a nagygyűlési énekgyűjtemény összeállításának végső fázisa szinte egybeesett.

[16] Trajtler 2009.

1990 Curitiba – irányváltás

Az 1984-es *Laudamus* tartalmas voltát mutatja az is, hogy a következő nagygyűlésre ezt kiegészítő füzetet állítottak össze: az első latin-amerikai helyszínű találkozóra készült kiadvány negyvenkilenc tétele 100%-ban új zenei anyagot tartalmaz azzal a céllal, hogy azt az előző kötettel együtt használják. Az énekanyagban előforduló tizenhét nyelvből tizenkettő nem szerepelt még korábban, így valóban unikális összeállításnak lehetünk tanúi. A nyelvi repertoár nemcsak a házigazda latin-amerikai régió, de az afrikai és az ázsiai régió kevésbé ismert nyelveit (pl. oromó, szaisziat) is felmutatja.

A gyűjtemény azóta komoly nemzetközi utat bejáró tételei közé sorolható a brazíliai portugál nyelvű *Az Úr szent nevét* (ZÉ 155), amely Bodrog Miklósnak az eredetitől eltérő tartalmú szövegével várhatóan a megújuló *Evangélikus énekeskönyv* első latin-amerikai tétele lehet.

1997 Hongkong – kerek évforduló új színekkel

A világszövetség ötvenéves fennállását „Krisztusban – tanúságtételre elhívottak" címmel az ázsiai kontinensen ünnepelhette a közösség. Az egy héttel a kínai fennhatóság visszaállítása után létrejött találkozó ismét különleges politikai légkörben zajlott. A súlyponti témák között szerepelt a *Közös nyilatkozat* tagegyházak általi jóváhagyása. Az ökumenikus részvétel mellett az is figyelemre méltó, hogy a női és férfi küldöttek aránya első ízben közelített egymáshoz.

A jubileum zenei anyaga a korábbi hagyományokkal szakítva teljesen új összeállítású. A huszonöt nyelven közölt ötvenkilenc tétel több mint négyötöde újonnan került be a válogatásba, a gyűjtemény egyharmada ázsiai tétel. Közülük kiemelkedik a világszövetség ötvenedik születésnapjára rendelt *God, who made the stars of heaven.* Az ének középpontjában a Szentháromság három személyének kapcsolata áll. A kortárs megfogalmazásban is ősi keresztény képek sora tárul elénk – Isten a csillagok alkotója, a népek világossága, az újat teremtő egység forrása.

2003 Agape – nemzetközi ökumenikus repertoár

A kanadai Winnipegben zajlott nagygyűlésre készülve a szerkesztők széles körű használatba kerülő énekgyűjteményt álmodtak meg. A biblikus konkordanciával és liturgikus funkció szerinti jegyzékkel ellátott, minden tételt legalább két hivatalos nyelven is tartalmazó válogatás negyvenkét (abból tizennyolc új) nyelven közölt anyaga jellegzetesen ökumenikus: az evangélikus tételek mellett ortodox, anglikán, református és katolikus, valamint a taizéi és az Iona-közösség zenei anyagából merítő tételek egyaránt megtalálhatók benne. A sokoldalú felhasználási lehetőség

előnyei mellett ugyanakkor kérdéseket vet fel, hogy a válogatás zenei anyaga alapján már nem azonosítható egyértelműen az evangélikus teológiai karakter, nem a világközösség zenei történetének emblematikus tételei formálják a kötet arcélét.

A magvas gyűjtemény értékeit kihasználandó a következő nagygyűlésre nem készült újabb énekeskönyv: a *Koinonia* kiegészítő kötet liturgikus szövegeket hoz a négy hivatalos nyelven.

2017 Windhoek – kontextuális énekgyűjtemény

A reformáció kezdetének ötszázadik évfordulóján ismét a dinamikusan növekvő evangélikus egyházak kontinensén, Afrikában gyülekezett a nagygyűlés közössége. Az „Isten kegyelméből szabadon" reformátori főtémáját három altéma (A megváltás nem bocsátható áruba; Az ember nem bocsátható áruba; A teremtés nem bocsátható áruba) keretében értelmező közösség gazdag zenei életét erősen színezte a házigazda régió hagyománya. A hatvankilenc verses éneket tartalmazó kötet 90%-a új, egyharmada afrikai illetőségű tétel.

A nagygyűlés kiemelkedő eseménye volt a reformáció kezdetére visszatekintő ünnepi istentisztelet. A kiemelt liturgia gerincét néhány erős LVSZ-alapének adja: *Erős vár* (EÉ 254), *Jer, dicsérjük Istent* (EÉ 40), *Áldjad, én lelkem* (EÉ 57). A válogatást a nemzetközi repertoár újkeletű kedvencei – népi(es) eredetű dallamok, illetve a 20. század és korunk részben alkalmi szerzeményei – teszik teljessé, míg saját régiónk hiányzik a sorból.

2023 Krakkó –az újdonság egyesítő ereje?

2023-ban az egység került a nagygyűlés középpontjába: „Egy test, egy Lélek, egy reménység" – utalt a főcím az Efezusi levél negyedik fejezetére. A kötet nyolcvannégy tételének több mint 70%-a új, most először LVSZ-kötetben szereplő anyag: sok esetben nem is szükségképpen jellegzetesen evangélikus környezetből származó tétel. A német korálanyagból két jellegzetes LVSZ-alapének, Luther *Erős vár* himnusza és az *Áldjad, én lelkem* mellett a tematikus kapcsolódás okán az *Adj békét a mi időnkben* (EÉ 291) fért bele a gyűjteménybe.

„Létező logika, hogy a nagygyűlés népe azáltal válik közösséggé, ahogyan együtt teszik magukévá az új tételeket, mindazonáltal ez kevéssé tükrözi az otthonosság és a közösségbe való hazaérkezés élményét."[17] A zenei elődökkel való szerves összekapcsolódás jegyében sikerült most már eredeti nyelven visszaemelni egy tételt a

[17] Vö. Pap 2024, 84. o.

népi korálvariánsok sorából *(Jeesus armon soi),* amely a záró istentisztelet úrvacsorai énekeként nagy figyelmet keltett.

Összegzés

A világszövetség népe mögött álló hetvenhat éves tanulási folyamat számos érdekes kérdést vet fel. Vajta Vilmos nyomán megállapíthatjuk,[18] hogy az ifjú-, majd felnőttkort elért világszövetséget a tagegyházakon kívül és belül sokan akarták tanítani. Az egyszerre ekkleziológiai közösség (communio) és jogi formát öltő emberi szervezet kettős természete a koronként változó teológiai hangsúlyok között árnyalja a világszövetség énekgyűjteményekben konkrét testet öltő önértelmezését.

A meg-megújuló szerkesztési folyamat egyfajta önismereti munkaként kíséri a földrajzi és társadalmi tekintetben egyre inkluzívabb, ökumenikus irányban nyitott közösség útját. A kötetekbe bekerülő tételek szempontrendszere, himnológiai fogalmakkal élve a gyülekezeti (nagygyűlési) ének definiálása minden korban újra elvégzendő feladat.

A zenei korpusz alapján további vizsgálat célját képezi a törzsanyag és az egyes énekek identitásképző funkciójának kérdésköre. Van-e olyan tétel, amely szinte minden kötetben szerepel – amely nélkül evangélikus világszövetségként nem lennénk azok, akik? De ugyanezt a kérdést érdemes feltenni a Magyarország Evangélikus Egyház szintjén is: melyek azok az énekek, amelyek nélkül a jövőben sem lehetünk magyarországi evangélikusok?

Függelék

Az LVSZ-énekgyűjteményekben szereplő nyelvek jegyzéke

angol
arab
bikol
brazíliai portugál
cseh és szlovák külön
cseh/szlovák (egyházi cseh)
csicseva
dán
észt
fárszi
finn
francia
gael
görög
guaráni
haja
hausza
héber
hindi
holland

[18] Vajta 1983.

ibó
indonéz
izlandi
japán
jávai
joruba
kameruni
karnatikus tamil
kínai (mandarin)
(ki)szuahéli
kongói
koreai
kpelle
lakota
latin
lengyel
libériai
lingala
litván
magyar
malagázi
maori
mungaka
ndonga
német
norvég
nyandzsa
oromó
orosz
osikvandzsama
osivambo
pidzsin
portugál
sona
spanyol
svéd
szaisziat
szanszkrit
szitszvána
szoahuku
szothó
tagalog
tamil
telugu
tvi
urdu
vietnámi
xhosza
xitszva
zulu

Bibliográfia

Rövidítések

EÉ = *Evangélikus énekeskönyv. A Magyarországi Evangélikus Keresztyén Egyház énekeskönyve.* Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest, 1981.
GyLK = *Evangélikus istentisztelet. Gyülekezeti liturgikus könyv.* Luther Kiadó, Budapest, 2007.
KLPR = *Kiriku laulu- ja palveraamat.* EELK Konsistoorium, Tallinn, 1992. (Az észt evangélikus énekeskönyv)
ÚjRÉ = *Református énekeskönyv.* Kálvin Kiadó, Budapest, 2022.
ZÉ = *Zarándokének*. Mevisz – Luther Kiadó, Budapest, 2010.

A Lutheránus Világszövetség énekgyűjteményei

Hymnal for the Assembly. Lutheran World Federation. June 30 – July 6. Lund – Sweden. Håkan Ohlsson, Lund, 1947.
Laudamus. Hymnal for the Lutheran World Federation. 1. kiad. Hanover, 1952.
Laudamus. Hymnal for the Lutheran World Federation. 2. kiad. Minneapolis, 1957.
Laudamus. Hymnal for the Lutheran World Federation. 3. kiad. Helsinki, 1963.
Laudamus. Hymnal for the Lutheran World Federation. 4. kiad. Evian, 1970.
Laudamus. Hymnal for the Lutheran World Federation. 5. kiad. Budapest, 1984.

Supplement to Laudamus. Hymnal for the Lutheran World Federation. Eighth Assembly 1990. Lutheran World Federation, Geneva, 1990.

In Christ – Called to Witness. Assembly Worship Book. Ninth Assembly Hong Kong 1997. Lutheran World Federation, Geneva, 1997.

Hamilton, Maggie – Jussila, Päivi (szerk.): *Agape. Songs of Hope and Reconciliation.* Oxford University Press – Lutheran World Federation, Oxford, 2003.

Jussila, Päivi – Ramshaw, Gail (szerk.): *Koinonia. Services and Prayers.* The Lutheran World Federation, Geneva, 2004.

International Worship Planning Committee (szerk.): *Worship, Bible Studies and Hymns. LWF Twelfth Assembly, Windhoek, Namibia, 10–16 May 2017.* The Lutheran World Federation, Geneva, 2017.

Global Commemoration of the Reformation. Sam Nujoma Stadium. Windhoek, Namibia. 14 May 2017. The Lutheran World Federation, Geneva, 2017.

Witt, Tom – Pap, Kinga Marjatta – Lange, Dirk (szerk.): *Reconciled and Renewed Assembly Worship. LWF Thirteenth Assembly Krakow, Poland 13–19 September 2023.* The Lutheran World Federation, Geneva, 2023.

Szekunder irodalom

Greenaway, Christine – Mumia, Pauline (szerk.): *From Windhoek to Kraków. 2017–2023 six-year report.* Lutheran World Federation, Geneva, 2023. Web: https://lutheranworld.org/sites/default/files/2023-09/2023A%20-%20Windhoek-Krakow%20report%20EN.pdf (Letöltés: 2024. február 9.)

Jaanson, Mart: Luterlikest tuumiklauludest. *Kirik & Teoloogia,* 2018. november 8. https://kjt.ee/2018/11/luterlikest-tuumiklauludest/ (Megtekintés: 2024. április 25.)

Kortekangas et al. (szerk.): *Uusi yhteisö Kristuksessa. Luterilaisen maailmanliiton VI yleiskokous Dar es Salaamissa 13–26. 6. 1977.* Kuopion tuomiokapituli, Kuopio, 1978.

Lippus, Urve: The Tradition of Folk Hymnsinging in Estonia and an Introduction to the Estonian-Swedish Collections of Hymn Variants. *IAH Bulletin 21,* 1993. 68–80. o. Web: https://iah-hymnologie.de/download/iah-bulletin-21-1993/ (Letöltés: 2024. február 10.)

Pap Kinga Marjatta: Budapesttől Krakkóig. Közép-kelet-európai körkép a Lutheránus Világszövetség teológiai és szervezeti hangsúlyairól 1984–2023. 2. rész. *Lelkipásztor,* 99. évf. 2024/2. sz. 81–89. o. https://doi.org/10.61894/LP.2024.99.1.1

Rimmer, Chad – Schunk, Rivka (szerk.): *Now There Are Varieties. A Study Document On Lutheran Identity In The Global Lutheran Communion.* The Lutheran World Federation, Geneva, 2023. Web: https://lutheranworld.org/sites/default/files/2023-09/01566%20Lutheran%20Identity%20FA%20-%20Digital.pdf. (Letöltés: 2024. április 25.)

Trajtler Gábor: Evangélikus énekeskönyv 1982. *Lelkipásztor különszám,* 2009. február. 20–45. o.

Vajta, Vilmos: *From generation to generation. The Lutheran World Federation 1947–1982.* The Lutheran World Federation, Geneva, 1983.

Vallási kultúraváltás mint szervezeti tanulás

Ősz-Farkas Ernő

Adventista Teológiai Főiskola
adjunktus
E-mail: oszfarkas@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.21

A megmaradás, a növekedés kényszere, különféle válságok kultúraváltási hullámot indíthatnak el vallási közösségekben, ami nehéz, hosszú és kihívásokkal teli tanulási folyamatot jelent. A tanulmány a szervezeti tanulás és a kultúra összefüggéseit a fogalmak tisztázásával alapozza meg, majd a szervezeti kultúra jellegzetességeit elemezve mutatja be a vallási kultúra sajátosságait. A szerző a kultúraváltást tanulási folyamatként interpretálja, és vizsgálja annak fázisait és ezzel összefüggő vezetői kihívásait.

Kulcsszavak: szervezeti tanulás / vallási kultúraváltás / tudásdeficit

Religious Cultural Change as a Form of Organisational Learning

The imperative of survival and growth and various crises can trigger a wave of cultural change in religious communities which entails a difficult, lengthy, and challenging learning process. This study lays the groundwork for understanding the relationships between organisational learning and culture by clarifying concepts, then analyses the characteristics of organisational culture to present the specifics of religious culture. The author interprets cultural change as an organisational learning process and examines its phases and related leadership challenges.

Keywords: organisational learning / religious cultural change / knowledge deficit

Szervezeti tanulás

A szakirodalom megkülönbözteti a tudás explicit és tacit formáját.[1] Az explicit tudás klasszikus tanulási módszerekkel sajátítható el, könnyen kifejezhető szavakkal, számokkal, egyenletekkel, képletekkel. A tacit tudás mélyen a tapasztalatokban, érzésekben és értékekben gyökerezik; nehezen kommunikálható és nem a szokványos oktatási-tanulási módszerekkel közvetíthető. A tacit tudás kognitív dimenziója tartalmazza a hitek, értékek, mentális modellek összességét. Nemcsak egyéni, hanem szervezeti szinten is megkülönböztethető a tudásnak eme két fajtája, illetve egy szervezet is képes elsajátítani. Szervezeti tanulásról (organisational learning) akkor beszélünk, amikor a folyamat eredményeként a szervezetben új tudás jön létre, amely rögzül a közösségben, tartósan elérhetővé és felhasználhatóvá válik a cselekvéshez.[2] Jellemzően a szervezeti tudás nem formális oktatásból ered, hanem a vállalati kultúra megismerése, a szervezeti rutin, dokumentáció vagy alkotás útján létrejövő ismeretek révén.[3]

Kultúra és szervezeti tanulás

A vallási kultúraváltás és tanulás összefüggéseinek megértéséhez megkerülhetetlen a fogalmak tisztázása. A vallási kultúra és kultúraváltás meghatározásához a szervezeti kultúra szélesebb perspektívájából kell kiindulnunk.

A *kultúra fogalma* elvont, és számos értelmezése lehetséges. Társadalomtudományi szempontból a kultúra az a mód, ahogyan embercsoportok megoldják a problémáikat,[4] „olyan kollektív magatartási normák, minták, megnyilvánulások és eredmények rendszere, melyeket a szocializáció folyamata közvetít, s melyek viszonylag stabilak, és a társadalmi csoport összetartására és funkcióképességének megtartására, környezeti feltételekhez való alkalmazkodására szolgálnak”.[5]

Randell több metaforát is használ a kultúra definíciójához, amelyek közül a „szociális kötőanyag” (social glue) lett a legelterjedtebb. Értelmezése szerint a vezető vagy alapító értékeit a csoport tagjai átveszik, ami önfeláldozást vagy akár rajongást válthat ki, illetve elköteleződést a szervezet iránt.[6]

[1] Tomka 2012, 30. o.
[2] Balogh–Karoliny 2023.
[3] Boutellier et al. 2008, 372–391. o.; idézi Balogh–Karoliny 2023.
[4] Blahó–Czakó–Poór 2021.
[5] Scherm 1999, 25–30. o.; idézi Blahó–Czakó–Poór 2021.
[6] Randall 2004, 123. o.

Meyerson szerint a kultúra nemcsak szociális, hanem normatív ragasztó is, amely képes egyben tartani a szervezet tagjainak potenciálisan különböző csoportjait. A szervezet kultúrája visszatükrözi az alapító karizmatikus vezető egyéni értékrendszerét, miután intézményesítette azt.[7]

A *szervezeti kultúra* magában hordozza a kultúra általánosságban megfogalmazott jegyeit, attól nem elválasztható, „olyan értékek, hiedelmek, feltevések, magatartásformák, módszerek, normák és szokások megszilárdult – és a tagok által osztott – rendszere, amelyet a szervezetalkotók tanulási folyamattal sajátítanak el, alkalmazásában egyetértenek, és azonos módon értelmezik azt".[8] Nemzeti kultúra esetében az érték- és normarendszer az egész társadalomra érvényes, míg vállalati kultúra esetében ugyanezt az adott szervezetre értjük, ezért a kultúrára vonatkozó jellegzetességek a szervezeti kultúrára is vonatkoztathatók. A továbbiakban olyan (nemzeti vagy szervezeti) kultúramegközelítéseket összegzünk, ahol közvetlen vagy közvetett utalást találunk a tanulásra mint kultúrát alakító tényezőre. A tanulás kifejezés valószínűleg azért nem vagy ritkán fordul elő a különféle meghatározásokban, mert a szervezeti tudás elsajátítása nem formális oktatási folyamat eredménye. Amint az alábbi megközelítésekből kiderül, az ismétlődő elemek közös nevezője a szervezeti tanulás, amely alátámasztja a megállapítást, mely szerint „a kultúra a szervezet közös tanulási folyamatának eredménye".[9]

Schein szerint minden szervezet kialakít egy csak rá jellemző viselkedést, ami meggyőződése szerint a legjobb választ jelenti a környezet kihívásaira és a belső integráció problémáira. Ez olyan magatartások, normák, értékek rendszerét jelenti, amelyek a múltban eredményesek voltak. A tapasztalt sikerek megerősítik a cselekvések mögött lévő értékeket és hiedelmeket.[10] A tapasztalatok kollektív emlékezete válik szervezeti tudássá, a közös átélés és azok közös felidézése maga a szervezeti tanulás.

Bakacsi szerint „a szervezeti kultúra nem más, mint a szervezet tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere".[11] Ezeket az előfeltevéseket axiómaként tekintik a szervezet tagjai, lényegében tudat alatt működnek, amelyek meghatározzák a tagok számára a szervezet önértelmezését és környezetfelfogását. Ez a megközelítés a szervezeti tanulás látens, nem látható és nehezen kifejezhető, tacit jellegére utal.

Hofstede a kultúrát a gondolkodás és cselekvés közösségi programozottságának

[7] Meyerson–Martin 1987, 625. o.
[8] Jarjabka 2011, 178–194. o.; idézi Blahó–Czakó–Poór 2021.
[9] Málovics–Farkas 2012, 256. o.
[10] Schein 2017, 9. o.
[11] Bakacsi 2006, 223. o.

nevezi: egyfajta „mentális szoftver",[12] „a környezet változásaira adott emberi válaszokat befolyásoló közös jellemzők összessége".[13] Ebben a megfogalmazásban sem szerepel a tanulás kifejezés, de a „programozás" nem más, mint a külső hatásokra adott válaszok begyakorlása, vagyis tanulás. Trompenaars szerint

> „a kultúra az a módszer, ahogyan az emberek egy csoportja megoldja a problémáit és eldönti dilemmáit – majd ezek a problémák, amelyeket rendszeresen megoldanak, eltűnnek a tudatukból, és alapvető feltételezéssé változnak, nyilvánvaló premisszává válnak. Ezek az alapvető feltételezések azután definiálnak fogalmakat, amelyeket a csoport tagjai ugyanúgy értelmeznek."[14]

Az a folyamat, amely eldönti a problémamegoldások módozatát, nem más, mint szervezeti tanulási folyamat.

A nagyszámú kultúraértelmezés a fogalom komplexitásának köszönhető. Több próbálkozás volt már a különböző modellek csoportosítására, amelyek közül a szakirodalomban máig elismert Meyerson és Martin összegzése. Szerintük a különböző kultúramegközelítések három nagy csoportba oszthatók a társadalomtudományi kutatások perspektívái alapján: integrációs, differenciációs és fragmentációs.[15] A három megközelítés szerint a kultúra jellemzőit az *1. táblázat*[16] foglalja össze:

1. táblázat. A szervezeti kultúra fő megközelítései

Jellemzők	Integrációs megközelítés	Differenciációs megközelítés	Fragmentációs megközelítés
A konszenzus jellege	Az egész szervezetre kiterjedő konszenzus	Konszenzus a szubkultúrák szintjén	A nézetek sokfélesége (nincs konszenzus)
A megnyilvánulások jellege	Konzisztencia	Inkonzisztencia	Komplexitás, nem egyértelműen konzisztens vagy inkonzisztens
A kétségesség jellege	Kizárja	A szubkultúrákon kívülre helyezi	A kétségességre összpontosít
Ki alakítja a kultúrát?	Elsősorban a vezetők/alapítók	Elsősorban a csoportok	Elsősorban az egyének

[12] Hofstede 1984; idézi Bakacsi 2006, 223. o.
[13] B. Nagy 2008, 39. o.
[14] Trompenaars–Hampden–Turner 2020, idézi B. Nagy 2008, 40. o.
[15] Martin 1992, 13. o.
[16] Málovics–Farkas 2012, 249. o.

Ha a három megközelítés alapján a kultúrát a szervezeti tanulás perspektívájából fogalmazzuk át, akkor az integrációs modellben a vezetők az „oktatók", a közösség konszenzussal fogadja el a „tananyagot". A differenciációs modellben a tanulásnak több forrása van, ezért az eredmények nem koherensek egymással, de a közösséget alkotó csoportokon (szubkultúrákon) belül konszenzus van. A fragmentációs modellben a tudás forrása sokkal inkább egyéni, mint kollektív tapasztalat.

Vallási kultúra

A szervezeti kultúrán belül érdemes külön vizsgálni a vallási kultúra sajátosságait. Az alábbiakban kísérletet teszünk beazonosítani Meyerson és Martin hármas modelljének vallási kultúrára alkalmazható elemeit.

Az *integrációs modellből* a vallási kultúrára a konzisztencia forrása lehet jellemző. Az egyházi közösségekre kifejezetten érvényes a tagok által egymással megosztott értékek, hitek és előfeltevések rendszere, ami a kultúrát egyfajta „kötőanyaggá" teszi, összetartva széthúzó csoportokat és egyéneket. A vallási közösség tudatában van annak, hogy az egyetértést a közösen vallott értékek, a „hitvallás" alkotja. Kevésbé tudatos, hogy a kultúrát a látható és deklarált hitelvi alapokon túl láthatatlan rétegek is alkotják, amelyeket a premisszák, alapfeltevések mozgatnak. A kultúra rétegeivel kapcsolatban több kutató megfigyelését is idézni lehetne, amelyek a vallási kultúrára is alkalmazhatóak. Trice és Beyer szerint a szervezeti kultúra külső, látható rétegét alkotják a szertartások, rítusok, ünnepségek, az értékeket szimbolizáló hősök, az alapító kulcsszereplők szellemi öröksége, a róluk keringő történetek, egyéb mítoszok, legendák, sajátos nyelvezet, szimbólumok, öltözködés és logó.[17] Erre a megközelítésre épít Johnson és Scholes kulturálisháló-elmélete is, amelyben hét látható, felszíni csomópontot azonosít, amelyek jól megfigyelhetők vallási szervezeteknél is: paradigma, szervezeti struktúra, hatalmi szerkezet, ellenőrző rendszer, jelképek, rituálék, történetek.[18] Goldmann a jéghegymodelljében szintén kiemeli a szervezeti kutúra látható elemeit, megkülönböztetve a láthatatlan elemektől, amelyeket „rendkívül fontosnak" tart, bár nehezen mérhetők és a legkevésbé tudatosak.[19] Hofstede hagymamodellje ugyanerre az alapvetésre épít. A hagyma külső rétegét a szimbólumok alkotják, ezt követi a hősök (szerepmodellek) rétege, a harmadikat a rítusok (szervezeti szokások) alkotják, míg legbelül található az értékek

[17] Trice–Beyer 1984, 655. o.
[18] Johnson–Scholes–Whittington 2009, 407. o.
[19] Belényesi 2021, 14. o.

szintje, amely alapján a tagok eldöntik, hogy mi a jó, és mi a rossz.[20] Minden vallási közösségre jellemző a külső jegyek dominanciája, amelyből következtetni lehet a kultúra lényegi tartalmára. Így válik érthetővé, hogy egy egyházi közösség számára miért olyan fontos a liturgia általa megélt és ismételt formája, a zene, a megjelenés, a berendezés, a kegytárgyak és azok jelképrendszere. A fentiek alapján egyértelmű a szervezeti tanulás szerepe a kultúra látható rétegeiben. Egy közösségi cselekvés akkor válik rítussá, ha a jelképek jelentése elfogadottá és azok gyakorlása rutinná válik. Mindkettő a szervezeti tanulás eredménye lehet.

A kultúra nem látható szintjét alkotják egyházi közegben is az értékek, feltevések, hiedelmek, érzések és attitűdök, amit Schein kettébont a maga kultúramodelljében. Az explicit szint látható jegyeinek szintjét követi az implicit szint két rétege: az egyik szinten a közösség fejében világosan megfogalmazott értékek vannak (értékek szintje), ami tovább bontható a vallott és követett értékekre; a legmélyen implicit szinten találhatók a rejtett előfeltevések, az alapvető hiedelmek, amelyek rendszerint nem tudatosak, viszont annyira kézenfekvőek, hogy a tagok tényként, bizonyítást nem igénylő adottságként fogadják el őket.[21] „Egy kultúra tagjai sokszor nincsenek is tudatában kultúrájuk rétegeinek egészen addig, míg egy másik kultúrával közvetlenül nem szembesülnek."[22] A kultúra láthatatlan rétegeiben lévő tudás ugyanúgy szervezeti tanulási folyamat eredményeként jön létre, mint a látható szinten, de a generációk észrevétlenül adják át, és az újak nem tudatosan építik tudásukba.

Szintén az integrációs kultúramegközelítésből kölcsönözhetjük az alapító vezetők vagy általában a vezetők kultúraalakító szerepét.[23] A külső körülményekhez való alkalmazkodás tanulásában a tapasztalaton túl az alapítók sikeres mintái mérvadóak. Az ő hiedelmeik, értékeik és előfeltevéseik belső ellenállás nélkül válnak a vallásos szervezet részévé. Lényeges kiemelni ezen a ponton Bakacsi megjegyzését, mely szerint a hiedelmeken változtatni azért nehéz, mert előbb bizonyítani kell, hogy az alapítók előfeltevései tévesek voltak. „Egy hiedelemrendszert megváltoztatni viszont jóval nehezebb, mint kialakítani, ezért az alapítók mindig mélyen otthagyják lenyomatukat a szervezet kultúrájában."[24] Ha kultúraváltásról beszélünk, akkor a legtöbb esetben a kultúra láthatatlan rétegeiben lévő tudás lesz az újabb szervezeti tanulási folyamat legnagyobb akadálya. Tudásszociológusok szerint minden közösségnek van egy „plauzibilitási struktúrája", amelyet az általa elfogadott hit- és cselekvésminták készlete alkot, amely meghatározza, hogy mely új elgondolásokat

[20] B. Nagy 2008, 41. o.
[21] Bakacsi 2006, 229. o.
[22] Schein 1996, 236. o.; idézi Bakacsi 2004, 249. o.
[23] Bakacsi 2006, 226–227. o.
[24] Uo. 226. o.

tud beépíteni, és melyeket nem. A megfigyelés szerint a közösség elzárkózik a plauzibilitási struktúrájukba nem illeszkedő új tudásanyag befogadásától.[25]

A *differenciációs* megközelítésből az inkonzisztencia lehet a vallási kultúra másik jellemzője, hiszen a szervezetet alkotó tagság nagy része nincs alkalmazotti jogviszonyban, önkéntes alapon van jelen, ezért nem várható el, hogy mindenben azonosulni tudjon a vezetők által képviselt kultúrával. A vallási közösségekre is jellemző a szubkultúrák jelenléte, amelyek tagjai alapvető kérdésekben egyetértenek, másokban nem. A differenciációs szemlélet relevanciáját igazolja az a tény is, hogy a vezetők inkonzisztens megnyilvánulásai vallási közegben fokozottan képesek aláásni és pusztítani a kultúrát, akkor is, ha a szervezet alapító „hőséről" van szó. Ettől a ponttól kezdve egy vallási közösség is *fragmentálódhat,* a tagok szerepe felerősödhet, a nézetek sokfélesége és rendezetlensége határozhatja meg a kultúrát, ami a harmadik megközelítés alkalmazhatóságát igazolja vallásos közegben. Ez utóbbi két modell rámutat a kultúra mint szervezeti tudás lebontásának lehetőségére is. A szerző vallási kultúraváltással kapcsolatos kutatásai alapján megállapítható, hogy amikor az alapító hitelessége megkérdőjeleződik, a negatív tapasztalatok szembesítik a közösséget a problémamegoldó készségek elavultságával, a csalódás megnyitja az ajtót a kultúraváltás előtt, ami a szervezeti tanulás új perspektíváját hozhatja el.[26] A tanulás már nem az előző generációk felhalmozott kollektív tudásának öntudatlan átörökítését jelenti, hanem a folyamat tudatossá és irányítottá válik.

Meyerson és Martin modellelemzéséből és saját kutatásból[27] leszűrt megfigyelések alapján azt feltételezhetjük, hogy a három megközelítés integrálása közelítheti meg a legjobban a vallási kultúra jellegzetességeit. A vallási kultúra sok mindenben hasonlít a vállalati kultúrához, de vannak sajátos vonásai is. Kezdeti stádiumban (integrációs szakasz) egy vallási szervezet az alapítók által közvetített kultúrát kérdések nélkül építi be, ami konzisztens, egységes képet mutat. A tudás úgy megy át az alapítóktól a követők felé, mint a tápanyag az anya szervezetéből a magzatba, köldökzsinóron keresztül, különösebb szűrők és gátak nélkül. Később a domináns kultúra több ok miatt differenciálódik (tagság létszáma és összetétele változik, külső és belső kihívásokra adott, nem mindenki által elfogadott válaszok), szubkultúrák jelennek meg, amelyek egymással akár ellenétben is a domináns kultúra egyes értékeit kiegészítik vagy megkérdőjelezik.[28] Amikor egy vagy több szervezeti szubkultúra szembekerül

[25] Tomka 2012, 31–32. o.

[26] Ősz-Farkas 2023.

[27] Uo.

[28] A szubkultúra – többségi kultúra dichotómiájának kritikai szempontú értelmezéseinek vizsgálata nem fér bele a jelen tanulmány kereteibe. Szubkultúra-elméletekről bővebben lásd Barabás 2023.

a domináns kultúrával, ellenkultúra[29] jön létre, amely szétfeszítheti a szervezeti kereteket, ez pedig a fragmentációs megközelítést teszi relevánssá. Ezen a háttéren a kultúraváltás a szubkultúrák és interperszonális kapcsolatok átrendeződéseként határozható meg.[30] Ebben a paradigmában a kultúraváltás nem tervezhető és nem irányítható a vezetők által, a külső körülmények hatása dominál, míg az integrációs modellben a kultúraváltás kognitív szinten történő változás, amelyet a szervezet vezetői irányítanak. A szervezeti tudás megkérdőjelezése indíthatja el a kultúraváltást egy vallásos közösség életében is.

Kultúraváltás és szervezeti tanulás

A szakirodalom az üzleti környezetre vonatkozóan több esetben is szükségszerűnek tartja a kultúraváltást. A Sathe[31] által felsorolt feltételek közül némelyik érvényes lehet vallási kultúraváltás esetén is: erkölcsi problémák a szervezetben, változás a szervezet küldetésében, masszív változás a környezetben, szervezeti fúzió, szervezeti növekedés.

A folyamat értelmezéséhez szükséges megérteni a kultúraváltás természetét. Ahogy a szervezeti kultúra meghatározásában láttuk, a kultúraváltásnál is több modell létezik a szakirodalomban.

Schein kultúramodelljéből kiindulva kultúraváltás csak akkor következhet be, ha a kultúra harmadik, láthatatlan, legbensőbb rétegében, az előfeltételezések és hiedelmek szintjén is elmozdulás történik.[32] Heidrich szerint a kultúraváltás „olyan tervezett, átfogó és alapvető változásfajta, mely jól elkülöníthető a spontán kialakuló kultúrán belüli folyamatoktól és azoktól a tudatos törekvésektől, melyek a létező kultúrát kívánják fenntartani".[33] Trice és Beyer a kultúraváltás három fajtáját különböztetik meg: forradalmi és átfogó; részleges, amely csak egy szubkultúrát vagy egy szervezeti egységet érint; fokozatos, lassú és átfogó, amely a szervezet egészét érinti.[34]

A kultúraváltás generálása és lefolyása szempontjából figyelemre méltó Bridges[35] átmenet- vagy átalakuláselmélete. Az alaptétele szerint a változás (change) helyzeti körülményekre épülő jelenség, míg az az átmenet (transition) lelki és pszichológiai

[29] Bakacsi 2006, 234. o.
[30] Meyerson–Martin 1987.
[31] Sathe 1985.
[32] Schein 2017, 24. o.
[33] Heidrich 2017.
[34] Uo.
[35] Bridges 2009.

folyamat, amelynek során az érintettek beépítik a változást a gondolkozásukba.[36] Amikor a változás megjelenik anélkül, hogy átalakulás történne, az nem más, mint „a székek átrendezése".[37] Elmélete szerint az átalakulás háromfázisú folyamat: befejezés (ending), semleges zóna és új kezdet.

Általában az üzleti modellek a változásra és annak kimenetelére fókuszálnak. Bridgesnél nem az új kezdettel kezdődik az átalakulás, hanem a befejezéssel. Úgy írja le ezt a szakaszt, mint amelyben be kell azonosítani mindazt, amit el kell engedni. A régi identitást le kell zárni, ami nélkül soha nem lesz átalakulás. Bridges a veszteség érzését gyászfolyamatként írja le. Szerinte nem a változások okozzák a nehézséget, hanem a veszteségek elszenvedése. A legnagyobb veszteségérzést az alapítókban, az alapértelmezettnek hitt szervezeti tudásban való csalódás okozza. Korábban a külső kihívásokra adott, tökéletesnek hitt válaszok csorbulnak, a tudásdeficit felismerése sokkhatásként éri a közösséget.

A második fázist semleges zónának nevezte el. Ebben a szakaszban a senki földjén vagyunk Bridges szerint. A régi már nincs velünk, az új még nem jött el. „Két valahol közötti sehol",[38] a volt és a lesz közötti felfüggesztés állapota. Ez a szakasz a lassú és tudatos szervezeti tanulás folyamata, amikor új válaszok keresésére kerül a hangsúly. A kultúraváltás végső állomását nevezi új kezdetnek, amit új identitás megjelenése jellemez.

Ha igaz a korábban idézett megállapítás, amely szerint „a kultúra a szervezet közös tanulási folyamatának eredménye",[39] akkor a fenti modelleket is alapul véve feltételezhetjük, hogy a kultúraváltást a szervezeti tudásdeficit érzékelése indítja el. Amikor a korábbi közös problémamegoldással, szocializációval és a szervezeti tanulás egyéb formáival felhalmozott szervezeti tudás nem ad adekvát választ a jelen kihívásaira, a kultúraváltás elkerülhetetlenné válik. A kultúraváltás folyamatában a transzformatív szervezeti tanulás szerepe felértékelődik. A transzformatív tanulás arra utal, hogy a szervezet egy régi értelmezési sémát egy újra tud cserélni. „A transzformatív tanulás jellemzője, hogy kihívást jelentő, élményközpontú folyamat során teljesen új hiedelmek, értékek, feltételezések keletkeznek, amelyek megváltoztatják a témához fűződő alapvető attitűdöt."[40]

[36] Uo. 3. o.
[37] Uo.
[38] Uo. 4. o.
[39] Málovics–Farkas 2012, 256. o.
[40] Stéber–Kereszty 2015, 46–60. o.

A kultúraváltás mint tanulási folyamat vezetői támogatása

A kultúraváltásra jellemző transzformatív tanulás hosszadalmas és vezetői támogatást igényel. A befejező fázisban (ending) a legfontosabb vezetői feladat a tagok veszteségérzésének felismerése és kezelése lehet. Ebben a fázisban a tanulási folyamat az érzelmek, a veszteség és a gyász beazonosítását jelenti, ami rendkívül fájdalmas lehet. Más szerzők is kiemelik az emberközpontú, szolgáló vezetői attitűd fontosságát.[41] A kapcsolatközpontú magatartás jóindulatot teremt.[42]

Bridges olyan tevékenységek létrehozását is javasolja, amelyek dramatizált formában szemléltetik a változást.[43] Gennep múlt század elején, afrikai törzseknél végzett antropológiai kutatásai alapján fogalmazta meg, hogy az egyén élete bármely társadalomban átmenetek sorozataként értelmezhető a születéstől a halálig. Látszólag különböző átmenetek közös jellemzője az elkülönülés, a liminalitás (határhelyzeti állapot, a létezés belső szakrális formája) és a beilleszkedés sajátos beavatási szertartásokkal, amelyek segítenek átlépni az egyik szakaszból a másikba. A háromfázisú átmenet úgy az afrikai törzsek szertartásaiban, mint a nyugati világ rituáléiban megtalálható.[44] Vezetői feladat az átmenetekhez rituálét rendelni és ezen átvezetni az érintetteket, mert a változás látható dramatizálása segít átlépni a változás fázisain. A dramatizálás mint szervezeti tanulást segítő eszköz jelenik meg. Theißen a rituálékhoz további jelentéstartalmakat is hozzákapcsol. Ezek szintaxisuk révén megszakítják az időt, szemantikájuk alapján valamely értékről tesznek vallást, valamint pragmatikájuk révén euforizálnak, illetve elhárítják a félelmet és a káoszt. „A rituálé a problémák közös megoldása, azért, hogy az egyént közösségi magatartásra képessé tegye."[45] A rituálék tehát megnyitják az utat a szervezeti tanulás új szakasza előtt.

A semleges zóna legnagyobb kihívása, hogy a többség nem érzékeli és nem érti. Vezetői feladat megértetni az érintettekkel, hogy mi történik velük. A semleges zóna a spontán szervezeti tanulás legjobb időszaka, amikor az új kihívásokra új válaszok születhetnek.

Az új kezdet fázisában Bridges azt javasolja, hogy a vezetés készítsen lépésekre lebontott cselekvési tervet, hogy tisztázza az újrakezdés mögött álló célt és biztosítsa a gyors sikereket. Az új kezdet szakaszában a kultúraváltás során felgyűlt új tudás használatában kell segítséget adjon a vezető.

[41] Lewis 1996, 67. o.

[42] Lewis–Lewis 2009, 67. o.

[43] Bridges Gennep törzsi rituálékra vonatkozó kutatására utal. A törzsi átmeneti rítusok segítenek az embereknek „átlépni" a változás fázisain. Vö. Bridges 2009, 63. o.

[44] Gennep 2007.

[45] Theissen 2008, 328. o.

Összegzés

A kultúra a szervezet közös tanulási folyamatának eredménye. Szervezeti tanulás eredményeként új, többnyire tacit tudás jön létre, amely tartósan elérhetővé és felhasználhatóvá válik a cselekvéshez. A szervezeti kultúra olyan értékek, hiedelmek, feltevések, magatartásformák, módszerek, normák és szokások rendszere, amely szervezeti tanulás révén jön létre és szilárdul meg. A vallási kultúra a szervezeti kultúra sajátos formája, amelynek jellegzetességei a Meyerson–Martin-féle hármas megközelítés integrálásával modellezhetők. A vallási kultúraváltás kényszere akkor kopogtat be, amikor a közösség csalódások sorozatában felismeri a tudásdeficitet, amely elindítja az átalakulás útján, az új szervezeti tudás megszerzése felé. Ez a szakasz tudatos, transzformatív szervezeti tanulást igényel, amelyben kísérletekre, új közös tapasztalatokra és vezetői támogatásra van szükség.

Hivatkozott művek

Bakacsi Gyula: *Szervezeti magatartás és vezetés.* Aula Kiadó, Budapest, 2006.

Balogh Gábor – Karoliny Mártonné (szerk.): *Az emberi erőforrások menedzselése.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2023. https://doi.org/10.1556/9789634548973

Barabás A. Tünde (szerk.): *Alkalmazott kriminológia.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2014. Web: https://mersz.hu/hivatkozas/m1139alkal_75_p1/#m1139alkal_75_p1. (Megtekintés: 2024. május 15.)

B. Nagy Sándor: *Szervezetfejlesztés, változásmenedzsment.* Zsigmond Király Főiskola, Budapest, 2006.

Belényesi Emese: *Közigazgatási szervezeti kultúra.* Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest, 2021.

Blahó András – Czakó Erzsébet – Poór József (szerk.): *Nemzetközi menedzsment.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2021. https://doi.org/10.1556/9789634546528

Boutellier, Roman et al.: Impact of office layout on communication in a science-driven business. *R&D Management,* 38. évf. 2008/4. sz. 372–391. o. https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2008.00524.x

Bridges, William: *Managing Transitions. Making the Most of Change.* 3. kiad. Da Capo Press, Philadelphia, 2009.

Gennep, Arnold van: *Átmeneti rítusok.* Ford. Vargyas Zoltán. L'Harmattan, Budapest, 2007.

Heidrich Balázs: *Szervezeti kultúra és interkulturális menedzsment.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2017.

Hofstede, Geert H.: *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values.* Sage Publications, Beverly Hills, 1984. (Cross-Cultural Research and Methodology 5.)

Jarjabka Ákos: Hasonlóságok és különbségek a közép-kelet-európai országok nemzetiszervezeti kultúrájában. In: Majoros Pál (szerk.): *Merre tovább? Gazdaság és társadalom, realitás és esély.* BGF, Budapest, 2011. (Tudományos évkönyv 2010.) 178–194. o.

Johnson, Gerry – Scholes, Kevan – Whittington, Richard: *Exploring corporate strategy.* 8. kiad. Prentice Hall, Harlow, 2009.

Lewis, Phillip V.: *Transformational Leadership. A New Model for Total Church Involvement.* Broadman & Holman, Nashville, 1996.

Lewis, James R. – Lewis, Sarah M.: *Sacred schisms. How religions divide.* Cambridge University Press, Cambridge, 2009.

Málovics Éva – Behrends, Thomas: A szervezeti kultúra megközelítései. A komplexitás nyomában. *Marketing & Menedzsment,* 38. évf. 2004/3. sz. 68–76. o.

Málovics Éva – Farkas Gergely: *Szervezeti viselkedés.* JatePress Kiadó, Szeged, 2012.

Martin, Joanne: *Cultures in Irganizations. Three Perspectives.* Oxford University Press, New York, 1992.

Meyerson, Debra – Martin, Joanne: Cultural Change. An Integration of Three Different Views. *Journal of Management Studies,* 24. évf. 1987/16. sz. 623–647. o. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1987.tb00466.x

Ősz-Farkas Ernő: *A vallásos szervezeti kultúraváltás motivációi és vezetői kihívásai a Keresztény Advent Közösséghez tartozó tagok Hetednapi Adventista Egyházhoz való csatlakozásának fényében.* PhD-dolgozat. Evangélikus Hittudományi Egyetem, Budapest, 2023. Web: https://uni.lutheran.hu/wp-content/uploads/2024/01/OFE_Disszetracio_leadott-vegleges_EHE.pdf. (Letöltés: 2024. május 15.)

Randall, Julian: *Managing Change, Changing Managers.* Routledge, London, 2004.

Sathe, Vijay: *Culture and Related Corporate Realities. Text, Cases, and Readings on Organizational Entry, Establishment, and Change.* R. D. Irwin, Homewood, 1985. (The Irwin Series in Management and the Behavioral Sciences.)

Schein, Edgar H.: Culture. The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly,* 41. évf. 1996/2. sz. 229–240. o. https://doi.org/10.2307/2393715

Schein, Edgar H.: *Organizational Culture and Leadership.* 5. kiad. Wiley, Hoboken, 2017.

Scherm, E.: Management goes global. Möglichkeiten und Grenzen eines Imports oder Exports von Managementkonzepten. *Zeitschrift Führung und Organization,* 68. évf. 1999/1. sz. 25–30. o.

Stéber Andrea – Kereszty Orsolya: Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle,* 65. évf. 2015/9–10. sz. 46–60. o.

Theissen, Gerd: *Az őskeresztény élményvilága és magatartásformái.* Ford. Szabó Csaba. Kálvin Kiadó, Budapest, 2008.

Tomka János: *A megosztott tudás hatalom.* Harmat Kiadó, Budapest, 2012.

Trice, Harrison M. – Beyer, Janice M.: Studying Organizational Cultures through Rites and Ceremonials. *The Academy of Management Review,* 9. évf. 1984/4. sz. 653–669. o. https://doi.org/10.2307/258488

Trompenaars, Alfons – Hampden-Turner, Charles: *Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business.* 4. évf. Nicholas Brealey Publishing, London, 2020.

Tanulóközösségek a gyülekezetben

A tanítványi kiscsoportok és a tanítványság gyakorlati koncepciójának kérdései

Gyurkó Donát Sámuel

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: donsamu88@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.22

A tanulás kulcsfogalom egy közösség jövője szempontjából. A tanulóközösségek pedagógiai koncepciója olyan közösségi működést ír le és motivál, amely a keresztény közösségnek is sajátja. A tanulóközösségek koncepciója segíthet egy egészségesebb és kooperatívabb gyülekezeti kultúra megteremtésében. A tanulóközösségek koncepciójának gyülekezeti alkalmazása a tanítványság fogalmához vezet el. A tanítványság fogalma a keresztények tanulás iránti elkötelezettségét fejezi ki. A kereszténységben a tanítványságnak kétféle felfogása érhető tetten: az organikus, nem tudatos tanítványi modell és a tudatos tanítvánnyá tétel modellje. A tanulóközösségek definíciója szerint a tanítványi kiscsoportokra tekinthetünk úgy, mint tanulóközösségekre.

Kulcsszavak: tanulóközösségek / tanítványság / tanítványi kiscsoportok / gyülekezetpedagógia

Learning Communities Within the Church

Issues of Practical Conception of Small Groups of Disciples and Discipleship

Learning is a key concept for the future of a community. The pedagogical concept of learning communities describes and motivates a kind of community that is also characteristic of the Christian community. The concept of learning communities can help create a healthier and more cooperative church culture. Applying the concept of learning communities in the church leads to the concept of discipleship. The concept of discipleship expresses Christians' commitment to

learning. In Christianity, there are two conceptions of discipleship: the organic, unintentional discipleship model and the intentional discipleship model. Small groups of disciples can be defined as learning communities.

Keywords: learning communities / discipleship / small groups of disciples / congregational pedagogy

A Debreceni Egyetem „Közösségi tanulás és társadalmi innováció" kutatásának módszertanát bemutatva a kutatócsoport figyelemre méltó megállapítást tesz a tanulás jelentőségét illetően:

> „A tanulás (a szó legtágabb értelmében) olyan tevékenység, amely képes meghatározni egy térség kilátásait és jövőjét. […] tanulás nélkül az adott térségnek nem lesz jövője. Sőt, talán megkockáztatjuk azt is, hogy minden térség jövője azon múlik, mennyi és milyen tanulás folyik benne."[1]

Ez alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulás egy közösség jövője szempontjából meghatározó tényező. Gyülekezeteink, egyházi közösségeink jövője múlik azon, hogy milyen minőségű tanulás zajlik a közösségeinkben, mennyi új teret és lehetőséget tudunk teremteni a tanulásra. Az elmúlt hónapok, különösen a kegyelmi ügy vagy a gyermekvédelmi tüntetés kapcsán is fontos kérdéssé vált az, hogy egyházi közösségek hogyan tudják megőrizni a hitelességüket és hogyan tudják megszólítani a bizalmat vesztő tömegeket.

Az, hogy bizalomvesztés zajlik, leginkább abban nyilvánul meg, hogy generációk távolodnak el a tradicionális közösségektől. Gabbatt egy cikkben foglalja össze az intézményes egyházak iránti bizalmatlanság és az istentiszteleti látogatottság visszaesésének fő okait.

> „Bár a Covid19 felgyorsíthatta a hanyatlást, de az átlagemberek körében sokkal szélesebb körű, régóta tartó tendencia az, hogy eltávolodnak a vallástól. 2017-ben a Lifeway felmérést készített olyan tizennyolc és huszonkét év közötti fiatal felnőttek között, akik a középiskola alatt legalább egy évig rendszeresen jártak templomba. Arra a megállapításra jutottak, hogy tízből hét ilyen fiatal hagyta abba a rendszeres templomba járást, egyszerűen azért, mert nem érezték, hogy elfogadják őket az egyházi környezetben, vagy pedig úgy érezték, hogy néhány döntésüket az egyházi közegben biztosan nem fogadnák el."[2]

[1] Márkus–Teperics–Márton 2019.
[2] Gabbatt 2023.

Ami képes visszaépíteni a bizalmat, az a személyes kapcsolatokra épülő hit és a meghitt személyes kapcsolatokra tudatosan építő gyülekezeti közösség. Jézus Krisztus tanítványai a személyes emberi szeretetkapcsolatokon keresztül születnek a keresztény közösségben. *„Arról fogja megtudni mindenki, hogy az én tanítványaim vagytok, ha szeretitek egymást."* (Jn 13,35) De miért és hogyan lesznek az emberek Jézus Krisztus tanítványai ma? Ha erre a kérdésre hiteles és gyakorlati választ szeretnénk adni, következetesen át kell gondolnunk gyülekezeti gyakorlatunkat ebből a szempontból, és keresnünk kell a rendelkezésünkre álló lehető leghatékonyabb eszközöket. „A tanítványság a gyülekezet nagy hivatása, és a tanítványokat csak a helyi gyülekezet hiteles lelki formálódásának kultúrája tud nevelni. Az egyház minden más szolgálata ebből a talajból növekedhet és kell, hogy növekedjen."[3]

A tanulmányban szeretnénk megvizsgálni a tanítványság fogalmának kétféle, organikus és tudatos értelmezését a tanulóközösségek mint kortárs pedagógiai kulcsfogalom tükrében. Arra keressük a választ, hogy melyek a tanítványság metodista és szabadegyházi koncepciójának gyökerei, és hogyan illeszthető be ez a fajta felfogás és a tanulóközösségek pedagógiai felfogása a gyülekezeti élet gyakorlatába.

A tanulóközösségek és a tanítványság fogalma

A szociális konstruktivista tanuláselmélet[4] az individualista szemlélettel szemben olyan szemléletmódot hangsúlyoz, amely felismeri és hangsúlyozza a közösség hozzájárulását az egyén tanulásához. Wenger a tanulás központi elemének tartja, hogy társasági lények vagyunk, és a közösségben különböző tevékenységekben való részvétel által kompetenciát szerezünk, hogy ezáltal értelmet és jelentőséget találjunk a világban.[5] Ez a szemlélet a tanulást elsősorban nem az egyén, hanem a közösség szempontjából vizsgálja. Az a közösség, amelyben a tanulás történik, meghatározó a tanulás végkimenetele szempontjából. Kilpatrick és társai így fogalmazzák meg a tanulóközösség összetett definícióját:

> „A tanulóközösség olyan közös célok, értékek vagy meggyőződések által összekapcsolt emberek bármely csoportja, amely együttműködik annak érdekében, hogy egy élénk, részvételre épülő, kulturálisan tudatos környezetet hozzon létre, miközben tiszteletben tartja a különböző értékeket, nézőpontokat és életstílusokat a tanulási lehetőségek aktív előmozdítása révén, hogy minden résztvevő potenciálját növelje, amely tudást teremthet."[6]

[3] Hollenbach 2023.
[4] Falus et al. 2022.
[5] Wenger 1998, 4. o.
[6] Kilpatrick et al. 2003.

A tanulóközösségek fogalmának kulcselemei a csoport, a közös pont, amelyen keresztül a csoport kapcsolódik, az együttműködés módja és annak minősége, valamint a tudás megteremtése érdekében alkalmazott tanulási lehetőségek. A „tanulóközösségek" fogalmának sokféle és rugalmas meghatározása egyre inkább abba az irányba halad, hogy a tanulóközösségeket nemcsak helyhez vagy intézményhez kötve, hanem sokkal inkább mint közös céllal működő közösségeket határozza meg.[7] Egy tanulóközösség legfőbb meghatározó eleme az a csoport, amely együtt tanul; ez lehet egy lokálisan meghatározott közösség, régió, város,[8] de lehet egy intézmény közössége, tanulók csoportja vagy akár online közösség is. Az a közös pont, amelynek mentén a közösség tagjai kapcsolódnak egymással, lehet a közös cél, de lehetnek a közösen képviselt értékek és a közös hitfelfogás, a közös érdekek, valamint a földrajzi, fizikai közelség is.

Az együttműködés módjára jellemző fogalmak az együttműködés, a kooperáció, a kötelezettségeken túlmutató együttműködés, ahol a csoport tagjai használják az erősségeiket, társasági és intézményes kapcsolataikat, és arra törekszenek, hogy megértsék a változásokat, tanulási szükségleteket elégítsenek ki, tanulási segédanyagokat hozzanak létre, valamint merítsenek egymás tapasztalataiból. Az együttműködés minőségét meghatározó fogalmak az élénk részvételiség, a kulturális tudatosság, a gazdaságilag is gyümölcsöző társadalmi összetartás, a rugalmasság és a regenerációs képesség, valamint a különböző értékek, perspektívák és élethelyzetek figyelembevétele. A tudás megteremtése érdekében egy tanulóközösség indokolt, igazolt és aktívan előrevivő közös célok mentén alkalmaz tanulási lehetőségeket, hogy az élethosszig tartó tanulás és a proaktív partnerség révén kibontakoztassa a csoport tagjaiban rejlő potenciált.[9]

A tanulóközösségek definíciója alapján a kereszténységen belül a különböző egyházak, csoportok és gyülekezetek is felfoghatóak nagyon különböző méretű és közösségi kultúrájú tanulóközösségekként, amelyek célja Jézus követése. Számos olyan jó gyülekezeti közösségi gyakorlat létezik, amelyben az együttműködés minősége kiemelkedő.[10] A keresztény közösségnek mint tanulóközösségnek az a sajátossága, hogy nem csupán embereket köt össze egymással, hanem az élő Jézus Krisztussal kapcsolja össze a közösség résztvevőit. Ahogyan János apostol fogalmaz: *„Amit tehát láttunk és hallottunk, azt hirdetjük nektek is, hogy nektek is közösségetek legyen velünk: a mi közösségünk pedig közösség az Atyával és az ő Fiával, Jézus*

[7] Benke 2019.

[8] Kozma 2016, 161–167. o.

[9] Kilpatrick et al. 2003.

[10] Gondolunk itt például az Alpha-kurzusokra, a Közöspont misszióra, az Ifjúsági Vezetőképzőre vagy az MEE Gyülekezeti és Missziói Osztályának gyülekezetimunkatárs-képzésére.

Krisztussal.” (1Jn 1,3) Erre használatos a tanítványság fogalma, amely Jézus Krisztus követőit alapvetően úton lévő tanulóközösségként határozza meg a missziói parancs alapján (Mt 28,18–20).

A kereszténységben a tanítványságnak kétféle felfogása érhető tetten: az organikus, nem tudatos tanítványi modell és a tudatos tanítvánnyá tétel modellje.[11] A népegyházi protestáns gyakorlatra az organikus modell jellemző. Murphy így fogalmazza meg a tanítványság fogalmát:

> „A kortárs gyakorlatban a tanítványságot általában pragmatikus, programszerű fogalmakkal, néha szűken a hivatásos tanító által vállalt feladatként képzelik el. A tanítványsággal kapcsolatos […] tananyagok bőségesen rendelkezésre állnak. A különböző kurzusoknak és tanterveknek […] megvan a helyük az egyházi életben. A keresztény tanítványság gyakorlata azonban azon a számtalan módon történik, ahogyan az egyház Krisztus testeként, Isten elívott népeként jelenik meg a világban, amely Istent dicsőíti és imádkozik, szolgál és megbocsát, gyógyít és kiengesztel. […] A tanítványság az egész test hivatása, amint együtt tanulja meg, hogy mit jelent Isten szeretetét megmutatni a világban.”[12]

Ebben a felfogásban a tanítvány szó holisztikus értelemben mindenkire vonatkoztatható, aki valamilyen kapcsolatban van az egyházzal, és a hangsúly a tanítvánnyá válás organikus természetességére kerül.

Szabó Lajos ezt így fogalmazta meg:

> „A tanítványságra gondolni és erre vállalkozni Krisztus ígéretében bízva és az e világi félelmektől megszabadulva lehet. […] A tanítványi közösség utánpótlása nemzedékről nemzedékre megérkezik az egyház és a gyülekezet közösségébe, ha annak hite, szeretete és nyitottsága ismert és hiteles a környezetében.”[13]

Szabó Lajos is beszél professzionális tanítványságról a teológiai képzés és a lelkészképzés esetében, de a felfogása alapvetően organikus, amikor tanítványi nemzedékeket említ. Ez esetben a „tanítványok” különféle közös pontok, közös célok és közös hitfelfogás mentén különféle tanulóközösségekben vesznek részt a gyülekezetben és a teológiai oktatásban, változatos célokkal. A tanítványság ebben az esetben nem a tanulás tárgya vagy a tanulóközösség egyetlen rendező elve.

[11] A tanítványságnak ez a szemlélete a szabadegyházi kultúrkörhöz köthető, az amerikai *discipleship* fogalom tanítvánnyá tételt, tanítványságot jelent.

[12] Dean Murphy 2001.

[13] Szabó 2019.

A tanítványság másik felfogása a holisztikus és organikus szemléletet nem figyelmen kívül hagyva céltudatos, konkrétan körülhatárolt tanítványi közösségként írja le a tanítványságot, amelynek konkrét lépcsőfokai és céljai, konkrét megvalósulási terei vannak a gyülekezetben. A metodista és szabadegyházi gondolkodásra jellemző felfogás más szemlélettel közelíti meg a tanítványságot, sokkal konkrétabb tanulási folyamatként és tudatosan közös célok mentén szerveződő közösségként képzeli el azt. Harrington Jézus-központú definíciója szerint a tanítvány fogalmát a követés, a formálódás és az elköteleződés hármassága határozza meg: 1. A tanítvány követi Jézus Krisztust, ez azt jelenti, hogy a céljai meghatározásában az értelem és a jelentés keresésében meghatározó számára Jézus Krisztus személye. 2. A tanítványt Jézus Krisztus személye formálja, ami azt jelenti, hogy Jézus szavai és személyisége megváltoztatja a tanítványt. 3. A tanítvány elköteleződik Jézus Krisztus küldetése mellett, ami azt jelenti, hogy ő maga is a részesévé válik a krisztusi küldetésnek.[14] Trueblood így fogalmazott:

> „A mai keresztény egyház talán legnagyobb gyengesége, hogy állítólagos tagok milliói egyáltalán nem is vesznek részt benne, és ami még rosszabb, nem is tartják furcsának, hogy nem vesznek aktívan részt. […] Ha az átlagos egyház hirtelen komolyan venné azt a gondolatot, hogy minden laikus tag férfi vagy nő valójában Krisztus szolgája, akkor nagyon rövid időn belül óriási változás következne be."[15]

A tanítványságnak ez a szemlélete a tanulás konkrét céljává és tárgyává teszi a tanítványságot.

A kétfajta szemlélet szintézise úgy lehetséges, ha a tanítványságot célzó vagy tanítványi kiscsoportokat egyáltalán nem a tanítványság kizárólagos megvalósulási helyeinek tekintjük. A tanítványság megvalósulhat organikusan, különböző szinteken és különbözőfajta tanulóközösségekben a gyülekezetben, de célzott tudatos formákban is. A tanítványi kiscsoport mint tanulóközösség olyan emberek csoportja, akik azért kapcsolódnak össze, hogy tudatosan gyakorolják Jézus Krisztus követését, és akik együttműködnek abban, hogy egy olyan élő, részvételalapú közösséget alkossanak egymás perspektíváit, értékeit és életstílusát tiszteletben tartva, ahol egymást segítve, gyengeségeiket és tapasztalataikat megosztva Jézus Krisztust jobban megismerhetik.

[14] Putman–Harrington–Coleman 2013.
[15] Trueblood 1979, 34. o.

Egy tanítványi csoport mint tanulóközösség az ősegyházban

Az őskeresztény egyház gyakorlatában látunk példákat arra nézve, hogy a tanítványság hogyan működött a gyakorlatban.[16] A pogánymisszió is egy tanítványi kiscsoportos tanulási folyamatból indult ki. Pál apostol első missziós útja előtt az Apostolok cselekedeteiről írott könyv 13. részében azt látjuk, hogy *„néhány tanító és próféta"* (ApCsel 13,1) egy ötfős kiscsoportban együtt böjtöl és imádkozik. Igen sokszínű csoportot találunk itt, az antiókhiai gyülekezetben, eltérő háttérrel: Barnabás ciprusi származású lévita, aki a jeruzsálemi gyülekezetnek ajánlotta fel a földjéből származó bevételt (lásd ApCsel 4,36); Simeon, a Niger, aki a nevéből adódóan afrikai származású vagy sötét bőrű lehetett; a líbiai Cirénéből származó, római nevű Lucius, aki azoknak az egyike lehetett, akik először hirdették az evangéliumot a görögöknek;[17] a Heródes negyedes fejedelem köréből, a júdeai uralkodó elitből származó Manaén; valamint a tarzuszi származású egykori elit farizeus, Saul.[18]

Közös böjt és imádság során kapják az indíttatást a Szentlélektől, hogy Barnabás és Saul elinduljanak az első missziói útra. Ebből az újszövetségi példából a következő gyakorlati teológiai megfigyeléseket vonhatjuk le: először is a gyülekezet vezetői maguk is egy közösen imádkozó és böjtölő kiscsoportot alkottak, hiszen nem találunk külön utalást a szövegben arra nézve, hogy ez egy nagyobb közösségi összejövetelen történt volna. Bármennyire tapasztalt és elismert vezetők voltak, és Isten által kiválasztott szolgálók, mégis gyakorolták a közösséget egymással is ilyen formában, nem csak azokkal voltak közösségben, akik felé szolgáltak. A nyilvános igehirdetésen és a bizonyára igen intenzív antiókhiai közösségi alkalmakon kívül is volt igényük arra, hogy kiscsoportban együtt imádják Istent.

Másodszor azt figyelhetjük meg, hogy a kiscsoport közös liturgiájából,[19] az imádságból és böjtből új impulzusokat kaptak, ebből indult ki a misszió. Nem csupán az antiókhiai gyülekezet szervezési kérdései kapcsán jöttek össze, hoztak döntéseket, és imádkoztak konkrét dolgokért, hanem dicsőítették Istent, böjtöltek, és közösen imádkozva keresték Isten akaratát, innen jött az új impulzus a Szentlélektől.

> „Természetes volt számukra az, hogy azoknak az embereknek, akiket Isten jelölt ki tanítóul és prófétául a gyülekezetben, Istent kell keresniük és rá kell várniuk, hogy ő

[16] Longenecker 1996, 50–74. o.

[17] Macgregor 1978, 165. o.

[18] Macdonald 2001, 529. o.

[19] A görög szövegben a λειτουργούντων szó szerepel: szolgáltak, imádkoztak, dicsőítették, imádták Istent. https://biblehub.com/interlinear/acts/13-2.htm.

mutassa meg nekik, hogyan induljanak neki annak az óriási feladatnak, hogy Krisztust hirdessék és a keresztény hitet tanítsák a nem zsidó népeknek."[20]

Ez a kiscsoportban gyakorolt imádság és böjt olyan személyes elkötelezettséget feltételez, amely kifejezi, hogy valaki Jézus Krisztus tanítványaként szeretné élni az életét. Az őskeresztény egyházban ez tehát nemcsak a gyülekezeti életben, hanem különböző vezetői csoportokban is gyakorlatilag létező és tetten érhető működési mód volt.

Luther és a tanítványi kiscsoportok

Amikor annak okait keressük, hogy az őskeresztségben gyakorolt kiscsoportos forma miért nem vált általánossá, és miért nem szerves része a jelenkori általános gyülekezeti gyakorlatunknak, akkor érdemes azt megvizsgálnunk, hogy ez a forma milyen hangsúlyt kapott a reformáció során. Vajon hogyan viszonyult Luther a tanítványi kiscsoportokhoz?

Kolb négy kapcsolódási ponton keresztül világítja meg Luther és a tanítványság kapcsolatát.

1. Luther tanítványságról alkotott felfogása a megszólító Istenre és az emberi életet meghatározó hitre összpontosított azáltal, hogy Istent minden jó forrásaként és minden szükség idején menedékként határozta meg, az identitás, a biztonság és az értelem alapvető érzésének végső forrásaként. Luther azt feltételezte, hogy Isten újonnan született, újjáteremtett gyermekei ezt tükrözik vissza. Azt, hogy Luther ritkán használta a tanítványság szót, nem lehet elvonatkoztatni attól a ténytől, hogy nagyon is foglalkoztatta a Krisztus-követés[21] mint a hit élet értelme és formája. A *Kis káté* például a keresztény élet kézikönyveként készült, mindennapi használatra szánva.

2. Luther a megtérést a mindennapi keresztény élet középpontjába helyezte, amely egyértelműen a tanítványság irányába mutató gondolat: mindennap meghalni önmagunknak és alárendelni magunkat a Krisztustól kapott új életnek.

3. A harmadik kapcsolódási pont az a felfogás, ahogyan Luther a profán tevékenységeket is istentiszteletként értelmezte, hangsúlyozta, hogy minden Istennek tetsző, amit hitben teszünk. Így az Isten parancsainak teljesítésére és az emberi erények gyakorlására vonatkozó útmutatásaihoz – például a *Nagy káté*ban – hozzáadta a szolgálat otthoni, gazdasági és tágabb társadalmi kereteit.

[20] Gooding 2013, 245. o.

[21] A bonhoefferi értelemben (Bonhoeffer 2007).

4. A Biblia lefordítása és a könyvnyomtatás használata által Luther a tanulás lehetőségét teremtette meg azáltal, hogy a Szentírás szövege és igehirdetések is olvashatóvá és továbbadhatóvá váltak.[22] Luther, aki visszatalált az ige tekintélyéhez, és örömmel hangsúlyozta az egyetemes papság gondolatát, nagyon is jól látta a házanként összejövő önszerveződő kiscsoportokban rejlő lehetőségeket, és ennek egyértelműen hangot is adott *A német mise és az istentisztelet rendje* című művében. Hafenscher Károly így ír Luther lelkesedésének hátteréről:

> „Természetes, hogy a kora egyházában tapasztalt jelenségek: az ige háttérbe szorulása, az igehirdetés elsúlytalanodása és az egysíkú szentségi jelleg nyomán Luther az igeolvasásra és az igehirdetésre teszi a hangsúlyt. De az egész Szentírás arról tanúskodik, hogy az igeközpontúság nem egyszerűen a bibliai olvasmányok és a prédikáció visszaemelését jelenti; a reformátor azt szerette volna, ha az istentisztelet minden részében köztünk lehetne a megszólaló-megszólító, magát kinyilatkoztató Isten."[23]

Pontosan úgy, ahogyan azt az őskeresztény gyülekezet példájából láttuk. Luther egy harmadik istentiszteleti rendként így ír erről:

> „A harmadik alak pedig, amelynek az evangéliumi rend igaz természetével kellene bírnia, nem szükséges, hogy nyilvános helyen mindenféle nép előtt folyjék, hanem azoknak, akik komolyan törekszenek a kereszténységre, s az evangéliumról szóval és tettel tesznek tanúságot, kellene név szerint összeiratkozniuk, s valahol valamely házban maguk között összegyülekezniük imára, olvasásra, keresztelésre, az oltáriszentség élvezésére s más egyéb keresztény cselekedetek gyakorlására. […] Itt rövid és megfelelő módon a keresztséget, illetve az oltáriszentséget is ki lehetne szolgáltatni, és minden súlyt az igére, az imádságra és a szeretetre helyezni…"[24]

Valami azonban megakadályozta Luthert abban, hogy ezt a gondolatot a gyakorlatban megvalósítsa. Joel Comiskey hívja fel a figyelmet egy 1529. április 14-i keltezésű levélre, amelyet Luther egy lelkésztársának, Karl Weissnak írt.[25] Ebben azt írja, hogy meggondolta magát, mégpedig azért, mert e miatt a gyakorlat miatt azok, akik komolyan törekszenek a keresztény életre, elbíznák magukat, és saját magukat kiáltanák ki az egyháznak, és így a közösség széttöredezne. „A Sátán képes lenne arra bírni minket, hogy elszigeteljük a legerősebb keresztényeket, és távol tartsuk

[22] Kolb 2012.
[23] Hafenscher 2004.
[24] *A német mise és az istentisztelet rendje* (1526). LVM 3: 303. o.
[25] Comiskey 2015, 82. o.

őket a gyengéktől. Az erősek büszkévé válnának, a gyengék pedig feladnák, így mindannyian ugyanabban a kosárban jutnánk a pokolba."[26]

Luther nem gondolta helyesnek, hogy elválasszuk a gyülekezet legerősebb tagjait a többiektől, és 1529-re megkérdőjelezte azt, hogy az ilyen kiscsoportok a Szentírás által megalapozottak lennének. Inkább amellett érvel, hogy az egyházban a tiszta és a tisztátalan együtt van jelen.[27] Itt láthatjuk a modern tanítványságfelfogások szemléleti különbségének gyökerét. Martyn Lloyd-Jones úgy fogalmaz, hogy Luther azért lelkesedett az egyházon belül megélt bensőségesebb közösség iránt, mert el volt keseredve az intézményes egyház állapota miatt, és látta, hogy az anabaptisták bensőséges közösségeiben valami jól működik. Mivel az anabaptisták megkérdőjelezték annak az egyháznak a társadalmi-kulturális alapjait, amely mellett Luther elköteleződött, és kiscsoportos gyakorlatuk, bár Luther teológiájának logikus következményének tekinthető, mégis a szakadások végeláthatatlan folyamatát vetítette előre, ezért végül elhatárolódott tőlük. Intette az egyházat az anabaptisták ellen, de mégis foglalkoztatta az, hogy ki kell alakítani az egyházon belül egy belső magot. Ennek a gyakorlati alkalmazásáig azonban nem jutott el.[28] Kolb ezt a társadalmi-kulturális kötelezettségekkel magyarázza:

> „A lutheri egyházi életforma kialakulásában negatív kulturális tényezőt jelentett a politikai hatalommal való szoros kapcsolat folytatásának elkerülhetetlensége. Minden kultúrának szüksége van vallási elemre, de azokat általában társadalmi és politikai célokra használják. Egy ilyen hivatalos vallás megalapítása mindig társadalmi-kulturális kötelezettségekkel jár, amelyek mindig a jog területére esnek, nem feltétlenül, de gyakran az evangélium hátrányára."[29]

A tanítványi kiscsoportokkal kapcsolatban Comiskey három fontos megállapítást tesz:

> „Isten arra használta Luthert, hogy egy egészen újfajta egyházat hozzon létre, amely Isten igéjén és nem az egyházi hagyományon alapszik.
>
> Luther erre alapozva gyökeresen megváltoztatta a teológiai gondolkodást, de az egyetemes papság elvét nem tudta a gyülekezeti kiscsoportok szintjén a gyakorlatban megvalósítani.
>
> Luther látta a kiscsoportok potenciális veszélyeit az anabaptista mozgalomban, ezért ellenpontként végül szélsőségesen elvetette a kiscsoportok gyakorlati megva-

[26] White 1983, 278. o.; idézi Comiskey 2015, 82. o.
[27] Uo. 84. o.
[28] Lloyd-Jones 1965.
[29] Kolb 2012.

lósítását, ahelyett hogy biztatott volna az alkalmazásukra, de figyelmeztetett volna a potenciális veszélyekre."[30]

John Wesley és a tanulóközösségek ökoszisztémája

A 18. századi angliai metodista ébredésben nagy szerepet játszottak a különféle típusú közösségek. A metodizmus alapítója, John Wesley korántsem volt korának legkarizmatikusabb prédikátora. Nem volt nagy teológus sem, Kálvin János vagy Luther Márton személyéhez mérve, viszont Wesley a gyakorlati szervezés területén egészen kiemelkedő képességeket mutatott fel: a megtérőket vallási társaságokba szervezte, amelyeket aztán kisebb, körülbelül egy tucat emberből álló osztályokra osztott.[31] Wesley minden jel szerint szervezői lángelme volt. Sikerült létrehoznia egy átfogó, de gördülékeny rendszert, amely segítette a híveket Jézus követésében.[32] A metodista mozgalom tulajdonképpen egy olyan tanulóközösségekre épülő tanítványi ökoszisztéma volt, amely működött.

Ha rendszerben szeretnénk látni a korai metodista mozgalom működését, érdemes felelevenítenünk a metodizmus négy mindenkire érvényes alapelvét az üdvösségről. Ez négy jellegzetes hangsúlyt jelöl ki, amelyek John Wesley tanításának és prédikációinak arminianizmusából származnak. Az eredendő bűn, a kegyelemből, hit által kapott üdvösség, az üdvbizonyosság és a megszentelődés kardinális tanításait tartalmazzák: 1. Mindenkinek szüksége van üdvösségre. 2. Mindenki megmenekülhet. 3. Mindenki tudhatja magáról, hogy megmenekült. 4. Az üdvösség az életünk minden területére kihat.[33]

A négy alapelvnek megfelelően a korabeli, 18. századi metodisták négyféle közösséget gyakoroltak: a nyilvános, szabadtéri istentiszteletet, a társaságokat, az osztálytalálkozókat és a *band*eket. Ez a négyféle közösség egymást átfedő rendszerben működött az érdeklődők megszólításától a csoportba szervezésükön át a személyes jellemformálás mélységéig.[34] A legkisebb volt a három-öt fős tanítványi kiscsoport, a *band,* amely esetenként bűnvalló közösségként működött, a szemé-

[30] Comiskey 2015, 85–86. o.

[31] Gladwell 2007.

[32] Henderson 1997.

[33] A „metodista evangélium" összefoglalása, amelyet néha „epworthi négyszögnek" is neveznek. W. B. Fitzgerald fogalmazta meg 1903-ban *The Roots of Methodism* (A metodizmus gyökerei) című könyvében (173–176. o.). George Eayrs 1909-ben egy ötödik tételt is hozzáfűzött: „Mindenkinek hirdetnie kell az üdvösségét."

[34] Gallaty 2015.

lyes hitmegélés és formáció katalizátoraként. Az osztály volt a tizenkét-tizenöt fős csoport, amely lokális elven szerveződött, és a keresztény életgyakorlat tanulásának helyszíne volt. A társaságok voltak azok a nagyobb közösségek, ahol az egy területen szerveződő osztályok közösen tartottak összejöveteleket, igehirdetést hallgattak, énekeltek. Két másikfajta csoportot is életre hívtak a metodisták: a válogatott társaságot, amely egy vezetőképző csoport volt, illetve a bűnbánó *band*eket a függőségekkel és viselkedési problémákkal küzdők számára. A folyamatosan gyakorolt nyilvános igehirdetés pedig az a forma volt, amellyel az iskolázatlan tömegeket a leghatékonyabban elérték.

A *band*ek voltak azok a csoportok, ahol a hirdetett „üzenet a nyomtatott szövegből élő beszéddé, személyesből közösségivé lett, kognitív szintről emocionális szintre lépett át, magánügyből pedig közösségi üggyé vált".[35] Ezek a csoportok arra összpontosítottak, hogy minden egyes résztvevőt Krisztus szívére hangoljanak, azaz a csoport tagjai a saját töredékességük beismerése által tapasztalták meg azt, hogy mennyire szereti őket Krisztus, és ezáltal képessé váltak a változásra. A csoportok követelményei szigorúak voltak, és a részvétel önkéntes volt. A nemek szerint elkülönülő csoportok hetente legalább egyszer találkoztak, bár sokan hetente többször is összegyűltek a személyes elszámoltathatóság és bátorítás érdekében. Ezekben a tanítványi kiscsoportokban az őszinteség, a hűség és a megbízhatóság voltak a hangsúlyos értékek.[36]

Gallaty összefoglalásában Wesley csoportjai három kiemelkedő értéket hordoztak. 1. A tudatos tanítványság szükséges. „Meg vagyok győződve arról, hogy maga az ördög semmit sem akar jobban, mint azt, hogy az emberek bármely helyen (bármely gyülekezetben) félig felébredjenek, aztán magukra maradjanak, hogy újra elaludjanak."[37] 2. A kiscsoportok szükségesek a tanítványsághoz: Wesley három szálon futó folyamata: társaságok, osztályok és *band*ek. 3. A vezetés szükséges a tanítványságban: Wesley vezetők hatalmas seregét képezte ki és mozgósította, az élet minden területéről származó embereket emelt vezetői szerepbe. 4. A szentség és a szolgálat mint a tanítványság céljai: a Wesley rendszere által előállított emberek megreformálták mind az egyházat, mind a társadalmat, amelyben éltek. Bentley kiemeli, hogy a Wesley-féle tanítványi felfogás nem vezető-követő összefüggésben működött, hanem minden hívőt tanítványként és vezetőként hatalmazott fel.[38]

[35] Hempton 2005, 79. o.
[36] Gallaty 2015.
[37] Uo.
[38] Bentley 2010.

Egy működő példa: a tanítványság kortárs koncepciója az Egyesült Metodista Egyházban

Ha a tanítványság és a tanítványi kiscsoportok 21. századi gyakorlati alkalmazását keressük, érdemes megnéznünk, hogyan lehet a tanulóközösségek és a tanítványság koncepcióját alkalmazni a jelenkori működő egyházi, gyülekezeti struktúrában. Az amerikai protestáns Egyesült Metodista Egyházban (United Methodist Church, UMC) működik egy központi szervezet, amelynek kimondottan a tanítványság a feladatköre: új gyülekezetek alapításával és a gyülekezetekben zajló gyülekezetpedagógiai folyamatok összefogásával foglalkozik.[39] A UMC, amely a legnagyobb metodista egyháztest az Egyesült Államokban, jelentős tagvesztésen ment át az utóbbi időben, és egyházszervezeti átrendeződés előtt állt,[40] amikor 2017-ben kiadtak egy tanítványi kézikönyvet[41] a gyülekezetek számára arról, hogy a gyülekezetek hogyan tudnak világos és átlátható irányvonalat kialakítani ahhoz, hogy valaki Jézus Krisztus tanítványa legyen a metodista gyülekezetekben. Jaejuk Jo koreai metodista lelkész így fogalmaz: „Néha nem könnyű elmagyarázni a tanítványságot még annak sem, aki egész életében egy keresztény közösség tagja volt. Nem azért, mert a tanítványság egy megfoghatatlan fogalom, hanem azért, mert a tanítványság különböző tapasztalatok ökoszisztémája."[42] Ezek közül a szerteágazó tapasztalatok közül az egyik a tanítványi közösség megtapasztalása, de hangsúlyozzuk, hogy ez a tapasztalat a tanítványi kiscsoporton kívül más csoportokban és más formában is megtapasztalható.

A tudatos tanítványságról szóló kézikönyvben Junius Dotson Phil Maynard[43] munkássága alapján három alapelvet javasol azoknak a gyülekezeteknek és egyházi szervezeteknek, amelyek szeretnék komolyan venni a tanítványságot mindennapi gyakorlatukban.

1. Meg kell határoznunk azt, hogy ki számít tanítványnak. Mindezt úgy, hogy nem ítélkezünk a környezetünk vagy mások felett, hanem a Szentírásból határozzuk meg a tanítvány karakterét, úgy, hogy alkalmazzuk azt a saját gyülekezetünk életére.

A Dotson által példaként javasolt, a tanítvány karakterét meghatározó fő tényezők: „az istentisztelet, a közösség, a spirituális tevékenységek, a nagylelkűség és a Krisztus képűség. A tanítvány imádja Istent, részese a közösségnek, spirituális tevékenységeket gyakorol, nagylelkűen ad és igyekszik a gyakorlati életében Krisztus

[39] Discipleship Ministries – General Board of Discipleship: https://www.umcdiscipleship.org/.
[40] Azóta ez a szervezeti átrendeződés már megvalósult a 2024-es generálkonferencia döntéseivel.
[41] Dotson 2017.
[42] Jo 2024. A tanítványsággal foglalkozó koreai metodista lelkész az Egyesült Államokban.
[43] Maynard 2018.

képére formálódni."[44] Már itt látszik, hogy egy tanítványi csoport tagjai mindezeken a területeken komplexen tudják támogatni egymást.

2. Meg kell határoznunk, milyennek szeretnénk látni a közösségünkben egy érett hívő embert. Ahhoz, hogy meg tudjuk határozni azt, hogy jó úton haladunk-e, szükség van annak a pontos meghatározására is, hogy mit szeretnénk látni eredményként, pontosan milyen eredményeket remélünk elérni. Dotson így írja le példájában az érett tanítvány karakterét:

> „Az érett tanítvány számára élete minden pillanata istentisztelet. Mindennap imádja Istent, és ebbe igyekszik bevonni másokat is.
>
> Közösségben él, kapcsolatokat épít és tart fenn másokkal, és megosztja az életét, bevon másokat is abba a közösségbe, amelyet megtalált Istennel a gyülekezetében.
>
> Örömét leli a lelki a spirituális tevékenységekben, elkötelezett és fegyelmezett a bibliaolvasásban, imádságban, böjtben, a közösség gyakorlásában, kiscsoportos formában, és örömmel osztja meg másokkal, hogy ezek a tevékenységek hogyan használhatóak arra, hogy közelebb kerüljünk Istenhez.
>
> Rendszeresen tizedet ad, és a tizeden felül is adakozik, átstrukturálja anyagi ügyeit és erőforrásait, átgondolva, hogy hogyan fordíthatja azokat Krisztus és mások szolgálatára.
>
> Istennel együttműködve él, az élete és viselkedése arra hív másokat, hogy megismerjék Jézust."[45]

Fontos itt megjegyeznünk, hogy amikor ez a módszer azt javasolja, hogy a konkrét célok meghatározásához alakítsuk ki az érett hívő ember képét, akkor nem pusztán emberi elvárások rendszerét állítjuk fel, amely pusztán emberi erőből megvalósítható lenne. A jellem formálódása és az „életszentség" Isten megigazító és megmentő kegyelmének a munkája az esendő emberek életében. A megszentelődés forrása nem az ember saját akaraterejéből táplálkozik, hanem éppen ellenkezőleg, abból a tudatból táplálkozik, hogy Isten megigazító kegyelme ellenére is képesek vagyunk bűnt elkövetni. Ahogy Wesley fogalmaz:

> „…az arról való mélységes meggyőződés, hogy még nem vagyunk egészségesek, hogy szívünk nem tisztult meg még teljesen, hogy még ott van bennünk a testi gondolkodás, amely természeténél fogva ellenségeskedés Istennel, hogy a bűn egész teste ott van még a szívünkben, meggyengülve bár, de nem megsemmisülve, minden kétséget kizáróan bizonyítja azt, hogy feltétlenül szükség van további változásra."[46]

[44] Dotson 2017, 26.
[45] Uo. 27. o.
[46] Wesley 2007, 183. o.

Az, hogy konkrét célokat fogalmazunk meg a gyakorlati életszentség területén, nem csökkenti az Isten kegyelmébe vetett bizalmat, hanem éppen hogy növeli, mert egészen nyilvánvaló, hogy a tanulásnak és formációnak ez a folyamata csak a Szentlélek által lehetséges.

3. A következő lépés, hogy jól követhető fejlődési lépcsőket kell meghatároznunk az érett hívő emberré válás folyamatában, hogy a kiindulási ponttól követhető legyen a folyamat a résztvevők és a folyamatot segítők számára is. Példájában Dotson a következő lépcsőfokokat ajánlja:

> „Kereső – Keresi az élet értelmét. olyan kérdéseket tesz fel, mint: »Mi ad az életemnek örömet, célt és kiteljesedést?«
>
> Felfedező – Részt vesz, de még nem kötődik, még nem biztos abban, hogy követni akarja Jézus Krisztust, küzd, hogy felismerje az életében Isten jelenlétét.
>
> Kezdő – Kezdi megérteni és gyakorlatba átültetni a hitét. Lelkes a hitével kapcsolatban, de vannak kételyei.
>
> Növekedő – Jézus tanítványaként határozza meg magát, személyes felelősséget vállal a hite fejlődésért. Élete minden területén igyekszik felvállalni a hitét, és ehhez segítséget kér Jézustól.
>
> Érett – Előrehalad abban, hogy alárendelje az életét Jézus Krisztusnak. Vágyik arra, hogy ismerjen, szeressen, engedelmeskedjen és szolgáljon."[47]

Ezek alapján a fejlődési területek és konkrét gyakorlati meghatározások által a gyülekezeti életben konkrét célok rajzolódnak ki. A gyülekezet programjainak és alkalmainak hatékonysága pedig azon mérhető le, hogy az adott területeken történt-e előrelépés a résztvevők életében. Ennek a metodista rendszernek nagy előnye, hogy könnyen adaptálható, és a valóságot veszi alapul, könnyen hozzáigazítható egy egyházi közösség, illetve egy helyi gyülekezet értékrendjéhez. A tanulóközösségek pedagógiai koncepciója akkor ültethető jól át a gyakorlatba, ha jól megfogható közös tanulási célokat tud megfogalmazni a gyülekezet vagy a konkrét gyülekezeti csoport. A tanítványi kiscsoport mint forma ebben a rendszerben a növekedő tanítvány működéséhez társítható. A tanítványi kiscsoportok elsősorban a személyes bibliaolvasásban, a böjtben, az imádságban fejtenek ki pozitív hatást,[48] és jellemzően olyan gyülekezeti tagok számára jelentenek fejlődési lehetőséget, akik szolgálati és

[47] Uo. 28. o.

[48] A „Banding together" tanítványi csoportokról szóló részvételi akciókutatásban általunk megkérdezett csoporttagok közül hetvenből ötvennégyen értékelték úgy, hogy fejlődtek a rendszeres személyes bibliaolvasásban; és hatvanan értékelték úgy, hogy fejlődtek a rendszeres személyes imádságban a csoportfolyamat során. *A közösség ereje – kérdőív a tanítványi kiscsoportokról.* 2023. március 8. – május 6.; kézirat.

személyes fejlődési lehetőséget keresnek. Mindegyik fejlődési lépcsőhöz hozzárendelhető egy kiscsoportos szerep is, annak megfelelően, hogy milyen eszközöket és formákat használ az adott gyülekezet. Például lehet említeni a keresők számára az Alpha-csoportot, kezdők számára a segítőként való részvételt, növekvő vagy érett hívők számára pedig az Alpha-csoportvezetést vagy valamilyen tanítványi kiscsoportos módszer használatát.[49] De a meglévő gyülekezeti gyakorlataink és azok szervezői és vezetői szerepei is beilleszthetőek egy ilyen tudatostanítványság-fókuszú koncepcióba. Ez a koncepció nemcsak abban segít, hogy a tanítványi csoportot vagy bármilyen közösségi formát el tudjunk helyezni a gyülekezeti életben, hanem gyakorlatilag is megfoghatóvá teszi a közös célokat, amelyek mentén gyakorolható a kooperáció és az együttműködés. Bátorít arra is, hogy a gyülekezeti életet a Jézus Krisztussal ápolt személyes tanítványi kapcsolat fejlődése szempontjából lássuk.

Összegzés

Ha a gyülekezet tanulóközösség, akkor folyamatos feladatunk, hogy közösen keressük a leghatékonyabb formáit annak, ahogyan tanulni tudunk. Az is fontos, hogy legyenek olyan közös pontok, jól megragadható közös célok, amelyek mentén együttműködhet a gyülekezet mint tanulóközösség. Azt láthattuk, hogy a tanítványság és a tanítványi csoport nem alternatívája, hanem szerves alkotóeleme lehet egy olyan gyülekezetépítési gyakorlatnak, amely világos választ tud adni arra a kérdésre, hogyan lesz ma valaki Jézus Krisztus tanítványa a gyülekezetünkben. Az egyház mint Krisztus teste tanulóközösségek organikus szövete. A tanítványi kiscsoport kicsiben igyekszik meghonosítani azt a fajta szemléletet, amely megfelelő közeg lehet a személyes hitfejlődés számára. A tanítványság sok formában, sok módszer bevonásával és több szempontból is működőképes lehet. Egy ember életében az az életszerű, hogy egy hálózatban több különböző egyházi szervezet, gyülekezet és több gyülekezeti tag vagy lelkész együttes szolgálata formálja tanítvánnyá az adott embert, a Szentlélek munkája által. Hollenbach így fogalmazza meg találóan a gyülekezet kihívásait a tanítványság tükrében:

> „Itt van a kihívás: Minden gyülekezet már rendelkezik egy meglévő kultúrával; minden kísérlet a »talaj« keverékének megváltoztatására a föld megművelésének, trágyázásának és gyomlálásának mély, türelmes munkáját igényli. A kultúraváltás nem taktika és nem stratégia: átalakulás. A lelki formálódás és a tanítványság kérdései nem a tervezés, a módszer vagy akár a tanítás kérdései – ezek szinte egyáltalán nem

[49] Számos felekezet használja Magyarországon ezt az anglikán hátterű eszközt. Lásd: https://alpha.org.hu/.

is kérdések. A lelki képzés és a tanítványság inkább hasonlít a kertészethez, mint az oktatáshoz. A földet előkészítik, a magokat kiválasztják és elültetik, a gyomokról gondoskodnak, amint felbukkannak, és a termés távoli álomnak tűnhet. De a jó talaj nagyszerű termést hoz. A tanítvánnyá nevelés hatékonyságát (kezdetben) nem mennyiségileg, hanem minőségileg mérik."[50]

Azt mindenképpen érdemes megtanulnunk pedagógiából a tanulóközösségektől, hogy a partnerség, az együttműködés készsége, a befogadó közösség azok a minőségi követelmények, amelyek alapvetően meg tudják változtatni egy közösség tagjainak hozzáállását. Nem a forma az igazán lényeges, hanem az a kultúra, amellyel a tanulóközösségekben és a tanítványi csoportokban találkoztunk. A tanulóközösségek gondolata abban az irányban erősít meg bennünket, hogy bátran merjünk újfajta közösségeket elindítani jól megfogalmazott közös célok mentén. A gyülekezet közös céljainak megfogalmazásában segít a tanítványság céltudatos felfogása. Nem egy teljesítményorientált, ítélkező és szegregáló kultúrát képviselnek a tanítványi csoportok, hanem azt a biztonságot, tevékeny szeretetet és egymásért való felelősségvállalást, amelyre olyan sokan éheznek körülöttünk. Sikerülhet újra elérnünk emberek szívéhez, ha megfogadjuk az új parancsot, amelyet Jézus Krisztus adott nekünk: *„Új parancsot adok nektek, hogy szeressétek egymást; ahogy én szerettelek titeket, úgy szeressétek ti is egymást."* (Jn 13,34) A szívbeli odafordulás ehhez elhozhatja a remélt kultúraváltást a közösségeinkben.

Felhasznált irodalom

Benke Magdolna: Gondolatok a tanuló közösségek kutatásához. *Kultúra és Közösség,* IV. f. X. évf. 2019/II. sz. 5–15. o. https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.1

Bentley, Wessel: The formation of christian leaders. A Wesleyan approach. *Koers,* 75. évf. 2010/3. sz. 551–566. o. http://dx.doi.org/10.4102/koers.v75i3.96

Bonhoeffer, Dietrich: *Követés.* 3., jav. kiad. Ford. Böröcz Enikő. Luther Kiadó – Harmat Kiadó, Budapest, 2022.

Buch, Kimberly – Barron, Kenneth E. (szerk.): *Discipline-Centered Learning Communities. Creating Connections Among Students, Faculty, and Curricula.* Jossey-Bass, San Francisco, 2012. (New Directions for Teaching and Learning 132.)

Comiskey, Joel: *2000 Years of Small Groups. A History of Cell Ministry in the Church.* CCS Publishing, Moreno Valley, 2015.

[50] Hollenbach 2023.

Dean Murphy, Debra: Discipleship. In: George Thomas Kurian – Mark A. Lamport (szerk.): *Encyclopedia of Christian Education.* 1. köt. Rowman & Littlefield, London, 2015.

Dotson, Junius B.: *Developing an intentional discipleship system. A guide for congregations.* Discipleship Ministries, Nashville, 2017.

Falus Iván – Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2022. https://mersz.hu/falus-szucs-a-didaktika-kezikonyve/

Fitzgerald, William Blackburn: *The Roots of Methodism.* Charles H. Kelly, London, 1903.

Gabbatt, Adam: Losing their religion: why US churches are on the decline. *The Guardian,* 2023. január 22. https://www.theguardian.com/us-news/2023/jan/22/us-churches-closing-religion-covid-christianity. (Megtekintés: 2024. február 20.)

Gabelnick, Faith G.: *Learning Communities. Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines.* Jossey-Bass, San Francisco, 1990. (New Directions for Teaching and Learning 41.)

Gallaty, Robby: *Rediscovering Discipleship. Making Jesus' Final Words Our First Work.* Zondervan, Grand Rapids, 2015.

Gladwell, Malcolm: *Fordulópont.* Ford. Bozai Ágota. HVG Könyvek, Budapest, 2007.

Gooding, David: *True to Faith. The Acts of the Apostles: Defining and Defending the Gospel.* Jav. kiad. Myrtlefield House, Coleraine, 2013.

Gyurkó Donát Sámuel: A közösség ereje. Egy felekezetközi akciókutatás tapasztalatai. In: Pángyánszky Ágnes et al. (szerk.): *Teológia és hűség. Az Evangélikus Hittudomány Egyetem oktatóinak tanulmánykötete.* EHE – Luther Kiadó, 2023. 40–53. o.

Hafenscher Károly (ifj.): Luther és az istentisztelet 4. A fontos lépés: a német mise. *Evangélikus Élet,* 69. évf. 46. sz. 2004. november 14. 2. o.

Hempton, David: *Methodism. Empire of the Spirit.* Yale University Press, New Haven, 2005.

Henderson, Michael D.: *John Wesley's Class Meeting. A Model for Making Disciples.* Evangel, Nappanee, 1997. 81–122. o.

Hollenbach, Ray: The Pastor's Calling. Spiritual Formation and discipleship. *ChurchLeaders.com,* 2023. augusztus 5. https://churchleaders.com/pastors/390839-the-great-calling-of-the-church-discipleship.html. (Megtekintés: 2024. február 20.)

Jo, Jaejuk: What Korean United Methodist Churches Teach Us About Discipleship. *Discipleschip Ministries,* 2024. február 26. https://www.umcdiscipleship.org/articles/what-korean-united-methodist-churches-teach-us-about-discipleship. (Megtekintés: 2024. február 26.)

Kilpatrick, Sue – Barrett, Margaret – Jones, Tammy: Defining Learning Communities. *ResearchGate,* 2003. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18041.08806

Kolb, Robert: Discipleship in the Lutheran Tradition. *Concordia Theology,* 2012. március 26. https://concordiatheology.org/2012/03/discipleship-in-the-lutheran-tradition/. (Megtekintés: 2024. március 31.)

Kozma Tamás: A tanulás térformáló ereje. *Educatio,* 25. évf. 2016/2. sz. 161–168. o.

Langerné Buchwald Judit: A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle,* 2019/5–6. sz. 49–65. o.

Lawless, Chuck: *Membership Matters. Insights from Effective Churches on New Member Classes and Assimilation.* Zondervan, Grand Rapids, 2009.

Lawless, Chuck: 11 Obstacles to Effective Discipleship. *ChurchLeaders.com,* 2023. november 19. https://churchleaders.com/outreach-missions/403263-11-obstacles-to-effective-discipleship.html. (Megtekintés: 2024. február 20.)

Lloyd-Jones, Martyn: „Ecclesiola in Ecclesia" [1965]. *The Highway,* é. n. https://www.thehighway.com/ecclesia_Lloyd-Jones.html. (Megtekintés: 2024. február 20.)

Longenecker, Richard N.: *Patterns of Discipleship in the New Testament.* Eerdmans, Grand Rapids, 1996.

Luther, Martin: A német mise és az istentisztelet rendje (1526). In: uő: *Felelősség a gyülekezetért.* Szerk. Csepregi Zoltán – Horváth Orsolya. Luther Kiadó, Budapest, 2023. (Luther válogatott művei 3.) 300–335. o.

MacDonald, William: *Kommentar zum Neuen Testament.* Ford. Christiane Eichler. CLV, Bielefeld, 2001. 529–531. o.

MacGregor, G. H. C.: The Acts of the Apostles. Introduction and Exegesis. In: George A. Buttrick (szerk.): *Acts – Romans.* Abingdon-Cokesbury Press, Nashville – New York. (The Interpreter's Bible 9.) 165–167. o.

Márkus Edina – Teperics Károly – Márton Sándor: A tanuló közösségek vizsgálata – módszertani háttér. *Kultúra és Közösség,* IV. f. X. évf. 2019/I. sz. 21–26. o. http://dx.doi.org/10.35402/kek.2019.1.3

Maynard, Phil: *Shift 2.0. Helping Congregations Back Into the Game of Effective Ministry.* Marketsquare Publishing, 2018.

Modeling the Future of Religion in America. *Pew Research Center,* 2022. szeptember 13. https://www.pewresearch.org/religion/2022/09/13/modeling-the-future-of-religion-in-america/. (Megtekintés: 2024. február 20.)

Putman, Jim – Harrington, Bobby – Coleman, Robert: *DiscipleShift.* Zondervan, Grand Rapids, 2013.

Szabó Lajos: Tanítványnyá tétel. In: Siba Balázs– Szabóné László Lilla– Pángyánszky Ágnes: *Együtt a hit útján. Gyülekezetpedagógiai kézikönyv.* Kálvin Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2019. 365–391. o.

Trueblood, Elton: *The Best of Elton Trueblood: An Anthology.* Impact Books, Kirkwood, 1979.

Wenger, Etienne: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press, 1998.

Wenger, Etienne et al. (szerk.): *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning.* Routledge, London, 2015. https://doi.org/10.4324/9781315777122

Wesley, John: *Prédikációk.* 3. köt. Ford. Bedőné Kriszt Éva. Názáreti Egyház Alapítvány, Budapest, 2007.

White, Charles E.: Concerning Earnest Christians. A Newly Discovered Letter of Martin Luther. *Currents in Theology and Mission,* 10. évf. 1983/5. sz. 274–284. o.

Az ihlet lenyomatai

Szépirodalom a hitoktatásban

Kerepeszki Anikó

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: aniko.kerepeszki@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.23

A tanulmány bemutatja a bibliarecepció főbb típusait, és arra keresi a választ, hogy a hitoktató milyen módszereket leshet el a költőktől, íróktól. Az interdiszciplináris szemlélet felől megközelítve a hitoktatást, kézenfekvő a hittanórán segítségül hívni az irodalmat (ahogyan ez fordítva is gyümölcsöző) annak érdekében, hogy idővel kialakuljon egy holisztikus szemléletmód a tanulókban, és képesek legyenek nagyobb összefüggéseket is átlátni. Így nagyobb lesz az esély arra, hogy a hittanórán elsajátított ismeret ne csupán lexikális tudás maradjon, hanem beépüljön a gondolkodásmódba, a személyes viselkedésbe, és készség szintjén a keresztény életvezetés részévé váljon. Ezt a tanulmány részletesebben Babits Mihály Jónás könyvének teológiai értelmezésén keresztül mutatja be.

Kulcsszavak: szépirodalom / hitoktatás / interdiszciplináris szemlélet / bibliarecepció / Jónás próféta könyve / Babits Mihály: Jónás könyve

Literary Fiction in Religious Education

The paper presents the main types of biblical reception and seeks to answer the question of what methods religious educators can learn from poets and writers. Approaching faith education from an interdisciplinary perspective, it is useful to draw on literature in the RE classroom (as it is fruitful the other way round) in order to develop a holistic perspective in the students over time, and to enable them to see the bigger picture. This means that knowledge acquired in the religious education classroom will not remain mere lexical knowledge, but will be incorporated into the way of thinking, personal behaviour and become part of Christian life as a skill. This is presented in more detail in this paper through a theological interpretation of *Jónás könyve (The Book of Jonah)* by Mihály Babits.

Keywords: fiction / RE / interdisciplinary approach / biblical reception / Book of Jonah / 'The Book of Jonah' by Mihály Babits

Interdiszciplináris szemlélet

Az iskolai tantárgyak között a hittan különleges helyzetben van – ezt minden lelkész és hitoktató tapasztalja. Egyrészt az órarendben szereplő óra az egyházi oktatási intézményekben, ahogyan a hit- és erkölcstan is az a nem egyház által fenntartott általános iskolákban. Másrészt mégis egy kicsit más, mint a többi tantárgy. Ezt jelzi sok iskola azzal, hogy alsó tagozat végén (hiszen elsőben és másodikban általában mindenből szövegesen értékelik a kisdiákok teljesítményét), sőt felsőben is, amikor más tantárgyból osztályzatot kapnak a tanulók, hit- és erkölcstanból csupán szöveges értékelést, amely sokszor csak „megfelelt" vagy „nem felelt meg".

A hittanra különösen is igaz, hogy nemcsak tantárgyat tanítunk, a vallásos nevelésnek az is a célja, hogy a hittan ne csak egy tantárgy maradjon, hanem jó esetben a tanórán elsajátított tudás, készség az életvezetés részévé váljon. Természetesen ez alapvetően a többi tantárgya is igaz, hiszen az iskolákban az oktatás mellett nevelőmunka is folyik, ezenkívül a gondolkodásmód és a problémamegoldás sem sorolható be különböző tantárgyakhoz, hanem átfogó szinten kell, hogy megjelenjen.

Ugyanakkor a tantárgyi programok tantárgyakba sorolják a különböző tudományterületekről származó információkat, strukturálják is azokat, ezáltal pedig éles határt húznak a különböző területek között, ezzel megnehezítve az összefüggések felismerését.

Ezért egyre gyakrabban találkozni az interdiszciplináris szemlélettel, sőt a tantárgyi integráció gondolatával – például a természettudomány tantárgy esetében, amelynek célja a komplex látásmód kialakítása, és ennek érdekében integrál több természettudományos tantárgyat. Ezt a „komplex szemléletmóddal oktatott, a természettudományos műveltséget bővítő integrált természettudomány tantárgyat" 11. évfolyamon választhatják a kötelezően választandó természettudományos tantárgyak közül azok tanulók, akik nem tanulnak emelt óraszámban vagy fakultáción természettudományos tantárgyat.[1]

De a *Nemzeti alaptanterv* az idegennyelv-tanítás esetében is kiemeli az interdiszciplináris szemléletet, amelynek segítségével a tanulók fel tudják használni a más tantárgyak keretében szerzett ismereteiket, valamint fordítva: a más tantárgyak tudásanyagának bővítése során építhetnek a nyelvtudásukra.[2] Ezenkívül még a drá-

[1] *Magyar Közlöny,* 2020/17. sz. 298. o.
[2] Uo. 314. o.

ma és a színház esetében beszél a NAT integrált oktatásról, amikor az más tantárgy keretén belül jelenik meg,[3] valamint 5–6. évfolyamon a történelemtanítás keretén belül, amikor a magyar és az egyetemes történelem integráltan jelenik meg.[4]

Azonban máshol is alkalmazható az interdiszciplináris szemlélet – minél többször találkozik egy gyermek a különböző tartalmakkal, annál inkább elsajátítja azokat, és ezen ismeretek mentén képes kapcsolatot létesíteni az egyéb tantárgyi tartalmak között. Ez a holisztikus szemlélet elősegíti azt is, hogy nagyobb összefüggéseket lásson át, illetve azt is, hogy készség szintjén sajátítsa el a tanultakat.

A hittannál, ahogyan tanulmányom legelején említettem, különösen fontos, hogy az ne csak lexikális tudás maradjon, hanem beépüljön a gondolkodásmódba, a személyes viselkedésbe. Ugyanakkor tisztában kell lenni azzal is, hogy lexikális tudás nélkül mindez nem alakul ki a maga mélységében.

Az irodalom szintén olyan szövegekkel dolgozik, amelyek mélyebb jelentésrétegekkel is rendelkeznek (ezeket meg kell fejteni a szó szerinti jelentés mögött), és ezek szintén hatással lehetnek a gondolkodásmódra, a viselkedésre, egyrészt már azáltal, hogy bevonják az olvasót az értelmezésbe, az együtt gondolkodás folyamatába, illetve cselekvési mintát is nyújtanak – amelyeket érdemes követni, vagy éppen az ellenkezőjét mutatják meg: mi az, amit viszont kerülni kell. Az irodalmi és a teológiai hermeneutika nem áll olyan messze egymástól, az előbbi az utóbbinak fiatalabb, profán utóda. Hans Robert Jauss mondja ki az irodalmi hermeneutika és Jónás próféta könyve kapcsán, hogy az esztétikai tapasztalat nem ellentétes eleve a vallásival.[5] Ezért kézenfekvő a két tantárgy összekapcsolása, a másik segítségül hívása az adott tantárgy oktatása során.

Szépirodalmi bibliarecepció a tanórán

Georg Langenhorst a modern német irodalmat vizsgálta abból a szempontból, hogy a költői szövegek hogyan használják forrásként a Bibliát, és a modern költészet bibliarecepcióját hét főbb típusra osztotta. Az első típus az elmesélés – ez a legkevésbé művészi, hiszen csupán a bibliai történet elmondását, magyarázatát, összefoglalását jelenti, és nem igényel kreativitást.

A második a fantázia segítségével kiszínezett bemutatás, amelyet Langenhorst „pszichologizáló ecsetelésnek" nevez: ez a bibliai történet egyfajta kiszínezését vagy

[3] Uo. 413. o.
[4] Uo. 344. o.
[5] Jauss 1999, 373. o.

bővítését jelenti a fantázia segítségével, hogy segítse az értelmezést. Megtartja a bibliai jelentést, de lehetővé teszi a sajátos, kreatív megközelítést is, melyen keresztül sajátos jelentést is kaphatnak a szövegek. Ez az írói kreativitás a befogadót is értelmezésre ösztönzi.

A harmadik a perspektivikus elidegenítés. Itt a perspektíva- vagy nyelvi törésen keresztül új megvilágításba kerül a bibliai szöveg, ezáltal többletjelentés, további jelentésréteg jön létre, és ez egyfajta feszültséget kelt. Sokszor egy mellékszereplő nézőpontján keresztül mutatja be a szerző a bibliai történetet, és így hoz létre feszültséget. A befogadó az apró mozaikokból, amelyek meg-megjelennek a mellékszereplő nézőpontjából bemutatott történetben, össze tudja rakni az eredeti bibliai történetet is. Ennek a recepciónak az érdeme, hogy a szokatlan perspektívából más megvilágításba kerül a bibliai szöveg, és ezáltal az olvasó rálátása is szélesebb körű lesz.

A negyedik a nyelvi elidegenítés, amely a sajátos megfogalmazáson, a szokatlan képeken és a szokatlan mondat-, szövegszerkesztésen (ilyen például az archaikus kifejezések használata) keresztül működik. Ez feszültségben áll a hétköznapi nyelvvel, és ez a kontraszt szintén új megvilágításba helyezi a bibliai szöveget. A modernség irodalma szívesen él ezzel az eszközzel.

Az ötödik típus az értelmezés, amely szinte mindig az előző típusokkal ötvözve jelenik meg, és az ellentét, a hangsúlyeltolódás vagy újraértelmezés eszközével él. Az újraértelmezés megcélozhatja a bibliai történet idejét vagy a jelent is, de a mondanivaló mindenképpen a költő, író tapasztalatain, illetve világlátásán átszűrődve jut el a befogadóhoz.

A hatodik az aktualizálás, amelynek során a szerző áthelyez egy ismert bibliai történetet, személyt a saját jelenébe. Az alapvető események, szereplői vonások ugyanazok maradnak, de a szerző korába, annak társadalmi összefüggéseibe helyezve jelennek meg. (Például a Jézusról szóló regények közül azok, amelyek ebbe a típusba tartoznak, arról szólnak, hogy ha Jézus ma megszületne, hogyan nézne ki, hogyan viselkedne, milyen közösségek vennék körül, stb.)

Végül az utolsó típus, a hetedik a szabad asszociáció, ahol a szerző a bibliai alakokat, motívumokat szabadon használja fel, azok csupán kiindulópontot jelentenek a mondanivaló megfogalmazásában. A Biblia tulajdonképpen a szabad asszociáción keresztül jelenik meg.[6]

Ezeket a módszereket a hitoktatás során is fel lehet használni – az első kettőt valószínűleg mindenki alkalmazza, amikor összefoglalja az adott bibliai történetet, vagy esetleg ki is színezi azt, főleg akkor, amikor az óvodás vagy kisiskolás korosztály figyelmét kell megragadni. De az egyes bibliai történetek szinte maguktól

[6] Langenhorst 2009, 237–241. o.

kínálják a perspektivikus elidegenítés módszerét a feldolgozásuk során, amikor egy mellékszereplő nézőpontjából ismerik meg a tanulók a történetet, ezzel egyfajta feszültséget is teremtve, ugyanakkor azzal, hogy más perspektívából közelítik meg a bibliai szöveget, nagyobb rálátásuk lesz az egészre. A tékozló fiúnál például adott az idősebb testvér nézőpontja, főként amikor felsőben vagy középiskolában újratanulják a tanulók a példázatot.

A többi közül a szabad asszociációt és az aktualizálást is alkalmazzuk, az előbbit általában a hittanórákon az elsajátítandó fogalmak, tartalmak felvezetésénél, az utóbbit az összefoglaláskor érdemes elővenni – például egy képzeletbeli interjú készítésénél óhatatlanul megjelennek a diákok megfogalmazásán keresztül az őket foglalkoztató kérdések, problémák; ha nem is olyan összefüggéshálóban, mint egy regényben.

Parafrázist is lehet íratni hittanórán kreatív írásként, azonban ennél a típusnál kézenfekvő a szépirodalomból kölcsönözni az így megírt szöveget, és azt megvizsgálni, hogy milyen jelentésrétegekkel bővíti, esetleg mélyíti a bibliai történetet. Ugyancsak a költői szövegek esetében lehet segítségünkre a nyelvi elidegenítés, amely a bibliai beszédmódot felidézve, a hétköznapi beszédmóddal feszültségbe kerülve szintén új megvilágításba helyezheti a bibliai szöveget.

Egy konkrét példa

Példának Jónás próféta történetét választottam. Egyrészt, mert Jónás alakja több szerzőt megihletett,[7] a legismertebb közülük Babits Mihály, aki 1938-ban írta meg a *Jónás könyve* című parafrázisát. Babits műve szorosan követi a bibliai Jónás próféta könyvét, Jónás történetét, azonban több helyen eltér a szöveghűségtől, ilyenkor még inkább értelmez. Ezt a célt szolgálja a nyelvi elidegenítés is, amely egyrészt az archaikus, másrészt az erőteljes, úgynevezett expresszív kifejezéseken, harmadrészt a nyelvi humoron keresztül működik. Ezek az eszközök alkalmasak arra, hogy a figyelmet még inkább az elhívásra és az isteni kegyelemre irányítsák.

Másrészt 11. osztályban hittanból beilleszthető a prófétai szolgálatot feldolgozó órák sorába a társadalom témakörénél, és irodalomból Babits *Jónás könyve* szintén a tizenegyedikes tananyag része, ezért érdemes megfontolni a két szöveg összekapcsolását. Míg hittanból a tanév elején kerülne sor az interdiszciplináris szemléletet szem előtt tartva a két alkotás, vagy legalábbis a költői alkotás egy részlete, addig

[7] Babits elbeszélő költeményének előzménye volt például Batizi András *Jónás prófétának históriája,* Ambrus Zoltán *Ninive pusztulása* című műve és Arany Jánosnak a *Próféta-lomb* című kétsoros töredéke.

irodalomból a tanév végén;[8] és az ismétlés, ha más fókusza is lenne a két tantárgyból adódóan, elősegítené az elmélyítést azzal, hogy irodalomórán felszínre kerülnének a hittanon elsajátított tartalmak, készségek, kompetenciák.

Harmadrészt, akármennyire is ismert Jónás próféta története, hittanból 4. és 8. osztályban kerül elő a tananyagban, érdemes órát szánni rá a 11. évfolyamon, azért is, mert ekkor már a diákok a pályaválasztás előtt állnak, a saját útjukat keresik, és az elhívás fogalmát most képesek igazán megérteni, sőt átérezni is; legalábbis érettebben tudják azt végiggondolni és a saját életükre vetíteni, mint nyolcadik osztályban.

A 11. osztályban már kivitelezhető módszer az összehasonlítás, ez a gondolkodásmódot is fejleszti, illetve irodalomból hasonló módon vetik majd össze a tanulók Babits parafrázisát a bibliai Jónás próféta könyvével, csak akkor nem a teológia felől közelítik majd meg. Viszont ha év elején hittanból igen, akkor irodalomból ismét felszínre kerülhetnek a teológiai szempontok, ha máshol nem, a diákok kérdéseiben.[9]

Valószínűleg nem jut idő egyik tantárgyból sem a részletes összehasonlításra, de a lényeges pontok kiemelésére, valamint a nyelvi elemek megvizsgálására igen. A következőkben ezeket fogom ismertetni.

Rögtön a címnél érdemes egy kissé elidőzni. Ha a két alkotást ebből a szempontból összevetjük, már fontos üzenetet hordoz az eltérés: Babits művéből hiányzik a próféta szó, így Jónás próféta egyszerű hétköznapi szereplővé válik, és ez azt a jelentést is hordozza – azontúl, hogy utal a főszereplőre –, hogy Jónás bárki, bármelyikünk lehet; ezzel közelebb kerülhet a tanulókhoz is. Annál is inkább, mert míg a bibliai szövegben csak fokozatosan derül fény arra, hogy Jónás miért menekül az Úr elől, miért nem vállalja a küldetést (csak a 4. fejezetben mondja ki, hogy Jónás már akkor tudta, amikor Tarsisba menekült, hogy Isten irgalmas és kegyelmes, türelmes, és nagy a szeretete, megbánja a rosszat – Jón 4,2), addig Babits már az elején elmondja: „…mivel rühellé a prófétaságot."[10] A nyelvi elidegenítés itt az archaikus és expresszív „rühellé" kifejezéssel még inkább kiemeli az ember ellenállását és azt, hogy nem akar olyan feladatot vállalni, amely eleve kudarcra van ítélve. Azaz Jónás még inkább esendő emberként van feltüntetve.

Akárcsak akkor, amikor a Bibliában Jónás maga kéri, hogy vessék a tengerbe, hogy elcsendesedjen a vihar, ezzel azt is kifejezve, hogy Jónás tudja, az Úr elől felesleges

[8] Babits munkássága sokszor a 12. osztály elejére kerül a gyakorlatban, azonban így is ugyanúgy lehetne építeni hittanból az irodalmi szövegre és irodalomból a hittanórákon elsajátított tudásra, kompetenciákra, és ez is keretet adna a feldolgozásnak.

[9] Az ideális az lenne, ha a szaktanár a teológiai aspektust is elő tudná hívni, ezért izgalmas lenne az adott szaktanárok együttműködése, de arra mindenképpen számítani lehet, hogy a tanulókban aktivizálódnak a hittanórán megismert, elsajátított szempontok.

[10] Babits 2019, 459. o.

menekülni. Babitsnál azonban inkább azt látjuk, hogy Jónás továbbra is távolítani akarja magát Istentől, úgy véli, a világ bűne nem az ő gondja, hanem az Úré. Azt kéri, hogy hagyják megbújni a hajófeneken, vagy tegyék ki egy „magányos erdőszélre", hogy Isten is elfeledje.[11] Ez kissé felidézi a kamaszos dacot, amely még nincs is olyan messze a tizenhét éves korosztálytól, hiszen csak nemrég ért véget náluk a nagykamaszkor (ha már véget ért, hiszen vannak, akik később érnek), és a saját útjukat keresik.

De a különbségek mellett a hasonlóságok is felhívják a figyelmet a lényeges elemekre. Mindkét alkotásban Isten egy cethalat rendel oda, hogy Jónás megmeneküljön; ahogyan az is közös, hogy a próféta három nap és három éjjel van a cet gyomrában. Azaz mindkettő üzenetet hordoz a gondviselő Istenről, ahogyan mind a kettőben ott rejlik a Jézussal való párhuzam, amely az Újszövetség felől értelmezhető. Hiszen Jézus maga beszél Jónás próféta jeléről, amikor jelt kívánnak tőle: *„Mert ahogyan Jónás három nap és három éjjel volt a hal gyomrában, úgy lesz az Emberfia is a föld belsejében három nap és három éjjel."* (Mt 12,40)

De a közös elemben is ott rejlik a különbség. Babits kibővíti a bibliai szöveget, és az ott fellelhető ünnepélyesség helyett a humoros hatást keltő részletes naturalisztikus leírás kap szerepet: a hal gyötri Jónást, és ő is a halat, de ott is a naturalizmus dominál, amikor a cet a szárazra kiveti a prófétát: „…és akkor az Ur parancsolt a halnak, / ki Jónást a szárazra kivetette, / vért, zsirt, epét okádva körülötte."[12]

A sokszor kiemelt leglényegesebb különbség a két alkotás között a niniveiek reakciójában van: míg a Bibliában Jónás szavára megtérnek, hisznek Istennek, zsákruhát öltenek és böjtölnek a királlyal egyetemben, sőt még az állatok is; addig Babitsnál nem történik meg az általános bűnbánat. A városban élők folytatják a korábbi tevékenységüket, mintha nem történt volna semmi: „…de az árusok csak tovább nevettek, / alkudtak, csaltak, pöröltek vagy ettek", úgyhogy Jónás megfutamodik.[13] Maga a beszélő is iróniával ábrázolja a prófétát, aki „lotykos, rongyos",[14] és a niniveiek kinevetik ahelyett, hogy hallgatnának rá. Groteszk Jónásnak az erőfeszítése is, ahogyan háromszor is nekifut az erőt próbáló feladatnak: először az első téren kiáltva hirdeti az Úr szavát verítékben és vérben forgó szemmel, majd a második este már „olyat bődült bozontos szája, / hogy azt hitték, a színre bika lép", végül a királyi teremben már iszonyú átkot kiált a királyra és Ninivére.[15] Itt magától értetődő a próféta felháborodása, és még inkább hangsúlyos az isteni kegyelem.

Az Úr kegyelmét erősíti a fénymotívum is Babitsnál, itt a kénköves lángok ellen-

[11] Uo. 460. o.
[12] Uo. 463. o.
[13] Uo. 464. o.
[14] Uo. 464. o.
[15] Uo. 464–465. o.

pontjaként (melyre Jónás vár) a hit kifejezőjévé válik: a titkon kigyulladó, pislákoló tűz újra lángolhat. Ehhez kapcsolódik a termőföldbe hulló és kicsírázó jó mag képe, szintén a hit kifejezőjeként:

„Mert látá az Ur, hogy ott egyik-másik
szívben még Jónás szava kicsirázik
mint a jó mag ha termőföldre hullott,
s pislog mint a tűz mely titkon kigyulladt.
S gondolta: „Van időm, én várhatok.
Előttem szolgáim, a századok,
fujják szikrámat, míg láng lesz belőle;
bár Jónás ezt már nem látja, a dőre."[16]

Ráadásul a babitsi szöveg kapcsolatot teremt a korábbi években hittanból tanultakkal is, a kénköves lángok Sodoma és Gomora 10. osztályban tanult történetét, a jó földbe hulló mag képe pedig a magvető példázatát evokálja, amely 9. osztályos tananyag. Ez utóbbi egyébként az irodalomórák anyaga is; mindezáltal egyfajta kapcsolódási háló jön létre, mozgósítva a korábban elsajátított tartalmakat, készségeket, és nem utolsósorban mélyíti a bibliaismeretet.

Közös a két alkotásban, hogy az ember nem értheti Isten tervét, nem látja azt, amit az Úr. A Bibliából kiderül, hogy Jónás pont azt nem akarja elfogadni, ami Isten legfőbb attribútuma: a szeretet és az irgalom, a kegyelem: *„Azért akartam először Tarsísba menekülni, mert tudtam, hogy te kegyelmes és irgalmas Isten vagy, türelmed hosszú, szereteted nagy, és visszavonhatod még a veszedelmet."* (Jón 4,2) Babitsnál a betoldásban pedig Jónás meg is fogadja, hogy a negyvenből fennmaradó harmincnyolc napig böjtöl és imádkozik, és a pusztában marad, amíg el nem pusztul Ninive. És az Úr mindkettőben megmutatja egy példázat segítségével, hogy Jónásnak nincs igaza. A Bibliában Isten úgy intézi, hogy egy ricinusbokor nőjön Jónás feje fölé, hogy megvédje a rosszulléttől; amelynek Jónás nagyon örül, akárcsak Babitsnál, azonban nála Jónás maga lel a fára felfutó, nagylevelű, árnyékot adó tökre. Ám a növény, miután egy féreg megszúrja, elszárad. Isten ezzel azt mutatja, hogy ha Jónás szánja a bokrot, mennyivel inkább érez hasonlóan Isten Ninivével szemben. Babits itt kitágítja az értelmezést: Isten örökkévalóságával szemben az ember parányi, és eljön az idő, amikor már nem lesz sem Ninive, sem Jónás, sem a tök, hanem mások lépnek a helyükre, „…s negyven nap, negyven év, vagy ezer-annyi / az én szájamban ugyanazt jelenti" – mondja az Úr a parafrázisban.[17]

[16] Uo. 467. o.
[17] Uo. 469. o.

A két alkotás feldolgozását a nyelvezet és a stílus miatt is érdemes választani. Már a bibliai Jónás próféta könyve is tartalmaz humoros, ironikus elemeket, mint például, hogy Jónás hiába menekül az Úr elől, végül mégiscsak oda megy, ahova ő küldte; ahogyan az is, hogy nehezen hihetőnek tűnik, hogy a próféta küldetése rögtön ennyire sikeresnek bizonyul; vagy az, hogy Jónás pont azt veti Isten szemére, hogy szeretete nagy és türelme hosszú (amit egyébként saját maga is megtapasztalt hiábavaló, eleve kudarcra ítélt menekülése során), és az Úrnak egy példázattal kell megértetnie Jónással, hogy miért döntött úgy, hogy Ninivét nem pusztítja el, és azzal indokolja, hogy szánja a bűnös várost, hogy az ott élők nem tudnak különbséget tenni a jobb és a bal kezük között. Végeredményben ironikus az is, hogy Isten mennyit vesződik Jónással, míg az elfogadja az akaratát, míg a pogány, bűnös város a próféta egy figyelmeztető mondatára megtér, és bűnbánatot tart.

Babits *Jónás könyvé*ben még inkább szatirikus, hogy a niniveiek nem térnek meg, mégis megmenekülnek. Ez a fő mozzanat a prófétai szolgálatot is megkérdőjelezi: mi értelme akkor a küldetésnek? Továbbá a többi helyen is felnagyítja a humoros, ironikus vonásokat. Realista, ugyanakkor ironikus vonás már a mű elején, hogy Jónás azért merül álomba a hajón, mert a vihartól hánykolódó hajó elcsigázta, és mindent kiadott magából. Ez a rosszullét visszatér a parafrázis végén, amikor a pusztában a napszúrástól rosszul lesz: „…úgy érzé, minden körülötte himbál, / mintha megint a hajón volna; gyomra / kavargott, és gyötrőn égette szomja."[18] A következő komikus mozzanat, hogy a kormányos csak véletlenül botlik bele, és itt az alvó próféta nemtörődömsége ellentétet is alkot a hajósok riadalmával. Naturalisztikus-komikus, szatirikus, amikor Jónás az imádságtól (amely itt inkább hasonlít perlekedésre) kifullad a cet gyomrában, és annak kopoltyúján keresztül próbál levegőt szívni. A történet sem ott ér véget, ahol a bibliai prófétai irat: Jónás szemszögéből még egy utolsó pillantást vetünk a bűnös városra, melyben érvényesül az ítélkező, de humoros, öniroinkus látásmód: „A szörnyü város mint zihálva roppant / eleven állat, nyúlt el a homokban."[19]

Ezek a humoros-ironikus-parodisztikus-szatirikus elemek fontos szerepet töltenek be a jelentésképzésben, ahogyan abban is, hogy általuk közelebb kerülhet a bibliai szöveg a középiskolás korosztályhoz.

Babits Mihály *Jónás könyve* jó példa arra, hogy hogyan lehet a szépirodalmi alkotásokat felhasználni hittanórán (akárcsak irodalomórán a Bibliát!) a bibliai üzenet, a teológiai mondanivaló közvetítésére a jelentésrétegek segítségével. Az interdiszciplináris szemlélet felől megközelítve a hitoktatást, kézenfekvő a hittanórán segítségül hívni az irodalmat (ahogyan ez fordítva is gyümölcsöző) annak érdekében, hogy idővel kialakuljon egy

[18] Uo. 468. o.
[19] Uo. 470. o.

holisztikus szemléletmód a tanulókban, és képesek legyenek nagyobb összefüggéseket is átlátni. Ezzel nagyobb lesz az esély arra, hogy a hittanórán elsajátított ismeret ne csupán lexikális tudás maradjon, hanem beépüljön a gondolkodásmódjukba, a személyes viselkedésükbe, és készség szintjén a keresztény életvezetésük részévé váljon.

Hivatkozott művek

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny,* 2020/17. sz. 290–446. o. Web: https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/. (Letöltés: 2024. március 10.)

Babits Mihály összegyűjtött versei. 4. kiad. S. a. rend. Kelevéz Ágnes. Osiris Kiadó, Budapest, 2019. 459–470. o.

Bándy György: Jónás könyve mint szatirikus novella. *Keresztyén Igazság,* 2017/3. sz. 10–15. o.

Bardocz Orsolya – Zoller Katalin: Integrációra alapozott tanulás és fogalomszervezés. A tantárgyi határok feloldása és a fogalomelsajátítás, illetve -szervezés kapcsolata. *Gyermeknevelés,* 5. évf. 2017/3. sz. 46–57. o. https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.3.46.57

Béres Tamás et al.: *Szólj! Evangélikus hittankönyv 11. osztályosok részére.* Luther Kiadó, Budapest, 2023.

Csorbáné Farkas Zsófia Anna – Pethő-Udvardi Andrea: *Vándorúton. Evangélikus hittankönyv 4. osztályosok részére.* Luther Kiadó, Budapest, 2023.

Dávidházi Péter: „És sorsot vetének". A kihagyás poétikája Babits Jónás könyvében. In: Sárközi Éva (szerk.): *Nyugat népe. Tanulmányok a Nyugatról és koráról.* Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest, 2009. 361–387. o.

Evangélikus hitoktatási tantervek. https://hitoktatas.lutheran.hu/tantervek/. (Letöltés: 2024. február 27.)

Jauss, Hans Robert: Jónás könyve – Az „idegenség hermeneutikájának" egy paradigmája. In: uő: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika.* Osiris Kiadó, Budapest, 1999. 373–395. o.

Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. *Oktatási Hivatal,* https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf. (Letöltés: 2024. március 1.)

Langenhorst, Georg: Bibel und moderne Literatur. Perspektiven für Religionsunterricht und Religionspädagogik. In: Gottfried Adam et al. (szerk.): *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studiebuch.* 3. kiad. LIT Verlag, Münster, 2009. 237–246. o.

Mesterházy Balázs – Sándor Éva – Sólyom Anikó: *Víztükör. Evangélikus hittankönyv 8. osztályosok részére.* Luther Kiadó, Budapest, 2022.

Schein Gábor: A szatíra, a megbocsátás és a humor kérdései Babits Jónás könyvében. In: Kelevéz Ágnes – Lengyel Imre Zsolt (szerk.): *„Ki mit lát belőle". Nézőpontok Babits lírájának értelmezéséhez.* Magyar Irodalomtörténeti Társaság, Budapest, 2017. 131–145. o.

A Jordán és más üdvösséges víz

Luther és Bach tanítása a keresztségről

Finta Gergely

Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi docens
E-mail: gergely.finta@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.24

Luther kereszteléshez kapcsolódó énekéről szóló írásában a szerző szól a dallami és szövegi forrásokról és magyarországi megjelenésekről. A katekizmusénekek közt számon tartott ének szövegének gondolatmenete sok párhuzamot mutat Luther két keresztelési prédikációjával és a kátéhoz kapcsolódó keresztelési könyvecskével is. A szerző főként a kátéval való párhuzamokra mutat rá. A tanulmány azt is bemutatja, hogyan jeleníti meg J. S. Bach az ének tartalmát a *Klavierübung* 3. kötetében található két korálelőjátékában, de a képzőművészetből is felidéz néhány olyan példát, amely a keresztséghez kapcsolódik.

Kulcsszavak: keresztség / katekizmus / korálfeldolgozás / Martin Luther / J. S. Bach

The River Jordan and Other Salutary Waters

In this article about Luther's baptismal hymn, the author touches upon the hymn's melodic and textual sources and its appearances in Hungary. Although considered one of Luther's catechetical hymns, the train of thoughts within its text shows many parallels with the reformer's two baptismal sermons and the *Baptism Booklet* associated with the *Small Catechism.* The author points out the hymn's parallels with the catechism. The paper also shows how J. S. Bach presents the essence of the song in the two chorale preludes in the *Clavier-Übung III,* and evokes some examples from fine art related to baptism.

Keywords: baptism / catechism / chorale harmonisations / Martin Luther / J. S. Bach

Írásunkban Luther keresztségről szóló tanítását idézzük fel úgy, ahogyan az katekizmusénekében megjelenik. Szeretnénk bemutatni, hogy hogyan kötődik az ének

eredeti szövege Luther kátéihoz. Emellett kitérünk a korál hatástörténetére, utalva néhány Luther korában született festményre és Bach korálfeldolgozásaira. Ezzel kapcsolódunk négy korábbi, katekizmusénekhez kapcsolódó írásunkhoz.

A korál szövegi és dallami forrásai, magyarországi megjelenései

Bár a katekizmusénekek között tartjuk számon, a *Christ unser Herr zum Jordan kam (Jézusunk a Jordánhoz ment)* szövege jóval a káték után született, 1541-re datálható.[1] Legkorábban különnyomatokon jelenhetett meg. Ezek azonban nem maradtak fenn. Az irodalom leggyakrabban úgy említi, hogy a legrégebbi ma is ismert forrása Klug énekeskönyvének 1544-es kiadása, hozzátéve, hogy Klug énekeskönyvének már az 1543-ban kiadott – mára elveszett – verziója is tartalmazta.[2] Ugyanakkor fennmaradt egy egy évvel korábbi kottás forrás is: Valentin Schumann 1543-as lipcsei énekfüzete (lásd *1–3. kép*).[3] A következő években nemcsak énekeskönyvek és énekfüzetek fontos darabjává, hanem iskolai tananyaggá is vált, ahogyan azt a torgaui leányiskola számára összeállított rendtartás is mutatja.[4] Ez az irat jól tükrözi, hogy Luther útmutatása szerint a káté volt az evangélikus hittan alapja, és a hitcikkelyek tanításához az odaillő Luther-éneket is hozzákapcsolták.[5]

A dallam korábbi: már Walter négyszólamú énekeskönyvében, az 1524-es *Geystliche Gesangkbüchlein*ben is találkozhatunk vele. Itt az *Es wollt uns Gott genädig sein* kezdetű zsoltárparafrázis tenor cantus firmusához kapcsolódik. Ehhez a szöveghez azonban a későbbi énekeskönyvek más dallamot társítottak. Luther feltehetően a szép tétel megmentésének érdekében írta épp erre a keresztelői ének szövegét.[6] Ecsedi Zsuzsa ezzel érvel amellett, hogy a dallamot is a reformátornak köszönhetjük.[7]

Luther keresztelői éneke először a 18. század közepén jelent meg magyarul az 1743-as *Új Zengedező Mennyei Kar*ban az eredetivel megegyező szótagszámú,

[1] Az énekről a legfontosabb adatokat Hahn 2013, 22–27. o.; Lauterwasser 2013, 27–29. o.; Ecsedi 2003, 119–121. o. és Németh 2023, 117. kk. nyomán közöljük.

[2] Vö. Ecsedi 2003, 119. o.

[3] Forrás: https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN73248667X&PHYSID=PHYS_0011&DMDID=DMDLOG_0001&view=overview-toc. (Letöltés 2024. február 26.)

[4] *Jungfrau Schulordenung zu Torgau,* Groland 1565.

[5] Az evangélikus szellemiségű oktatás magyarországi vonatkozásairól lásd Kevehází 1986 és Csepregi 2024. Itt hívjuk fel a figyelmet, hogy az énekek mellett számos más zenemű is segítheti a hittan tanítását. Erről lásd Váray 2024, 329. o.

[6] Vö. Jenny 1985; ennek nyomán: Lauterwasser 2013, 27. o.; továbbá Ecsedi 2003, 120. o.; Németh 2023, 118. o.

[7] Ecsedi 2003, 120. o.

a német szöveget hűségesen követő fordításban.[8] Közölte a *Tranoscius* és annak 1935-ös Vietórisz-féle magyar fordítása is.[9] Ez utóbbi egy nyolcadik, doxológiai tartalmú versszakot kapcsolt hozzá. Megtaláljuk még a *Szarvasi énekeskönyv*ben is. Az 1937-es kiadásban négy versszakba tömörítve közölték a keresztelési kátééneket, amely nem más, mint a Vietórisz-fordítás kivonata: az első két, az ötödik és a nyolcadik – doxológiai – versszak.[10]

Legközelebb az úgynevezett dunántúli énekeskönyv 1955-ben kiadott új részében találkozhatunk énekünkkel, illetve annak egy versszakra rövidített formájával: Túrmezei Erzsébet fordításában csak az utolsó versszak szerepel.[11] Ennek felhasználásával közli 1982-es énekeskönyvünk is, kissé átdolgozva a hetedik versszak fordítását, kiegészítve az első és harmadik strófával. A szöveg ugyancsak Túrmezei Erzsébet munkája.

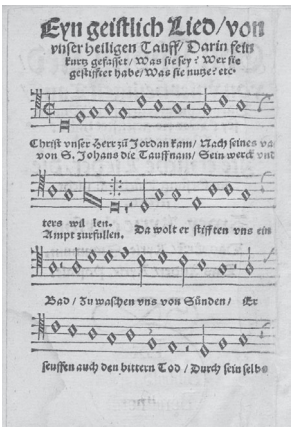
E rövid összefoglalásból is kitűnik, hogy ha Luther énekének tartalmát keressük, vissza kell nyúlnunk az eredeti német szöveghez, vagy az *Új Zengedező Mennyei Kar* verzióját kell megvizsgálnunk.

„…mit Bilden und mit Worten" – und mit Melodien

Az ének szövegével kapcsolatban többen hangsúlyozzák, hogy gondolatmenete nem elsősorban a kátékkal állítható párhuzamba. Inkább kapcsolódik a reformátor két Dessauban elhangzott prédikációjához, amelyeket Bernhard von Anhalt keresztelője alkalmából mondott a reformátor.[12] Ugyanakkor a kátékkal és az 1529 óta a *Kis káté*hoz kapcsolt *Keresztelési könyvecské*vel is több párhuzamot fedezhetünk fel. A következőkben ezekre mutatunk rá.

Már az ének legkorábbi közléseinél is találkozunk a felirattal, amely előrevetíti, miről lesz szó a következőkben: „Ein geistlich lied, Von unser heiligen Tauffe, Darin kurtz gefasset, Was sie sey? Wer sie gestifftet habe? Was sie nuetze? Etc."[13] Ezeket olvasva jól érzékelhető a párhuzam a *Kis káté* kérdéseivel: „Mi a keresztség?" „Mit ad vagy mit használ a keresztség?"[14] A *Nagy káté*ban is találkozunk a témák hasonló

[8] Vö. uo. 121. o.
[9] Vietórisz 1935, 234. o. (353. sz.)
[10] *Szarvas* 1937, 346. o. (501. sz.)
[11] Vö. Ecsedi 2003, 121. o.
[12] Vö. Henkys 2005, 69–80. o.; Hahn 2013, 23. o.; Ecsedi 2003, 119. o.; Németh 2023, 117. o.
[13] „Egy vallásos ének a szent keresztségről, amelyben röviden összefoglaltatik: Mi az? Ki alapította? Mi a haszna? etc." – Schumann 1543; Babst 1545.
[14] KK 4: 133. o.

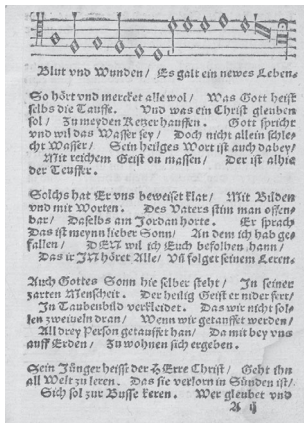

Eyn geistlich Lied/von
vnser heiligen Tauff/ Darin fetts
kurtz gefasset/ Was sie sey? Wer sie
gestifftet habe/ Was sie nutze? etc.

Christ vnser Herr zu Jordan kam/ Nach seines va
von S. Johans die Tauffnam/ Sein werck vnt

ters wil len- Da wolt er stifften vns ein
Ampt zuerfullen.

Bad/ Zu waschen vns von Sünden/ Er

seuffen auch den bittern Tod/ Durch sein selbs


Blut vnd Wunden/ Es galt ein newes Leben.

So hört vnd mercket alle wol/ Was Gott heist
selbs die Tauffe. Vnd was ein Christ gleuben
sol/ Zu meyden Ketzer haufen. Gott spricht
vnd wil das Wasser sey/ Doch nicht allein schles
cht Wasser/ Sein heilges Wort ist auch dabey/
Mit reichem Geist on massen/ Der ist alhie
der Teuffer.

Solchs hat Er vns beweiset klar/ Mit Bilden
vnd mit Worten. Des Vaters stim man offen
bar/ Daselbs am Jordan horte. Er sprach
Das ist meyn lieber Sonn/ An den ich hab ges
fallen/ DEM wil ich Euch befolhen hann/
Das ir Jm höret Alle/ Vñ folget seinem Lerern.

Auch Gottes Sonn hie selber steht/ In seiner
zarten Menschheit. Der heilig Geist er nider fert/
In Taubenbild verkleidet. Das wir nicht sol
len zweifeln dran/ Wenn wir getauffet werden/
All drey Person getauffet han/ Da mit bey vns
auff Erden/ Zu wohnen sich ergeben.

Sein Jünger heisst der Herre Christ/ Gehe ihn
all Welt zu leren. Das sie verlorn in Sünden ist/
Sich sol zur Busse keren. Wer gleubet vnd
A ij

1–3. kép. Schumann énekfüzetéből: Christ unser Herr zum Jordan kam – ének és metszet a füzet végéből (gyermek megkeresztelése)

összegzésével: „Másodszor: miután már tudjuk, hogy mi a keresztség, és hogyan kell értékelnünk, azt is meg kell tanulnunk, hogy miért és mi célra rendeltetett, vagyis mit használ, ad és munkál."[15]

Az ének első versszaka Krisztus Jordánban való megkeresztelésének képével indít. Ez a kezdet, amely kevésbé harmonizál a kátékkal. A *Kis káté* egyáltalán nem említi Jézus megkeresztelését, de a *Nagy káté* röviden utal rá: „Vagy azt hiszed, csak tréfa volt az, amikor Krisztus megkereszteltette magát, megnyílt az ég, leszállt a Szentlélek láthatóan, és csupa isteni dicsőség és fenség nyilatkozott meg?"[16] Ezzel azonban inkább az isteni dicsőség megnyilvánulására teszi a hangsúlyt, nem a keresztség megalapítására. Már itt, az ének első strófájában utal Luther Isten akaratának beteljesítésére, a számunkra rendelt, bűnt, halál hatalmát eltörlő és új életre vezető „fürdő" alapítására. A kátéban is megfogalmazza, hogy a keresztség célja az üdvösség. A Nagy kátéban így olvassuk: „…a keresztség hatóereje, cselekedete, haszna, gyümölcse és célja az, hogy üdvözítsen. […] üdvözülni nem jelent mást, mint bűntől, haláltól és ördögtől megváltottan Krisztus országába jutni és vele örökké élni."[17]

Az ének első és utolsó versszakában hangsúlyos a bűntől megtisztító, üdvösséges víz képe: a Jordán vize lemossa az eredendő bűnt és a konkrét bűnöket. Ezekhez

[15] Uo. 289. o.

[16] Uo.

[17] Uo. Az énekben is megjelenő eszkatologikus látásmódot helyezi írása középpontjába Szabó B. András is (2024, 19–21. o.).

nemcsak tartalomban, de még szóhasználatban is közel áll a *Kis káté*hoz kapcsolódó *Keresztelési könyvecske* úgynevezett özönvízimája.[18]

Énekünk ötödik strófája és a hatodik eleje a keresztelés ismert szerzési igéit idézi fel: a missziói parancsot Máté evangéliumából (Mt 28,19) és Márk evangéliumának végét a keresztségre vonatkozó ígérettel (Mk 16,16).[19] Természetesen a káték bibliai alapvetését is ez adja.[20]

A keresztelés mint szentség külső jelhez van kötve. A kátéban Augustinust idézi: „Ettől kapja azt a lényeget is, amelyért szentségnek nevezzük, ahogyan Szent Ágoston is tanította: »Accedat verbum ad elementum et fit sacramentum«, azaz ha az ige társul az elemmel vagy a természetes anyaggal, szentség lesz belőle, tehát szent, isteni dolog és jel."[21] Később ugyancsak a külső jellel kapcsolatban így ír: „…aki igéjét adta és plántálta bele a keresztvízbe, ezt a külső dolgot pedig azért veti elénk, hogy megragadhassuk benne ezt a kincset."[22] Az énekben ugyanezt így fejezi ki: „Solchs hat er uns beweiset klar, mit bilden und mit worten…" (3. vsz.) Tehát képek és ige adja a bizonyságot a szentséggel kapcsolatban. Így kap fontos szerepet a víz. A kátékban és az énekben is alaposan kifejti, hogy a víz önmagában nem elég a keresztséghez. „Hogyan végezhet a víz ilyen nagy dolgokat? Nem a víz végzi, hanem Isten igéje, amely a vízzel együtt van, és a hit, amely bízik Istennek ebben a vízhez járuló igéjében. Mert a víz Isten igéje nélkül csak víz és nem keresztség."[23] A *Nagy káté*ban pedig így fogalmaz: „…a keresztség […] nem csupán egyszerű víz,[24] hanem Isten igéjébe és parancsába foglalt és ezzel megszentelt víz, úgyhogy ez nem más, mint isteni víz. Nem mintha a víz önmagában nemesebb volna más víznél, hanem mert Isten parancsa társul vele."[25]

[18] „Mindenható, örök Isten […], aki szeretett Fiad, a mi Urunk Jézus Krisztus keresztségével a Jordánt és minden vizet üdvösséges özönvízzé és a bűnök bőséges lemosására szenteltél és rendeltél: kérünk téged végtelen irgalmadért, tekints kegyelmesen erre az N-re, adj neki a Lélek által igazi hitet, hogy ebben az üdvösséges özönvízben megfulladjon és elmerüljön mindaz, amit Ádámtói örökölt, és amit ő maga tett hozzá…" KK 4: 157. o.

[19] „Tanítványinak meg-hagyja, / E' világra menjenek, / Ne jöjjön bün kárhozatja / Rájok, mind meg-térjenek. / Ki hisz, 's meg-keresztelkedik; / Ö az által idvezül, / Uj születésnek mondatik, / Az halálba nem merül, / Eget bírja örökül. // Ki e' kegyelmet nem hiszi, / Megmarad ö bünében, / 'S azt bün örök tüzre viszi, / Pokolnak mélységében…" ÚZMK 277,5–6; idézi Ecsedi 2003, 96. o.

[20] KK 4: 133., 285. o.

[21] Uo. 288. o.

[22] Uo. 290. o.

[23] Uo. 134 o.

[24] A káté és az ének ezen a helyen egyaránt a *schlecht wasser* kifejezést használja.

[25] KK 4: 298. o.

Az ének második versszaka így fejezi ki ezeket:

„Ő mondja, hogy itt' víz légyen,
De nem a' víz egyedül,
Igéje hozzája mégyen,
'S lelke nem mérték nélkül,
Ez itt' a' keresztelő."[26]

Az utolsó félmondat továbbvezet: a német szövegben a versszak zárása arra utal, hogy a keresztségben maga a Szentháromság Isten cselekszik. Ez a gondolat folytatódik a negyedik versszakban is, visszakanyarodva Jézus Jordánban való megkeresztelésére: az Atyaisten szózata, a gyenge emberségben a folyóban álló Krisztus és a galamb formájában megjelenő Szentlélek nemcsak a Szentháromság jelenlétét tükrözi, hanem bizonyság arra, hogy a mi keresztelésünkkor is a Szentháromság Isten keresztelt.[27] Ez ismét egy pont, amely a *Nagy káté*ban is hangsúlyos szerepet kap, ahol így olvassuk: „Mert akit Isten nevében keresztelnek, azt […] maga Isten kereszteli."[28]

Miután kiemeltük azokat a pontokat, amelyek az énekben a káté tanítását visszhangozzák, érdemes röviden számba vennünk azokat a gondolatokat, amelyek csak az egyikben vagy a másikban fordulnak elő. A káté szól a gyermekkeresztségről, a mindennapos megtérésről, a Krisztus halálába való keresztelésről és a vele való feltámadásról; ezek a gondolatok explicite nem fogalmazódnak meg az énekben. Annak sajátos gondolatmenete, hogy a keresztséget Krisztus megkeresztelésétől eredezteti, és erre nemcsak az első, hanem a harmadik és negyedik strófában is utal.

A reformáció korában megjelent énekeskönyveket lapozgatva megfigyelhetjük, hogy énekünk mellett épp a Jordán-parti jelenet szerepel a metszeteken (lásd pl. *4. kép*). A művészi ábrázolások közül fontos még kiemelnünk ifj. Lucas Cranach festményét 1556-ból (lásd *5. kép*). Ez szinte a Luther-ének képi megjelenítéseként értelmezhető.[29] A központi jelenet Krisztus megkeresztelését ábrázolja. A festményen Jézus fölött láthatjuk az Atyaisten ábrázolását és a Szentlelket galamb formájában, ahogyan az ének utal a Szentháromság jelenlétére és cselekvésére. A festmény bal oldalán, megfigyelőként szerepelnek a reformátorok, Luther és Melanchton, valamint

[26] ÚZMK 277,2; idézi Ecsedi 2003, 95. o.

[27] Merten rámutat, hogy ez az ének központi versszaka, amely köré szimmetrikusan rendeződik a többi. Egyúttal a Szentháromság Isten által való keresztség a tétel központi gondolata Merten értelmezésében (2018, 92. o.).

[28] KK 4: 232. o.

[29] Vö. a festmény leírását: https://lucascranach.org/en/DE_SPSG_GKI2087/ (megtekintés: 2024. március 25.).

az anhalti hercegi család tagjai, a korabeli gyülekezettel jelenvalóvá téve az eseményt. A kép hátterében Dessau városának emblematikus épületei, a Mária-templom és a kastély ismerhető fel. Fontos megjegyeznünk, hogy a reformátor 1540-ben épp e család ifjú tagjának keresztelőjén és épp Dessauban mondta azokat a prédikációkat, amelyek gondolatmenete ugyancsak harmonizál énekünkkel.[30]

Az 1550-es években több hasonló tematikájú ábrázolással találkozhatunk, többek között a *Kis káté* 1550-es kiadásában található metszeten is.[31] Ez utalhat arra, hogy a keresztelésről szóló tanítás kánonjában a Jézus megkeresztelésére való utalás talán épp az énekszöveg hatására később, a 16. század közepe táján rögzült, míg a keresztséggel kapcsolatos korábbi ábrázolásokon a gyermekek keresztelésének képi megjelenítése volt a gyakoribb. Erre szolgáltat példát Schumann már említett énekfüzete is (lásd *1–3. kép*).

A tétel dallamával kapcsolatban más elemzőkkel[32] egyetértve fontos aláhúznunk, hogy – ellentétben a korabeli énekek többségének felütéses kezdetével – hangsúllyal indul, így erősítve a *Christ, Herr, Jordan*, majd később a *Taufe* szavak jelentőségét. A szöveg és zene egymást erősítő funkciójára fontos példát szolgáltat az ének befejezése is. A szép ívű, természetes vezetésű dór dallam az utolsó előtti sornál megnyugtató zárlatra érkezik. Zeneileg indokolt és értelmes lenne itt befejezni. Azonban a befejezés egy hozzákapcsolt rövid sorral történik, amelyben a dallam egy oktávval magasabbra emelkedik, és kérdésszerűen kvinten zár. Ahogyan korábban említettük, a dallam már 1524-ben elkészült, és erre írta Luther a keresztelői énekszöveget. Így bizonyára tudatosan zárta az ének első versszakát az új irányba forduló dallamsorra éppen így: „…es galt ein newes leben" – vagyis Krisztus vére és sebei – amelyeket az előző sorban említett – új életre érvényesek [33]

Bach korálelőjátékai

Bach Luther keresztelői énekét a *Klavierübung* harmadik kötetében dolgozta fel a többi katekizmusénekhez hasonlóan egy pedálos és egy manualiter előjátékban.

A BWV 684-es jegyzékszámú, pedálos kompozícióban a koráldallam a tenor szólamban, vagyis a zenei anyag középső régiójában szólal meg. Több elemző felhívta a figyelmet, hogy ez a szólamelrendezés gyakran Krisztus és az ő megváltó művének

[30] Lásd fent, 12. jegyz.

[31] Lásd: https://en.wikipedia.org/wiki/Christ_unser_Herr_zum_Jordan_kam#/media/File:Baptism-Catechism-Luther-Brosamer-1550.jpg (letöltés: 2024. március 25.).

[32] Lauterwasser 2013, 27. o.

[33] Ecsedi 2003, 120. o.; Lauterwasser 2013, 27. o.; Németh 2023, 118. o.

4. kép. Babst énekeskönyv-metszete

szimbólumaként értelmezhető. Ezt támasztja alá, hogy ebben a kötetben a *Christe, aller Welt Trost* (BWV 670) és a *Jesus Christus, unser Heiland* (BWV 688) feldolgozásokban szerepel a cantus firmus a tenorban. Ezek azok, amelyben Krisztus mint Megváltó szerepel.[34]

A jobb kéz két, ellentétes irányú ugrásokból és lépésekből álló szólamot játszik. A két felső szólam témájának szélső és középső hangjait összekötve egy kereszt, illetve Krisztus nevének kezdőbetűje (χ) ábrázolódik ki. Ráadásul az egymáshoz kapcsolódó motívumok újra és újra keresztezik egymást. Kézenfekvő ebben felismernünk Krisztus nevének és keresztjének zenei megjelenítését.[35] Az ének első versszakára utal ezzel a szerző, amely arról szól, hogy Krisztus betölti Atyja akaratát, majd néhány sorral lejjebb, hogy ez vére és sebei – kereszthalála – által történik.

A feldolgozás basszus szólamát folyamatos cirkuláló mozgás jellemzi. Ennek kezdőszakaszában a szerzőtől megszokott módon a koráldallam kezdőhangjait fedezhetjük fel.

Már a kottakép vizuális megjelenéséből is logikusan adódik a következtetés, hogy ebben a hullámzó motívumok füzéréből komponált basszus szólamban a Jordán vizének megjelenítését ismerjük fel. Németh Zsuzsa is utal disszertációjában arra, hogy emellett más értelmezési lehetőségek is felvetődnek: a basszus cirkuláló motívuma az ének tartalmával összhangban Krisztus kiömlő vérének vagy a Szentlélek munkájának jelképeként is értelmezhető, és ezek nem is feltétlenül egymást kizáró szimbólumok.[36] Legkézenfekvőbb mégis a Jordán hullámzásának képét látnunk a bal kéz mozgásában.[37] Meggyőződésünk szerint ezt erősíti a darab végén az a szakasz, amikor a basszus szólam a tenornál magasabb hangokat ér el, zeneileg ábrázolva,

[34] Steiger 1991 nyomán idézi Németh 2023, 120. o.

[35] Albrecht 1969, 52. o. nyomán idézi Németh 2023, 122. o.

[36] Vö. Németh 2023, 120. o.

[37] Németh Zsuzsa Albert Clement (1999) nyomán több szerkezeti hasonlóságot felmutatva párhuzamba állítja a korált az azonos című Bach-kantáta nyitótételével, és aláhúzza, hogy ott a Jordan szó az orgonás feldolgozás basszusához hasonló cirkuláló motívummal szerepel. Németh 2023, 124. o.

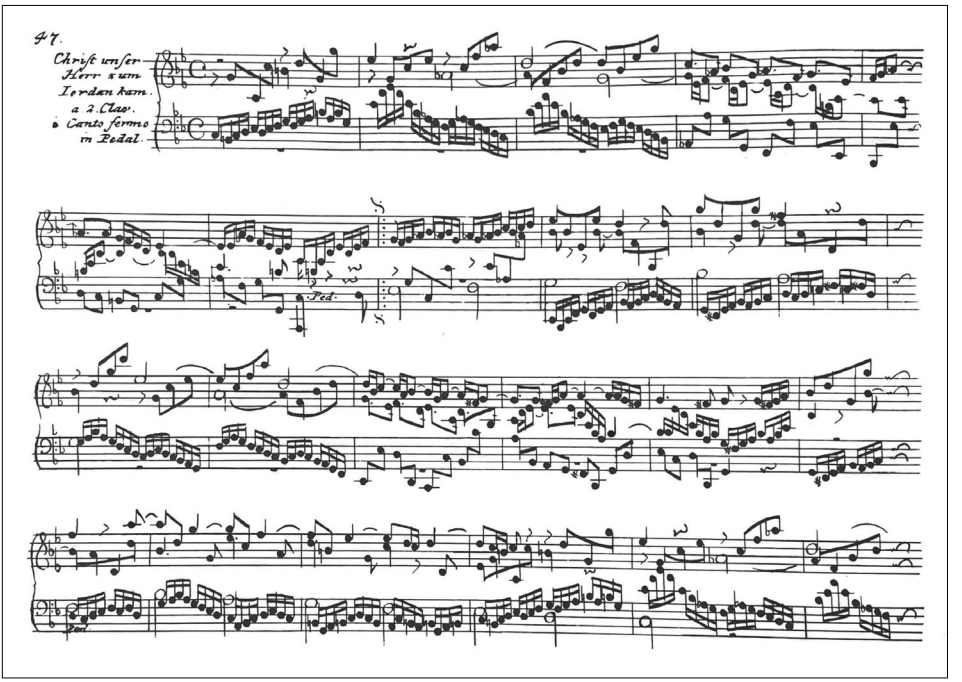
5. kép. Cranach festménye a grunewaldi kastélyban

ahogyan a folyó vize elborítja Jézust, illetve a keresztvíz a megkereszteltet.[38] Érdekes továbbá azt is megfigyelnünk, hogy két hely van, ahol a bal kéz basszus szólama – vagyis a zene alapját szolgáltató szólam – abbamarad: a hetedik ütemben, amely a *Stollen* ismétlése miatt kétszer hangzik el (2 × 7 = 14), majd a 41. ütemben,[39] az *Abgesang* kezdetekor. A basszus, a harmóniai alap elmaradása a felfoghatatlanra, megmagyarázhatatlanra utal, a Bach nevéhez kapcsolódó számok (14 és 41) pedig a szerző személyes bizonyságtételét tükrözik.

További érdekességeket találunk a hármas számmal kapcsolatban is. Mindenek-

[38] A kottakép alapján ez a szólamkeresztezés a darabban többször megtörténik, először már az első korálsor végén. Azonban a megszokott és meggyőzően hangzó regisztráció, vagyis a pedál 8' és a bal kéz 16' regisztrációja esetén ez csak a cantus firmus záróhangja alatt következik be. Ott azonban akusztikusan is a tenornál magasabb hangokat ér el a basszus szólam. Tartalmilag vö. a *Kis káté* mondatával: „…a bennünk levő régi embernek naponkénti bűnbánattól és megtéréstől vízbe kell fulladnia és meghalnia minden bűnével és gonosz kívánságával együtt, és viszont naponként új embernek kell előjönnie és feltámadnia, hogy Isten előtt igazságban és tisztaságban éljen örökké." KK 4: 134. o.

[39] Németh Zsuzsa csak a 41. ütem sajátosságát, egyediségét emeli ki, de meglátásunk szerint párhuzamba állítható ezzel a 7. ütem elmaradó basszus szólama is. Vö. Németh 2023, 122. o.



6. kép. BWV 684: a jobb kéz egymást keresztező szólamai és a basszus szólam hullámzó motívuma, benne a korál kezdőhangjai

előtt a mű 81 ütemes terjedelme árulkodik kiemelt jelentőségéről (3 × 3 × 3 × 3 = 81). A mű elején a kísérőszólamok öt és fél ütemes, ritornellként visszatérő motívuma hatszor (2 × 3) tér vissza a műben, a darab második felében pedig két hosszabb közjáték épp 18 (6 × 3) ütem terjedelmű. A keresztmotívum pedig harmincszor hangzik el a darabban.[40] A Szentháromságra utaló hármas szám alkalmazása nyilvánvalóan tudatos Bachnál. Ahogyan az ének szövegének elemzésénél említettük, a korálban – csakúgy, mint a kátékban – hangsúlyossá válik, hogy a kereszteléskor maga a Szentháromság Isten cselekszik.

A mű harmóniakezelésével kapcsolatban a már idézett disszertáció nyomán az utolsó két korálsorra hívjuk fel a figyelmet.[41] Az utolsó előtti szakasz, a „durch dein selbst blut und wunden" megzenésítésében a szövegre utaló disszonanciák dominálnak. Az utolsó korálsor és a hosszan kitartott záróhang környezetében történik a korábban említett folyamat: a basszus a tenor fölé emelkedik. Ennek környezetében

[40] Smend 1947 és Meyer 1972 nyomán idézi Németh 2023, 124–125. o.

[41] Vö. Németh 2023, 125. o.

pedig újabb motívumokat alkalmaz Bach a felső szólamokban. Mindkét zenei jelenség az utolsó sor mondanivalójának, a keresztségben Krisztus vére árán szerzett új élet ígéretének kiemelését szolgálja: „…es galt ein newes leben."

A korál manualiter feldolgozása (BWV 685) hangnemben, ütemmutatóban, terjedelemben és szerkesztésmódban is eltér az előbb tárgyalt tételtől.[42] Ez egy olyan kis fúga, amelynek témája a korál első sorának ¾-es lüktetésűre alakított változata, amelyhez egy gyorsabb értékekben mozgó, de dallamvezetésében hasonló kontraszubjektum társul. A téma háromszor jelenik meg eredeti formában és háromszor tükörfordításban. A kontraszubjektum és annak tükre nemcsak az összes témához és annak fordításához társul, hanem további két alkalommal önállóan is megszólal. Így a téma és a kontraszubjektum, valamint ezek tükrei összesen tizennégy alkalommal fordulnak elő. Így jelenik meg ebben a darabban is Bach személyes hitvallása.

A Szentháromságra utaló hármas szám itt is jelentőséget kap: 27 (3 × 3 × 3) ütemből áll a kompozíció. A témák és fordításaik megjelenése szintén a hármas számot hangsúlyozza. Smend ezek mellett kiemelt jelentőséget tulajdonít a 20. ütem végén, díszített formában induló témabelépésnek.[43] Az elemző érvelése szerint ez azért történik, hogy a darabban hatszor előforduló téma hangjainak összessége 51 legyen. Értelmezése szerint ezzel a szerző az 51., bűnbánati zsoltárra utal, amelynek negyedik verse így kezdődik: *„…teljesen mosd le rólam bűnömet…"* Ez a tartalom egyértelműen harmonizál az énekkel. Meggyőzőnek tűnik Smend érvelése azzal kapcsolatban is, hogy a téma tükörfordítása a megtérés jelképének tekinthető. A megtérésre mint a keresztség naponkénti megélésére a *Kis káté*ban utal a reformátor.[44]

Németh Zsuzsa még egy további meggondolandó értelmezést is bemutat, miszerint a megelőző feldolgozás egésze és a manualiter kompozíció hat témabelépése megfelel a korál hét versszakának. Az elsőt a teljes pedálos kompozíció képviseli, a „kis" feldolgozás témái és fordításai sorban a másodiktól a hetedik versig reprezentálják a strófákat.[45]

Összegzés

Luther keresztelési énekével kapcsolatban ejtsünk szót a használatáról is. Hallgatóim körében végzett megkérdezés szerint ez a korál ritkán fordul elő istentiszteleteken. Mielőtt korunk érdektelensége felett kezdenénk el keseregni, fontos felhívni a fi-

[42] A tétel elemzésében Németh 2023-ra és az általa idézett irodalomra támaszkodunk.
[43] Smend 1947, 166.; 167. o. nyomán Németh 2023, 128. o.
[44] KK 4: 134. o.
[45] Németh 2023, 128. o.

gyelmet, hogy az ének használata a 16. században sem volt problémamentes, ahogyan erre Henkys egy tanulmányban utal.[46] Luther korában ugyanis a keresztelés nem volt része a gyülekezeti istentiszteletnek. Családi alkalomként ünnepelték, és az egykorú források tanúsága szerint a szertartás rendjében nem szerepelt ének. Így istentiszteleteken már akkor is ritkán szólalhatott meg tételünk. Ez alól talán Keresztelő János – Luther által további megtartásra javasolt – ünnepe lehetett kivétel.[47] Szerepet kaphatott a katekézisben, ahogyan azt a *Nagy káté* korábban említett előszava javasolja. Ezt támasztja alá az is, hogy a leánynevelő intézet tananyagának is része volt tételünk, ahogyan arra már szintén utaltunk a korábbiakban.

Az énekkel kapcsolatos óvatosság indoklásánál a dallam nehézségére nem nagyon lehet hivatkozni, terjedelmére esetleg. Keresztelési énekként való használatba vételének inkább lehet akadálya az, hogy a szöveg Jézus keresztségének képével indít, és markáns, dogmatikus képekkel köti össze a keresztséget Jézus kereszthalálával, kiömlő vérének képével. Ezekhez magyarázat szükséges. A távolságtartásból épp itt adódik kitörési pont. A keresztelésről szóló alapos tanítás részévé válhat a „Jordánének". Ehhez azonban szükséges (újra) használatba venni a teljes tartalmat. Ezzel kapcsolatban énekeskönyvi munkálataink adhatnak reménységet.

Ha ez megtörténik, és van az ünneplő közösségben néhány jó hangú gyermek, aki – akár minden keresztelés alkalmával – elénekli az első versszakot, a gyülekezet biztosan örömmel kapcsolódik a folytatásba.

A tanulási folyamatban megerősítést jelenthetnek a keresztség képi ábrázolásai és Bach feldolgozásai a hozzájuk fűzött magyarázatokkal. Az az intenzitás és szövegábrázolás, amellyel Bach sajátjává tette az éneket, és feldolgozta azt, kimeríthetetlen mélységet és távlatot nyit a keresztségről szóló beszélgetéseknek. Így ajánlhatjuk a közös éneklést, zenehallgatást vagy a zenei tételek tartalmának közös megbeszélését akár a konstruktív tanulás egyik eszközéül.[48]

Bibliográfia

Énekeskönyvek és más források

Babst 1545 = Luther, Martin: *Geystliche Lieder.* Valentin Babst, Leipzig, 1545.

Dunántúli = *Keresztyén énekeskönyv. A dunántúli evangélikus énekeskönyv rövidített kiadása új résszel.* Budapest, 1955.

[46] Henyks 2005, 69. o.

[47] Vö. *A gyülekezeti istentisztelet rendjéről* (1523). LVM 3: 209. o.

[48] Vö. Kodácsy-Simon 2024, 66. o.

EÉ = *Evangélikus énekeskönyv. A Magyarországi Evangélikus Keresztyén Egyház énekeskönyve.* Budapest, 1982.

Groland 1565 = Groland, Jakob: *Jungfraw Schulordenung zu Torgaw.* Jakob Berwald, Leipzig, 1565.

Klug 1544 = Luther, Martin: *Geistliche Lieder zu Wittemberg…* Josef Klug, Wittenberg, 1544.

Schumann 1543 = Luther, Martin: *Eyn scön Lied von unser heiligen Taufe…* Valentin Schumann, Leipzig, 1543.

Szarvas 1937 = *Evangelikus keresztyén énekeskönyv.* Szarvas, 1937.

ÚZMK = *Új Zengedező Mennyei Kar.* [Sopron,] 1770.

Vietórisz 1935 = Tranovszky György: *Cithara Sanctorum. Régi és új egyházi énekek.* Ford. Vietórisz József. Magyar Luther-Társaság, Budapest, 1935.

Walter 1524 = Walter, Johann: *Geystliche gesangk-Buchleyn.* Josef Klug, Wittenberg, 1524.

Szakirodalom

Albrecht, Christoph: J. S. Bachs Clavier Übung. Dritter Theil. Versuch einer Deutung. *Bach-Jahrbuch,* 55. évf. 1969. 46–66. o.

Clement, Albert: *Der dritte Teil der Clavierübung von Johann Sebastian Bach. Musik, Text, Theologie.* Almares, Middelburg, 1999.

Csepregi Zoltán: A héber nyelv oktatása a 17. századi evangélikus iskolákban. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 140–150. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.11

Ecsedi Zsuzsanna: *Luther-énekek a magyar evangélikus énekeskönyvekben.* DLA-disszertáció. LFZE, Budapest, 2003.

Ecsedi Zsuzsanna: Jézusunk a Jordánhoz ment (EÉ 295). In: uő (szerk.): *Énekkincstár.* Luther Kiadó, Budapest, 2017. 351–352. o.

Hahn, Gerhard: „Christ, unser Herr, zum Jordan kam" (202). In: Wolfgang Herbst et al. (szerk.): *Liederkunde zum Evangelischen Gesangbuch.* 18. köt. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2013. 22–27. o.

Henkys, Jürgen: „Christ unser Herr zum Jordan kam" (EG 202). Luthers Lied unter dem Blickwinkel des Kleinen Katechismus und der Dessauer Taufpredigt. *Arbeitsstelle Gottedienst,* 19. évf. 2005/3. sz. 69–80. o.

Jenny, Markus: *Luthers Geistliche Lieder und Kirchengesänge. Vollständige Neuedition in Ergänzung zu Band 35 der Weimarer Ausgabe.* Böhlau-Verlag, Köln, 1985.

Kevehází Katalin: *Melanchthon és a Wittenbergben tanult magyarok az 1550-es évektől 1587-ig.* Szeged, 1986. (Dissertationes ex Bibliotheca Universitatis de Attila József Nominatae 10.) Web: https://medit.lutheran.hu/files/kevehazi_katalin_melanchthon_1986.pdf (Letöltés: 2024. június 3.)

Kodácsy-Simon Eszter: A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 63–79. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.05

Lauterwasser, Helmut: „Christ, unser Herr, zum Jordan kam" (202). In: Wolfgang Herbst et al. (szerk.): *Liederkunde zum Evangelischen Gesangbuch.* 18. köt. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2013. 27–29. o.

Luther, Martin: *Felelősség a gyülekezetért.* Szerk. Csepregi Zoltán – Horváth Orsolya. Luther Kiadó, Budapest, 2023. (Luther válogatott művei 3.)

Merten, Werner: Christ, unser Herr zum Jordan kam (EG 202). In: Ilsabe Alpermann – Martin Evang (szerk.): *Mit Lust und Liebe singen. Lutherlieder in Porträts.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2018. 91–95. o.

Meyer, Ulrich: Zum Verständnis der zehn großen Liedbearbeitungen in Bachs „Clavierübung Dritter Theil". *Musik und Kirche,* 42. évf. 1972. 17–19., 74–81. o.

Németh Zsuzsa: *Korálelőjátékok J. S. Bach Klavierübung III. kötetében.* DLA-disszertáció. LFZE, Budapest.

Pintérné Váray Rita: Hittanórák tananyagához kapcsolódó zenei illusztrációk. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 327–342. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.25

Schmalkaldeni cikkek / Értekezes a pápa hatalmáról és elsőbbségéről / Kis káté / Nagy káté. Luther Kiadó, Budapest, 2019. (Konkordiakönyv. A Magyarországi Evangélikus Egyház hitvallási iratai 4.)

Smend, Friedrich: *Luther und Bach.* Verlag Haus und Schule, Berlin, 1947.

Steiger, Renate: 16 „SVAVISSIMA MVSICA CHRISTO. Zur Symbolik der Stimmlagen bei J. S. Bach." *Musik und Kirche,* 61. évf. 1991. 318–324. o.

Szabó B. András: Régi és új – ellentét vagy lehetőség? In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 13–23. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.01

Hittanórák tananyagához kapcsolódó zenei illusztrációk

Pintérné Váray Rita

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: steinway85@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.25

Milyen támaszt nyújthat Bach, Mendelssohn, Liszt zenéje az útkereső fiatalok és a hitüket naponta gyakorló emberek számára? Lehet-e egy zeneműnek szerepe a hitünk megerősítésében? Támogathatja-e a hitoktatást komolyzenei példák bemutatása az órákon? A szerző ezekre a kérdésekre keresi a választ dolgozatában. A zeneszerzők bizonyságtételeit meghallgathatjuk és akár kottaképek alapján is vizsgálhatjuk, a hangokban megelevenedő ige pedig közben örömforrásként hat ránk. Olyan zenei példákon keresztül kerülhetünk közelebb az ige üzenetének megértéséhez, amelyek jól illeszkednek a hittanórák tananyagához.

Kulcsszavak: hitoktatás / zene / bizonyságtétel / útkeresés / örömforrás

Musical Illustrations for the RE Classroom

How can the music of Bach, Mendelssohn, or Liszt provide support to young people in search of faith, and for people who practice it daily? Can a piece of music play a role in strengthening our faith? Can the presentation of classical music examples in the classroom support religious education? These are the questions the author seeks to answer in this paper. In the RE classroom, we can listen to the testimonies of the composers and even examine them based on sheet music images, and the Word that comes to life in the musical sounds can act as a source of joy. We can get closer to understanding the message of the Word through musical examples that fit well with the curriculum of religion classes.

Keywords: religious education / music / testimony / faith journey / source of joy

A tanulás végigkíséri életünk minden percét. Ismeretet szerzünk környezetünkről, tapasztalatokat gyűjtünk emberi kapcsolatokból; hangok, képek, színek, formák – mind olyan apró elemei a mindennapoknak, amelyek hatással vannak ránk. A művészetekben mindig akadtak tehetséges emberek, akiket foglalkoztatott Isten megismerése. Számtalan szobrász, festő, költő és zeneszerző életművét tette gazdaggá, változatossá az Isten megismerésének vágya úgy, hogy a művészettel élni kívánó embert segítette közelebb kerülni Teremtőjéhez.

A művészek Isten tanúi is, és olyan remekműveket adtak a világnak, amelyek Isten kimeríthetetlen és fölfoghatatlan szeretetéről tanúskodnak. Gyakran hallani olyan vasárnapi igehirdetést, ahol egy vers vagy egy képzőművészeti példa segíti az ige könnyebb megértését. Akár egy zenemű megemlítése vagy meghallgatása is segíthet szemléltetni a szavakkal megfogalmazott vagy éppen hogy emberi szavakkal nehezen kifejezhető gondolatokat. A művészetek számomra ezért kapcsolódnak olyan szorosan a teológiához. Egész életünkben tanuljuk Teremtőnk lényét, a cselekvő Isten munkáját a mindennapjainkban.

Vizuális világban élünk: kényelmesebb kivetítőn szemlélni az órai tananyagot, és felgyorsult hétköznapjainkban kevesebb időt vesz igénybe bármire rápillantani, mint megfogalmazni vagy beszélni róla. Azt gondolom, éppen ezért van veszélyben a fiatalok beszédkultúrája, érzelmi világuk kibontakozása, és ennek köszönhetően társasági megnyilvánulásuk egyre szűkebb kereteket ölt.

Ebben az életformában szerintem még nagyobb hangsúlyt kapnak az iskolákban a hittanórák, ugyanis a gyerekeknek ritkán van lehetőségük nyugodt körülmények között megosztani gondolataikat, megfogalmazni kérdéseiket és feltöltekezni lelkileg. Eddigi tapasztalatom, hogy nagyon szívesen és bátran énekelnek hittanórákon a diákok. Örömmel és erőforrásként élik át a közös énekszót, amely akár feledteti is velük arra a pár percre a hét nehézségeit, a napi problémákat. A zene (ahogyan Luther több helyen is említi, a muzsika[1]) Isten különleges ajándéka (adománya) számunkra (donum Dei), Isten teremtménye. Luther gondolatai a zenéről Augustinustól erednek.[2] „A zenén keresztül lehetősége nyílik az embernek arra, hogy a felfoghatatlan isteni bölcsességre lásson, s a Teremtő arcának vonásait megpillantsa. Az Isten bölcsessége hangzatokban és harmóniákban válik felfoghatóvá…”[3] Luther a zenével kapcsolatos meglátását 1530-ban négy pontban foglalja össze:

[1] LVM 8: 96–97. o. (194. sz.)

[2] Bouman 2000, 11. o.

[3] Kamp 2006.

„Szeretem a zenét, mert az:
1. nem az emberek, hanem az Isten adománya (Dei donum non hominum est),
2. mert a lelket megvidámítja (Quia facit laetos animos),
3. mert elűzi az ördögöt (Quia fugat diabolum),
4. mert ártatlan örömöt (boldogságot) teremt.
S eközben eltűnik harag, vágyakozás és önhittség. A teológia után a zenének adom az első helyet."[4]

Luther szerint minden embernek, de legfőképpen a diákoknak hangszeres zenét is kellene tanulniuk, mert az jó és humánusabb emberré teszi őket, általa kevesebb idejük marad az elfecsérelt, haszontalan időtöltésre, és távol tartja az ördögöt.[5] Isten dicsőségére és embertársaink javára szolgálhatunk a közös zenéléssel. Ráadásul olyan dimenzióba kerülhetünk általa, amely összeköti a földit a mennyeivel. Épp ezért a jó zene alkalmas arra is, hogy a hittanórákon megszólaló ige magyarázatát és üzenetét erősítse, támogatva ezzel az alkalmak közösségi élményét, színesítve az együtt eltöltött időt. Nagy örömünkre pár éve működésbe lépett hazánkban egy konkrét tananyagbővítés az evangélikus iskolákban az ének- és egyházzenetanításhoz kapcsolódóan.[6]

Érdemes utánanézni, hogyan gondolkodtak az emberek általában J. S. Bach idejében a hitről, zenetanulásról.

„Mind a német iskolákban, mind a latinban a legfőbb tárgy a hitoktatás volt, a legfontosabb szövegek pedig a Biblia, az énekeskönyv és a káté. […] Minthogy a vallást és a tudományt nem tartották összeegyeztethetetlennek, a teremtő Istenbe és az isteni teremtés tökélyébe vetett hit ugyanolyan központi jelentőségű maradt, mint addig bármikor. […] a tananyag pedig magában foglalta Luther kátéját, a zsoltárokat, továbbá német és latin írás-, olvasás-, valamint nyelvtani gyakorlatokat. […] Johann Sebastian és testvérei a lehető legtermészetesebb módon tagozódtak be a hivatásos muzsikusokból álló népes családba […]. Iskolai elfoglaltságaik mellett elegendő idejük maradt, hogy megkezdjék mindazoknak a húros és fúvós hangszereknek a fegyelmezett tanulását, amelyek megszólaltatásához egy városi zenésznek értenie kellett."[7]

[4] WA 30/II: 696, idézi Kamp 2006.
[5] LVM 8: 96–97. o. (194. sz.)
[6] https://archiv.epszti.hu/noo-fooldal/szakmai-szolgaltatasok/pedagogiai-tajekoztatas-3/evangelikus-elemek-az-enek-zene-oktatasban (13. o.).
[7] Wolff 2004, 44. o.

Ma sokféle zenéről beszélhetünk, ezért fontosnak találom, hogy a fiatalok ismerjék az igényes, jó zenét. Ahogyan nem mindegy, hogy mivel táplálunk egy fejlődésben lévő gyermeket, úgy az sem mindegy, hogy mivel telítődik a diákok füle, feje és nem utolsósorban a lelke. A jó és igényes zene terápiaként hat életünkre. Finta Gergely egy korábbi tanulmányában is olvashatunk erről.[8] Sok kutatás bizonyította már, milyen jótékony hatása van a zenének és a zenetanulásnak az emberi agyra, lélekre (memóriafejlesztő, a két agyfélteke idegpályáinak szoros összehangolását teszi lehetővé, empátianövelő, támogatja a ritmusérzék és a manuális érzékek fejlesztését, segíti a gyors és az előre gondolkodást, erősíti a képzelőerőt). Nyugodtabb és megfontoltabb lesz értelmi és érzelmi szempontból egyaránt, aki él vele.[9]

Úgy vélem, egy-egy komolyzenei példa megismertetése a hitoktatásban elmélyítheti a teológiai és lelki nevelést. Hozzásegítheti a hallgatókat a hit mélyebb megértéséhez és átéléséhez. Az ilyen zeneművek gyakran mély üzeneteket hordoznak, amelyek az emberi lélekkel, a hit kérdéseivel és az erkölcsi értékekkel foglalkoznak. Mivel a zenetörténet szinte minden szerzője írt bibliai vonatkozású művet, nincs rá mód, hogy ezeket mind felsoroljam. Inkább azt vizsgálnám meg, melyek azok a darabok, amelyek egy-egy hittanórai tananyaghoz kapcsolódhatnak. Ezek a művek két nagy csoportba sorolhatók:

1. bibliai témájú és címet viselő zeneművek (pl. J. S. Bach: *Máté-passió;* Felix Mendelssohn-Bartholdy: *Éliás* oratórium és *Paulus* oratórium; Joseph Haydn: *A teremtés* oratórium; Georg Friedrich Händel: *Messiás* stb.);

2. rejtett bibliai vonatkozású zeneművek, amelyeknek tartalma a címből nem derül ki, de keresztény gondolkodáshoz vagy Bach-idézethez köthetők (pl. Liszt Ferenc: *Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen; A Villa d'Este szökőkútjai* (Jn 4,14); Dohnányi Ernő: *2. E-dúr szimfónia Op. 40.;* Ludwig van Beethoven: *a-moll vonósnégyes Op. 132.;* Bartók Béla: *3. zongoraverseny;* Alban Berg: *Hegedűverseny* stb.).

Az imént említett műveken túl még jóval többet föl lehetne sorolni, ebben a tanulmányban csak egy-két példán mutatnám meg, hogyan támogathatják a hittanórák anyagát a következő zenei részletek. Ha végiglapozzuk csak az első nyolc osztály evangélikus hittankönyveit, láthatjuk, hogy vannak ismétlődő témák, amelyek a különböző évfolyamokon más-más megvilágításban kerülnek a tanulók elé. Ilyen

[8] Finta 2019.

[9] Habibi–Damasio 2014; Habibi et al. 2016; Cashin-Garbutt 2016.

például Illés próféta munkássága, élete (4.[10] és 8. osztály[11]) vagy az utolsó vacsora Jézus szenvedéstörténetében (2.[12] és 5. osztály[13]).

Példák Bach Máté-passiójából

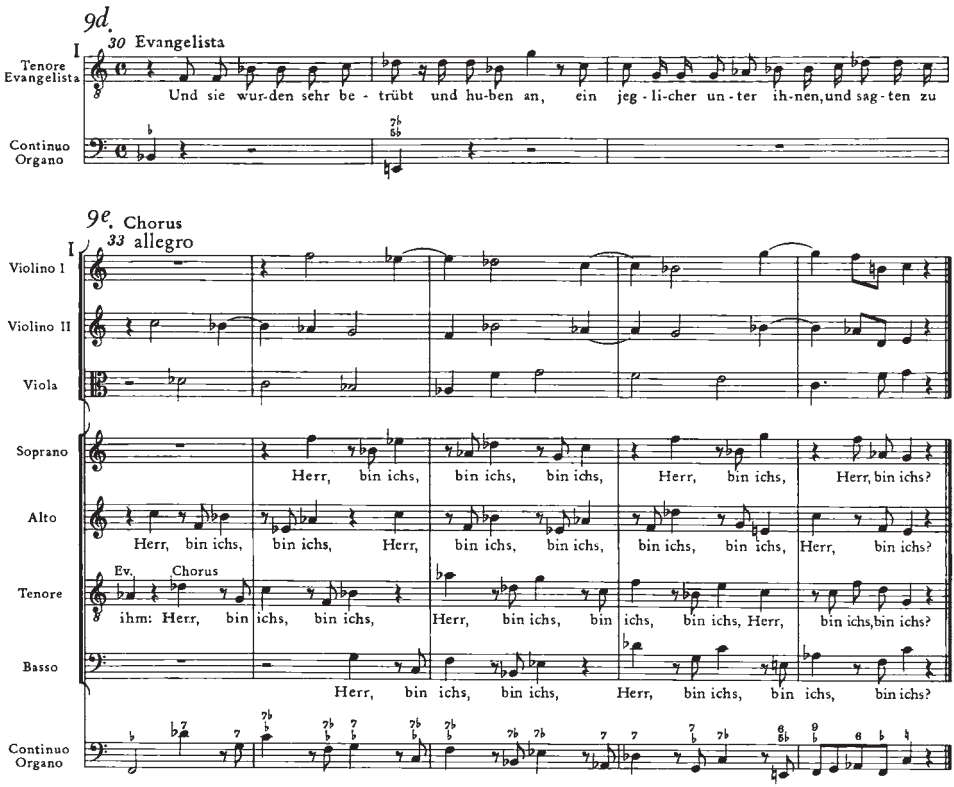
Minden korosztály számára találhatunk a zeneirodalomból olyan példákat, rövidebb műrészleteket, amelyek jól illeszkednek a tananyaghoz. Életkornak megfelelően beilleszthetők olyan zenei betétek az óra anyagába, amelyekkel rámutathatunk a bibliai történet teológiai üzenetére. Evangélikus egyházunk hálával tekint az ötödik evangélistaként emlegetett Johann Sebastian Bachra, akinek remekművei különösen is alkalmasak arra, hogy a hitoktatás során felhasználjuk. Bach zenéje mélyen gyökerezik keresztény hitében, és sok esetben közvetlenül a Szentírás szövegeire épül. Az ő zenéje kiválóan illeszkedik a hittanórák keretei közé, hiszen képes a bibliai üzenetet zenei formában közvetíteni.

Nézzünk meg most egy példát, az utolsó vacsora eseményét, amelyet Máté evangéliumában a 26. fejezet 17. versétől olvashatunk, és J. S. Bach *Máté-passió*jában dolgozta fel. A tanórán mutathatunk több képzőművészeti alkotást is, hogy a diákok még jobban el tudják képzelni a bibliai történetet (pl. Leonardo da Vinci jól ismert *Utolsó vacsora* című képét vagy Madarász Viktor és Derkovits Gyula modernebb festményeit ugyanezzel a jelenettel).

A felsőbb évfolyamos tanulók kezébe akár kottaképet is adhatunk az egy-két perces zenei részletekhez – mint egy társasjátékban –, ahol maguk is követhetik, akár ki is színezhetik a felfedezésre váró elrejtett zenei kottakép meglepetéseit. Mit csempésztek bele a zeneszerzők a műveikbe, és hogyan képes a zene az igét átadni, magyarázni? Miként rejtette J. S. Bach a *Máté-passió*ba a jelenet részleteit, és vezette rá az olvasni nem tudó hallgatóság fülét, hogy érthetővé váljon mindenki számára a Biblia szava?

Földes Imre részletes elemzése[14] gyönyörűen bemutatja Bach zseniális gondolkodását a *Máté-passió* néhány ütemével, hogyan elevenedik meg az Írás a hangokkal az utolsó vacsora jelenetében. Jézus bejelenti, valaki el fogja őt árulni. A tanítványok döbbenten kezdik kérdezni, vajon melyikük lesz az. „Csak nem én vagyok az, Uram?”

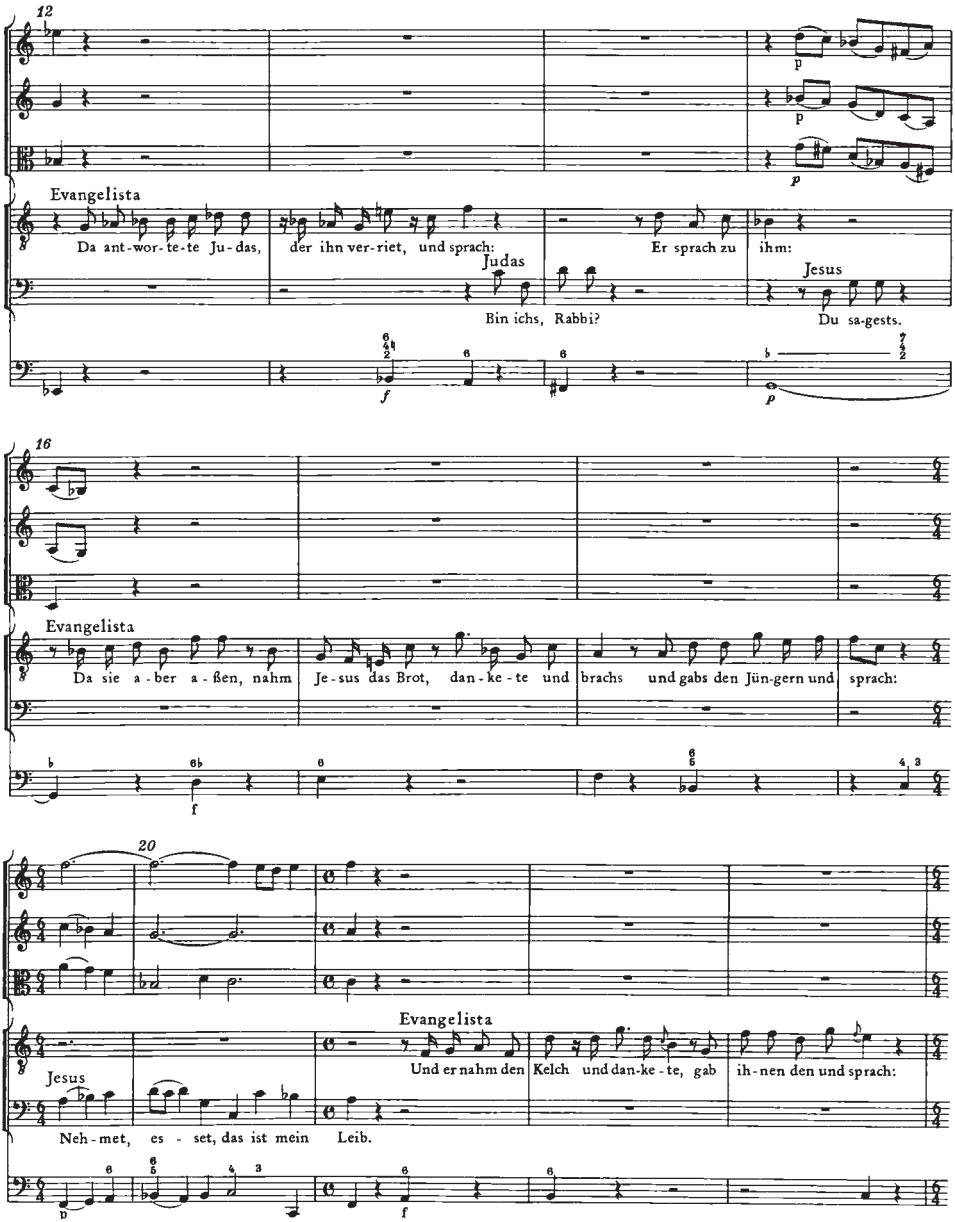
[10] *Vándorúton,* 44–47. o.
[11] *Víztükör,* 80–83. o.
[12] *Útravaló,* 74–75. o.
[13] *Szálljunk hajóra!* 94–95. o.
[14] Földes 1983, 21. o.



1. kép. J. S. Bach: *Máté-passió* (tanítványok: „Herr, bin ichs?")

A kottaképen látható, milyen sűrű a szövegekhez tartozó kottafejek ábrázolása, amikor ezzel a kérdéssel („Herr, bin ichs?" – „Uram, én vagyok?") egy izgalmas rész veszi kezdetét. Mintha egymás szavába vágnának a tanítványok. A *Herr* szó után egy kvintet ugrik lefelé a dallam, hogy utána kérdő hangsúllyal egy kvartot ugorjon föl, az *ichs* szóra érkezve. A kérdő mondatok záróhangjai (ichs) mindig lejjebb vannak egy hanggal, mint a kezdőhang (Herr), hiszen a tanítvány nem lehet több Uránál: Jézust illeti meg a legmagasabb hang. A kérdések sorrendje is különös, hiszen először mind a négy szólam bemutatkozik: alt-tenor-szoprán-basszus, majd alt-tenor-basszus-szoprán, és végül tenor-alt-szoprán – de hol a basszus szólam?

A kottában jól látszik, hogy tizenegyszer hallottuk a *Herr*t, de mindenki tudja, hogy Jézusnak tizenkét tanítványa volt. Lehetséges volna, hogy Bach ezt nem tudta? Nagyon is jól tudta, az egyik tanítvány nem kérdez, az áruló Júdás hallgat.



2. kép. J. S. Bach: *Máté-passió* (Júdás: „Bin ichs, Rabbi?”)

Máté evangéliumában a 10. fejezet 2. versétől olvashatjuk a tizenkét apostol nevét, ahol Júdás utolsóként van említve. Földes Imre szerint az sincs kizárva, hogy a jelenet belépéseit személyre szabva írta meg a szerző. Ha tovább olvassuk a Bibliát (Mt 26,23-tól), kiderül, hogy mikor és hogyan szólal meg a tizenkettedik „belépés".

Az előbb hiányolt basszus hangon szólal meg, és nem *Herr*t mond, hanem *Rabbi*t (Uram helyett Mester). Tartalmilag nem különbözik a megszólalás a többiekétől, viszont Júdásnál előbb szerepel a „bin ichs", amelyet lefelé kvintlépéssel hallhatunk. Mindent fordítva tesz (hangközlépésekkel, irányváltoztatással, szavak sorrendjével) a többi tanítványhoz képest. De miért feleli erre Jézus, hogy *„te mondtad"* (Mt 26,25)?

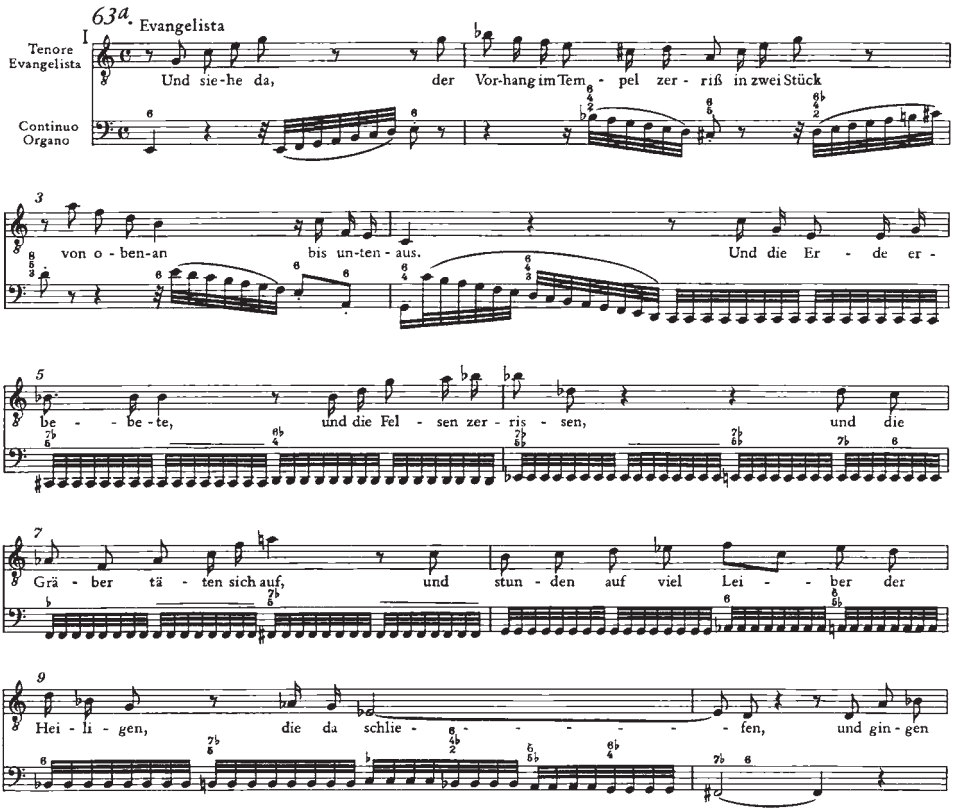
Júdás látszólag nem mondott semmit, de a kvintlépés lefelé történik, vagyis az iránya megfordul – és ezzel egyértelműen elárulja, hogy ő az. Bach a kottaképpel, dallamrajzzal adja ezt tudtunkra. A kvart fölfelé kérdésként hangzott, az ő kvintje lefelé kijelentés, állítás, beismerés.

Ahhoz, hogy bármelyik évfolyam részese lehessen egy izgalmas zenei játéknak, nem kell zenésznek lenni; viszont a hangzás élménye fejlesztheti, erősítheti a hitüket, jó ízlésüket, érdeklődésüket, igényes és figyelmet támogató jelenlétüket az általános műveltség mellett.

Mivel Jézus szenvedéstörténete szinte minden évfolyamon tananyag, több kisebb részletet is megmutathatunk a passiókból különböző korosztályok számára. Például a *Máté-passió*ban Máté evangéliumának 27,51 része alapján egy másik rendkívül izgalmas kottaképre bukkanunk.

A 63/a recitativóban az evangélista megszólalását azonnal egy gyors fölfelé, majd egy lefelé irányuló harminckettedskála követi a basso continuo szólamban. Ismét egy dallamrajzzal találkozunk, de mintha most egy hosszabb folyamatot szétvágtak volna (szünetekkel). Az evangélista azt énekli, hogy a templom kárpitja felülről az aljáig kettéhasadt. Hogy ne tűnjön véletlennek, Bach újra megismétli, ezúttal egy szeptimmel magasabb hangról is.

Ezek után azt olvassuk a Bibliában, hogy a föld megrendült. A basszus szólamban harminckettedes csoportok gyors recitáló mozgását halljuk, mintha mozogna a talaj a lábunk alatt, és ebben a bizonytalan állapotban még a csoportok hangmagassága is folyamatosan változik. Miközben törtet felfelé kromatikusan a basszus szólam (ennél izgalmasabb zenei megoldást nem találtak ki a zenében azóta sem), az evangélista azt mondja: *„…a sziklák meghasadtak* – ez is egy nagy hangközugrás a dallamban. – *A sírok megnyíltak, és sok elhunyt szentnek feltámadt a teste."* Ekkorra egy oktáv különbséggel följebb megérkezik a continuo szólam. Ezen a ponton azt a szót énekli az evangélista, hogy *schliefen* (elhunytak).



3. kép. J. S. Bach: *Máté-passió* (földrengés)

Egy hosszan tartott hangot látunk a kottában, ami alatt szépen ereszkedik lefelé újra az alsó szólam.

Ha megnézzük alaposabban ezt a kottarészletet, láthatjuk, hogy huszonkét harmincketted csoport van a basszus szólamban. Bachnak még az is fontos volt, hogy a 22. zsoltárra utaljon ezzel, amely Krisztus szenvedésével hozható összefüggésbe.[15] A basszus szólam csoportjai pedig tizenhatféle hangon menetelnek. A 16. zsoltár utolsó versei itt Krisztus feltámadására utalhatnak: *„Mert nem hagysz engem a holtak hazájában, nem engeded, hogy híved leszálljon a sírba. Megismerteted velem az élet útját, teljes öröm van tenálad, örökké tart a gyönyörűség jobbodon."* (Zsolt 16,10–11)

[15] Axmacher 1984.

Példa Mendelssohn Éliás oratóriumából

Bach mellett még sok más nagyszerű zeneszerző művei is gazdag forrást jelenthetnek. Számtalan opust sorolhatnánk fel, melyek tükrözik a keresztény értékrendet, és segíthetnek a diákoknak a hit élményszerű megélésében. Mendelssohn például a protestáns egyházzene megújítójaként ismert, míg Johannes Brahms vallásos művei, mint a *Német requiem,* komoly lelki üzeneteket hordoznak. Robert Schumann zenéjében a gyerekekhez is szólva, egészen különös látásmóddal világít rá a tiszta, igaz erkölcsi értékekre. Úgy gondolom, nem elvetendők azok a művek sem, amelyek – mint például a *Cantata profana* és a benne eszményként emlegetett „tiszta forrás" – zeneileg is kristályosan tiszta kompozíciót nyújtanak. Szerkezeti és műfaji értelemben Johann Sebastian Bach kantátái állnak hátterében mintaként, viszont zenei nyelvezetében Bartók egész életművének alapelemei fedezhetők fel.

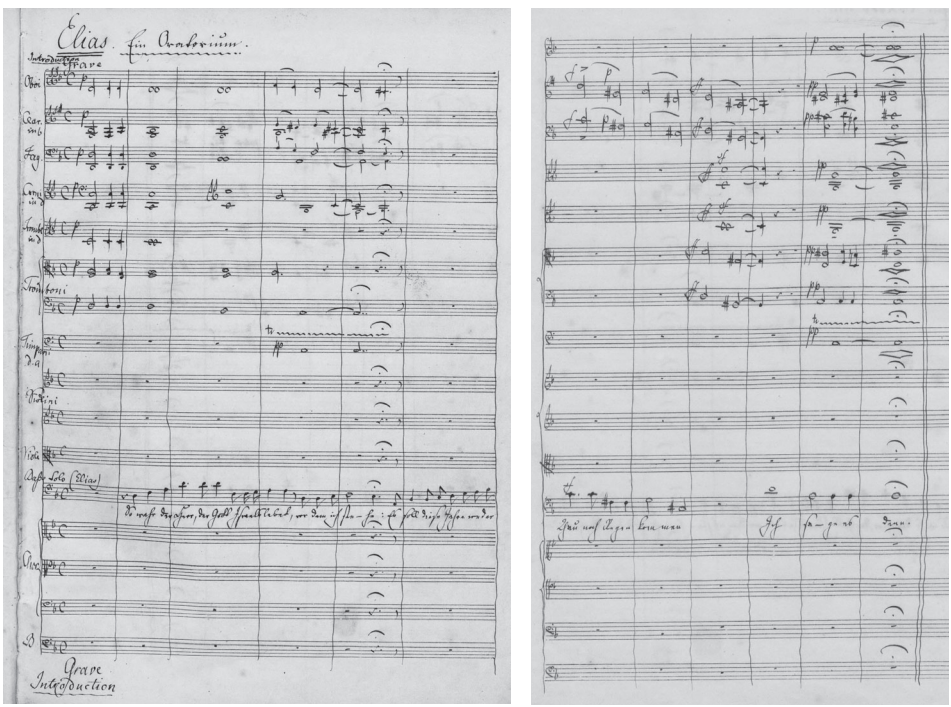
Nézzük most meg Felix Mendelssohn-Bartholdy *Éliás* oratóriumának első pár ütemét. A mű az egyik legutolsó alkotása a zeneszerzőnek, egy évvel halála előtt, 1846 nyarán fejezte be. A bemutatóra az angliai Birminghamben a szerző vezényletével került sor. Nagy sikert aratott a darab, több mint kétezren hallgatták. A szerzőt teljesen a barokk szerzők gondolkodása hatja át: Händel oratóriumai és a bachi stílus, amelyet annyira drágának és becsesnek tartott. Klasszikus, áttekinthető, tiszta formáit a romantika szemlélete tölti meg. A mű legfontosabb szereplője Illés próféta, aki rögtön az első pár ütemben kihirdeti az Úr parancsára, hogy egész évben nem fog esni Izrael földjén az eső:[16]

„So wahr der Herr, der Gott Israels, lebet,
vor dem ich stehe:
Es soll diese Jahre
weder Tau noch Regen kommen,
ich sage es denn."
(*„Az élő Úrra, Izrael Istenére mondom, akinek a szolgálatában állok, hogy ezekben az esztendőkben nem lesz sem harmat, sem eső, hanem csak az én szavamra."*
– 1Kir 17,1)

A kottára nézve rögtön az első ütemekben feltűnhet: Mendelssohn tudatosan abban is követi Bachot, hogy a hangok, amelyeket lekottázott, kifejezzék a bibliai igét. A tétel d-moll hármashangzatfelbontással indul. Szerintem itt a moll hangnem a bűn következményére, a következő időszak próbatételére utal, amely a népre vár.

[16] Várnai 1972, 209–210. o.

Talán a hangnem (d-moll) sem véletlen: erre a hangnemre jellemző a drámaiság, nyugtalan hangulat. (Eszünkbe juthat például Mozart *Don Giovanni* operája, amely szintén d-mollban, egy rettenetes képpel indul, tragikus vég közeledtét jelezve már a nyitány kezdetén.) A felfelé ívelő hármashangzatfelbontás szerintem a Mindenható hatalmát, teljességét és fenségességét fejezi ki, Izrael Istene szól Illés prófétán keresztül. A Teremtő cselekedete és döntése megkérdőjelezhetetlen, mert igazsága és akarata fölötte van mennynek és földnek.



4. kép. Mendelssohn: *Éliás oratórium* (bevezetés)

Illés, amikor kimondja a „Tau noch Regen” szavakat, tritónusz hangközöket énekel lefelé. Ez a hangköz önmagában is szörnyű disszonanciát és megoldatlan traumát jelent, ráadásul a hangköz ugrásának irányából kiderül, hogy valami rosszat sejthetünk. Az „ich sage es denn” szavakra a dallam hangjai lefelé irányuló kvartlépéssel indulnak. Ahogy korábban már említettem, Bachnál és még sok más szerzőnél a kvartlépés fölfelé Istenre utal. Most mintha Isten szólna az emberhez fordított iránnyal, és a „sage es denn” egy hangon recitáló dallammal Mendelssohn az isteni kijelentést fejezi ki egyforma időtartamú hangokkal. Semmi kétség. Amit hallottunk, rövidesen be fog következni.

Rendkívül izgalmas hatásszünet jön. Nem tudjuk, mi lesz. A bőgők fokozatosan növekvő dinamikai játéka, majd a többi hangszercsoport csatlakozása meghökkent reakció az imént hallottakra. Sokkoló hangzásnak lehetünk fültanúi, miközben a rézfúvósok, ütők is megjelennek, és végül a dallamvonal csúcspontja beletorkollik a nép (kórus) „Hilf, Herr! Hilf, Herr!" vészjósló jajkiáltásába.

Liszt Ferenc: Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen

A szerzők élettörténete, a művek kialakulásának folyamata és az igéhez való kapcsolatuk mind érdekes információ és általános műveltséget támogató ismeret lehet a gyerekek számára.

A 3. osztályos tananyagban szerepel Jairus lányának feltámasztása. Ehhez a témához Liszt Ferenc *Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen* zongoravariációját tudnám elképzelni illusztrációként tartalma alapján. Ha megnézzük a zeneszerző életrajzát, kiderül, hogy két gyermekét is elvesztette. Érdekes lehet a diákoknak, hogyan ültette át zenébe Liszt mély fájdalmát, érzelmi vívódásait, gyászát, és hogyan jelenik meg a *Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen* zongoradarabja végén a Krisztusba vetett reménysége. Ennek a zeneműnek kapcsán Finta Gergely egy korábbi tanulmányában olvashatunk a zeneterápia jelentőségéről.[17] Talán szenvedés nélkül nem is lenne akkora jelentősége ennek a korálnak a mű végén. De mi is az a szenvedés? Gombkötő Beáta szerint az életünk megújulásához hozzátartozó lelkiállapot.[18]

Liszt *Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen* című zongoravariációját első lánya, Blandine halála után 1862-ben komponálta. Két évvel korábban pedig fiát, Danielt vesztette el. Egy ilyen súlyos, gyászos időszakban talán nem is meglepő ez a téma, hiszen két év alatt két gyermekét temette el; de miért pont Bachot idézi? – kérdezhetjük joggal. Liszt már fiatal zongoraművészként is gyakran találkozott Bach zongoraműveivel, szívesen és gyakran játszotta darabjait, főleg a *Wohltemperiertes Klavier* prelúdiumait és fúgáit, a *Goldberg-variációk*at, és a barokk mester orgonaművei közül is átírt néhányat zongorára. Bachról így írt 1863. szeptemberében Carl Gille barátjának, Rómából: „Händel iránti minden tiszteletem ellenére továbbra is mindenekelőtt Bachért rajongok; és ha beteltem Händel hármashangzataival, a passió, a h-moll mise kincset érő disszonanciái és a bachi polifónia más csemegéi (fűszerei) felé húz a szívem."[19]

[17] Finta 2019, 15. o.
[18] Gombkötő 2024, 352. o.
[19] Liszt 1959, 2: 566–567. o.

A mű súlyos, fölkiáltó akkordokkal, kromatikus mozgásokkal indul. Majd halk, de igen zaklatott résszel folytatódik, amelynek félhangokkal lefelé lépkedő mozgásai a Bach által írt kantáta (BWV 12) második kórustételét idézik. Bachnál a basszusban, a continuo részben egy tizenkétszer elhangzó kromatikus kíséretre épül a zenei anyag.[20] Ugyanezt a tematikát figyelhetjük meg Lisztnél is. Érdekes, hogy a fölfelé lépő kvart mennyire jellemzi az egész darabot, és az eredeti koráldallamban szintén gyakran megfigyelhető; rögtön egy kvartlépéssel kezdődik. Viszont Liszt a korál dallamát nem mindenhol a mai énekeskönyvi dallam hangjai szerint írta, hanem az eredeti Gastorius-féle változatnak megfelelően. Úgy gondolom, hogy Liszt zongoradarabja jól érzékelteti azt a mély gyászt és fájdalmas hiányt, amelyet gyermekei halála után érezhetett.

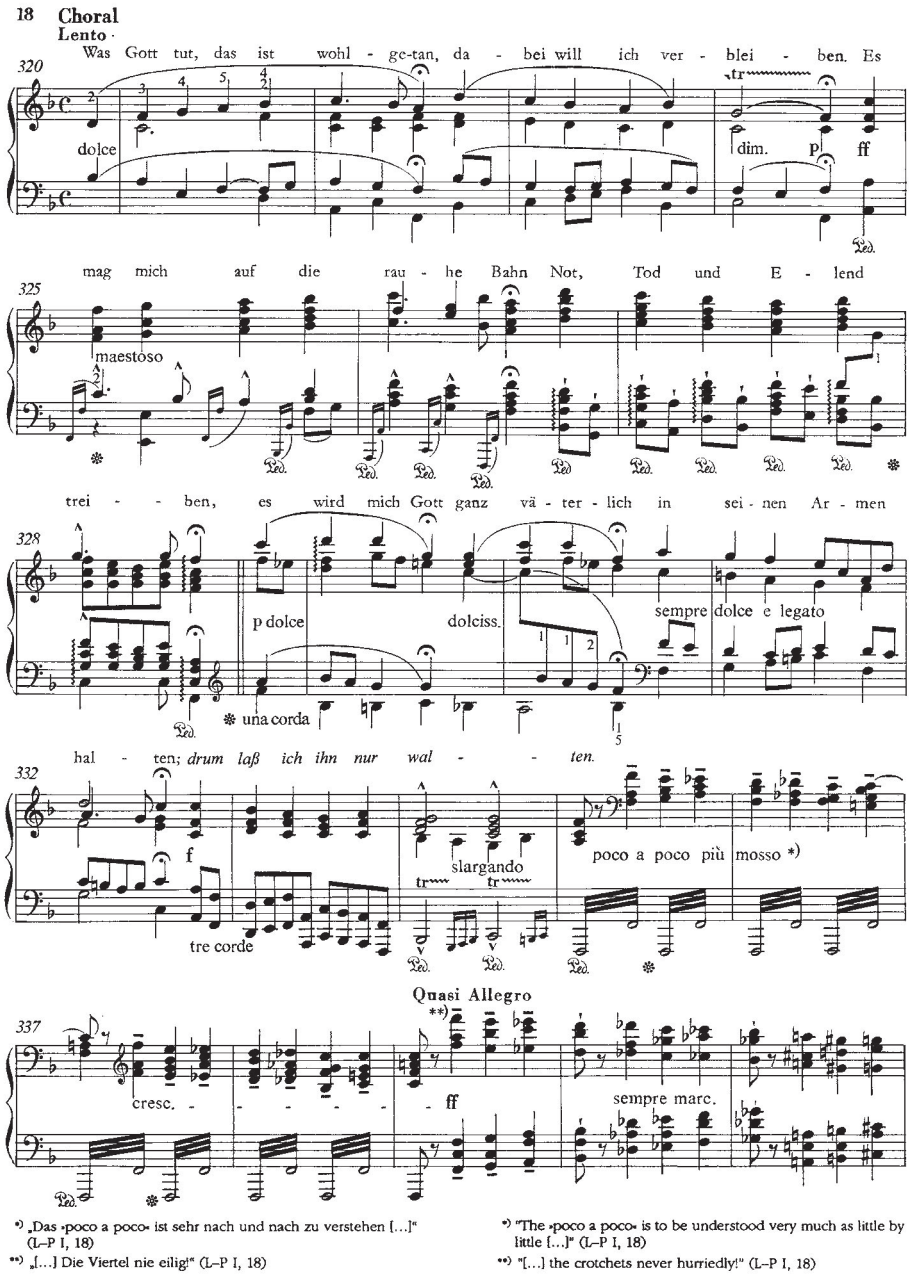
A zenemű végén, a kottát vizsgálva különös élményben részesülünk. Amikor fölcsendül a korál, láthatjuk a szöveget is, mert a kottakép fölé van írva. Ez azért furcsa, mert hangszeres műről lévén szó, csak az előadó látja a szöveget, a közönség nem hallja. Vajon milyen funkciója lehet egy szövegnek egy hangszeres kottában?

Ha összeszedjük Liszt életrajzi adatait, a szomorú, sőt tragikus eseményeket, és Bach hittel teli, őszinte, mélyről fakadó zenéjére gondolunk, megérthetjük, milyen hatalmas jelentőségű volt Liszt Ferenc részéről ennek az éneknek az utolsó versszakát feltüntetni, amely tartalmi szempontból összegzi az ének eddigi összes versszakát és összefoglalja mindazt a sok lelki terhet, amit ebben az életszakaszában érzett. A korál utolsó versszaka magyarul így hangzik:

„Mit Isten tesz, mind jó nekem.
Ezt vallom, bármi érjen.
Ki benne bízik szüntelen,
Megőrzi száz veszélyben.
Bármily sors vár, gond, baj, halál,
Tudom, el nem hagy engem.
Hagyom, hogy ő vezessen.” (EÉ 348,5)

Ez egy hitvallás. Bárki, aki azt tudja ilyen nyomorúságos helyzetben mondani, hogy úgy van minden jól, ahogy Isten akarja, az Istent Atyjának, vigasztalójának, barátjának, pajzsának, megmentőjének-Megváltójának, útmutatójának, egyetlen segítőjének tartja.

[20] Dürr 1982, 270. o.



*) „Das ›poco a poco‹ ist sehr nach und nach zu verstehen […]" (L–P I, 18)

**) „[…] Die Viertel nie eilig!" (L–P I, 18)

*) "The ›poco a poco‹ is to be understood very much as little by little […]" (L–P I, 18)

**) "[…] the crotchets never hurriedly!" (L–P I, 18)

Z. 12 401

5. kép. Liszt: *Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen* (korál)

A hittankönyvek tananyagai témakörök szerint vannak csoportosítva. Nézzünk meg pár példát a következő táblázatban, milyen zeneműveket lehetne társítani például a 6. évfolyam hittananyagához:

Témakörök	Zeneművek
1. Én (Pál élete, 1–10. lecke)	1. Mendelssohn: Pál oratórium (részletek)
2. Család (12. lecke)	2. Schumann: Asszonyszerelem, asszonysors
3. Teremtett világ (Baj van a Földdel, a Földdel van baj? 49. lecke)	3. Mahler: Dal a Földről, I. tétel
4. Isten ura a természetnek, gondviselés (50. lecke)	4. Haydn: A Teremtés oratórium (részletek)
5. Hogyan jelented ki gondviselésedet, Uram? Illés és a szárazság (51. lecke)	5. Mendelssohn: Illés oratórium (részletek)
6. Pásztor vagy bárány (54–55. lecke)	6. Bach: Jagdkantate (BWV 208) – Schafe können sicher weiden (részlet)
7. Hol a hazám? Népemhez tartozom Magyar vagyok? Magyar vagyok!	7. Bartók: Este a székelyeknél; Concerto (részletek)

Az utóbbi példánál Bartók, aki több nép dallamait, szokásait vizsgálta és gyűjtötte össze, a „többetnikumú ország" fogalmához is jól illeszkedik, hiszen többféle szomszédos nép kultúrájával került személyesen is kapcsolatba.

Számos művet lehetne még fölsorolni, amely a hittanoktatásban hasznos lehet. A klasszikus zeneművek képesek erényeket és a jóra, igazra törekvést közvetíteni, így mélyítve a gyerekek hitét és segítve őket az igazi értékek megismerésében. A klasszikus zenének az evangélikus hitoktatói képzés során történő tágabb megismertetése és az iskolai hitoktatásban való használata nem csupán a fiatalok zenei és általános műveltségének növelését szolgálhatja, hanem támogathatja a gyerekek lelki és erkölcsi fejlődését.

Isten ajándéka a sok tehetséges zeneszerző, akik olyan kincseket hagytak az utókorra, amelyekből a hitünk is épülhet. *„Egyébként pedig, testvéreim, ami igaz, ami tisztességes, ami igazságos, ami tiszta, ami szeretetre méltó, ami jó hírű, ha valami nemes és dicséretes, azt vegyétek figyelembe!"* (Fil 4,8) Ez a páli idézet is jól megvilágítja azokat a morális és szellemi alapelveket, amelyek mentén a zenei nevelés is hangsúlyosabb helyet kaphat a hitoktatásban. A klasszikus zene tanítása a hit nevelésének terén olyan erkölcsi támpontot ad, amely elősegíti a nemes, igazságos és tiszta gondolkodásmód kialakulását, ezzel mélyítve a fiatalok lelki és erkölcsi tudatosságát.

Hivatkozott művek

Axmacher, Elke: *„Aus Liebe will mein Heyland sterben" Untersuchungen zum Wandel des Passionverständnisses im frühen 18. Jahrhundert.* Hänssler-Verlag, Neuhausen-Stuttgart, 1984. (Beiträge zur Theologischen Bachforschung 2.)

Bouman, Johan: *Musik zur Ehre Gottes.* Brunnen, Basel, 2000.

Csorbáné Farkas Zsófia Anna – Pethő-Udvardi Andrea: *Vándorúton. Evangélikus hittankönyv 4. osztályosok részére.* Luther Kiadó, Budapest, 2018.

Cashin-Garbutt, April: Does music improve child brain development? An interview with Dr. Assal Habibi. *News Medical,* 2016. október 13. https://www.news-medical.net/news/20161013/Does-music-improve-child-brain-development.aspx. (Megtekintés: 2024. március 18.)

Finta Gergely: *Zene mint eszköz az életminőség javításában.* Evangélikus Hittudomány Egyetem, Budapest, 2019. http://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/12235

Kamp Salamon: Johann Sebastian Bach zenéjének teológiai aspektusai. *Bach-tanulmányok,* 2006. 9. sz. 1–14. o. Web: https://www.bachsociety.hu/pdf/Bach_tanulmanyok_09_1_Salamon.pdf. (Letöltés: 2024. március 18.)

Dürr, Alfred: *J. S. Bach kantátái.* Ford. Rácz Judit. Zeneműkiadó, Budapest, 1982.

Evangélikus énekeskönyv. Luther Kiadó, Budapest, 2009.

Földes Imre: Jelenségek – Ki a tizenkettedik? *Muzsika,* 1983/8. sz. 21. o.

Gombkötő Beáta: Mit tanulhatunk a szenvedésből? A destruktív és konstruktív szenvedés okozta poszttraumás feltámadás lehetősége. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete.* Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és… 1.) 345–356. o. https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.26

Habibi, Assal – Damasio, Antonio: Music, feelings, and the human brain. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain,* 24. évf. 2014/1. sz. 92–102. o. http://dx.doi.org/10.1037/pmu0000033

Habibi, Assal et al.: Neural Correlates of Accelerated Auditory Processing in Children Engaged in Music Training. *Developmental Cognitive Neuroscience,* 21. évf. 2016. 1–14. o. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.04.003

Kerényi Boróka – Zsugyel-Klenovics Katalin: *Útravaló. Evangélikus hittankönyv 2. osztályosok részére.* Luther Kiadó, Budapest, 2016.

Koczor Tamás – Sándor Éva – Sólyom Anikó: *Szálljunk hajóra! Evangélikus hittan 5. osztály.* Luther Kiadó, Budapest, 2021.

Liszt Ferenc: *Válogatott írásai.* 2. köt. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1959.

Luther, Martin: *Asztali beszélgetések.* Szerk. Csepregi Zoltán. Luther Kiadó, Budapest, 2014. (Luther válogatott művei 8.)

Mesterházy Balázs – Sándor Éva – Sólyom Anikó: *Víztükör.* Luther Kiadó, Budapest, 2022.

Várnai Péter: *Oratóriumok könyve.* Zeneműkiadó, Budapest, 1972.

Wolff, Christoph: *J. S. Bach. A tudós zeneszerző.* Ford. Széky János. Park Könyvkiadó, Budapest, 2004.

Határhelyzetek dilemmái

Mit tanulhatunk a szenvedésből?

A destruktív és konstruktív szenvedés okozta poszttraumás feltámadás lehetősége

Gombkötő Beáta

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: gombbetti@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.26

Jézus feltámadása után megmutatta sebeit a tanítványainak. Mit jelent ez? Tényleg csak annyit, hogy higgyenek benne? De miért csak a sebei által volt felismerhető? Mi történt a testével, hangjával, arcával és viselkedésével? Hogyan néz ki egy kínzást, traumát és halált átélt ember? Felismerhető vagy felismerhetetlen? Felismerhető-e egyáltalán az, hogy ki halott, és ki él? Jézus elmosta a határt élet és halál között. A Bibliában több olyan életforma van, amire Jézus azt mondja: ez nem élet, hanem ez maga a halál. Sok minden előidézheti ezt az állapotot egy ember életében, az egyik ilyen a trauma és az azt követő poszttraumás stressz-állapot. Hogyan támadunk fel ebből? Mi lesz a sebeinkkel? Mit tanulhatunk a Jézus feltámadását követő negyven napból és az ő sebeiből?

Kulcsszavak: trauma / sebek / feltámadás / élet / halál

What Can We Learn from Suffering?

The Possibility of Post-traumatic Resurrection from Destructive and Constructive Suffering

Jesus showed his wounds to his disciples after his resurrection. What does this mean? Did he want them to believe in him? But why was he recognizable only by his wounds? What happened to his body, his voice, his face, and his behavior? What does a man who has been through torture, trauma, and death look like? Is he recognisable or unrecognisable? Is it even possible to tell who is dead and who is alive? Jesus erased the boundary between life and death. In the Bible, there are several ways of life that Jesus considers not life but death. Many things

can create this state of mind in a person's life, one of them experiencing trauma and the subsequent post-traumatic stress disorder. How do we recover from this? What happens to our wounds? What can we learn from the forty days after Jesus' resurrection and his wounds?

Keywords: trauma / wounds / resurrection / life / death

Van itt valaki életben?

> „Van itt valaki életben? – kérdezik az amerikaiak németül. – Emelje fel a kezét, aki él! – Próbálom megmozdítani az ujjaimat, hogy jelezzem, életben vagyok. Egy katona sétál el mellettem, annyira közel, hogy látom a sárcsíkokat a nadrágján. Orromban érzem az izzadság szagát. *Itt vagyok* – próbálok kiáltani. *Itt vagyok.* Nincs hangom. Átfésüli a tetemeket. A szeme végigfut rajtam, bármifajta felismerés nélkül. Egy koszos rongyot tart az arca elé. – Emelje fel a kezét, aki hall engem – mondja. Alig mozdítja el a rongyot a szájáról, amíg beszél. Erőlködöm, hogy megtaláljam az ujjaimat. *Soha nem jutsz ki innen élve,* ezt mondták nekem: a kápó, aki kitépte a fülbevalómat, az SS-tiszt a tetoválógéppel, aki nem akarta rám pazarolni a tintát, a munkavezető a fonalgyárban, az SS-katona, aki belelőtte a lányokat az árokba a hosszú, hosszú menetelés során. Hát ilyen érzés, amikor beteljesül az igazuk."[1]

Ez lenne a destruktív szenvedés, amely teljesen értelmetlen, és elpusztítja az embert? A magyar származású Edith Eva Eger *A döntés* című könyvében ír azokról a mérhetetlen szenvedésekről, amelyeken a náci haláltáborokban ment keresztül. Elgyengült testét halott tetemek közül emelték ki az amerikai katonák. Se beszélni, se mozogni nem tudott. Dorothee Sölle ezt a fajta szenvedést az értelmetlen szenvedés kategóriába sorolja, amely olyan állapotba taszítja az embert, amelyben és amelyről már nehéz beszélni. A munkatáborok szélsőséges körülményei között – ahová részben erőltetett menetben hajtották őket – a rabok éheztek, több mint tíz óra kemény fizikai munkát végeztek naponként, verték, megalázták őket, ami miatt többen valószínűleg destruktív pszichózisban is szenvedtek – jó példái ezek az értelmetlen nyomorúságnak. Sölle szerint ez a fajta szenvedés „azért értelmetlen, mert az érintett embereknek nincs többé lehetőségük arra, hogy meghatározzák cselekvésük irányát, hogy tanuljanak tapasztalataikból, vagy hogy olyan dolgokat tegyenek, amelyek bármit is megváltoztatnának. […] Van olyan szélsőséges fájda-

[1] Eger 2021, 112. o.

lom, amely teljesen önmagába fordítja az embereket, vakká és süketté teszi őket, és elpusztítja kommunikációs képességüket."[2] Sölle szerint fontos kimondanunk, hogy ez a fajta szenvedés értelmetlen, sőt cinizmus az értelmét és leginkább a teológiai értelmét keresni.

Edith Eva Eger viszont túlélte ezt a fajta szenvedést. Túlélőként pedig azt írja, hogy a szenvedésben nincsen hierarchia. „Semmi nincs, ami az én fájdalmamat rosszabbá vagy jobbá tenné a tiednél; nem létezik olyan grafikon, amelyen ábrázolhatnánk az egyes emberek bánatának relatív jelentőségét egymáshoz képest."[3] A túlélő, aki valamilyen traumán vagy krízisen ment át, nem kicsinyelheti le saját szenvedését, akkor sem, ha nem járta meg Auschwitz koncentrációs táborát. Ahhoz, hogy szenvedéseinkről gondolkodni tudjunk, túl kell élni őket. Edith Eva Eger szerint, ha túléltük őket, akkor már beszélhetünk arról, hogy a látszólag értelmetlen és destruktív szenvedés után is lehet konstruktív életet élni.

> „Valamikor az életben elszenvedünk valamilyen megpróbáltatást, szerencsétlenséget vagy bántalmazást, amelyet a körülmények, más emberek vagy intézmények okoztak – tehát valami olyasmi, ami felett alig vagy egyáltalán nincs befolyásunk. Ilyen az élet. Így válunk áldozatokká. Ez mind kívülről érkezik. […] Ezzel szemben az áldozattudat belülről fakad. Senki nem tehet minket áldozattá, csakis mi magunk. Saját magunk börtönőrei leszünk, amikor az áldozati elme korlátai mellett döntünk."[4]

A náci haláltáborok destruktív szenvedése tulajdonképpen trauma. A *trauma* görög eredetű szó, és sebet, sérülést jelent. Azóta többféle definíciója is keletkezett. „A trauma olyan átélt eseményre adott érzelmi reakció, amelynek kezelése meghaladja érzelmi képességeinket. […] a trauma nem régi esemény története, hanem a még mindig bennünk élő akkori fájdalom, rettenet és félelem jelenlegi lenyomata."[5]

A náci haláltáborokba hurcolt embereket egyszerre többféle trauma is érte. Edith Shiro amerikai pszichológus és traumaterapeuta csoportosítása alapján a következőket tudtam beazonosítani:[6]

- *Krónikus trauma,* amely a hosszan tartó háborús vagy üldöztetett helyzetben éri az embert, és évekig szenvedést okoz.
- *Kollektív trauma,* amelyet egy szűkebb embercsoport él át, például népirtás vagy háború következtében.

[2] Sölle 1975, 68. o. Ford. G. B.
[3] Eger 2021, 27. o.
[4] Uo. 27–28. o.
[5] Shiro 2023, 54. o.
[6] Vö. uo. 57–58. o.

- *Történelmi trauma,* mert a zsidók üldöztetése történelmi tapasztalat.
- *Transzgenerációs trauma,* mert az átélt traumák generációkon átívelnek anélkül, hogy ennek bárki tudatában lenne.
- *Fejlődési trauma,* ha a káros élmények életkorilag sebezhető időszakban következtek be.

Az elpusztított emberek gyásza és az átélt traumák ellenére Edith Eva Eger arra tette fel az életét, hogy az ő irányításával és segítségével a traumatizált emberek ne csak túléljenek, hanem megerősödjenek az élet összes viszontagságának ellenében, és kiszabaduljanak saját koncentrációs táboraikból, a múltban ragadt, bénult, borúlátó, kiengesztelhetetlen, megtorló és váddal teli állapotból. A néma, halottnak tűnő helyzetből visszavezeti őket az életbe azért, hogy ne a náciknak legyen végül igazuk, akik azt mondták neki, hogy „soha nem jutsz ki innen élve".

A szélsőséges fájdalom teljesen önmagába fordítja az embereket, vakká és süketté teszi őket, és elpusztítja kommunikációs képességüket, elpusztítja az életüket akkor is, ha látszólag életben vannak. A traumát átélt emberek életét megkeseríthetik emlékbetörések, rémálmok, álmatlanság, étvágytalanság, hiperaktivitás, ingerlékenység, dühkitörések, önpusztító viselkedés, hiperérzékenység, koncentrációs nehézségek, disszociáció, negatív gondolatok és érzelmek, torz önkép, társas elszigetelődés, krónikus testi fájdalmak, gyomorpanaszok, fejfájás stb. Amennyiben ez így marad, igaz lesz rájuk, hogy „soha nem jutsz ki élve", mert igazából nem élnek. Ez nem azt jelenti, hogy megszűnnek létezni. A testük még működik. Jobb esetben még mindig képesek az élet rutinjára. Lélegeznek, csinálnak és fogyasztanak dolgokat, jönnek-mennek, de tulajdonképp nem igazán élnek, nem érzik, hogy döntési szabadságuk lenne afelett, hogyan élnek, posztttraumásstressz-szindrómától szenvednek, és továbbra is a múlt áldozatai. *„Tudok cselekedeteidről, hogy az a neved, hogy élsz, pedig halott vagy."* (Jel 3,1b) Milyen élet ez? Milyen halál ez? Élet vagy halál? Van szabadulás a destruktív szenvedésből? Hogyan értelmezhető a feltámadás a trauma utáni élettel kapcsolatban?

Ki halott?

„Anyánk több évet fiatalodott a feteşti-i hullaházban, mintha bizony valaki kisimította volna rajta a fogság gyűrődéseit, a bőre olyan bársonyos lett, mint egy újszülötté, az arca kisimult, a haja visszanyerte selymességét és fényleni kezdett, lábcédulája a feje felett lóg a falon, a születési rubrika kitöltetlen maradt rajta, csak a halálozási adatokat írták rá a rögtönzött kartondarabkára, eszerint már akkor beállhatott a halál, amikor a kórház ápolói leemelték Marin pungás szekeréről és egy kerekes vastepsire

> tették, majd legurigáztak vele a halottak pincéjébe, és magára hagyták, pedig akkor még biztosan élt […]
>
> […] akkor én lábujjhegyre álltam és megvilágítottam a halott nő arcát, Anyánk volt az […], kerekes fémtepsiben feküdt, az egyik keze a tepsi mellett lógott […], a gyertyák megvilágították Anyánk kicsi testét, nekem az jutott eszembe, hogy én is elférnék mellette kényelmesen ezen a hűvös fémtepsin, akkor Anyánk hirtelen nagy levegőt vett, majd remegő tüdővel kilélegezte, mintha sóhajtott volna, Pál testvér a mellére tapasztotta a fülét, mozog, mondta, mozog a szíve!, Anyánk kinyitotta a szemét, ránk nézett, verebecskék, végre értem jöttetek, mondta, mehetünk […]
>
> Anyánk napokig feküdt Nadia ágyában, ugyanúgy, mint a tepsiben, nem beszélt, nem nyitotta ki a szemét."[7]

Visky András írót hat testvérével és édesanyjával együtt egy szovjet mintára létrehozott romániai munkatáborba telepítették, miután az 1956-ot forradalmat követően református lelkész édesapját huszonkét év börtönre ítélték. Édesanyja többször annyira meggyengült, hogy a „hetedik halálának" bekövetkeztekor nem kórházba, hanem egyenesen a hullaházba szállították a legkisebb fiú, Visky András emlékei, elképzelései szerint. A szovjet típusú munkatábor szélsőséges és értelmetlen körülményei szintén némító, bénító hatással bírtak a hétgyermekes édesanyára. Visky András könyve elején kijelenti, hogy története fikció, egy olyan felnőtt író fikciója, aki a gyermekként megélt többéves gulágtapasztalatát sehogy sem tudja szétválasztani a fantáziájától. Ez is egy valós aspektusát mutatja meg a traumának.

Karen O'Donnell szerint háromféle törés jellemző egy traumatúlélőre.[8] Először a túlélő testi integritása, testi teljessége törik meg. Ez lehet a bizonytalanság érzése, testi sérülés vagy a testbe való behatolás, invázió megtapasztalása. Másodszor a trauma túlélője megtapasztalja az időben, időérzékelésben bekövetkező törést. Ez lehet a traumatikus esemény emlékének blokkolása, ami az emlékezet idővonalában űrt hoz létre. De az idő megtörését jelentik a traumatikus esemény jelenbe behatoló emlékbetörései vagy álmainkban megjelenő rémképei is. Harmadszor a trauma túlélője törést tapasztal a trauma tudatosulásában, megismerésében és a róla szóló kommunikációban és nyelvben. Ennek az is lehet az oka, hogy egyszerűen nem emlékszik pontosan a traumatikus eseményre, nem tud kognitívan hozzáférni, így képtelen megérteni és tudatosítani azt. Az is lehetséges, hogy a traumatikus esemény

[7] Visky 2022, 318–320. o.
[8] Vö. O'Donnell 2019, 7. o.

tudatosul a túlélőben, de a trauma túlélőjének nincs olyan nyelve, nincsenek olyan szavai, amelyekkel kifejezhetné, mi történt vele, és hogyan érzi magát.

Visky András esetében a gyermekkorában átélt trauma törést okozott a testben, amely éjszakai ágyba vizelési problémaként jelentkezett. Mivel a gulágon nem volt ágyuk, minden éjszaka cserélni kellett alatta a szalmát. Továbbá törést fedezhetünk fel a trauma tudatosulásában, részleteinek megismerésében és az időérzékelésében is, mert sok mindenre nem úgy emlékszik, mint ahogy az a valóságban megtörtént.

> „A traumatúlélők esetében fontos, hogy először biztonságban érezzék magukat, a testi integritásuk helyreálljon. Ezek után szükség van arra, hogy képesek legyenek emlékezni és elmesélni a történteket. Olyan traumanarratívát kell találniuk, amelyből megértik azt, hogy mi történt velük. Az emlékek és a megértés juttatja el a túlélőket a jövőbe."[9]

Visky András *Kitelepítés* című regénye ilyen narratíva, ilyen beszéd. A fent idézett részlet valóságtartalma a fent említett okokból kérdéses, mégis jól érzékelteti azt, hogy milyen egy élőhalott. Élve van a hullaházba zárva. Az anya többször azért imádkozik a Mindenhatónak, hogy ne legyen több reggel, hogy vegye magához, szólítsa el, gyakran megesik vele, hogy nem tud felkelni. Amikor szekéren elviszik, úgy tűnik feladja, és a gyermekei felől végrendelkezik. Mégis túléli. Életben marad. A hullaházas jelenetben pedig úgy tűnik, hogy egyenesen feltámad.

A Bibliában többször halottnak neveznek olyan embereket, akik még élnek, mint például a tékozló fiút és Jairus leányát. A gadarai megszállott, bár él, mégis a sírboltokban lakik, mintha halott lenne. Arra is van példa, hogy élőnek neveznek olyanokat, akik halott állapotban vannak, de mégsem holtak, mint például a szárdiszi gyülekezet angyalát. Előfordul, hogy nem a végső távozás az, amire Jézus céloz akkor, amikor a halálról beszél, hanem a céltalan, üres létezésre vagy egy megváltozott testi-lelki diszfunkcionális állapotra. A tékozló fiúról az apja azt mondja, hogy meghalt. A disznók vájújánál várja, hogy jusson neki is valami. Jairus leányáról is azt mondják, meghalt – ezt pontosan nem tudjuk –, de az biztos, hogy beteg, és azon kívül, hogy fekszik, nem tud mást csinálni. A gadarai megszállott olyan mentális állapotban van, amely a holtak közé, a sírokba űzi őt.

A Biblia szerint ezt a fajta létezést nem lehet életnek hívni, ez szimpla vegetáció. Túlélni nem ugyanaz, mint élni. Ez nem természetes halál, hanem természetellenes halál. *„Ébredj fel, és erősítsd meg a többieket, akik halófélben vannak, mert nem találtam cselekedeteidet teljesnek az én Istenem előtt."* (Jel 3,2) Máté Gábor trauma-

[9] Uo.

szakértő orvos minden interjúban elmondja: „A trauma nem az, ami velünk történt, hanem az, ami a velünk történt esemény hatására bennünk történik."[10] És mi történik a traumáinkkal, ha nem tudunk megbirkózni velük? „Bessel van der Kolk szerint megrekednek a testünkben, és a rettegés és tehetetlenség állandósult állapotában tartanak bennünket."[11] Nem maradhat így az ember. Jézus nem hagyja az embereket se halott, se élőhalott helyzetben. Megváltoztatja az állapotukat. Feltámasztja őket.

Amikor Jézust a feltámadásról kérdezik, nagyon erős kijelentést tesz: *„Isten pedig nem a holtak Istene, hanem az élőké."* (Mt 22,32b) Ezzel több dologra utalhat, így arra is, hogy amennyiben Isten az élőké, a feltámadás is valós lehetőség olyanoknak, akik élni akarnak, és szabadulni szeretnének az élőhalott állapotból, esetünkben a traumatizált bénultságból, diszfunkciókból, emlékbetörésektől, krónikus fájdalmaktól stb. A feltámadással kapcsolatban visszautal Isten Mózessel való találkozására:

> *„Én vagyok atyádnak Istene, Ábrahám Istene, Izsák Istene és Jákób Istene. Ekkor Mózes eltakarta az arcát, mert félt rátekinteni az Istenre. Az Úr pedig azt mondta: Megláttam népem nyomorúságát Egyiptomban, és meghallottam segélykiáltásukat a sanyargatók miatt, mert ismerem fájdalmukat."* (2Móz 3,6–7)

Az Ószövetség úgy írja le a zsidó nép rabszolgaságát Egyiptomban, mint egy komoly munkatábort, ahol sanyargatták, diszkriminálták és elnyomták a hébereket. Ráadásul az egyiptomiak szisztematikus népirtásba kezdtek azzal a törvénnyel, amely előírta az újszülött zsidó kisfiúk megölését. Erre Isten azt mondja, így nem lehet élni, ez nem élet. Kimentelek titeket.

A gyógyulások, szabadulások és feltámadások mindig szemmel láthatók, kézzelfoghatók a Bibliában. Mindenki találkozhat a feltámadottal, beszélhet hozzá, és megérintheti. A szemünk láttára megy végbe mindez. Jézussal sincs ez másképp. Megjelenik a tanítványainak, és hétköznapi életet él velük. Jézus feltámadása után olvashatunk halálának utóhatásairól és halála utáni utóéletéről, új életéről is. Vajon ugyanolyan maradt szenvedései, traumái után, mint amilyen előtte volt? Mi változik? Mit demonstrálnak a sebei? Mi köze Jézus sebeinek a mi sebeinkhez? A feltámadás rezilienciához[12] vezet, vagy benne van egy potenciálisan új élet lehetősége, ami meghaladja ezt?

[10] Vö. Shiro 2023, 47. o.

[11] Uo.

[12] A reziliencia olyan képesség, amely elősegíti a traumával való hatékony megküzdést.

Hogyan támadunk fel?

„Tamás pedig, egy a tizenkettő közül, akit Ikernek hívtak, nem volt velük, amikor megjelent Jézus. A többi tanítvány így szólt hozzá: Láttuk az Urat. Ő azonban ezt mondta nekik: Ha nem látom a kezén a szegek helyét, és nem érintem meg ujjammal a szegek helyét, és nem teszem a kezemet az oldalára, nem hiszem. Nyolc nap múlva ismét benn voltak a tanítványai, és Tamás is velük. Bár az ajtók zárva voltak, bement Jézus, megállt középen, és ezt mondta: Békesség nektek! Azután így szólt Tamáshoz: Nyújtsd ide az ujjadat, és nézd meg a kezeimet, nyújtsd ide a kezedet, és tedd az oldalamra, és ne légy hitetlen, hanem hívő! Tamás pedig így felelt: Én Uram és én Istenem!" (Jn 20,24–28)

Dorothee Sölle a szülés fájdalmáról szóló írását azzal zárja, hogy „a fájdalom is szentség, Isten jelenlétének jele"- Sölle nem traumateológus, nincs külön teológiája a trauma utáni lét értelmezésére, de *Suffering* (Szenvedés) című könyvében többféle szenvedést is megkülönböztet egymástól. Nagyjából két csoportba sorolja az emberi fájdalmat. Van, aminek egyáltalán nincs értelme, mert csak rombol, de van példa értelmes szenvedésre is, amelyből valami új születik. A vajúdás számára a legértelmesebb szenvedés, amely „fájdalma által felvetett valódi kérdés az lenne, hogyan értelmezhetjük a szenvedést szülési fájdalomként […]. Hogyan közelíthetjük meg a fájdalmainkat úgy, hogy ne értelmetlen vesekőként kínozzanak, hanem vajúdási fájdalomként, amely egy új létezést készít elő?"[13] Ezek szerint a szenvedésnek köze van, köze lehet az emberi élet megújulásához. A katarzis szó, amely eredetileg orvosi kifejezés volt, tragikus események átélése révén lelki megtisztulást és felemelkedést jelent. Ezek a megközelítések magukban hordozzák a szenvedés konstruktív tulajdonságát, amely nem szükségszerűen rombolja az embert, hanem éppen ellenkezőleg, általa növekszünk és ezzel együtt teljesen meg is változunk.

A *poszttraumás* állapot olyan életforma, amelyben felborul az idő. A traumatikus tapasztalatok nem tartják tiszteletben a múlt, a jelen és a jövő közötti határokat, az ember szenvedéstörténete a jelenben is folytatódik. Ennek különböző végkifejletei lehetnek. A trauma következménye lehet poszttraumás növekedés is, amely teljesen átformálhatja az ember személyiségét azzal, hogy alapjában rengeti meg a status quót, átrendezi életünket, hitünket, viselkedésformáinkat, a fontossági sorrendet, az élethez való hozzáállásunkat. Fontos elmondani, hogy a növekedés nem automatikus, nem törvényszerű, és nem szünteti meg a sebeket. Sebekkel együtt növekszünk. Ezekkel együtt támadunk fel abból a természetellenes „halálból", ahová a trauma miatt kerültünk. Amikor Jézus halála után csodálatos módon megjelenik

[13] Sölle 1995, 79. o. Ford. G. B.

tanítványainak, a szenvedés nyomai még láthatók a testén. A sebek megmaradnak. A halál nyomai megmaradnak. Jézus megmutatja sebeit a tanítványainak, és azt kéri tőlük, hogy nézzék meg, érintsék meg őket.

Az életet soha nem lehet visszaállítani a korábbi állapotába, ezt tükrözi a feltámadott Jézus megjelenésének minősége is. Jézus egyszerre ismerős és mégis ismeretlen számukra. Van olyan feltámadástörténet, amelyben felismerhetetlen. János evangéliumában felismerhető formában jelenik meg a tanítványainak, mégis kísérteties formában, mert zárt ajtókon keresztül lép közéjük. Lukács evangéliumban szellemnek hitték, nem ismerték fel, ezért mutatta meg a sebeit. A sebeiről ismerték fel.

Hogyan néz ki egy ember a traumatapasztalat után? Milyen a teste, milyen a lelke? Felismerhető mások számára, felismerhető önmaga számára? Edith Eva Eger és Visky András leírásaiból tudjuk, hogy a trauma hatása valóban kísérteties, mert a munkatáborokba elhurcolt nők nem hasonlítanak az élőkre. Inkább halottnak néznek ki, mint élőnek, annyira kevés bennük az élet, hogy egyenesen a hullaházba viszik és fémtepsire teszik vagy halott emberek kupacába dobják őket. Nem tudnak beszélni és mozogni, vagy másképp mozognak, mint mielőtt a trauma megtörte volna őket. A megsebzett test és lélek ezek után lassan gyógyul. A sebek, a megtört test és lélek még sokáig szemmel látható.A változásokat nemcsak az áldozatok tapasztalják, nemcsak őket érinti, hanem a környezetüket is.

Amikor elképzeljük az éppen csak pár napja megkínzott és megfeszített Jézus Krisztust, aki kísérteties módon tanítványai közé lép sebeivel, akkor feltehetjük a kérdést: Vajon a „halál" utáni élet jobb élet? Az emberek a trauma megtapasztalása révén tényleg fejlődhetnek, és fejleszthetnek kívánatos képességeket? A fejlődés általában nem automatikus. „Szándék és eltökéltség kell hozzá, időt és energiát kell belefektetnünk. […] Megvan a maga üteme, és nem siettethetjük. A gyógyuláshoz bátorság, sebezhetőség és a folyamatba vetett bizonyos mértékű hit szükséges."[14]

Jézus feltámadása után visszamegy a tanítványai közé. Ne felejtsük el, hogy Krisztus keresztre feszítésének traumája nemcsak Jézust, hanem a tanítványokat is érintette. Egy erőszakos kivégzés tanújának lenni önmagában is traumatikus, de ők a mesterük, Messiásuk, Istenük, barátjuk ártatlanul elszenvedett kereszthalálát nézték végig. Az emmausi tanítványok történetében láthatjuk, hogy a történtekre nem találják a megfelelő narratívát, nem találják a megfelelő szavakat, és összevitatkoznak. Jézus többször megjelenik a tanítványainak. Időt tölt velük. Szembesíti őket sebeivel, ezzel együtt saját traumájukat is felszínre hozza. „A gyógyulás nem olyasmi, amire egyedül képesek vagyunk. Szükségünk van valakire, aki utat mutat,

[14] Shiro 2023, 86–87. o.

és olyan környezetet biztosít, ahol biztonságban érezhetjük magunkat."[15] Jézusnak a tanítványi közösség volt ez a biztonság, a tanítványoknak pedig Jézus. Nagyon sok időt fordítunk Krisztus kereszthalálának értelmezésére és újraértelmezésére. A feltámadás utáni történetek megmutatják a trauma és az általa okozott halál utóéletét. Ezek újraértelmezése közelebb vihet minket saját sebeinkhez és egy új élet lehetőségéhez. Mit tanulhatunk ezekből?

Shelly Rambo a *Resurrecting Wounds: Living in the Afterlife of Trauma* (Feltámadó sebek: Élet a trauma utóéletében) című kötetében ír erről az utóéletről. A kereszténység bővelkedik a túlvilági életről alkotott képekben, teológiai magyarázatokban, liturgikus gyakorlatokban, amelyek a halálon túli világról alkotott képünket formálják.

> „Ezek a víziók nagyrészt a túlvilági élet leírására összpontosítanak, és egy olyan jövőbeli helyre, amely a Jézusban mint Krisztusban a hívő keresztények számára van elkülönítve. A túlvilági élet a túlvilági létet jelzi – a jelen életen kívüli teret és időt. És mégis, amikor a feltámadást túlvilágiként fogjuk fel, elszalasztjuk a lehetőséget, hogy a feltámadásról ebben a világban beszéljünk. A feltámadás jelentése felé fordulva a keresztény teológiában a trauma tanulmányozásán keresztül megkérdőjelezzük a természetes és a természetfeletti, a földi és a mennyei közötti feltételezett felosztást. Ha rávilágítunk arra, hogy a bibliai szöveg milyen a trauma kontextusában, akkor a feltámadás nem annyira arról szól, hogy az élet legyőzi a halált, hanem inkább arról, hogy az élet feltámad a halál folytonossága közepette. Jézus visszatérése egy olyan életről való gondolkodásra ad lehetőséget, amelyet sebek jellemeznek, és amely mégis újjáteremtődik rajtuk keresztül."[16]

Shelly Rambo feltámadásteológiája kimeríti Edith Shiro kritériumait a poszttraumás növekedés fázisairól. Azzal, hogy Jézus megmutatja sebeit, tudomásul veszi a múltbéli esemény fájdalmát és azt, hogy ez mekkora befolyással volt az életére. Nem tünteti el a sebeit. Tudatosítja saját magában és a tanítványaiban is, ezzel együtt pedig elfogadja, hogy ez történt vele. Biztos helyet, menedéket keres olyan embereknél, akikkel biztonságban érzi magát. Új narratívát ad, ezt láthatjuk például az emmausi tanítványok történetében. Egészen Mózestől kezdve megpróbálja elmagyarázni nekik, hogy mi is történt vele, hogyan is kell érteni az ő életét, szenvedését, halálát, feltámadását. A traumatikus tapasztalatból származó újfajta világfelfogást, új szövetséget, új istenember kapcsolatot mutat meg, amelyből végül új vallás lesz. Végül pedig eljut az átalakulás fázisába. Ez a mennybemenetelhez hasonlít, annak ellenére, hogy a poszttraumás növekedés nem túlvilági esemény. Ezt Jézus tanítványainak átalakulásán is

[15] Uo. 90. o.

[16] Rambo 2017, 207. o. Ford. G. B.

megfigyelhetjük, akik halászokból és vámszedőkből lettek vándorprédikátorokká, gyülekezetalapítókká, apostolokká. Nem mentek, nem mehettek vissza oda, ahonnan a kereszthalál traumatikus és a feltámadás ellenállhatatlan tapasztalata előtt jöttek.

> „Megérkezünk valahová, ahol úgy érezzük, otthon vagyunk. Egy olyan helyre, ahol ápolhatjuk és táplálhatjuk a testünket és lelkünket, a függetlenségünket és a kapcsolatainkat, és ahonnét továbbléphetünk egy tudatosabb, a szolgálat és a feltétel nélküli szeretet által meghatározott élet felé."[17]

Mit tanulhatunk Jézustól a halálról és a halál utáni életről? A kereszténység egyik legfontosabb tanítása, hogy van élet a halál után. Ezt a tanítást abban az esetben is fontos hangsúlyozni, amikor valaki túlélőként megmenekül, de még alig él, diszfunkcióval, poszttraumás stresszel küzd. A mennyország ebben az esetben a poszttraumás növekedés szimbólumává válik, de minden bizonnyal több is annál. Jézusnak sem volt egyszerű oda eljutnia. Megkínozták, meghalt, szembesült a sebeivel, megmutatta őket, szembesített vele másokat is, beszélt róluk, értelmezte őket, narratívát keresett és adott, magának és másoknak is. A kereszténység és a keresztény ember motivációja és teológiája nem koncentrálódhat csak a túlvilági, vagyis a tényleges testi halál utáni létre és ígéretekre. Jézus működésében, tanításában és azokban a cselekedetekben, amelyeket feltámadása után tett, világosan látszik, hogy a természetellenes „kvázi" halál ellen folyamatosan és fokozottan küzd. Van élet a halál után. Van élet a tékozló fiú számára és Jairus lánya számára is, akikkel Jézus szerint nem kevesebb történt, mint hogy feltámadtak, és feltámadásuk ténye nem a tényleges testi haláluktól függött, hanem attól, hogyan élnek tovább.

Ha a tényleges testi halál után a mennyország a cél, a remény és az ígéret, akkor mennyivel inkább ígéret ez abban az esetben is, amikor még nem haltunk meg, hanem traumatúlélőként vegetálunk, szenvedünk, egy helyben toporgunk. Edith Eva Eger is ezt a célt tűzte ki maga elé, a feltámadást és mások segítését egy új élet, egy új életminőség felé. A poszttraumás feltámadás és növekedés lehet ilyen – még az életben megtapasztalt – átalakult, mennyei állapot. Fontos észrevenni, hogy Jézus sem jutott el ide azonnal és automatikusan, hanem egy folyamatot figyelhetünk meg a feltámadása utáni negyven napban. Nem ment rögtön a mennybe, negyven napig sebeivel együtt még a tanítványaival maradt. Szembesítette őket. Beszélt hozzájuk. Minket, jelenkori tanítványait is ugyanezekkel a sebekkel és a feltámadás lehetőségével szembesít. Mit tanít ez a negyven nap? A szenvedésből, a sebekből is születhet új élet.

[17] Shiro 2023, 39. o.

Összegzés

„Valamikor az életben elszenvedünk valamilyen megpróbáltatást, szerencsétlenséget vagy bántalmazást, amelyet a körülmények, más emberek vagy intézmények okoztak – tehát valami olyasmi, ami felett alig vagy egyáltalán nincs befolyásunk. Ilyen az élet."[18] Ha ebből a valóságos tapasztalatból indulunk ki, akkor nem azt látjuk, hogy Krisztus elvette a világ bűnét. A bűn valóság. Keresztény emberek is sok szenvedést okoznak egymásnak. Ilyen az élet. Még mindig ilyen az élet. Ellenben ha Krisztus feltámadásának valóságából indulunk ki, akkor azt látjuk, hogy a traumáink által okozott természetellenes „halál" az, amelyből szeretne minket megszabadítani minden áron. Ebből viszont van szabadulás. Nemcsak túlélés, hanem növekedés is. Klinikai pszichológusok igazolják a poszttraumás növekedés tényét. Nem automatikus, nem könnyű, sajnos nem tapasztalja meg mindenki időben, de létezik a „halál" utáni élet. A feltámadás valós. Jézus nem nyugszik bele a szenvedés destruktív hatásába. Szabadulásban, konstruktivitásban és feltámadásban gondolkozik. Ezzel nem értelmet ad a szenvedésnek, hanem megváltást ad belőle, új életet. A sebeink viszont megmaradnak. Először lehet, hogy felismerhetetlenek leszünk miattuk, később viszont általuk leszünk felismerhetők, újjászületünk általuk.

> „A feltámadás nem annyira arról szól, hogy az élet legyőzi a halált, hanem inkább arról, hogy az élet feltámad a halál folytonossága közepette. Jézus visszatérése egy olyan életről való gondolkodásra ad lehetőséget, amelyet sebek jellemeznek, és amely mégis újjáteremtődik rajtuk keresztül."[19]

Hivatkozott művek

Eger, Edith Eva: *A döntés.* Ford. Farkas Nóra. Open Books, Magyarország, 2021.
O'donnell, Karen: *Broken Bodies.* SCM Press, London, 2019.
Rambo, Shelly: *Resurrecting Wounds.* Baylor University Press, Waco, 2017.
Shiro, Edith: *A trauma váratlan ajándéka. Út a poszttraumás növekedéshez.* Ford. Pétersz Tamás. HVG Könyvek, Budapest, 2023.
Sölle, Dorothee: *Against the Wind. Memoir of a Radical Christian.* Ford. Barbara Rumscheidt – Martin Rumscheidt. Fortress Press, Minneapolis, 1995.
Visky András: *Kitelepítés.* Jelenkor, Budapest, 2022.

[18] Eger 2021, 27. o.
[19] Rambo 2017, 207. o.

Az asszisztált reprodukció etikai kérdései

Feldolgozási lehetőség az ifjúság körében

Pongrácz Máté

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: mate.pongracz@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.27

A tanulmány fő témáját az asszisztált reprodukció etikai kérdéseinek vizsgálata és annak feldolgozási lehetőségei adják az ifjúság körében. A szerző megvizsgálja a mai kor morálhoz való viszonyát, valamint foglalkozik az etikai kérdések ignorálásának veszélyével. Tanulmányában ismerteti, hogyan jelenik meg az asszisztált reprodukció az evangélikus hit- és erkölcstanoktatásban, valamint a biológiaoktatásban, és milyen jelentős dokumentumok születtek az egyházak részéről a témában. Végül a konstruktív pedagógia gondolatait hasznosítva új módszertani lehetőséget vázol fel a gyülekezetpedagógia területén.

Kulcsszavak: asszisztált reprodukció / konszenzushiány / konstruktív pedagógia / ifjúsági munka

Ethical Questions Regarding Assisted Reproduction

Possibilities for Adaptation among Youth

The main topic of this study is the ethics of assisted repoduction and how they may be treated a subject in youth work. The author examines the relationship of the present age to morality and addresses the danger of ignoring ethical issues. The study describes how assisted reproduction is presented in religious education as well as in the biology classroom, and summarises the most important church documents presented on this subject. To conclude the paper, the author outlines a new methodological solution in dealing with this issue, using constructivist pedagogy.

Keywords: assisted reproduction / lack of consensus / constructive pedagogy / youth work

A téma aktualitása

A mai társadalom kórképe a morális elbizonytalanodás, a biztosnak hitt normák porladása. Míg a mögöttünk hagyott generációk képesek voltak megfogalmazni egyfajta erkölcsi minimumot, amellyel a társadalom jelentős része azonosulni tudott, mára ezek az életet keretező, a mindennapokban irányt mutató eszmék gyengülni látszanak.[1] Szeretet, jóság, emberségesség, hit, tudás, tehetség, kultúra, minőségeszmény, munka, akaraterő, hagyományok, beágyazottság, béke és stabilitás csak néhányak azon értékek közül, amelyeknek a mai korban megjelenő hiányára Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor *Alternatív életstratégiák* című könyvükben felhívják a figyelmet.[2]

A 21. század embere egyre inkább az egyéni döntések jelentőségére, az individuum véleményalkotásban rejlő lehetőségre teszi a hangsúlyt. Nem fogad el abszolút igazságot, jellemző rá a válogatás, ami az egyén sajátos elképzeléseit teszi meg a legfőbb mércévé.[3] A kérdés csak az, vajon eligazodik-e így a kor *morális szinkretizmusában.*

H. Tristram Engelhardt a posztmodern világ morális széttagoltságát a *moral stranger* kifejezéssel ábrázolja, amely kifejezi a meggyőződések között gyakran áthidalhatatlannak tűnő szakadékot.[4] Ez a kifejezés arra utal, hogy a mai korban a közös erkölcsi premisszák, a közös erkölcsi tekintélyek hiánya miatt az erkölcsi kérdésekre szinte lehetetlen racionális érvekkel általánosan elfogadható válaszokat adni. Így a hétköznapi ember tapasztalata gyakran az, hogy egy adott témával foglalkozók nemcsak egyes morális kérdésekben nem értenek egyet, hanem legtöbbször már a morál alapvető jellegében sem.[5]

Etikai kérdések az asszisztált reprodukciós eljárás kapcsán

A lét határterületei számos etikai dilemmát rejtenek. Lényegükből fakadóan magukban hordoznak egyfajta misztériumot, amely nehezíti a releváns véleményalkotást. Ha vizsgálódásunkat az asszisztált reprodukcióra szűkítjük, itt is megfigyelhető mindaz, ami összességében az egész bioetikára jellemző, és amit Szebik Imre így fogalmaz meg: „…bioetikai kérdésekben – az etikai és teológia kérdésekhez hasonlóan – számos esetben nincs konszenzus sem a különböző országok társadalmaiban, sem a teológusok, bioetikusok között."[6]

[1] Susanne 1999, 50. o.
[2] Kapitány–Kapitány 2014.
[3] Kallós 2022, 9. o.
[4] Engelhardt 2012, 13. o. – „erkölcsi idegen".
[5] Engelhardt 2006, 2. o.
[6] Szebik 2016, 2. o.

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) legújabb kutatása szerint a felnőtt lakosság mintegy 17,5 százaléka, vagyis világszerte minden hatodik ember szenved meddőségben.[7] A modern kor tudományos fejlődése megoldási javaslatokat nyújt a problémára, de mindez az etikai kérdések sokszorozódásával jár.

Pár évtizeddel ezelőtt a dilemmák a szülőség, az esetleges meddőségből fakadó nehézségek vagy az örökbefogadás lehetőségének témáira szorítkoztak az élet kezdete kapcsán. A 21. századra, főként az in vitro fertilizáció térnyerésével – amely lehetőséget teremtett a meddő, természetes úton gyermeket foganni nem képes pároknak is a gyermekvállalás csodájára – végeláthatatlanná vált az etikai kérdések sora. Az embrió státuszának kérdésén túl olyan dilemmák is felszínre kerültek, amelyeket eddig a természet saját hatáskörben – *láthatatlan entitásként*[8] – kezelt, és így nem volt szükség róluk diskurzust folytatni.

A mesterséges megtermékenyítés lehetősége által a természettől a tudomány területére került át több olyan folyamat, amely morális kérdéseket vet fel. Ezek a teljesség igénye nélkül az alábbiak:

- Mi legyen a sorsa a be nem ültetett embrióknak?
- Erkölcsileg elfogadható-e a más személyeknél elvégzendő reprodukciós eljárás céljára felajánlani egy embriót?
- Milyen következményekkel jár, ha a felajánlás helyett a mélyfagyasztásos eljárásban történő konzerválás valósul meg?
- Felajánlhatják-e a tárolt embriókat embriókutatás céljára a szülők?
- Erkölcsileg elfogadható-e a be nem ültetett embriók megsemmisítése?

Hasonlóan feszültséggel teli téma az inszeminácio, a petesejt-adományozás vagy épp a béranyaság kérdése, de tágabb értelemben a kriokonzerválás, a prenatális diagnosztika és a preimplantációs diagnosztika, valamint az őssejt- és génterápia, sőt az embriókutatás és -klónozás is.

Egyéni viszonyulások, döntési mechanizmusok

A bioetikai kérdésekben jelentkező konszenzushiány következtében egyre inkább felértékelődik az egyén egy adott témához való viszonyulása és az az út, ahogyan eljut a véleményalkotás folyamatában a saját meggyőződés kimunkálásához.

Noha a ma embere nehezen fogad el abszolút igazságot, mégis megfigyelhető, hogy keresi a tájékozódási pontokat egyes etikai kérdéseket illetően, sőt gyakran

[7] WHO 2023.

[8] Zeller 2009, 6. o.

megpróbál azonosulni egy már létező ideológia vagy tekintély gondolataival. Az azonosulás feladatot jelent ugyan, hiszen az ismeretszerzés munkája megkerülhetetlen, mégis viszonylag egyszerűen teljesíthető cél, amelynek elérése által a megszerzett tudás biztos alapot nyújthat a mindennapokban. Az igény minderre érzékelhető, hisz például a különféle felekezetek válaszainak megfogalmazására még abban a szekularizált világban is kereslet mutatkozik, amelyben élünk. Mindezt az egyház a társadalomban betöltött szerepének jelentőségeként értékeli, de félő, hogy az így – sokszor kényszeresen – megfogalmazott válaszok épp az egyénben végbemenő morális fejlődés szubjektivitását gátolják.

Második megoldásként kínálkozik az eltérő álláspontok megismerése, összevetése és a közöttük való mérlegelés. Mindez igazi kihívást jelent, hiszen bizonyos esetekben a válasz nélkül maradás bizonytalansága is felmerül. A döntés mégis folyamatos lehetőséget is teremt arra, hogy szüntelen vizsgálat tárgyává tegye az egyén saját meghatározottságát, nyitott maradjon az esetleges új eredmények, új nézőpontok, új gondolatok iránt. Kérdés azonban, hogy a posztmodern kor által felvetett számtalan erkölcsi dilemmát lehetséges-e egyenként alapos vizsgálódás tárgyává tenni, nem veszik-e el az egyén a számtalan erkölcsi kérdés tengerében.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a társadalom jelentős része e két lehetőség helyett egy harmadik utat választ: ignorálja a legtöbb erkölcsi kérdést, bízva abban, hogy vagy nem kell vele a mindennapokban szembesülni, vagy ha kell, akkor sem fogja érezni hiányát a tudásnak, mert lesz valaki – döntően egy intézmény vagy szakember –, aki átsegíti a bizonytalan pillanatokon, saját meggyőződését az egyénre érvényesnek tekintve. Így a döntés vagy elköteleződés kényszere megszűnik ugyan, azonban realitássá válik Szászné Molnár Zsuzsanna megfogalmazása: „…kevesek tudása befolyásolja a tömegek tetteit."[9]

Ezt a helyzetet nevezhetjük akár egyfajta *morális kiskorúságnak* is, hiszen mellőzi a saját álláspont megkonstruálásának feszültségét, de az azonosulással járó feladatra sem vállalkozik, így a döntés autonómiájának feladásával egyfajta folyamatos *kívülről irányítottság*[10] sodrásába kerül. Mindez pedig sok esetben a személyiség dezintegráltságához, folytonos bizonytalansághoz vezethet, amely magában hordozza a tabusítás és az adott témát tudatosan kerülő, szorongó magatartás veszélyét is.

Az élet kezdetével és az élet végével kapcsolatos erkölcsi kérdések tárgyalásánál fokozottan találkozunk ezen hozzáállással, sőt tudományos kutatások eredményei is alátámasztották, hogy az ismerethiány, valamint az erkölcsi kérdések tudatos, vagy

[9] Szászné Molnár 2009, 91. o.
[10] Kapitány–Kapitány 2014.

tudattalan ignorálása még az érintett egyének esetében is megfigyelhető.[11] Vicsek Lilla és Szolnoki Noémi kutatása többek között azon nők döntési mechanizmusait vizsgálta, akik döntéshelyzetbe kerültek egyes embriók státuszával kapcsolatban az In vitro fertilizációs kezelés kapcsán. „Meglepő módon az interjúalanyok beszámolójában alig jelentek meg életetikai szempontok a döntéshozatalnál és a lombikeljárás negatívumaival kapcsolatban."[12] Mindez pedig vélhetően nem a hanyagság, vagy a nemtörődömség következménye, hanem sokkal inkább a fentebb vázolt folyamatok egyéni életre gyakorolt leképeződése.

A témává tétel lehetősége az ifjúság körében – gyülekezetpedagógiai kitekintés

Vizsgálva az asszisztált reprodukciós eljárásban felmerülő etikai kérdéseket, látva, hogy a témában nagyon nehezen lehet egzakt igazságokat megfogalmazni, és szemlélve, hogy szerteágazó vizsgálódást igényel akár csak egy-egy részterülete is az asszisztált reprodukció által felvetett etikai kérdéseknek, végül pedig észlelve a mai kor hozzáállását a témához, komoly dilemma, hogy lehet-e, kell-e egyáltalán a tanítás és a tanulás, így akár a valláspedagógia, akár a gyülekezetpedagógia területén foglalkozni a témával.

Az evangélikus hitoktatás csak marginálisan foglalkozik a területtel, hisz a 10. évfolyamban a hit- és erkölcstan kerettanterv ugyan jelentős hangsúlyt helyez az emberi kapcsolatokra, és megpróbálja orientálni a tanulót a párválasztásra, gyermekvállalásra és a családi életre való felkészítésben, de a krízishelyzetek tárgyalásán túl mélyebb erkölcsi vizsgálódásra nem tér ki.[13]

11. évfolyamban a kerettanterv már nagyobb hangsúlyt helyez az etikai kérdések vizsgálatára, a „teremtett világ és tárgyi környezet" tematikai egységnél jól érzékelhető a cél, hogy számos erkölcsi dilemma megvizsgálása után – amelyek közül egy az élet kezdetének etikai kérdése – segítse az eligazodást az oktatásban részt vevő diákok számára. Célként fogalmazódik meg, hogy lássa meg az adott diák az alkalmazott etikai kérdések komplexitását, a döntések meghozatalának nehézségét, és ismerje meg a hozzájuk tartozó bibliai útmutatást. A kerettanterv külön célként

[11] Vicsek–Szolnoki 2015, 150–167. o.

[12] Uo. 163. o.

[13] *Magyarországi Evangélikus Egyház „Hit- és erkölcstan" tantárgyi kerettanterve az 1–12. évfolyamok számára,* 10. évfolyam.

emeli ki azt is, hogy az élet körüli kérdésekben is „fejlődjön az egyéni döntési képessége" a diákoknak.[14]

A fent említett dokumentumot szemlélve érzékelhető, hogy noha az evangélikus hit- és erkölcstanoktatás témává teszi az élet kezdetén felmerülő etikai kérdéseket, de a keretek szűkössége csak kismértékben ad lehetőséget ezen tudásterület jobb megismerésére.

A gyülekezetpedagógia lehetőségei

A gyülekezetpedagógia egyik jelentős területe az ifjúsági munka, amelynek szerves része az ifjúsági óra. Meghatározó eleme a konfirmációt követő fiatalokat kísérő folyamatnak.[15] A konfirmandusoktatás és az ifjúsági óra közötti jelentős különbség az, hogy míg előbbi – noha gyülekezetenként eltérő módon – kidolgozott tanterv alapján valósul meg, addig az ifjúsági órák szabad témaválasztással zajlanak, így lehetőséget teremthetnek akár az élet kezdetén felmerülő kérdések tárgyalására is, különös tekintettel a mesterséges megtermékenyítés etikai kérdéseire.

Ha egyfajta célként fogalmaztuk meg, hogy szükséges az etikai kérdések témává tétele az evangélikus ifjúsági munkában, kézenfekvő lehetőségként rajzolódik ki előttünk a gyülekezetpedagógia és azon belül is az ifjúsági munka területe, ahol idő és tér is mutatkozik az etikai témák alapos körüljárására. E folyamat megkezdése előtt azonban két tisztázó kérdésre szükséges választ adni:

- Rendelkezünk-e olyan tárgyi tudással az élet kezdetén felmerülő etikai kérdések terén, amelyek megalapozhatják a közös gondolkodás, véleményalkotás útját a fiatalok körében?
- Rendelkeznek-e azokkal az életkori sajátosságokkal, kompetenciákkal az ifjúsági órák résztvevői, hogy témává tehetők legyenek közöttük nemcsak az élet kezdetén felmerülő etikai kérdések, hanem akár az asszisztált reprodukciós eljárások kérdése?

Tudásanyag az élet kezdetén felmerülő etikai kérdésekhez

A Magyarországi Evangélikus Egyház kerettanterve hangsúlyozza, hogy a hit- és erkölcstanoktatásnak kapcsolódnia kell további tantárgyakhoz, más keresztény felekezetekhez, valamint az evangélikus gyülekezetekben zajló hitoktatáshoz és gyülekezetépítéshez. Ezen állítás magában hordozza, hogy az ifjúsági munka is

[14] Uo. 11. évfolyam.

[15] Pángyánszky 2023, 13. o.

adottságként tekinthet a fent említett kapcsolódási területekre, így elsőként az esetleges tantárgyi kapcsolódásokkal szükséges foglalkozni.[16]

A tanulmány keretei most mélyebb vizsgálatot nem tesznek lehetővé, de ha pusztán a biológia tantárgy által felkínált tudásanyagot szemléljük, már bőséges információval rendelkezhet a diák az élet kezdetének folyamatairól. Az emberi szexualitás, a nemi kapcsolatok biológiai alapjainak megismerése, a családtervezésről meglévő előzetes tudás felszínre hozása, a terhességi szűrővizsgálatok formáinak megismerése, a várandósság közben zajló élettani, hormonális változások értelmezése és elemzése mind-mind a biológia tantárgy tananyagát képezi. Az embrionális és a magzati fejlődés biológiai történéseinek elemzése, a folyamatok anatómiai és időbeli elhelyezése, a szülés szakaszai, a folyamat során végbemenő élettani változások, működések elemzése, a születés utáni egyedfejlődés főbb szakaszainak áttekintése szintén a biológiaoktatás témája, így ezen ismeretek jó alapot jelenthetnek az ifjúsági órára érkezők számára, számolva azonban azzal, hogy ezen tudásanyagot a középiskola első felében tudja összegyűjteni a diák.[17]

Emellett szükséges az egyházak hozzáállásainak ismertetése is, ami azonban már túlmutat a diákok iskolai oktatásban megszerezhető tudásanyagán. Itt az ifjúsági órát tartó pedagógus, katekéta vagy lelkész felelőssége a minél szélesebb körű ismeret összegyűjtése és annak prezentálása. Mindenesetre ma már mind a római katolikus, mind a protestáns álláspont jól körülhatárolhatóan fellelhető magyar nyelven is.

A római katolikus álláspont első jelentős dokumentuma az 1987-ben megfogalmazott *Donum Vitae* volt. A dokumentum az orvosbiológiai kutatások eredményeit véleményezi a római katolikus tanítás tükrében. II. János Pál pápa 1995-ben kiadott enciklikája, az *Evangelium Vitae* szintén foglalkozik az élet kezdetén felmerülő erkölcsi kérdésekkel, de alapvetően az élet védelméért és egy újfajta kultúra meghonosításáért szólal fel, és ezen kontextusban értékeli az abortusz, a mesterséges megtermékenyítés és a család fogalmát. 2003-ban a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia is kiadott egy körlevelet *Az Élet kultúrájáért* címmel.

A protestáns felekezetek egymástól függetlenül évtizedek óta foglalkoznak a témával, de egységes megnyilvánulásra hosszú éveken keresztül nem került sor. Végül 2017-ben született meg a *„Mielőtt megformáltalak az anyaméhben…" Az Európai Protestáns Egyházak Közössége (GEKE) Tanácsának orientációs segédanyaga a reprodukciós medicina etikai kérdéseihez* címet viselő dokumentum, amely részletesen tárgyalja a protestáns egyházak álláspontját a reprodukciós medicináról,

[16] *Magyarországi Evangélikus Egyház „Hit- és erkölcstan" tantárgyi kerettanterve az 1–12. évfolyamok számára,* 9–10. o.

[17] Oktatási Hivatal: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf.

és a különféle témáknál az egyházi állásfoglalások ismertetése által a vélemények ütköztetésének lehetőségét is felvállalva tár elénk egy összetett képet.[18]

Ezenkívül számos nemzetközi egyezmény (nürnbergi kódex, helsinki nyilatkozat, oviedói egyezmény) is foglalkozik az élet kezdetén felmerülő erkölcsi kérdések véleményezésével, így összességében kijelenthető, hogy rendelkezésre áll egy olyan bőséges tudástár, amely megalapozott hátteret tud biztosítani a kérdéssel való érdemi foglalkozásra.[19]

Korosztályi meghatározottság

Ahhoz, hogy egy adott témáról kellő alapossággal tudjon gondolkodni a fiatal, nemcsak az ismeretek átadására, hanem az ismeretek megfelelő korosztályban történő prezentálására is szükség van. A gyermek tanulási folyamatával és alapvetően a kognitív folyamatok életkori szakaszokhoz rendelt fejlődési útjával meghatározó módon Jean Piaget svájci pszichológus foglalkozott. Noha elméletét ma már számos bírálat éri, segítségével mégis megfogalmazhatunk egy olyan sémát, amely használható a gyermek értelmi fejlődésének vizsgálatakor. Fontos hozzátenni, hogy a sémák időbeli elhelyezkedése és tartalma egyénenként eltérő lehet, sorrendjük mégis mindenkire egyformán érvényes – jóllehet Szabóné Mátrai Mariann megjegyzi, hogy a mai kor kutatói „az univerzális sémák helyett, illetve mellett sokkal inkább figyelembe veszik a kontextust és a lokális szempontokat. Nagyobb hangsúlyt kap a személyes érés specifikussága, a család mint a kontextus fő tényezője."[20]

Piaget elmélete szerint a megismerő folyamatok fejlődése egy szenzomotoros, műveletek előtti, konkrét műveleti, és egy formális műveletinek nevezet időszakon megy keresztül. A 7–11 éves korig terjedő időszak vizsgálatakor megfigyelhető, hogy a gyermek már képes az absztrakt műveletek, szabályok felfogására, de azok szélesebb összefüggésekben való értelmezésére még nem. Így leginkább a formális műveleti szakaszban ér el a gyermek arra a fejlődési szintre, hogy képes legyen kombinatorikus gondolkodásra, akár hipotézisalkotásra és dedukcióra. Az elvont kijelentések logikai elemzése, elvont kijelentések vagy fogalmak használata, sőt az esetleges hipotézisalkotás ellenőrzési képessége mind-mind olyan tulajdonság, amelyek alkalmassá teszik őket az élet kezdetéhez kapcsolódó etikai kérdések vizsgálatára, sőt mivel jövőjükkel, lehetőségeikkel, ideológiai és környezeti problémákkal is képesek foglalkozni, így a lehető legjobb periódus a formális műveleti szakaszba érő fiatallal ezen etikai kérdések tárgyalása.[21]

[18] Fazakas–Kovács 2020, 145–333. o.
[19] Sándor 2016, 31–36. o.
[20] Szabó 2010, 130. o.
[21] Cole–Cole 1998, 337–349. o.

Módszertani lehetőség

Az etikai témák érintése óriási felkészültséget, de emellett módszertani átgondoltságot is igényel. A témák összetett és rendkívül érzékeny volta könnyen eredményezhet elutasító vagy közömbös magatartást az ifjúság körében, holott a motiváltság az egyik kulcsa a téma megfelelő minőségű feldolgozhatóságának.[22] Ha sikerül megteremteni egy olyan teret, ahol a fiatal biztonságban – mindenféle megbélyegzés nélkül – kérdéseket tehet fel, majd válaszokat kereshet és találhat, hatalmas lépést tettünk a megismerés útján.[23] Milyen csodálatos lenne, ha erre az evangélikus hitoktatáson túl a gyülekezeti közösségben megvalósuló ifjúsági munka adhatná a teret, és így egyfajta bölcsője lehetne az egyén morális fejlődésének!

A konstruálásban rejlő erő – egy lehetséges paradigma24

A modern pedagógia számos oktatáselméleti rendszer kidolgozását abszolválta az elmúlt évtizedekben, amelyek közül az úgynevezett konstruktív pedagógiai elméletet szeretném hozzáilleszteni az ifjúsági munka terén végzendő feladathoz. A konstruktivizmus eredendően egy ismeretelmélet, amely nem hiszi, hogy a tudásnak „igazsága" van. Abban hisz, hogy az emberi tudás konstrukció eredménye. Vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot az őt ért információk feldolgozása, értelmezése alapján. A tudás, amely így megszületik, nem az igaz vagy hamis kettősségében kell, hogy mozogjon, sokkal inkább arra a kérdésre kell választ adnia, hogy adaptív-e. Ez az a központi gondolat, amely miatt kifejezetten jól használhatónak találom a konstruktív pedagógiát az élet kezdetén felmerülő etikai kérdések vizsgálata kapcsán. A tanulás ugyanis a fenti rendszer alapján egyfajta állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése, amelyben a fiatal felelős a saját értelmezései kereteinek alakításáért.

A konstruktív pedagógia két fontos kulcsfogalma az asszimiláció és az akkomodáció. Az asszimiláció az a folyamat, amelyben a kognitív struktúra rögzíti az új ismeretet. Az akkomodáció pedig az, amikor az érkező ismeretek és a meglévő belső rendszer között kibontakozó ellentmondás a kognitív struktúra mélyreható átalakulását eredményezi, amelynek eredményeként a belső rendszer alkalmazkodik az új ismeretekhez.[25] Az etikai oktatás összefüggésében azért izgalmas a fent vázolt út, mert nem „igaz ismeretek" átadására vágyik, hanem arra, hogy a tanuló képes

[22] Zimbardo– Johnson–McCann 2018, 11–25. o.
[23] Kodácsy-Simon 2023, 130. o.
[24] Nahalka 1997.
[25] Cole–Cole 1998, 204. o.

legyen megkonstruálni önmagában egy véleményt, álláspontot, amely az adott életszakaszban számára értelmezhető, és amely akár később alapot is teremthet arra, hogy gondolkodásában konceptuális váltás is bekövetkezhessen.

Az imént felvázolt pedagógiai út az etikai témák tárgyalása közben is inspiráló erővel bírhat, mert nem a tudásátadást tűzi ki egyedüli célként, hanem a meglévő tudásra építést és az új elméletekre való nyitottságot. Ezáltal az egyénben zajlik le a konstrukció, amely végeredményben rendkívül személyes folyamat. A konstruktív pedagógia nehezen tud sikert elérni, ha időhöz, teljesítményhez vagy számonkéréshez van kötve. Igényli a szabadságot arra, hogy az egyénben lejátszódó tanulási folyamatok és főként az általuk generált gondolatok érlelődhessenek. A módszer sajátja a közös gondolkodás lehetősége, a vita, az egyeztetés, az érvelés, az együttműködés, vagyis egy kérdező közösség kimunkálása.

A fent olvasottakból könnyen levezethető, hogy a jelen iskolai keretek között mindez csak speciális esetben alkalmazható, de a gyülekezetpedagógia területén – véleményem szerint – rendkívül hasznos lehet. Hol lehet ugyanis igazi aktivitást generálni a gyermekek között, ha nem épp az ifjúsági órán? Hol lehet igazán differenciálttá tenni a munkát, ha nem épp ugyanitt? A differenciálásnak pedig minden területen jelen kell lennie, így a célok meghatározásánál, az eszközök használatánál, az elsajátítás útja és logikája tekintetében. Az egész folyamat mozgatója pedig a gyermeki aktivitás, így a játéknak, a problémamegoldásnak, a felfedezésnek is óriási szerep jut.

Az ifjúsági munka újrafelfedezése

A Magyarországi Evangélikus Egyház zsinata 2024-et az ifjúság és az elköteleződés évének nyilvánította. A döntés magában hordozza annak felelősségét, hogy az egyháznak terve van a felnövekvő generációkkal. A kérdés csak az, milyen evangélikusokat álmodunk az elkövetkező évtizedekre. Önmagukra és a világra odafigyelő, felelősséget vállalni tudó nemzedéket, akik nemcsak ismerik, de értik is az őket körülvevő valóságot, vagy olyanokat, akik a *kívülről irányítottság* fájó realitásában képtelenek egyéni életük döntéshelyzeteit mérlegelni?

Meggyőződésem, hogy a gyülekezetpedagógia és azon belül az ifjúsági munka a gyülekezet védett közösségében megfelelő teret kínálhat a jövő generációja számára arra, hogy saját válaszokat konstruáljon akár az élet kezdetén felmerülő etikai kérdések kapcsán is.

Felhasznált irodalom

A Magyarországi Evangélikus Egyház „Hit- és erkölcstan" tantárgyi kerettanterve az 1–12. évfolyamok számára. https://hitoktatas.lutheran.hu/tantervek/. (Megtekintés: 2024. március 1.)

Az Élet kultúrájáért. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia körlevele a bioetika néhány kérdéséről. Budapest, 2003. Web: https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=160. (Megtekintés: 2024. március 1.)

Cole, Michael – Cole, Sheila R.: *Fejlődéslélektan.* Ford. Bíró Szilvia et al. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

Engelhardt, H. Tristram, Jr.: An Introduction to The Collapse of Consensus. In: uő (szerk.): *Global Bioethics – The Collapse of Consensus.* M & M Scrivener Press, Salem, 2006. 1–17. o.

Engelhardt, H. Tristram, Jr.: *Bioethics and Secular Humanism. The Search for a Common Morality.* Wipf and Stock, Eugene, 2012.

Hittani Kongregáció: *Donum Vitae. Instrukció a kezdődő emberi élet tiszteletéről és az utódnemzés méltóságáról.* Web: https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=187. (Megtekintés: 2024. március 1.)

II. János Pál pápa enciklikája: *Evangelium Vitae.* Web: https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=78. (Megtekintés: 2024. március 1.)

Kallós Péter Pál: *A szinkretizmus veszélye.* PhD-értekezés. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Doktori Iskola, Budapest, 2022.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: *Alternatív életstratégiák.* Typotex, Budapest, 2014.

Kodácsy-Simon Eszter: Valláspedagógiai szempontok az etikai kérdések hittanórai tanításához. In: uő (szerk.): *Értelmes szívvel. Etikai témák az evangélikus oktatásban.* Luther Kiadó, Budapest, 2016. 485–521. o.

Kodácsy-Simon Eszter: *Az egzisztenciális kérdések lehetőséget teremtő ereje a hittanórán.* Habilitációs értekezés. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2023.

„Mielőtt megformáltalak az anyaméhben…" Az Európai Protestáns Egyházak Közössége (GEKE) Tanácsának orientációs segédanyaga a reprodukciós medicina etikai kérdéseihez. In: Fazakas Sándor – Kovács Krisztián (szerk.): *„Mielőtt megformáltalak az anyaméhben..." Az élet kezdetén felmerülő döntések keresztyén etikai megközelítése.* DRHE – Szociáletikai Intézet, Debrecen, 2020.

Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.). *Iskolakultúra,* 7. évf. 1997/2. sz. 21–33. o.; 3. sz. 22–40. o.; 4. sz. 3–20. o.

Pángyánszky Ágnes: A konfirmáció mint a felnőtt kereszténnyé formálódás útjelzője. In: Galambos Ádám (szerk.): *Megerősítés. A konfirmációi oktatás gyakorlati kézikönyve.* MEE Gyülekezeti és Missziói Osztály, Budapest, 2023.

Susanne, Charles (szerk.): *Bioetikai olvasókönyv: Multidiszciplináris megközelítés.* Dialóg Campus Kiadó, Pécs–Budapest, 1999.

Szabóné Mátrai Marianna: A hit továbbadása mint keresztény közösségek kooperatív feladata. In: Szabó Lajos (szerk.): *A közösségépítő lelkész.* Luther Kiadó, Budapest, 2010.

Szászné Molnár Zsuzsanna: Az etika ontológiai megalapozásának kísérlete. Hans Jonas gondolatai a „Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation" c. könyve alapján. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Sectio Philosophica,* 2009. 36. sz. 83–97. o.

Szebik Imre: Bioetikai kérdések az élet kezdete kapcsán. In: Kodácsy-Simon Eszter: *Értelmes szívvel. Etikai témák az evangélikus oktatásban.* Luther Kiadó, Budapest, 2016.

Vicsek Lilla Mária – Szolnoki Noémi: Az embrió mint társadalmi-kulturális entitás. Az embriók konstruálása a lombikbébi-eljárásban részt vevő magyar páciensek körében. In: Kisdi Barbara: *Létkérdések a születés körül. Társadalomtudományi vizsgálatok a szülés és születés témakörében.* L'Harmattan, Budapest, 2015.

Zeller Judit: *A testen kívül létrejött embriók morális és jogi státusa a reprodukcióhoz való jog és a tudományos kutatás tükrében.* PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának Doktori Iskolája, Pécs, 2009.

Zimbardo, Philip – Johnson, Robert – McCann, Vivian: *Pszichológia mindenkinek.* Ford. Dövényi Ibolya. Libri Kiadó, Budapest, 2018.

Hic morituri vivos docent

A haldoklók kísérése személyiségformáló élmény

Thuránszky István

Evangélikus Hittudományi Egyetem
doktorandusz
E-mail: istvanthuranszky1@gmail.com

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.28

Ahol élet van, ott halál is van. Ha az életnek van értelme, akkor a szenvedésnek és a halálnak is van értelme. A haláltól és különösen a meghalástól mindnyájan félünk. Ez a félelem életünk legelemibb tapasztalata. Élet és halál határán azonban olyan lelki megtapasztalásokban lehet része az embernek, amelyek bátorítanak, és a keresztény reménységet erősítik. A haldoklók halálos ágyon átélt víziói, valamint a haldoklók ápolása, kísérése közben szerzett lelki élmények nemcsak a halált illetően csökkentik a félelmet, hanem az élet bátor vállalására is indítanak: ébresztik bennünk a létbátorságot. Ezzel Jézus szava is egybecseng: *„Bízzatok, én vagyok, ne féljetek!”* (Mk 6,50) Meglehet, hogy a haldoklók létbátorságra tanítanak!

Kulcsszavak: létbátorság / lelki élmény / halál / haldoklás / keresztény reménység

Hic Morituri Vivos Docent

Accompanying the Dying is a Transformative Experience

Where there is life, there is death. If life has meaning, then so does suffering and death. We all fear death and particularly the process of dying. This fear is the most elementary experience of our lives. On the border between life and death, however, one can have spiritual experiences that encourage and strengthen Christian hope. The visions of the dying on their deathbed and the spiritual experiences of caring for and accompanying the dying not only reduce the fear of death, but also inspire us to courageously face the challenges of life: they awaken in us the courage to be. This echoes Jesus’ words: „Be of good cheer: it is I; be not afraid.” (Mark 6:50 KJV) Even the inevitable confrontation with death may teach us the courage to be.

Keywords: the courage to be / spiritual experience / death / dying / Christian hope

In memoriam Alekszej Anatoljevics Navalnij,
aki leckét adott a gyáván jólétbe menekülő világnak
létbátorságból[1]

Témafelvetés

Az orvoslás fejlődésében óriási szerepet játszott és manapság is elengedhetetlen a boncolás. Ezt fejezi ki a latin mondás: *mortui vivos docent.* A boncolástól függetlenül is mélyértelmű tanításnak látom azt a gondolatot, hogy a meghaltak tanítják az élőket, hiszen az előttünk élt és már régen elporladt nemzedékek élettapasztalatából, átadott tudásából gazdagodik és fejlődik a mindenkori emberi közösségek életismerete, világlátása. Ezt az ismert mondást ferdítettem el a választott címben, és ezzel dolgozatom legfőbb mondanivalóját szeretném kifejezni: a haldoklók tanítják az élőket. Mit tanulhatunk a haldoklóktól?[2]

Expozíció

A hétköznapokban, amikor nagyobb ijedtségek és „balesetek" nélkül terveink szerint folyik az életünk, kevésbé merülnek fel bennünk létkérdések, és nagyon ritkán élünk meg olyan spirituális határélményeket, amelyekről ebben a tanulmányban szó lesz. De az életünkben szükségszerűen előbb vagy utóbb bekövetkezik olyan változás, amely az addigi bejáratott, szinte magától is haladó életünket kizökkenti a megszokott kerékvágásból. Ezek azok a változások – mindenki tudja, mire gondolok: betegség, haláleset, súlyos baleset, válás, kíméletlen megaláztatás stb. –, amelyeknek során kicsúszik a kezünkből életünk irányítása. Már történnek velünk az események, a nálunk hatalmasabb fatális erők kirántják lábunk alól az addig biztos támasz érzetét keltő talajt, és magukkal ragadnak bennünket, gyakran a lét határáig. Ez a dolgozat azokkal a spontán spirituális élményekkel foglalkozik, amelyek élet és halál határhelyzetében lépnek fel leggyakrabban. A két legismertebb és mindenkit érintő ilyen esemény a haldoklás és a gyász. A halálnak ez a két aspektusa még „er-

[1] Tillich 2000, 13. o. „A létbátorság az az etikai aktus, mely által az ember igent mond önmaga létére, létezése mindazon elemének dacára, melyek konfliktusban állnak lényegi önigenlésével."

[2] Két könyv címében (és természetesen tartalmában) is megjelenik ez a gondolat: Polcz Alaine: *A halál iskolája* (1989); Penny Sartori: *Úton a Fény felé – A halálközeli és életvégi élmények bölcsességei a teljesebb életért* (2015).

ről az oldalról" tekint a halálra. A lelkész egyik legsajátosabb feladata a haldoklók és gyászolók bátorítása, vigasztalása azzal a jó hírrel, amelyik túlmutat a földi életen: az evangéliummal. Ennek a sajátos lelkészi feladatnak nagy szakirodalma van,[3] ám a haldoklásnak ebben a dolgozatban bemutatott, módszeresen vizsgált lelki élményeit annak ellenére sem említi az általam ismert szakirodalom, hogy bizonyítottan nagy vigasztaló hatásuk van. Erről lesz szó a következőkben.

A halál helye az életről kialakított képben

A meghalás és haldoklás az élet része.

> „Épp azért, mert a halált az életben haljuk, a folytonos elengedésben és búcsúzásban […], míg végül az élet végén, a halál torkába jutunk úgyis, ezért az egész életünk haldoklás, és az, amit halálnak nevezünk, tulajdonképpen csak a halál vége – és csak tőlünk függ, hogy az egész életen át tartó meghalásnak a halála a második halál lesz-e, vagy pedig a halál megöldöklése és az élet diadala."[4]

Ahogyan belépünk ebbe az életbe, és a belépés (születés) után még „keressük a helyünket" ebben a világban, éveken át szokunk bele az anyag börtönébe, a tér és idő foglyaiként lehúzandó penzumba, úgy az életből való távozás, a meghalásra felkészítő betegségek és különösen a haldoklás hosszabb-rövidebb időszaka a távozás-szabadulás előkészítése. És ahogyan a gyerekkor az intenzív tanulás időszaka, úgy a terminális szakaszba lépett betegség is a személyiségfejlődés, célfelismerés különleges lehetősége.[5] Hitünk szerint nem a semmiből jöttünk és a semmibe tűnünk. Jézus Krisztus úgy távozott az anyag börtönéből, hogy biztatott bennünket: helyet készít nekünk, hogy ott legyünk, ahol ő van. A rá feltekintő latrot pedig így vigasztalta: *„…még ma velem leszel a Paradicsomban."* Ezek a jézusi kijelentések hitünknek, világ- és emberképünknek *conditio sine qua non*jai: ha ezeket nem vesszük komolyan, nem vesszük igaznak, és nem ebben az igazságban keressük az életerőt, akkor Krisztust nem vesszük komolyan, és nem az ő megfellebbezhetetlen tanításán tájékozódunk.

Az a társadalmi környezet, amelyben már nagyapáink és apáink is felnőttek, a csak anyagot és energiát ismerő kauzalitás és a minden lelki folyamatot pusz-

[3] A sok közül csak egyet említve: Winter 1976.

[4] Rahner 1958, 76. o.

[5] „Lebensfrische" in Todesnähe – Matthias Girke im Gespräch. *Thanatos TV,* https://youtu.be/ScJmh-7Fvuo. (Megtekintés: 2024. március 18.)

ta anyag- és energiaáramlásra visszavezetni akarás bűvöletében él. Az általános iskolától az egyetemi oktatásig, különösképpen pedig a természettudományban materialista-redukcionalista, naturalista-evolucionalista nézet uralkodik. Így válik a tudat az agyműködés termékévé és a lelki jelenségek és morális döntések biokémiai folyamatok eredményévé. Egész iskolázottságunk ezen alapul, és még a felvilágosult hívő ember sem vonja kétségbe a materialista tudományosság állításait. Így válnak a tudományos állítások dogmákká, a „materialista tudomány" pszeudovallássá. Úgy látom, hogy ennek következtében gyakran mindaz a lelki-szellemi emberi tapasztalat, amely nem magyarázható a materialista tudomány alapján, ámításnak, önbecsapásnak, tudománytalannak és így komolytalannak minősül. Ilyen obskúrus dolgokkal foglalkozni, azokat komolyan venni és elfogadni babonaságnak számít még egyházi berkekben is. A materialista tudományosság világában felnőve és ebbe beilleszkedve szívünk mélyén Hamlettel együtt mi is így érzünk: „Ó, meghalok, Horatio […], a többi néma csend."[6]

A halál már nem tabu

A társasági életben a halálról beszélni nem szokás. Nem jó az ördögöt a falra festeni – talán ez a hiedelem is közrejátszik ebben. Az elmúlt évtizedekben azonban a tudományos kutatás a halál felé fordult. Elisabeth Kübler-Ross óta,[7] aki először folytatott tudományos igénnyel beszélgetéseket haldoklókkal, egyre nagyobb figyelmet szentelnek a haldoklás folyamatának, a haldokló élményeinek és érzéseinek. A hospice-intézmények számának növekedésével és a palliatív ellátás lehetőségének terjedésével az élet utolsó szakaszának fontossága egyre nyilvánvalóbbá válik. Kübler-Ross szerint nem értelmetlen szenvedést jelent egy halálos betegség terminális szakasza, hanem a lelki növekedés különleges alkalma.[8]

Sokan az életvégi, testileg és lelkileg is megsemmisítő és megalázó élményt inkább el akarják kerülni. El kell ismernünk, hogy nagy bátorság, létbátorság kell ahhoz, hogy az ember a biztos szenvedés és e világi elmúlás felé békességgel és bizalommal tekintsen. Ezt a hősiesnek mondható bátorságot vélem felismerni Alekszej Navalnij hazatérésében – ez előtt tisztelgek írásom mottójában. Ugyanakkor vannak olyanok, akik öngyilkosságba menekülnek a szenvedés és a megalázó kiszolgáltatottság elől; mások Svájcba menekülnek, hogy az erre a célra kialakított intézményben az

[6] Shakespeare: *Hamlet,* 5. felvonás 2. szín.
[7] Pl. Kübler-Ross 1975; 1988; 2010.
[8] Kübler-Ross 1975.

ott engedélyezett törvényes keretek között asszisztált, aktív eutanáziával fejezzék be az életüket. Az utóbbi években egyre több szó esik az evésről és ivásról önként lemondó, a meghalás folyamatát gyorsító lehetőségről, ami nem számít eutanáziának. A halálba segítés különböző módjairól szakmai körökben és népszerű közéleti rendezvényeken is folyik a vita. Az azonban egyhangúan képviselt véleménye az általam megismert, palliatív gondozással foglalkozó orvosoknak, hogy a haldoklás bátor megélése mind a haldokló, mind a kísérő családtagok számára felemelő, az életet transzcendáló élménnyé válhat. Mindaz, amit az alábbiakban leírok, a szakirodalom részleges megismerése során szerzett tudásanyag. Személyes élményeim ezen a téren nincsenek, de látom és magamon is tapasztalom, hogy mások egzisztenciális élményeinek megismerése megerősítő, bátorító hatással van az én életemre is. A halálközeli élmény megannyi formáját átélők erről a bennük végbement nagy belső változásról tanúskodnak. Ateista emberek úgy érzik, hogy halálközeli élményük a túlvilág létéről győzi meg őket (például úgy fogalmaznak, hogy „Istennel találkoztam”[9]), és így „istentudó” emberekké válnak. Gyakori jelenség, hogy azok, akik egy keresztény felekezet keretein belül hívőként, a vallásos előírásokat követve éltek, a hitrendszer, az egyházi tanítások és dogmák kereteit szétfeszítő lelki élményük hatására kevésbé felekezethű, de mélyebb lelki életet élő, krisztusi erényekben megerősödött emberekké válnak. Ezeknek az élet és halál határán születő (határ) élményeknek nyilvánvalóan személyiségformáló hatásuk van. A szubjektív élmény mindig ellenőrizhetetlen marad, ám a személyiségnek azt követő megváltozása hitelesíti az elbeszélt élmény realitását. Csak utalok a feltámadott Jézussal találkozó tanítványok személyiségének megváltozására: az addig önmagukat féltő és a keresztre induló Jézust elhagyó (sőt megtagadó) tanítványok a későbbiekben mindnyájan vállalták a mártíriumot.

Halálközeli élménynek sokféle élmény minősül. A legismertebb ilyen tapasztalat a szívmegállás vagy baleset következtében átélt élmény, de hasonlót az is átélt már, akit csak fenyegetett az életveszély (zuhanás, autóbaleset), de az nem következett be. Néhányan beszámolnak arról, hogy gyermekkorukban erőszak áldozataiként[10] a halálközeli élményhez hasonló testen kívüli élményt éltek át. Ide tartoznak a misztikusok élményei, meditációban megélt élmények is. Úgy tűnik, a hosszas haldoklásban átélt spontán élményekben a halálközeli élmények egyes részleteivel

[9] Frossard 1991.

[10] Die Gewalt, die mir angetan wurde, war mir plötzlich nicht mehr wichtig. Nina Herzberg im Gespräch. *Thanatos TV,* https://youtu.be/bziCtocAV4M (a 3. perctől); Nahtoderfahrungen eines Arztes. Dr Werner Ch. Nawrocki. *Insights into the Afterlife,* https://youtu.be/AuSLrwvGSBo. (Megtekintés: 2024. március 18.)

is találkozunk.[11] Ezen élmények túlnyomó többsége felemelő, bátorító, bizalomerősítő hatással van az azokat átélőre, ezért az isteni szeretet megtapasztalásának[12] is nevezhetjük őket.

Ebben az írásban csak a hosszasan elhúzódó haldoklásban átélt élményekről írok. Ezeket a lelkészeknek akkor is ismerniük kell, ha maguk valamilyen okból fenntartással viseltetnek ezen élmények iránt. Van olyan orvosi vélemény, amely szerint ezek a kábító és fájdalomcsillapító gyógyszerek hatására jelentkező ködös tudatállapot víziói.[13] Noha valóban léteznek ilyen víziók is, a lelki élmények ezektől abban különböznek, hogy mindig van biztató, személyiségformáló, féleleműző hatásuk. A lelkész gyakran kerül olyan helyzetbe, hogy ezekről az élményekről hall, vagy esetleg hatásukat másokon tapasztalja. Ismernie kell ezt a jelenséget, tudnia kell az ezzel kapcsolatban feltett kérdésekre válaszolni, és ismernie kell ezek jelentőségét a haldoklás folyamatában. Ezek a haldoklásban megjelenő spirituális élményekről szóló ismeretek Németországban már hozzátartoznak a palliatív orvosok képzéséhez[14] – meggyőződésem szerint a lelkészképzés során is el kell hangozniuk.

A haldokló ápolása és a búcsúzás felemelő és személyiségformáló élménnyé válhat az ittmaradó számára is. Erre idézek két tanúságot. Sziebig Tímea az utolsó óráig ápolta édesanyját. Erről így ír:

> „…nekem lehetőségem volt megtapasztalni, hogy a halál lehet – az eltávozót utolsó percéig kísérő számára – egyáltalán nem félelmetes esemény, hanem csodálatos kiteljesedés-élmény, gyönyörűbb bárminél, amit eddig itt a földi életben átéltem. […] Azóta semmitől sem félek. […] Bátorság volt veled végigmenni az utolsó pillanatig, és bátorság volt merni elengedni a kezedet, majd itt maradni egyedül. […] Akkor, abban a pillanatban lettem elég bátor az élethez, amikor te átléptél oda, ahova mindannyian átlépünk egyszer, és engem ez a pillanat megszabadított az ezerarcú félelemtől. […] Utolsó lehelete szárnyain lelke elhagyta drága testét, és ezzel a pillanattal engem az egységélménybe emelt. Egyszerre voltam én, ő, az Isten és a Minden. Katartikus teljességélmény, gyönyörű és emelkedett, egyáltalán nem félelmetes. Szabad. Egy pillanatra leszállt a Földre a túlvilág…”[15]

[11] Was beim Sterben wirklich passiert. Peter Fenwick im Gespräch. *Thanatos TV,* https://youtu.be/bqM92biu4r0 (16:40-től). (Megtekintés: 2024. március 18.)

[12] Popkes 2018.

[13] Das Rätsel der Sterbebettvisionen. Dr Wilfried Kuhn in „Sterbeforschung aktuell”. *Thanatos TV,* https://youtu.be/Lx6MF2vL4PU. (Megtekintés: 2024. március 18.)

[14] Nachtodkontakte – wenn Verstorbene sich melden. *InsideMind,* https://youtu.be/=zlqA1EOJwdo&t=1479s (24:39-től). (Megtekintés: 2024. március 18.)

[15] Sziebig 2011, 12. o.

Harald Lesch asztrofizikus, természetfilozófus így beszél egyik legnagyobb lelki élményéről:

> „Az elmúlt időszakban volt egy pillanat, azt gondoltam, hogy megbolondultam. Ez akkor történt, amikor a húgom meghalt. Két napig nem éreztem gyászt – teljesen euforikus hangulatban voltam. Olyan nagyszerű volt őt a haldoklásban kísérni, és látni, hogy a családtagokra milyen hatással volt, és látni azt, hogy milyen méltósággal lépett ki ebből a világból. Lenyűgöző volt. És csak ez után a 48 órás eufória után tudtam sírni. Ez valami misztikus élmény volt, szinte bántott, hogy össze kéne omoljak a gyász súlya alatt, mert épp most halt meg a kishúgom, és mégsem érzek gyászt. Csak valami nagy örömöt éreztem, hogy átélhettem mellette a haldoklását. Mily csodálatos, Istenem, hogy ezzel a borzasztó betegséggel így tudott elmenni! És az a fura, hogy csak két nappal később törtem össze és tudtam sírni. A mai napig nem tudom, hogy mi volt velem azon a két napon, hogy milyen állapotban voltam. Csodálkoztam magamon, figyeltem magamat: Mit vettem be? A misztikusok, ha egy ilyen élményről akarnak beszélni, nem találnak rá szavakat. És akkor éreztem: most az élet lényegéhez egészen közel kerültél. A nálam három évvel fiatalabb húgom halála nagy csapás volt. És mégis így volt jó. Nem tudom másképp kifejezni: bármilyen bután is hangozzék, jó volt."[16]

A továbbiakban hospice-orvosok tapasztalatai alapján ismertetem a halálos ágyon, illetve a haldoklók ápolásakor tapasztalható lelki vagy lelki üzenetként értelmezhető jelenségeket.

A haldoklást kísérő lelki jelenségek

Nem foglalkozom a haldoklást kísérő fizikai, élettani történésekkel. Olyan kutatások eredményeit ismertetem, amelyeket tudományos módszerekkel orvosok végeztek. Christopher Kerr neurobiológus vezető orvosa egy hospice-intézményhálózatnak a New York állambeli Buffalóban, ahol napi ezer beteget gondoznak. Tapasztalatairól a Thanatos TV-nek adott interjújában számol be.[17] Kerr tíz éven át folytatott dokumentált (filmfelvételre rögzített) kutatást a haldoklók élményeiről. Közvetlenül őket kérdezte álmaikról, vízióikról, az utolsó napok tapasztalatairól. Ez alapján fogalmazta meg állításait, felismeréseit, amelyeket nyolc tanulmányban tett közzé. Csak olyanok élményei után kérdeztek, akik nem voltak demensek, akiknek kognitív

[16] Harald Lesch über Glauben, Wissenschaft und sein Christ-Sein. *PromisGlauben,* https://youtu.be/Hy6fgoZ-f1A?si=c_aoIxnFyVMH7PSs&t=2110 (35:10-től). (Megtekintés: 2024. március 18.)

[17] Die Träume der Sterbenden. Christoph Kerr im Gespräch. *Thanatos TV,* https://youtu.be/hF1Ffy-HpQlc&t=3298s (1:02:56-tól). (Megtekintés: 2024. március 18.)

képességei rendben voltak. A betegség terminális szakaszában változik a mentális státusz, gyakran vannak delíriumban, de egy-egy beteget hónapokig kísértek és kérdeztek. Általában elmondható, hogy ezek az élmények nagyon valóságosak. Az átélők számára ezek igazi események, amelyeknek mélyre ható hatásuk van, nem mennek feledésbe. Leginkább az álomhoz viszonyíthatók, de az álomnál sokkal reálisabbak, és úgy álomban, mint éber állapotban jelentkezhetnek.

Az átélők 90%-a megnyugtatónak és jelentősnek érzi az élményt, és mélyre ható felüdülést jelent a számára. Olyan emberekkel találkoznak „álmaikban", akiket szerettek, akikkel szorosan összekapcsolódott az életük, és akik már meghaltak. Ezeknek a találkozásoknak a témája a megbocsátás, a kiengesztelődés, a megbékélés. Egy tanulmányban azt vizsgálták, hogy a haldoklásban lehet-e poszttraumatikus gyógyító folyamatot látni, vannak-e ezeknek a találkozásoknak pozitív pszichés hatásai. Kerr úgy találta, hogy az átélők belátóbbak lesznek, és mélyebb értelmet ismernek fel életük eseményei mögött. Ez azt jelenti, hogy a haldoklással járó testi leépülés mellett spirituális gazdagodás történik. A lelki élmények megváltoztatják a haldokló felfogását és érzéseit, és határozottan csökkentik a halálfélelmet, új meggyőződésekre juttatnak. Kerr véleménye szerint a legfontosabb érzés azonban az egységbe való visszatérés érzése. Az idő elveszti szerepét, rég elhalt szülők jelenlétét és szeretetét lehet megtapasztalni, megújul az összetartozás. Így a haldoklónak megváltozik az „életlátása": a halált is másképp látja. Megváltozik az észlelés, az érzékelés is – a kísérőknek tisztelettel és alázattal kell ehhez viszonyulniuk, hogy az egyébként is elszigetelődő haldokló ne érezze magát „kitaszítottnak". A meghalás ugyanis nem is elsősorban fizikai történés, hanem alapvető áttörés: a szubjektív tapasztalás szintjén valami egészen mélyre ható változás történik – és ezt tudomásul kell venni. Kerr meggyőződése, hogy nem tanácsos a haldoklási folyamatot kábító gyógyszerekkel befolyásolni és ezzel akadályozni a meghalási folyamat átélését. Meg kell erősíteni a haldoklót, hogy egészen természetes, hogy ezt éli át, másokkal is ez történik. És alkalmat kell adni arra, hogy beszélhessen a haldokló az átéltekről.

Kerr megfigyelései szerint ezek az élmények a halál előtt körülbelül két héttel jönnek, de már előtte néhány hónappal változik a látásmód, az emberi kapcsolatok válnak a beszélgetések témáivá. Az érintettek több mint harmada utazásról álmodik, készül valamire, ami beteljesülést hoz. Gyakran érzik egy lelki vezető jelenlétét, aki megnyugtatóan, vigasztalóan hat. A haldoklók 70%-a találkozik olyan már elhunyt ismerőssel, akihez szoros szeretetkötelék fűzte – sosem olyannal, aki kárt okozott neki, vagy csak feltételesen szerette. Még olyan háziállatok is megjelenhetnek, amelyekhez a múltban szorosan kötődött az érintett. Minél közelebb kerül a halál pillanata, annál gyakoribbak ezek az álmok, és ezek nagy vigasztaló erővel bírnak. Érdekes, hogy vallásos témák nagyon ritkán jelentkeznek, pedig a szeretet és a megbocsátás ezekben fontos szerepet játszik.

Azt is meg kell említeni, hogy nem minden lelki élmény kellemes, az élmények 13%-a nyugtalanító volt. Az a mód, ahogyan az ember élt, menthetetlenül visszaköszön a halálában is. Végső soron mindig emberi kapcsolatokról és traumák feloldásáról van szó. Ezek a negatív élmények okozzák a legmélyrehatóbb változást, végső soron ezek a legjelentősebbek. Ezek sem büntetést jelentenek, hanem az emberi méltóság érzését megadva segítenek feldolgozni a traumát.

Kerr érdekes megfigyelése, hogy a halálos ágyon átélt élmények a haldoklók számára nem szorulnak magyarázatra. Nem kérdezik, vajon mit jelenthet ez a hasonlat vagy élmény. Egy szokásos álom után felébredve az a kérdésünk: mit jelenthet ez az álom? A haldoklók intuitíven tudják, miről van szó. Nem kérdésekkel, hanem válaszokkal, új belátással jönnek vissza az élményből. Nem reflektálnak az élményre, nem kell feldolgozniuk, nem kell elgondolkozniuk az átéltek üzenetén. Még senki nem mondta: de különös élményben volt részem, vajon mit jelenthet? A haldoklók tudják, miről van szó – arról, hogy szeretik őket, nincsenek egyedül, és jó dolguk lesz.

Kerr két kutatást is folytatott hétszázötven kísérő, később gyászoló bevonásával. Úgy találta, hogy ami a haldoklónak jó, az a gyászolónak is jelentős – a haldokló álmai és víziói a gyászolónak is vigasztalóak. Az, hogy hogyan hal meg valaki, befolyásolja a gyászolók gyászát és a veszteség feldolgozását.

Kerr beszámol arról, hogy a kutatást nem volt könnyű engedélyeztetni, mert az az uralkodó vélemény, hogy a haldoklókat elzárt, „steril" környezetben kell tartani, hogy ne zavarják őket. A kutatás során mindenki tudta, hogy utolsó napjait éli, de senki nem zárkózott el a beszélgetésektől, őszintén beszéltek életük csúnya eseményeiről is, és senki nem akart más név alatt szerepelni. (Legfeljebb a frizuráját igazította meg az interjú előtt.) A haldoklók örülnek az őszinteségnek, kapcsolatban akarnak maradni: a legtöbb haldokló szívesebben néz egy másik ember szemébe, mint az ágya elé akasztott fehér lepedőre.

A továbbiakban Peter Fenwick neuropszichiáter eredményeit mutatom be,[18] aki 2003-ban kezdett foglalkozni a halálközeli élmény és a haldoklás élményeinek hasonlóságával. Abban az időben nem kapott engedélyt arra, hogy a haldoklókat „zaklassa" kérdéseivel, ezért három angliai és három holland hospice-intézmény ápolószemélyzetét kérdezte. Meglepő volt, hogy az orvosok szinte semmit nem tudtak a haldoklók lelki élményeiről, míg a nővérek számára ezek ismert jelenségek voltak. Azt találta, hogy a halálközeli élmény egyes részletei a meghalás folyamatában is megjelennek. Kutatásának eredményeként összeállított egy katalógust az élményekről, amit Christopher Kerr tapasztalatai is igazolnak.

[18] Was beim Sterben wirklich passiert. Peter Fenwick im Gespräch. *Thanatos TV,* https://youtu.be/bqM92biu4ro. (Megtekintés: 2024. március 18.)

Nem mindenkinél, de néhány esetben a halál előérzete hetekkel, néha hónapokkal előbb megjelenik. A halál előtt két héttel „látogatók" érkeznek a haldoklóhoz. Erről a jelenségről tudtak az ápolónők. Száztíz ilyen „látogatásnak" egynegyedében az egyik szülő jelent meg, ennél kevesebb esetben a haldokló számára ismeretlen spirituális lény (angyal), 17%-ban pedig már elhunyt testvér. Csak két esetben fordult elő, hogy állatot (kutyát) észlelt a haldokló. A „látogató" közli a haldoklóval, hogy elközelgett a halál órája, de nem kell aggódnia, mert mellette lesz, nem lesz egyedül, kísérni, segíteni fogja. A továbbiakban a haldoklók egy része (tehát nem mindenki) különleges realitást él meg, telve szeretettel és fénnyel, ide vezeti a kísérője. Ebből a különleges állapotból még vissza-visszatér e földi valóságba, de már ennek a spirituális valóságnak a vigasztaló, megnyugtató hatása alatt. Másoknál megfigyelték azt a jelenséget, amit terminális luciditásnak (tudati feltisztulás az utolsó percekben) neveznek. A talán már évek óta demens (Alzheimer-kóros) vagy öntudatlan haldokló a halál előtti pillanatokban egyszerre tiszta tudattal megismeri az ágya körül levőket, elbúcsúzik – majd meghal. Ebben az állapotban megszűnhet a bénaság, agyvérzés következtében megbénult ember felülhet az ágyban. Ezekre az esetekre nincsen orvosi magyarázat.

Fenwick említi azt a megmagyarázhatatlan és ritka jelenséget, amikor a halál pillanataiban a haldokló megjelenik valakinél, akit a halála fájdalmasan érint. Ezeknek a megjelenéseknek vigasztaló, búcsúzó szándéka van. Haldoklási egybeesésnek lehetne nevezni (Sterbebett-Koinzidenz) ezt az élményt, amit tehát nem a haldokló (ő már épp meghalt), hanem hozzá szorosan kötődő szerette él át.

A két orvoskutató vizsgálati eredményein kívül mások elgondolkodtató perimortális tapasztalatairól is gyakran hallunk. A halál pillanataiban a legmeglepőbb jelenségek történhetnek: órák megállnak, fény árad a haldokló testéből. C. G. Jung írja, miután a klinikai halál állapotából visszahozták: „Később az ápolónő azt mondta: »Valamilyen világos fény övezte!« Ez olyan jelenség, amelyet ő a haldoklóknál figyelt meg néha."[19] Vagy a halottas szoba kivilágosodik, házi kedvencek, kutyák, macskák nyugtalanok lesznek, lámpák kihunynak, elektromos berendezések kikapcsolnak, megszólalnak… Ebben az összefüggésben eszünkbe juthat, hogy Jézus halálakor kettészakadt a templom kárpitja. Én magam is számos ilyen beszámolót hallottam személyes beszélgetések során, amelyeket azonban anekdotaszerű és tudományosan nem ellenőrizhető jellegük miatt dolgozatomban csak érintőleg említek meg. Megemlíteni azonban érdemesnek tartom, mert véleményem szerint ezekről a sejtelmes jelenségekről beszélni nem ördögtől való.

[19] Jung 1987, 369. o.

Mit tanulhatunk tehát a haldoklóktól? Összefoglalás

> „A spirituális tapasztalatoknak tudatosulniuk és szavakban kifejezésre jutniuk kell. Lehetségesnek kell tartani ezeket az élményeket, és reflektálni kell rájuk ahhoz, hogy egyáltalán felismerje bennük az ember a Szent közelségét. Csak akkor válnak igazzá, ha valóságként elismerik azokat. Csak akkor van hatásuk és erejük, ha felvállalják őket. Csak abban az esetben nem szikkadnak el, mint víz a homokban, ha kifejezik őket – többnyire szavakkal. Minden spirituális tapasztalathoz kapcsolódóan felmerül egy fontos kérdés: Hiszek abban, amit átéltem? Alakíthatja-e ez azt a képet, amit az emberről és Istenről alkottam? Hagyom-e, hogy ez az élmény meghasson, felrázzon, formáljon?"[20]

A halálközeli élmények és a haldoklók „álmai", a haldoklás körüli megmagyarázhatatlan jelenségek a halálfélelemet oldják, a teljesség megéléséhez, lelki növekedéshez segítenek. Matthias Girke palliatív orvos szerint a palliatív ápolás ideje a haldoklási folyamattal együtt a lelki tanulási-növekedési folyamatnak, személyiségfejlődésnek különleges, sűrített alkalma. Ekkor már olyan fénybe tekint az átélő, amelynek morális tulajdonságai vannak: jóság, elfogadás, szeretet.[21]

A meghalás valóságán zátonyra futnak a megtanult hittételek, a vallásos hitigazságok és a racionális okfejtések. A fellépő spirituális élmények adnak vigaszt, biztatnak a szenvedésben és félelemben való kitartásra, segítenek abban, hogy személyiségünk növekedése-fejlődése legyen a meghalási folyamat eredménye. Ezért a meghalás átélésére felkészülni, a lelki erők ébresztésében segíteni, a félelmet csökkenteni, a „halál fullánkját kihúzni" – ez a lelkész különleges feladata, és ehhez adnak erőt és tanítást az ismertetett lelki élmények. A bemutatott kutatások azt bizonyítják, hogy nem sporadikusan előforduló élményekről van szó, hanem a haldoklók többsége átél valamiféle, a materialista tudomány számára érthetetlen és megmagyarázhatatlan élményt. Sőt a gyászolók közül is néhányan felemelő lelki élményben részesülnek – ennek feltétele a szoros szeretetkapcsolat. Mondhatjuk Pál apostollal szólván, hogy nem valami zugban történt dolgok ezek. Hogyan viszonyul tehát ehhez a jelenséghez a keresztény tanítás? Vagy ellentmondanak kialakult keresztény vallásos nézeteinknek *(„Ezenfelül még közöttünk és közöttetek nagy szakadék is tátong, hogy akik innen át akarnak menni hozzátok, ne mehessenek, se onnan ide át ne jöhessen senki"* – Lk 16,26), és ezért nem foglalkozunk velük, lemondva arról a

[20] Renz 2010, 233. o.

[21] „Lebensfrische" in Todesnähe – Matthias Girke im Gespräch. *Thanatos TV,* https://youtu.be/ScJmh-7Fvuo (a 25. perctől). (Megtekintés: 2024. március 18.)

vigasztaló potenciálról, amelyet jelentenek? Még ennél is élesebb azonban a kérdés: ami módszeres kutatás alapján valóságos történésnek, valódi jelenségnek bizonyul, azt komolyan vesszük-e, és gazdagodásunkra hitelesen beépítjük-e lelkigondozói gyakorlatunkba, vagy ignoráljuk, esetleg vaskalaposan tagadjuk, mert ez nem illik hitünk keretei közé? Véleményem szerint ezeknek az élményeknek a „tanulságai" az örök életet illető keresztény reménység megbízhatóságának irányába mutatnak, és Jézus biztató szavát hitelesítik: *„Nektek, barátaimnak mondom: Ne féljetek azoktól, akik megölik a testet, de azután többé nem árthatnak."* (Lk 12,4)

Felhasznált irodalom

Frossard, André: *Van Isten, találkoztam vele.* Ford. Puskely Mária. Szent István Társulat, Budapest, 1991.

Jung, Carl Gustav: *Emlékek, álmok, gondolatok.* Ford. Kovács Vera. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1987.

Kübler-Ross, Elisabeth: *Death. The Final Stage of Growth.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1975.

Kübler-Ross, Elisabeth: *A halál és a hozzá vezető út.* Ford. Blasszauer Béla. Gondolat Kiadó, Budapest, 1988.

Kübler-Ross, Elisabeth: *Was der Tod uns lehren kann.* Knaur MensSana, München, 2010.

Polcz Alaine: *A halál iskolája.* Magvető, Budapest, 1989.

Popkes, Enno Edzard: *Erfahrungen göttlicher Liebe.* 1. köt. *Nahtoderfahrungen als Zugänge zum Platonismus und zum frühen Christentum.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2018.

Rahner, Karl: *Zur Theologie des Todes.* Herder, Freiburg i. Br., 1958. (Quaestiones Disputatae 2.)

Renz, Monika: *Vallomások a halálos ágyon.* Ford. Pálics Márta. Agapé, Szeged, 2003.

Renz, Monika: *Grenzerfahrung Gott. Spirituelle Erfahrungen in Leid und Krankheit.* Kreuz Verlag, Freiburg i. Br., 2010.

Renz, Monika: *Hinübergehen. Was beim Sterben geschieht.* 2. kiad. Herder, Freiburg i. Br., 2016.

Sartori, Penny: *Úton a Fény felé. A halálközeli és életvégi élmények bölcsességei a teljesebb életért.* Kossuth Kiadó, Budapest, 2015.

Sziebig Tímea: *A halál Édes illata.* Magánkiadás, Budapest, 2011.

Tillich, Paul: *Létbátorság.* Ford. Szabó István. Teológiai Irodalmi Egyesület, Budapest, 2010.

Winter, Friedrich: *Seelsorge an Sterbenden und Trauernden.* Evangelische Verlagsanstalt, Berlin, 1976.

A kötet szerzői

Bácskai Károly 1992-ben végzett az Evangélikus Hittudományi Egyetem (EHE) teológus-lelkész szakán. 2006-ban az EHE újszövetségi doktori programjában szerzett PhD-fokozatot. 1992 óta lát el lelkészi szolgálatot, 2007-től az EHE újszövetségi tanszékének főállású oktatója. Tagja az MBTA Szöveggondozó Bizottságának és a magyar ökumenikus bibliafordítást előkészítő szakbizottságnak. Jelenlegi tudományos feladata a jelnyelvi protestáns Újszövetség-fordítás teológiai ellenőrzése, valamint Péter első levelének magyarázata.

Bacsó Benjámin vezető lelkipásztor az Élő Remény Baptista Gyülekezetekben, a gyermekjóléti és köznevelési terület vezetője a Baptista Tevékeny Szeretet Misszióban. Emellett a Baptista Teológiai Akadémia oktatója. Kutatási területe a 20. századi szabadegyházi mozgalmak.

Balogné Vincze Katalin az EHE Valláspedagógia Tanszékének tudományos munkatársa és az egyetem Erasmus-koordinátora. Lelkészi és tanári diplomák birtokában korábban tanári, iskolalelkészi és hivatali munkaköröket töltött be. *A megajándékozottak boldogsága az Újszövetség khar- tövű szavainak teológiai összefüggése és valláspedagógiai jelentősége tükrében* című doktori disszertációját 2022 decemberében védte meg. Érdeklődésének fő területei: az inklúzió kérdései, a hit- és erkölcstanoktatás elmélete és gyakorlata, valamint a benne részt vevők motivációi és motiválhatóságuk.

Csepregi Zoltán 1988-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetem latin–ógörög szakán, 1994-ben az Evangélikus Teológiai Akadémia teológus-lelkész szakán végzett, majd 1998-ban a József Attila Tudományegyetem irodalomtudományi doktori programjában szerzett PhD-fokozatot. 2006 és 2010, valamint 2018 és 2023 között

az Evangélikus Hittudományi Egyetem rektori tisztségét töltötte be, ugyanitt az Egyháztörténeti Tanszék tanszékvezető egyetemi tanára. Az MTA doktora, az MTA BTK Lendület Hosszú reformáció Kelet-Európában (1500–1800) Kutatócsoport tagja, 16–18. századi latin és német szövegeknek nemcsak kiadásával, hanem fordításával is foglalkozik.

Csercsa Balázs 2008-ban szerzett történelem szakos diplomát a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Emellett ugyanott héber szakon tanult. A 2007-es OTDK-n második helyezést ért el a Mésa-felirat fordításával. Volt a Szent Vince Szakkollégium tanára, valamint a Pázmány Péter Egyesített Kollégium referense. 2023-ban kezdte meg doktori tanulmányait az Evangélikus Hittudományi Egyetemen. Kutatásában a vaskori Izrael és szomszédai identitásának és kultúrájának kérdéseit vizsgálja.

Cserháti Márta a Szegedi Egyetem magyar–angol–finn szakán végzett. Végzés után egy évig az Egyesült Államokbeli Brandeis Egyetem vendéghallgatója volt, ahol általános nyelvészetet tanult. Oktatott a Szegedi Egyetemen és a PPKE-n. Teológiai doktori fokozatát an angliai Durham egyetemén szerezte, témája a történeti Jézus-kutatás harmadik hulláma volt. Ezt követően az EHE nyíregyházi hittanárképző tagozatán tanított, jelenleg az EHE Újszövetségi Tanszékének docenseként dolgozik. Fő kutatási területe az Újszövetség-kutatás és a társadalomtudományok kapcsolata.

Finta Gergely orgonaművész, egyházzenész, az Evangélikus Hittudományi Egyetem docense, az Egyházzenei Tanszék vezetője. 2003-ban doktorált egyházzenéből a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen. Tanulmányokat folytatott Németországban, a Herfordi Egyházzenei Főiskolán. Huszonhárom évig volt a budapest-zuglói gyülekezet kántora. 2009 novemberétől a Deák téri templom orgonistája, a Deák téri orgonazenés áhítatsorozat művészeti vezetője. 2022-től az evangélikus énekeskönyv-megújítás szerkesztőbizottságának és dallami bizottságának tagja.

Gombkötő Beáta 1982-ben született Orosházán. 2007-ben szerzett teológus-lelkész diplomát az Evangélikus Hittudományi Egyetemen. 2005–2006-ban a Genfi Egyetem és az Egyházak Világtanácsának Ökumenikus Intézetében tanult Svájcban, Bossey-ban. Később a Kodolányi János Főiskola angol nyelv és irodalom – kommunikáció szakán szerzett diplomát, ahol az angol dráma átformálta hitét. Jelenleg a Luther Otthon és a Protestáns Felsőoktatási Szakkollégium lelkésze, továbbá az Evangélikus Hittudományi Egyetem Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatott témái a *Deus ex machina* mint szenvedés a kortárs magyar disztópiákban, illetve a kortárs teológusnők gondolkodásában.

Gyurkó Donát Sámuel metodista lelkész, Kaposváron szolgál. A Magyarországi Metodista Egyház ifjúsági munkájának vezetője, az Evangélikus Hittudományi Egyetem doktorandusza. A gyakorlati teológia, a megújulás, a gyülekezetépítés, a kiscsoportok és a tanítványság témáiban elkötelezett, doktori témája a 18. századi metodista kiscsoportok 21. századi újraértelmezésének kutatása a teológiai akciókutatás módszerével.

Hafenscher Károly lelkészcsaládban született 1957-ben. A középiskolai évek az aktív zenélés szeretetét adták, ennek nyomán az Evangélikus Teológiai Akadémia elvégzése után, gyakorló lelkészként karvezető diplomát szerzett. A zene és a teológia metszéspontjában találta meg szakterületét: az istentisztelet-teológiát. Két évtizednyi gyülekezeti szolgálat után nyolc éven át volt az evangélikus egyház országos központjának vezetője, majd közel két évtizedig az Evangélikus Oktatási Központ vezetője. Doktori tanulmányait a Lipcsei Egyetemen kezdte, disszertációját az Evangélikus Hittudományi Egyetemen védte meg. A Debreceni Református Egyetemen habilitált. Második ciklusban a Magyarországi Evangélikus Egyház Zsinatának lelkészi elnöke. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem Gyakorlati Tanszékének egyetemi tanára.

Jasper-Makay Emese az EHE Újszövetség Tanszékének doktorandusza. Angol nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár diplomát szerzett 2007-ben a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán. Magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár diplomát szerzett 2008-ban az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Hittanár szakos diplomáját 2020-ban szerezte az Evangélikus Hittudományi Egyetemen. Az Érdi Vörösmarty Gimnáziumban eltöltött tizennégy év középiskolai oktatás után jelenleg az EHE Újszövetség Tanszékének oktatói munkájában vesz részt görög nyelv és bevezetéstan tantárgyakból. Kutatási fókusza Krisztus vérének szótériológiai jelentősége az Újszövetségben.

Johann Gyula evangélikus lelkész, mentálhigiénés szakember, zenetanár. Lelkészként Pécsett, Szekszárdon, az Evangélikus Hittudományi Egyetemen és Csömörön dolgozott. Közben elvégezte a Semmelweis Egyetem mentálhigiénés szakirányú továbbképzését, és külsős oktatóként évek óta közreműködik a Mentálhigiéné Intézet munkájában. Jelenleg az Evangélikus Hittudományi Egyetem Diakóniai Képzési Központját vezeti. Érdeklődési területe a diakóniai képzési lehetőségek mellett a lelkészek, lelkészcsoportok továbbképzése, lelkigondozása. Szívesen vesz részt a lelkészek támogatásában ökumenikus relációkban is. Nagy örömére az aktív muzsikálás, a zene az egész életén végigkíséri, sokat jelent számára rézfúvóstanárként az egyházi brass bandek szervezése és támogatása.

Kerepeszki Anikó magyar nyelv és irodalom – evangélikus hittan szakos tanár, valamint finn nyelv és kultúra szakos bölcsész. Miután 2002-ben tanári diplomát szerezett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, majd az Evangélikus Hittudományi Egyetemen, a Budapest-Fasori Evangélikus Gimnáziumban tanított. A Sztehlo Gábor Evangélikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium pedagógusa az intézmény alapítása, 2011 óta; jelenleg az Evangélikus Hittudományi Egyetem doktorjelöltje. Kutatási területe a homiletika és a szépirodalom kapcsolata, illetve Babits Mihály költészete. Mindemellett a gyülekezeti hitoktatásban, gyermekbibliakörben, táborokban is aktív szerepet vállal, így rendszerint több korosztállyal is találkozik a tanítás és a gyülekezeti szolgálat során.

Kodácsy-Simon Eszter az Evangélikus Hittudományi Egyetem habilitált docense, 2015-től a Valláspedagógia Tanszék és a Valláspedagógiai Kutatócsoport vezetője. 2013-tól a Magyarországi Evangélikus Egyház Katechetikai Munkacsoportjának vezetője. Hat hittankönyv társszerzője, számos hitoktatási segédanyag szerkesztője, az EHE hittanárképzésének szakfelelőse. Kutatási területei közé tartoznak a vallás- és bibliadidaktika kihívásai, a hitoktatás alapkérdéseinek kontextualitása, az egyházi iskolák identitásának dilemmái és a gyermekek és fiatalok spiritualitásának vizsgálata.

László Virgil 2003-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen jogász képesítést, 2006–2008 között a columbusi Trinity Lutheran Seminaryn teológusdiplomát szerzett. 2003–2006 és 2008–2012 között az Evangélikus Hittudományi Egyetem teológus-lelkész szakán tanult. PhD-fokozatot 2017-ben szerzett újszövetségi tárgykörből. Jelenleg az Evangélikus Hittudományi Egyetem Újszövetségi Tanszékének adjunktusa. Kutatási területe a keresztény spiritualitás újszövetségi alapjai.

Nagy Krisztina az EHE Valláspedagógia Tanszékének adjunktusa. Oktat a tanár- és mentorképzésben, a pedagógus-továbbképzésben. PhD-fokozatát 2020-ban az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte, disszertációjának témája a mentorok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése. Fő kutatási témái a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés. Az ELTE Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoportjának tagja, a Tanárképzők Szövetsége Mentori Szakosztályának társelnöke.

Ősz-Farkas Ernő PhD, dr. pharm. 2024-ben PhD-fokozatot szerzett az Evangélikus Hittudományi Egyetemen. Az Adventista Teológiai Főiskolán a Gyakorlati Teológiai Tanszéken tanít keresztény vezetés, bioetika, Biblia és egészség tárgyakat. 1996 óta

lelkipásztor, a Hetednapi Adventista Egyház Egészségügyi Szolgálatok Osztályának vezetője. Négy vezetői cikluson át volt a Dunamelléki Egyházterület elnöke. Kutatási területe a vallási kultúraváltás vezetői kihívásai.

Pap Kinga Marjatta az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett 2005-ben angol–észt szakos bölcsész, majd 2017-ben okleveles ének-zene tanár diplomát. 2013-tól 2020-ig az MEE Északi Egyházkerületének tanácsosa, a Luther-rajzfilmsorozat egyházi felelőse. Európai egyházi találkozók (Budapest, Höör, Moravske Toplice, Oxford, Prága), majd a Lutheránus Világszövetség 2023-as krakkói nagygyűlésének zenei vezetője. Több egyházi kiadvány – köztük *A szembenállástól a közösségig. Evangélikus–római katolikus közös megemlékezés a reformációról 2017-ben* című teológiai párbeszéd-dokumentum – fordítója, szerkesztője. 2022 őszétől az EHE doktorandusza, 2023-tól az evangélikus énekeskönyv-megújítás szerkesztőbizottságának és szövegi bizottságának tagja.

Pángyánszky Ágnes 1993-ban végezte el az Evangélikus Hittudományi Egyetemet teológus-lelkész szakon. 2000-ben angol nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár oklevelet szerzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. 1990-től 2003-ig a Lutheránus Világszövetség Tanácsának tagja és tanácsadója volt. Huszonegy évi gyülekezeti lelkészi szolgálat után szerzett doktori címet gyakorlati teológiából. Jelenleg az Evangélikus Hittudományi Egyetem Gyakorlati Tanszékének és Gyakorlati Intézetének vezetője, a lelkész-teológus és a másoddiplomás lelkész specializáció szakos hallgatók gyakorlati képzéséért felelős. Gyakorlati teológiai szakterületei a gyülekezetpedagógia, a gyülekezetépítés és a homiletika. Tagja a nemzetközi konfirmációi kutatócsoportnak és a Lutheránus Világszövetség teológiai képzéséért felelős stratégiai bizottságának, részt vesz az evangélikus identitáskutatás munkájában.

Pápai Attila 2015-ben végzett az Evangélikus Hittudományi Egyetemen. 2010/11-ben a Friedrich-Alexander Universität Erlangen–Nürnberg ösztöndíjas hallgatója a Lutheránus Világszövetség jóvoltából, majd 2011/12-ben a Bázeli Egyetemen töltött két szemesztert a Theologische Alumneum Stiftungnak köszönhetően. 2015-ben szentelték lelkésszé Orosházán. Szolgálatát a Nagyszénás–Gádorosi Evangélikus Egyházközségben kezdte meg. 2017-ben került Gyulára, ahol először helyettes lelkész, majd 2018-tól a gyülekezet beiktatott parókus lelkésze. 2020-ban kezdte meg tanulmányait az Evangélikus Hittudományi Egyetem Doktori Iskolájában. Kutatási területe a premonarchikus Izrael és a kánaáni népek kapcsolatának vizsgálata.

Percze Sándor 1998-ban végzett az Evangélikus Hittudományi Egyetem (EHE) teológus-lelkész szakán. 1999 és 2002 között a Nemescsó–Meszlen–Acsád–Kőszegdoroszlói Társult Evangélikus Egyházközség segédlelkésze. Ezután az Erlangen–Nürnbergi Friedrich–Alexander Egyetemen szerzett PhD-fokozatot gyakorlati teológiából. Disszertációja a filmművészet és a homiletika összekapcsolásáról szól. 2006-tól a Győr-Ménfőcsanaki Evangélikus Egyházközség lelkésze. Jelenleg a spiritualitás gyakorlati teológiai aspektusait kutatja.

Pintérné Váray Rita 2010-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen zongoraművész, -tanár diplomát, 2018-ban az Evangélikus Hittudományi Egyetemen hittanár MA diplomát szerzett. Rendszeres korrepetitora a Nemzetközi Crescendo Nyári Akadémiának Tokajban. Jelenleg az EHE doktorandusza, egyházművészeti témájának fő kutatási területe a korál előfordulása a klasszikus világi zongoradarabokban, zongorás kamaraművekben és szimfonikus zeneművekben. Az utóbbi évek kántori, hittantanári tevékenységei mellett nagy örömmel szerepel koncerteken, kamaraprodukciókban és szólóban egyaránt.

Pongrácz Máté evangélikus lelkész, 2010-ben végzett az Evangélikus Hittudományi Egyetemen. Parókus lelkészként először a Kaposvári Evangélikus Egyházközségben, majd a Győr-Ménfőcsanaki Evangélikus Egyházközségben szolgált. Két évvel ezelőtt kezdte meg PhD-tanulmányait az EHE Doktori Iskolájának hallgatójaként, az asszisztált reprodukció etikai kérdéseit vizsgálva, különös tekintettel a kriokonzerválás területére. PhD-dolgozatát a rendszeres tanszéken írja Orosz Gábor Viktor vezetésével.

Reuss András (1938) az Evangélikus Teológiai Akadémia elvégzését és ordinációját (1961) követően Sopronban, Ózdon, Rudabányán és Budavárban volt segédlelkész. 1969-ben egy szemesztert hallgatott az Egyházak Világtanácsa ökumenikus főiskoláján Bossey-ban és Genfben, 1970-ben pedig a nyári szemesztert a Zürichi Egyetem teológiai karán. 1970-től 1974-ig Budapest-Kelenföldön lelkész. Tíz évig (1974–1984) az evangélikus egyház külügyi titkára, a Lutheránus Világszövetség budapesti világgyűlésének (1984) hazai szervezője. Teológiai doktori címet szerzett 1984-ben. Budapest-angyalföldi lelkész 1985 és 1989 között. Az Evangélikus Teológiai Akadémia rendszeres teológia tanszékének tanára (1989), dékán (1992–1995), majd az új felsőoktatási törvénynek megfelelő Evangélikus Hittudományi Egyetem rektora (1995–1998). Több száz tudományos és ismeretterjesztő publikáció szerzője és szerkesztője, köztük az

evangélikus egyház hitvallási iratainak (2008–2020) és a nemzetközi evangélikus – római katolikus párbeszéd-dokumentumok magyar gyűjteményének (*Úton az egység felé,* 2021).

Seben Glória 1984-ben született Kaposváron, evangélikus lelkészcsaládban. 2008-ban szerzett diplomát a Pécsi Tudományegyetemen pszichológia szakon, ezt követően 2008 és 2013 között az Evangélikus Hittudományi Egyetemen, osztatlan teológus-lelkész szakon folytatta tanulmányait. A Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség tagjaként végzett önkéntes munkát (2002–2012), majd az egyesület főállású munkatársaként tevékenykedett (2012–2015). 2015-ben szentelték lelkészszé, Mezőberényben szolgált iskolalelkészként, majd a Budapest-Fasori Evangélikus Egyházközség főállású hitoktatója lett. 2020-ban szerezte meg az EHE hittanár mesterszakának oklevelét. 2020 szeptemberétől a valláspedagógia tanszék tanársegédje. 2017-től a hittudományi doktori iskola hallgatója, kutatási területe az evangélikus hittanosok istenképének, istenfogalmának fejlődése és az istenképek hatása a bibliai történetek befogadására.

Seresné Busi Etelka 2002-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végzett pszichológusként, pszichológia és pedagógia szakos tanárként. Ugyanitt, a Neveléstudományi Doktori Iskolában szerzett PhD-fokozatot. 2002-től 2017-ig az ELTE főállású oktatója, mellette párhuzamosan pszichológusként is és pedagógiai szakértőként is dolgozott (például pedagógiai szakszolgálatban vagy az Oktatási Hivatal projektjeiben). 2017-től az Evangélikus Hittudományi Egyetem docense, a mentorképzés szakfelelőse és az ELTE óraadó oktatója, ahol pedagógia BA és közoktatásvezető szakirányokon tanít. A *Neveléstudomány* című folyóirat rovatszerkesztője. Fő érdeklődési területe a kommunikáció (például annak specifikus szakmai kihívásai, dilemmái, az értelmezések különbségei), az egyéni tanulási útvonalak alakulása és a kreativitás.

Szabó B. András 1977-ben született Pécsett. 2006-ban végzett az Evangélikus Hittudományi Egyetem teológus-lelkész szakán. Ösztöndíjas tanulmányokat folytatott Heidelbergben, Chicagóban és Marburgban. 2015-ben doktorált az Evangélikus Hittudományi Egyetemen. Kutatási területe a gazdaságetika és a rendszeres teológia kommunikációjának gyakorlati teológiai lehetőségei. 2017-től 2024-ig a Melanchthon Evangélikus Szakkollégium igazgatója. 2007-től tizenhét éven át volt a Pestújhely-Újpalotai Evangélikus Egyházközség lelkésze. 2024-ben a Budavári Evangélikus Egyházközség választotta meg lelkészének.

Thuránszky István 1989-ben végzett a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen általános agrármérnökként, majd 1993-ban az Evangélikus Teológiai Akadémián. 1994 óta áll lelkészi szolgálatban (2000 és 2002 között Oroszországban volt lelkész), jelenleg Béren parókus lelkész. 2021 óta vesz részt az Evangélikus Hittudományi Egyetem doktori képzésén. Tudományos témája a spirituális élmények jelentőségének vizsgálata.

A teológia – akár mint Isten beszéde, akár mint Istenről szóló beszéd – párbeszédre késztet, s nem végső ismeretek felhalmozása a célja. A valódi párbeszéd pedig olyan tanulás, amely egészen mélyen érintheti a benne részt vevőket, akár komoly változásokat indítva bennük.

Az Evangélikus Hittudományi Egyetem 2024. évi tanulmánykötetének oktató és doktoranduszhallgató szerzői komplexen ragadták meg a teológia és a tanulás viszonyrendszerét. A két terület kapcsolódásának olyan árnyalatait érintik, amelyek megfejtéséhez az is szükséges, hogy az olvasók nyitottan legyenek jelen, azzal a várakozással, hogy önmagukat, a másik embert, a világot és Istennel megélt kapcsolatukat is tanulják közben. Azt is, ami a szemük előtt van, ami megtapasztalható és vizsgálható, de azt is, amit még nem látunk, sőt amiről még nem is tudjuk, hogy nem látjuk. A teológiát és a tanulást ez a sajátosság: a – felfedezésre váró – rejtettség is összeköti.

Nem minden téma adja könnyen magát. Mindig marad valamennyi titok egy-egy tanulmányban, amelyek megfejtése lehet, hogy nehéz feladat, de felkeltheti az olvasóban a témákhoz való közelebb kerülés vágyát, igényét, s további keresésre, gondolkodásra és beszélgetésekre – vagyis tanulásra késztethet. A cél talán nem is a végső tudás megszerzése, mint inkább rezonálni arra, amit tapasztalunk, inspirálódni, szempontokat, kiindulópontokat fedezni fel további kapcsolódásokhoz, vagyis folyamatosan fenntartani a valódi párbeszédet. Korántsem csak a professzionálisan teológiával és tanulással foglalkozó olvasókhoz szólunk. Bízunk benne, hogy a párbeszédben való aktív részvételre tudjuk hívni a téma iránt nem hivatásuk miatt érdeklődőket is.

3700 Ft

ISBN 978-963-380-281-6

9 789633 802816

LUTHER KIADÓ