



COLLEGIUM DOCTORUM

Magyar református teológia

20. évfolyam
2024/1.

A Magyarországi Református Egyház
Doktorok Kollégiumának periodikája

Budapest, 2024

Collegium Doctorum
Magyar református teológia

A Magyarországi Református Egyház
Doktorok Kollégiumának periodikája



Felelős kiadó:
Galsi Árpád

Felelős szerkesztő:
Hodossy-Takács Előd, a Doktorok Kollégiumának főtítkára

A felelős szerkesztő munkatársa:
Iszlai Endre

Szerkesztőbizottság:
Dienes Dénes (Egyháztörténeti szekció),
Fazakas Sándor (Rendszeres teológiai szekció),
Gaál Sándor (Missziológiai szekció), Karasszon István (Ószövetségi szekció),
Kocsev Miklós (Pasztorálpszichológiai szekció),
Kovács Ábrahám (Vallástudományi szekció), Molnár Pál (Egyházjogi szekció),
Szenczi Árpád (Pedagógiai szekció)

ISSN HU 1787-128X

Olvasószerkesztő:
Lapis József, Homoki Gyula

Szerkesztőség címe:
H-4026 Debrecen, Kálvin tér 16.
E-mail: dc@reformatus.hu ♦ Web: <http://www.dc.reformatus.hu>

Kiadja és terjeszti a Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója
1113 Budapest, Bocskai út 35. ♦ Telefon: +36-1/386-8267, +36-1/386-8277
E-mail: kalvin.kiado@kalvinkiado.hu ♦ Web: <http://www.kalvinkiado.hu>

Technikai szerkesztés:
M. Szabó Monika

Készítette: Kapitális Kft., Debrecen
Felelős vezető: Kapusi József

TARTALOM

♦ Vladár Gábor: Lectori salutem!	5
--	---

TANULMÁNYOK

♦ Szontagh Pál: Keretek és lehetőségek a református köznevelésben – rövid összefoglaló	9
♦ Pusztai Gabriella – Demeter-Karászi Zsuzsa – Major Enikő – Bencze Ádám – Szilágyi Edit – Csonka Éva – Bacskai Katinka: Felekezeti iskolákban tapasztalt szülői bevonódás és annak jellegzetességei	28
♦ Hecker-Réz Róbert Frigyes: Autonómiát munkáló párbeszéd gyülekezeti kontextusban	44
♦ Bognárné Kocsis Judit: A gyülekezetépítés lehetőségei a valláspedagógia eszközeivel	53
♦ Szászi Andrea: Érzelmi nevelés és rezilienciafejlesztés igénye a református közoktatásban és a hittanoktatásban – szempontok a pedagógusok és hittanoktatók rezilienciájának szemszögéből és egy kutatás tapasztalatai alapján	60
♦ Szontagh Pál: Vezetőképzés a református köznevelési hálózatban – koncepció és reflexió	75
♦ Bacsó István: Értelmezési kísérletek kisebbségi sorskérdésekre	108
♦ Pongrácz Máté: Dilemmák az élet kezdetén – Az embrió mélyfagyasztásának erkölcsi vizsgálata	139

ÉVFORDULÓ, MEGEMLÉKEZÉS

♦ Bóna Zoltán: A cserkészlet és a keresztyénység kapcsolata protestáns szemmel	152
---	-----

ELISMERÉS

♦ Vladár Gábor: Dr.sc. Lábadi Károly méltatása az „Év könyve” díj átadásakor	165
---	-----

SZERZŐK	168
---------------	-----

LECTORI SALUTEM!

Az Élő Ige Évében a MRE Doktorok Kollégiumának tagsága Kolozsvárt tartja szokásos éves ülését. A hely szelleme is megkívánja, hogy odafigyeljünk Ravasz Lászlónak, a Dunamelléki Református Egyházkerület erdélyi származású püspökének a Budapest-Kálvin téri református templom szószékéről való elüzetésekor mondott szavaira, amelyek rávilágítanak ez évi plenáris ülésünk témájára. Ravasz László így búcsúzott 1953-ban az egyházközség presbitériumától:

Mi az Ige egyháza vagyunk. Egyszer már csináltunk egy olyan döntést, mint a példázatbeli kereskedő, aki egy gyöngyszemért eladta mindenét: házát, kertjét, földjét. Mi egyszer, a reformációban, odaadtunk mindent: címet, vagyont, hatalmat, ragyogó esztétikai kultúra alkotásait, s megtartottuk az Igét... Olyan csere volt ez, mintha valaki odaadna egy kontinenst egy csónakért, amelyen elindul új világot fedezni fel.¹

Amikor plenáris ülésünk fő témájául Isten élő Igéjének a tematikáját választottuk, akkor a teológia mint tudományszak jelenlegi helyzetére is tekintettel voltunk. A Karl Barth Ige-teológiáján nevelkedett nemzedékek számára különösen is feltűnő, hogy ez az I. Világháború után kibontakozó és a magyar református teológiai gondolkodást is meghatározó teológiai irányzat mára milyen sokat veszített egykori jelentőségéből, nyilván nem függetlenül a korszellem hatásától sem. A hamis, káros és romboló tendenciák ellenére is bizonyosak lehetünk azonban abban, hogy az Isten élő Igéjéről szóló tanítás a teológia tudománya és az egyház élete számára megkerülhetetlen és feladhatatlan, még ha a száz évvel ezelőtti, Barth-féle állásponthez képest megváltozott kontextusban újra is kell fogalmaznia azt. Barthék legfőbb gondja az volt, hogy a teológusok a történeti kutatásokkal relativizálták a teológia igazi tárgyát, Isten Igéjét. Pedig ott, ahol hagyjuk, hogy a Szentírás érvényre jusson, Isten Igéje hűséges kísérőnké válik. Fr. Nietzsche már 1874-ben keserű iróniával óvott a szent szövegek tisztán történeti jellegű olvasatától és

¹ SZACSVAY É. (szerk.): *„Te csak hang vagy...”*. Ravasz László kézírásos prédikációi (1949–1963), Budapest, Dunamelléki Református Egyházkerület–Pócsmegyer-Leányfalui Református Egyházközség, 2007, 100k.

az ezzel összefüggő károkozástól: „A múlt szava mindig orákulum-szó: csak mint a jövő építőmesterei, mint a jelen tudói fogjátok megérteni... Csak annak van joga a múlttól ítélni, aki a jövőt építi... Csak a jelen legmagasabb erőiből értelmezhetitek a múltat.”² E nagy szenvedéllyel megfogalmazott gondolatok különösen a Szentírás teológiai interpretációja szempontjából jelentősek. Aki a Szentírást, ezt a régi könyvet úgy kívánja olvasni, hogy abból nem az élő Isten hozzá szóló, élő Igéjét hallja, és azt nem a ma felől kívánja érteni, az nem értette meg teljesen a Szentírás lényegét.

Ebből a szempontból fontos figyelmeztetés számunkra, a Szentírás jelenbeli olvasóinak és magyarázóinak az emmausi tanítványok története (Lk 24,13–35). A két tanítvány a jeruzsálemi gyülekezet előtti beszámolójában hangsúlyozza, hogy a feltámadt Urat csak később, a kenyér megtörésekor ismerték fel (35. v.). Tehát a Jézus útközbeni Szentírás-magyarázata nyomán gerjedező szív melege még nem volt elegendő a felismerés aktusához. Csak utólagosan (vö. Ex 33,18kk: Mózes; 1Kir 19,19kk: Illés) ébrednek rá, hogy a velük beszélgetésbe bocsátkozó ismeretlen – maga az élő Úr. Minden Szentírás-értelmezés záróköve a Jézussal való életközösség, a *fractio panis*. Így lesz a sejtésből bizonyosság, mert a Szentírás igaz értelmezése és megértése elsőrenden istentiszteleti (úrvacsorai), liturgikus aktus.

Manapság, a magányos és néma olvasás korában furcsán hangzik, hogy a Szentírás olvasása és megértése/értelmezése közösségi munka. Természetesen lehet a Bibliát egyedül is haszonnal olvasni. De maguk a kanonikus iratok is beszélgetnek, sőt, „felelgetnek” egymással, és eredetileg is emberi közösséghez szólnak. Bár a Bibliával elsődlegesen „irodalom”-ként találkozunk, hiszen írott könyv formájában áll előttünk, mégis olyan, mint a színpadra írt dráma, mint a zenekar általi megszólaltatásra szánt partitúra. Minden megértő olvasás a létünk belső színpadán felhangzó előadás, amelynek mi magunk is részesei vagyunk – tanítja a hermeneuta.³ Nem léphetünk be rosszkor, nem szabad hamisan játszani. Ezért a legszebb bibliai exegézis mindig az Istennel megélt életből, hétköznapi hűségeinkből fakad, miként a Szentírás szépsége és ereje is a közösségi olvasásban tárul fel igazán előttünk. Aki olvassa és értelmezi, az mindig az egyház jelenlegi egésze, az ökumené és az előttünk jártak közösségében, a velük való párbeszédben teszi ezt. Ezért a Szentírás közösségi hatása („Wirkungsgeschichte”) Isten élő Igéjének a mindenkori

² NIETZSCHE, FR.: *A történelem hasznáról és káráról* (Eredeti címe: *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, 1988), Budapest, Akadémiai Kiadó, 1989, 66.

³ Különösen H. G. GADAMER foglalkozott sokat az írás, az olvasás, a látás-hallás és megértés összefüggéseivel. Az *Igazság és módszer* (Budapest, Osiris Kiadó, 2003.) megfelelő fejezetében túl ld. például még uő.: Hören-Sehen-Lesen, in *Gesammelte Werke*, Band 8: Ästhetik und Poetik I: Kunst als Aussage. Tübingen, Mohr Siebeck, 1993, 271–278; vagy uő.: Lesen ist wie Übersetzen, in uo., 279–278.

közösségen belüli érvényességét is megmutatja. Amilyen mértékben érvényesül Isten Igéje, hozzánk szóló szava, olyan mértékben mutatkozik meg ereje és hatása is.

Ha van (pedagógiai) feladatunk egyházainkban, a teológiai oktatásban, a valláspedagógiában, akkor az éppen az, hogy az egyre inkább multikulturálissá váló társadalmunkban miként tudjuk érvényesíteni Isten Igéjének tekintélyét. Nem feltétlenül győz meg mindenkit az, hogy egy tanítás isteni eredetű, még azt sem látja be azonnal mindenki, hogy egy tradíció elkötelező erejű. A Szentírás azonban nem attól igaz vagy elkötelező erejű, hogy „szó szerint” vesszük, hanem attól, hogy „komolyan” vesszük. Jézus azért jött a világra, hogy bizonyosságot tegyen az igazságról (Jn 18,37). A Jn 14,6-ban elhangzó értelmezése szerint viszont nem arról az igazságról beszélt, amelyről disszertációkat lehet írni, hanem arról az igazságról, amely valójában az az út, amelyen neki végig kellett mennie, és az az élet, amelyet meg kellett élnie. Mindkettőt szabadon, az Atya akaratának megfelelően tette.

Így válik az Élő Ige Évében különösen is hangsúlyossá számunkra a Jelenések könyvének szava: *„Boldog, aki felolvassa, és boldogok, akik hallgatják ezeket a prófétai igéket, és megtartják azt, ami meg van írva bennük: mert az idő közel van.”* (Jel 1,3)

Vladár Gábor

SZONTAGH PÁL

Keretek és lehetőségek a református köznevelésben – rövid összefoglaló*

1. Bevezetés

A felekezeti fenntartású köznevelési intézmények száma, aránya, működési keretei és lehetőségei évtizedek óta (gyakorlatilag a rendszerváltástól kezdve) tárgyai a(z oktatás)politikai közbeszédnek. A sokszor indulatos viták, féligazságokon, kiragadott statisztikai és eredményességi mutatókon alapuló elemzések között még a szakembereknek is nehéz eligazodniuk. Összefoglalónkat eredendően a református pedagógus felsőoktatás hallgatóinak szánjuk, de reményeink szerint tájékozódási alap lehet a református fenntartású köznevelési rendszer iránt érdeklődő szélesebb közvélemény számára is.

2. Nemzetközi kitekintés

Kétségtelenül tapasztalható, hogy „a kortárs európai gondolkodás mélyszerkezetében meghúzódik valamiféle politika- és vallásellenesség. Ez a történelmi fejlődésből adódó – természetes – jellemzője az európai kultúrának.”¹ Az állam és a vallás viszonya koronként és régióként dinamikusan változik. „Az OECD- és az európai országok nagyon heterogének abban a tekintetben, hogy az egyes oktatási szinteken és programtípusokban a diákok mekkora hányada tanul magán- vagy egyházi oktatásban.”²

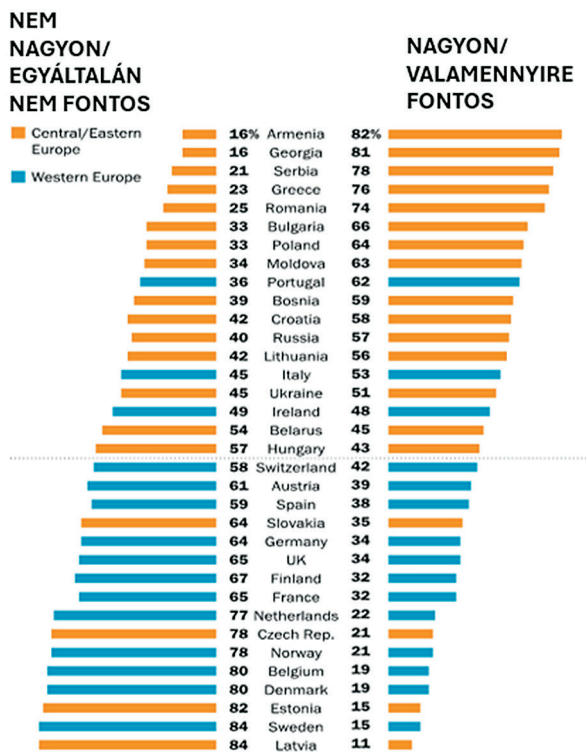
* A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.

¹ PUSZTAI–TÖRÖK: Egyházi fenntartású iskolák, 344.

² HERMANN–VARGA: Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák, 311.

Az amerikai Pew Research Intézet kutatásai alapján Közép- és Kelet-Európában a kereszténység a nemzeti identitás fontos eleme (1. ábra). Ez ugyanakkor nem feltétlenül esik egybe a tételes vallásossággal, különösen nem a rendszeres, intézményesített vallásgyakorlattal.

Milyen mértékben (%) tartja a kereszténységet a nemzeti identitás részének?



1. ábra. A vallás mint a nemzeti identitás kulcskomponense
egyres európai országokban (2018)³

A kutatások szerint a lakosság vallásosságát illetően Magyarország a 34 vizsgált európai állam közül a 20. helyen áll.⁴ Ugyancsak a Pew Research kutatásai alapján elmondható, hogy az állam és a vallás összefonódása tekintetében Magyarország értékei az utóbbi két évtizedben egyre magasabbak, „melynek hátterében többek között olyan tényezők álltak, mint a 2011-es alap-

³ Forrás: PEW RESEARCH CENTER: Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion.

⁴ Forrás: PEW RESEARCH CENTER: How religious is your country?

törvény vallási utalásai, az állam célzottan vallásügyi szervezeteinek létrehozása, az etika/hit-és erkölcsstan bevezetése a közoktatásban, vagy az egyházak és egyházi iskoláztatás állami támogatása”.⁵

Fenntartótól és a nevelés ideológiájától függetlenül elmondható, hogy az oktatás szellemi és szervezeti környezete dinamikusan változik napjainkban. Az oktatási rendszerek eredményességét egyre inkább a munkaerőpiac és a gazdasági teljesítőképesség szempontjai szerint értékelik az oktatáskutatók, ugyanakkor az iskola egyre több nevelési feladatot kényszerül átvállalni a családoktól. Európában és Észak-Amerikában felbomlottak azok a konszenzuális nevelési elvek, amelyek mintegy közös alapját képezték a társadalmi szocializációnak, ezzel párhuzamosan pedig egyre nagyobb teret nyer az individualizáció, az autonómiatörekvések, a felfokozott és gyakran változó identitásigény, már a legfiatalabb generációk körében is.

Ezen jelenségek kedvezőtlen társadalmi hatásainak ellensúlyozására több kutató a vallási nevelés hagyományainak újraélesztését megfelelő eszköznek látja. Vermeer azt állítja, hogy az iskolai vallásoktatás egyedülálló módon járul hozzá a tanulók kulturális-normatív integrációjához.⁶ Noha Európában a felekezeti iskolák hagyományos szerepe (a zárt vallási közösség tanköteles korú tagjainak hitvalló nevelése, vallási szocializációja) visszaszorulóban van, a felekezeti iskolák nevelés-oktatásában új dimenziók jelentek meg. Ilyenek lehetnek vallási gyökerű kulturális tradíciók átadása, keresztyén/keresztyén emberképen alapuló nevelésfilozófia érvényesítése, a közösségi magatartásra nevelés – akár az egyházhoz lazán vagy egyáltalán nem kötődő családok gyermekei vonatkozásban is.

3. Egyházi köznevelés Magyarországon

Magyarországon 1990 után a felekezeti iskoláknak szervezeti előzményeiket tekintve három nagy típusa alakult ki. Az egyik a hagyományos (sok esetben több évszázados) történelmi múlttal rendelkező intézmények újraszervezésével jött létre. A másik a helyi gyülekezetek által szervezett, sokszor felmenő rendszerben létrejövő, alulról építkező intézmény, a harmadik, legtömegesebb pedig az önkormányzati/állami fenntartású intézmények átvételével (ún. „táblacserével”) felekezeti fenntartásba kerülő intézmény típusa.

Egyházi-ideológiai beágyazottságát tekintve nagy különbség lehet az erős, aktív egyházi közösségek által létrehozott vagy a gazdasági/egyházpolitikai okokból átvett intézmények között. Míg az előbbieken magától értetődő

⁵ PUSZTAI–TÖRÖK: Egyházi fenntartású iskolák, 345.

⁶ VERMEER: Religious Education and Socialization, 104.

az iskolahasználói kör igénye és elkötelezettsége a hitvalló vallásos nevelés iránt, a másikban jobb esetben a pozitív, rosszabb esetben az elutasító kívülállás attitűdje a meghatározó.

3.1. Statisztikai adatok

A köznevelés intézményrendszere a 2013/2014. évtől jelentős átalakuláson ment át, az egyes feladatok tekintetében eltérő fenntartói típusok jöttek létre, ugyanakkor az egyházak és nemzetiségi önkormányzatok egyre növekvő arányú feladatellátást végeznek.

Az egyházak különböző mértékben vannak jelen az egyes képzési típusokban. Van, amelyik leginkább az általános iskolai képzésre fekteti a hangsúlyt (pl. katolikus, görögkatolikus, református); mások a gimnáziumira (evangélikus vagy – a katolikuson belül – a szerzetesrendek); a keresztény kisegyházak (főleg a külön csoportba sorolt baptisták) sok tanulót képeznek a szakképzésben; a görögkatolikusoknak átlagon felüli mértékben van óvodájuk.⁷

2020-as adatok alapján

megduplázódott az egyházi fenntartású iskolák száma az elmúlt 8–10 évben. Általános iskolából például 197-et, gimnáziumból 108-at működtettek az egyházak a 2010/2011-es tanévben, 2019-re viszont már 378-at, illetve 172-t. Az óvodáknál is hasonló a helyzet: tíz éve még 141 óvoda működött egyházi fenntartásban, tavaly [2018-ban] már 282.⁸

2022-ben a feladatellátási helyek 14,5%-át tartották fenn egyházak, ahová a gyermekek, tanulók 15,9%-a (233 370 fő) járt. A köznevelésben 2022-ben foglalkoztatott 146 745 pedagógus 15,6%-a (22 861 fő) egyházi fenntartású intézményben dolgozott (1. táblázat).

1. táblázat: Az egyházi fenntartású köznevelés részaránya a magyarországi köznevelési rendszerben⁹

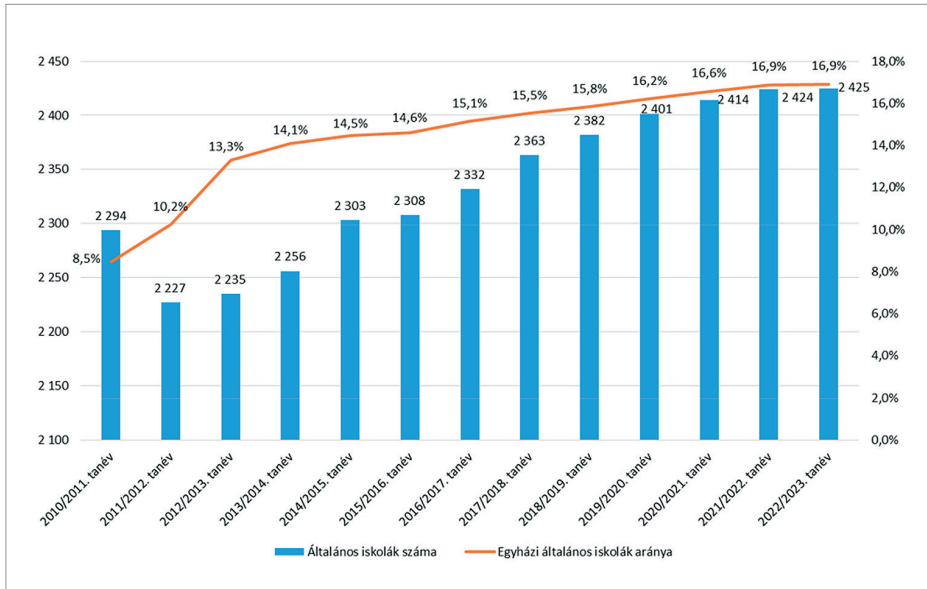
	Összes	Egyházi fenntartásban
feladatellátási hely	10 451	1 517
pedagógus	146 745	22 861
gyermek, tanuló	1 465 622	233 370
óvodai csoport, iskolai osztály	69 277	10 657

⁷ TOMASZ: Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban, 98–99.

⁸ EDULINE: Egyre több az egyházi iskola.

⁹ KSH adatok alapján saját szerkesztés.

A 2. ábrán jól megfigyelhető, hogy 2010 óta folyamatosan növekszik az egyházi fenntartású általános iskolák száma, sőt, arányaiban a duplájára emelkedett ez a szám az elmúlt 12 évben.

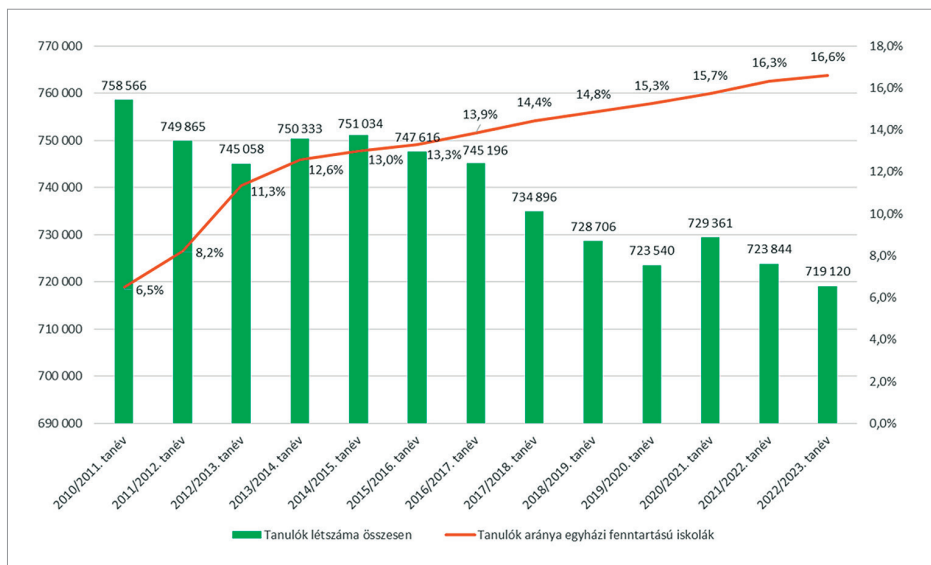


2. ábra. Egyházi általános iskolák aránya (%) tanévenként (2010–2022)¹⁰

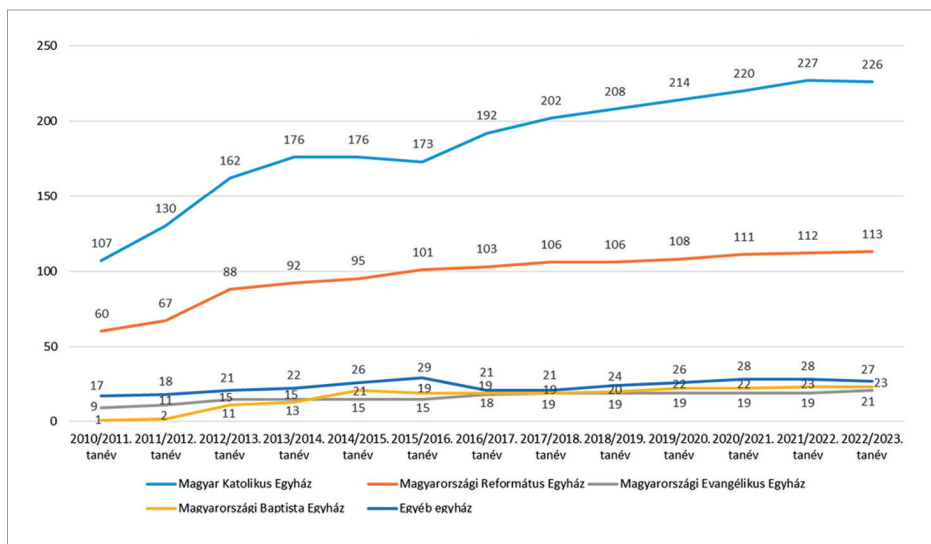
A 3. ábra mutatja az egyházi általános iskolák tanulói létszamarányának változását. Az összesített tanulólétszám csökkenő tendenciájú, azonban az iskolaszámok növekedésével az egyházi iskolák tanulói létszáma is növekedést mutat. A 2010/2011. tanévben az általános iskolai tanulóknak 6,5%-a járt egyházi fenntartású intézménybe, ez az arány a 2022/2023. tanévben 16,6%-ra emelkedett.

A 4. ábrán jól látható, hogy hazánkban az egyházi fenntartók közül a Magyar Katolikus Egyház a legnagyobb, ezt követi a Magyarországi Református Egyház, harmadik helyen áll a Magyarországi Evangélikus Egyház, negyedik pedig a Magyarországi Baptista Egyház. A többi egyház és egyházi szervezet fenntartásában működő iskolák száma ennél jóval alacsonyabb.

¹⁰ MICSERICS: Keresztény pedagógia a gyakorlatban, 9.



3. ábra. Egyházi általános iskolai tanulók aránya tanévenként (2010–2022)¹¹



4. ábra. Egyházi általános iskolák száma tanévenként felekezeti bontásban (2010–2022)¹²

¹¹ Uo., 10.

¹² Uo., 14.

3.2. A református köznevelési intézményhálózat

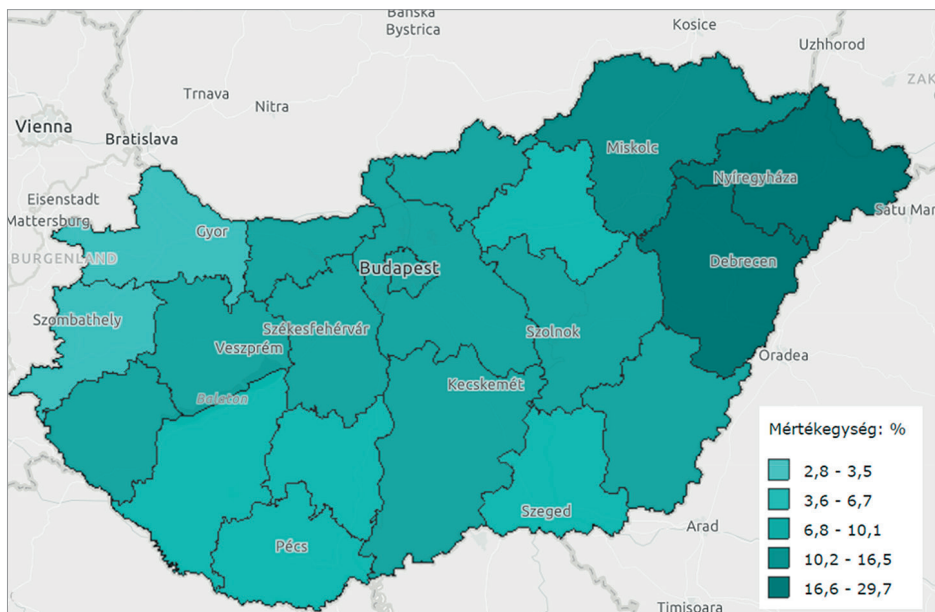
A református egyház évszázadok óta tart fenn közoktatási intézményeket. A nevelés és az oktatás intézményeikben az általános állami, önkormányzati követelményeknek megfelelően, ugyanakkor Istennek a Szentírásban adott kijelentése, a református hitvallások és a magyar kálvinizmus szellemében folyik. A Zsinat szabályozza és felügyeli a Magyarországi Református Egyház valamennyi köznevelési és szakképzési intézményének szellemi és anyagi ügyeit, összehangolt működését, elkészítteti és jóváhagyja a Magyarországi Református Egyház közép- és hosszú távú nevelési-oktatási koncepcióját. A 2023/24. tanévben **238** településen, **568** feladatellátási helyen **204** református köznevelési és szakképzési intézmény működik. A 204 intézményt **144** református egyházi jogi személy tartja fenn. A pedagógusok létszáma a református köznevelésben közel 6000 fő, a tanulók létszáma a református köznevelésben közel 61 000 fő.

2. táblázat: Református köznevelési intézményhálózat 2023/2024¹³

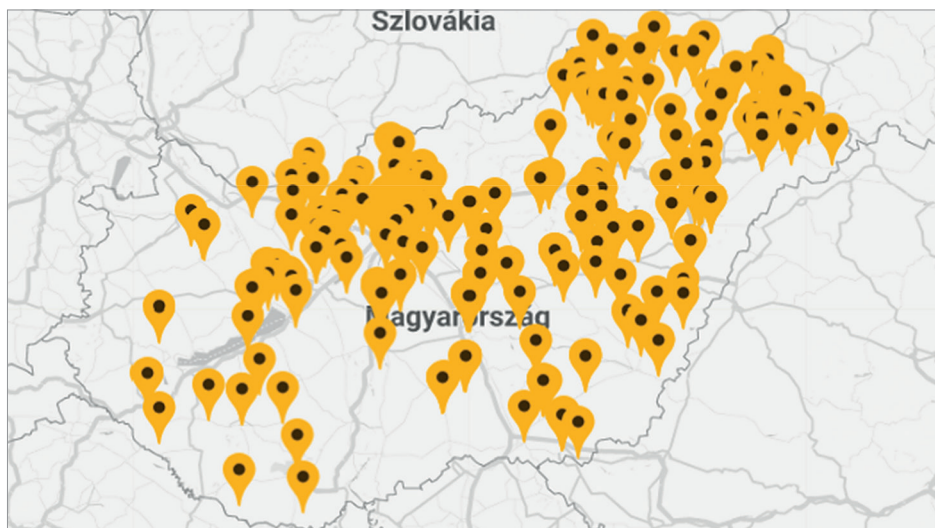
Intézménytípus	Intézmények száma
óvoda	109 (124 telephelyen)
általános iskola	111 (174 telephelyen)
középiskola	40 (73 telephelyen)
technikum	11 (21 telephelyen)
szakképző iskola	16
alapfokú művészeti iskola	30
kollégium	27
fejlesztő nevelést-oktatást végző gyógypedagógiai intézmény	3
fejlesztő nevelést-oktatást végző gyógypedagógiai intézmény	3
pedagógiai szakszolgálat	2
utazó gyógypedagógusi hálózatot működtető intézmény	1
pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény	1

¹³ A <https://reformatus egyhaz.hu/oktatas/adatok> alapján saját szerkesztés (letöltés dátuma: 2024. április 20.)

Az intézményrendszer földrajzi elhelyezkedése nem egyenletes. A református vallás elterjedéséhez hasonlóan az intézményhálózat is északkelet-magyarországi súlypontú (5. és 6. ábra).



5. ábra. Reformátusok aránya Magyarországon vármegyeenként¹⁴

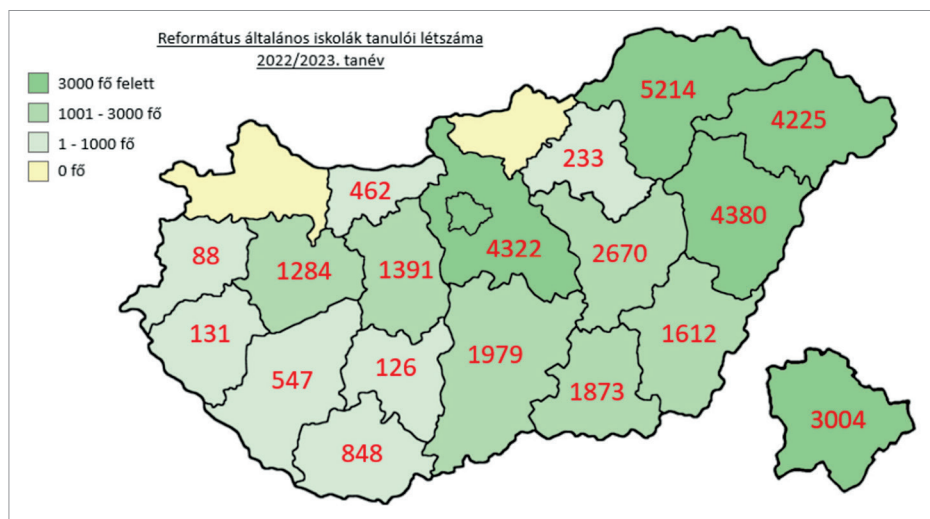


6. ábra. Református köznevelési intézményhálózat földrajzi elhelyezkedése 2024¹⁵

¹⁴ <https://map.ksh.hu/nepszamlalas/> (letöltés dátuma: 2024. április 20.)

¹⁵ <https://refpedi.hu> (letöltés dátuma: 2023. október 1.)

Az intézményhálózat lokalizációja természetesen meghatározza a tanulók számát is az egyes régiókban (7. ábra).



7. ábra. Református általános iskolák tanulói létszáma 2022/2023. tanév¹⁶

4. Jogi szabályozás

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (Nkt.) 31. § szerint az egyházi köznevelési intézmények az általánostól eltérő szabályok szerint működhetnek és szervezhetik tevékenységüket. Az egyházi fenntartású köznevelési intézmény vallási, világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként működhet, és ennek megfelelően a gyermekek vagy a tanulók felvételének előfeltételeként kikötheti valamely vallás, világnézet elfogadását, és ezt felvételi eljárás keretében vizsgálhatja. Ezekben az intézményekben nem kell alkalmazni a gyermekek, tanulók felvételével kapcsolatos rendelkezések közül a kötelező felvételre vonatkozó rendelkezéseket, valamint az osztály-, csoportlétszámokat meghatározó rendelkezéseket a maximális létszámmra vonatkozó rendelkezések kivételével; az óvodai, iskolai, kollégiumi felvétel, továbbá az óvodai elhelyezés, a tanulói jogviszony, a kollégiumi tagsági viszony fenntartása – írásbeli megállapodásban – fizetési kötelezettséghez köthető; a fenntartó pályáztatás és további eljárás nélkül is adhat igazgatói megbízást. Az egyházi fenntartású nevelési-oktatási intézmény – köznevelési szerződés alapján – részt vehet a törvényben meghatározott köznevelési közszolgálati feladatok megvalósításában. A köznevelési szerződés keretei között a nevelés és oktatás

¹⁶ MICSERICS: Keresztény pedagógia a gyakorlatban, 22.

a gyermekek, tanulók számára térítésmentessé válik, továbbá a gyermekek, tanulók felvételére alkalmazni kell azokat a szabályokat, amelyek az állami, települési önkormányzati nevelési-oktatási intézményekre vonatkoznak.

Az Nkt. 31.§ alapján ha a nevelési-oktatási intézményt egyházi jogi személy vagy a vallási egyesület tartja fenn, a fenntartó az iskola számára előírhatja valamely – a köznevelésért felelős miniszter által kiadott – kerettanterv választását, és meghatározhatja az intézményben használható tankönyveket, taneszközöket; pedagógiai programjába beépítheti a vallási, világnézeti elkötelezettségnek megfelelő ismereteket, helyi tantervébe a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség tanításának megfelelő tartalmú hitoktatást építhet be; SZMSZ-ében és házirendjében a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség tanításával összefüggő viselkedési és megjelenési szabályokat, köteleességeket, jogokat és hitéleti tevékenységet írhat elő. Ezekben az intézményekben a házirend a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé, az etika tantárgy hittan tantárggyal kiváltható, amennyiben az iskola pedagógiai programja a hittan tantárgy vonatkozásában tartalmazza a Nemzeti alaptantervben (NAT) az etikára meghatározott fejlesztési követelményeket és tartalmakat.

Ha a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség a Kormányval a köznevelési feladatok ellátására is kiterjedő megállapodást kötött, a nevelési-oktatási intézmény székhelye szerint illetékes köznevelési feladatokat ellátó hatóság, óvoda esetén a települési önkormányzat részére megküldött egyoldalú nyilatkozatával vállalja az állami, önkormányzati feladatellátásban való közreműködést, valamint kötelezettséget vállal a tanulók felzárkóztatására vonatkozó feladatok ellátására. A Magyar Katolikus Egyház az egyoldalú nyilatkozat megtételére nemzetközi szerződés alapján jogosult. Az egyoldalú nyilatkozat megtételére a belső egyházi jogi személy is jogosult. A nyilatkozatnak tartalmaznia kell az ellátott a nevelési és oktatási feladatokat, a felvehető gyermekek, tanulók számát, az óvodai nevelési feladatokban, a tankötelezettség teljesítésével és az iskolai nevelés-oktatással összefüggő feladatokban való részvételt, valamint azt az időszakot, amelyre a feladatellátásban való részvételt vállalta.

Az Nkt. 33.§ alapján ha az egyházi köznevelési intézmény fenntartója a települési önkormányzattal, a köznevelésért felelős miniszterrel kötött köznevelési szerződés vagy egyoldalú nyilatkozat alapján működési támogatásra válik jogosulttá, a fenntartásában működő óvoda, általános iskola részt vesz a kötelező felvételt biztosító óvoda, iskola feladatainak ellátásában. Ennek során felvételi körzetnek kell tekinteni azt a települést, fővárosban azt a kerületet, amelyben az óvoda, az általános iskola székhelye, telephelye található. Az egyházi köznevelési intézmény fenntartója óvoda esetében a települési önkormányzattal, egyéb alapfeladat esetében a köznevelési feladatokat ellátó

hatósággal közösen a hivatal és a területileg illetékes tankerületi központ véleményének kikérésével meghatározza azt a gyermek-, valamint tanulói létszámot, amelynek felvételét az óvoda, az általános iskola nem tagadhatja meg. Ez a létszám nem lehet kevesebb, mint az óvoda, az általános iskola alapító okiratában – az adott feladatellátási helyre – meghatározott felvehető maximális gyermek-, tanulói létszám huszonöt százaléka.

Ha a településen csak egy óvoda vagy általános iskola működik, akkor köteles felvenni a településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező óvodai nevelésben részt venni köteles gyermekeket és tanköteles tanulókat, feltéve, hogy fenntartója egyoldalú nyilatkozatot tett vagy köznevelési szerződést kötött.

A köznevelési feladatokat ellátó hatóság legalább két évente végzi az egyházi köznevelési intézmény fenntartói tevékenységének törvényességi ellenőrzését, amelynek eredményéről értesíti a költségvetési hozzájárulást folyósító szervet. A köznevelési feladatokat ellátó hatóság a törvényességi ellenőrzés keretében vizsgálja, hogy a fenntartó a nevelési-oktatási intézményt az alapító okiratban és a működéshez szükséges engedélyben meghatározottak szerint működteti-e.

5. Intézményátvétel szabályozása

Köznevelési intézmény csak akkor adható át vallási, illetve világnézeti szempontból elkötelezett fenntartónak, ha az intézmény közössége ezt támogatja. Ehhez a támogatáshoz az intézményi közösség felének szavazata szükséges. Kiskorú gyermekek, tanulók esetén a szülők, nagykorú tanuló esetén a tanulók maguk jogosultak szavazni. A döntés tehát nem mehet végbe a szülők és a tanulók tájékoztatása nélkül és/vagy akarata ellenében. A véleménynyilvánító szavazáson akárhányan jelennek is meg, az átadáshoz az összes, az intézménybe járó gyermek, tanuló gyermek több mint felének megfelelő számú támogató szavazatra van szükség. Ha a szülőnek, szülőknak több kiskorú gyermeke jár az intézménybe, akkor a szülő vagy közösen nevelt gyermek esetén a szülők együttesen annyi szavazattal rendelkeznek, ahány kiskorú gyermekük jár az intézménybe (gyermekenként a szülőknak ilyenkor is csak egy, közös szavazatuk van). Ha a szülőnek, szülőknak kiskorú és nagykorú gyermeke is jár az iskolába, a nagykorú tanuló saját maga dönt és szavaz, a szülők pedig az iskolába járó kiskorú gyermekeik számának megfelelő számú szavazattal élhetnek.

5.1. *Intézményátvétel szabályai a református köznevelésben*

A Magyarországi Református Egyház 1995. évi I. (köznevelési) törvénye alapján református köznevelési intézmény az e törvényben meghatározott célok és feladatok ellátására létesített egyházi jogi személy, amely egy vagy több intézményegységből állhat. Az intézmény nevében szerepelnie kell a „református” szónak.

Intézményt alapíthat vagy fenntarthat

- a Magyarországi Református Egyház (a Zsinat),
- egyházkerület,
- egyházmegye,
- egyházközség,
- református felsőoktatási intézmény,
- a Magyarországi Református Egyház Bethesda Gyermekkórháza.

Intézmény alapításával, szüneteltetésével, átvételével, alapító okiratának módosításával kapcsolatos határozatokhoz a fenntartó egyházi jogi személy illetékes testületének döntése szükséges. Intézmény alapításához, szüneteltetéséhez, alapító okiratának módosításához vagy más által alapított működő intézmény átvételéhez az egyházkerület elnökségének vagy a felsőoktatási intézmény fenntartójának előzetes engedélye szükséges.

A 2011 utáni egyre nagyobb számú intézményátvétel kapcsán

a Magyarországi Református Egyház inkább fékezni szeretne volna ezt a folyamatot. Egyházunk felépítése más, mint a többié. A belső egyházi jogi személyiséget a helyi közösségeink is megkapták, vagyis, ha helyi szinten egy önkormányzat megkeresett egy egyházközséget, akkor az intézményátadást, -átvételt gyakorlatilag magukban le tudták bonyolítani. Szükség volt azonban az egyházkerület elnökségének az egyetértésére, nekünk pedig minden esetben meg kellett vizsgálnunk, hogy az adott egyházi személy alkalmas-e arra, hogy intézményfenntartó legyen. Ha egy egyházközségnek elmaradásai voltak, nem tudott egy költségvetést összeállítani, ha lehetett látni, hogy személyi összetételét tekintve sok konfliktus várható, akkor nem lehet egy intézmény ügyeit rábízni egy ilyen fenntartóra. [...] Ha a fenntartó el tudta látni a szerepét, akkor minden esetben megvizsgáltuk a népesedési adatokat is. Az egyházkerületekben működnie kell egy oktatási szervezetnek [...]. Két egyházkerületünkben ez nagyon profi módon működik, az egyik a tiszáninneni, a másik a tiszántúli. Ott ezeket a vizsgálatokat helyben el tudják végezni. A többi esetben pedig a Zsinati Oktatási Irodához szokták irányítani a fenntartó aspiránsokat. Emellett meg szoktuk nézni a nevelőtestület összetételét, korfáját. Egy alacsony gyereklétszám és egy idős nevelőtestület gyakorlatilag fenntarthatatlanná tesz egy intézményt.¹⁷

¹⁷ TOMASZ: Interjú Papp Kornéllal, 358.

Természetesen nemcsak finansziális és tanügyigazgatási, hanem missziós szempontok is felmerülnek:

azzal, hogy a településen lesz egy református iskola, azzal jobban tud-e kommunikálni a helyi társadalommal, vagy nem? Ha van például egy gyenge református közösség, kevés hívővel, a település többsége más vallású, akkor nincs értelme átvenni az iskolát. Ha viszont egy településen egyensúlyban vannak a felekezetek, sőt a többi felekezet is jónak látja, hogy a Református Egyház vállalja fel a felekezeti oktatás lehetőségét, akkor ebben látunk fantáziát, mert gyakorlatilag a társegyházakat is meg lehet szólítani, nekik is fontos, hogy legyen katolikus vagy evangélikus hittanoktatás az adott iskolában, és nyilván ők is tudnak kommunikálni az intézményen keresztül a szülőkkel.¹⁸

6. Egyházi köznevelés finanszírozása

A közbeszédben az egyik legtöbbet szereplő, nagy indulatokat kiváltó vita az egyházi köznevelés állami finanszírozásának kérdése. A látszólag megkérdőjelezhetetlen statisztikai adatokkal alátámasztott, egymásnak homlokegyenest ellentmondó álláspontok közötti különbség oka (a politikai motiváción túl) az lehet, hogy az állami (önkormányzati) és az egyházi fenntartóknak biztosított támogatás különböző jogszabályokban rögzítetten, eltérő módon történik.

A szabályozás kiindulási pontja több évtizedes múltra tekint vissza. A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék között 1997-ben létrejött megállapodás értelmében a Magyar Katolikus Egyháznak az általa fenntartott köznevelési intézmények után ugyanolyan szintű pénzügyi támogatásban kell részesülnie, mint a hasonló intézményeket működtető állami és önkormányzati fenntartóknak. Ezt a szabályt terjesztette ki a magyar állam a történelmi egyházakra mint intézményfenntartókra. Egyes kutatók szerint „a nem egyértelmű szabályokat” éppen a Vatikáni megállapodás politikai jellege okozza.

Ebből ugyanis eltérő értelmezési lehetőségek és folyamatos viták következnek. Az egyik oldal azzal érvel, hogy a szülők joga a gyermekük nevelésének módját megválasztani, és ha az egyház ilyen kötelező állami közszolgáltatás nyújtását átvállalja, akkor ahhoz a szükséges működési támogatást is meg kell kapnia. Az állam és az egyház szétválasztása tehát nem jelentheti a finanszírozás tilalmát. A másik oldal érvelése szintén abból indul ki, hogy az átvállalt közszolgáltatási feladatokhoz jár állami támogatás. De ennek társulnia kell a fenntartói felelősséggel, aminek pénzügyi feltételeit az egységes állami hozzájárulás és a fenntartók saját forrásai biztosítják.¹⁹

¹⁸ Uo., 359.

¹⁹ PÉTERI–SZILÁGYI: Egyházak a köznevelési költségvetésben, 463.

Az kétségtelen, hogy a

többszektörű oktatás-szervezés rendszerében az egyházak jelentős előnnyel indultak a többi alternatív (nem állami, nem önkormányzati) intézményhez viszonyítva. Különösen a Vatikáni megállapodást (1997) követően vált érzékelhetővé a bevett egyházak kedvezményezett pénzügyi helyzete.²⁰

Ám az már erősen vitatható, hogy ez a finanszírozási előny az állami/önkormányzati szektorral szemben is fennáll-e. Azt az egyházi oktatás finanszírozását erős kritikával szemlélő kutatók sem vitatják, hogy a bérezés tekintetében nincs különbség az egyházi és az oktatási szektor között. A központi költségvetés a nem állami fenntartóknak – az állami fenntartású nevelési-oktatási intézményekben és pedagógiai szakszolgálati intézményekben pedagógus munkakörben alkalmazottak elismert létszáma, illetve a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítők jogszabály szerint finanszírozott létszáma alapján – átlagbéralapú költségvetési hozzájárulást biztosít a pedagógusok, valamint a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazottak illetményének, munkabérének és ezek járulékainak kifizetéséhez. A működési támogatás tekintetében azonban nagyságrendi különbségekről olvashatunk az egyházi köznevelés javára. Az egyházi köznevelési intézményt fenntartó bevett egyházak az átlagbéralapú támogatáson túl tanulólétszám-alapú működési támogatásra is jogosultak. A Vatikáni megállapodás alapján az egyszerű köznevelési kiegészítő támogatást az oktatási ágazatban teljesített költségvetési kiadások és bevételek különbségeként számítják ki. Az állami és az egyházi zárszámadási egyenlegrendezés során a kiadási oldalon minden esetben a személyi juttatások, a munkaadókat terhelő járulékok és szociális hozzájárulási adó, a dologi kiadások, az ellátottak pénzbeli juttatásai, az egyéb működési célú kiadások, a felújítások, bevételi oldalon a közhatalmi bevételek, működési bevételek, működési célú átvett pénzeszközök állnak. Az egyenlegrendezés tételeit jól szemlélteti a 3. táblázat.

Az egyenlegrendezés (kiegészítő támogatás) előtti szaldó az egyházak szempontjából mindig negatív volt, tehát elmondható, hogy az egyházi oktatásra az állami támogatásból

a tárgyévben kevesebb jut, az elszámolással együtt pedig pont ugyanannyi jut, mint az állami, önkormányzati szektor átlaga.²¹ Másként fogalmazva: a béreken felüli részre mi minden évben csak előleget kapunk, majd minden év végén elszámol az állam az egyházakkal, és fillérre ugyanannyit kapunk, mint amennyit az állam egy gyerekre költ.²²

²⁰ Uo., 466.

²¹ TOMASZ: Interjú Papp Kornéllal, 357.

²² BIRÓ: Interjú Varga Mártával, 368–369.

3. táblázat: Egyenlegrendezés: az egyházi egyszeri kiegészítő támogatások összegének számítási menete²³

Önkormányzati, központi költségvetési szervek által fenntartott köznevelési intézmények kiadásai	Egyházi támogatások (alapbéralapú, működési, program, pályázat)
– Önkormányzati, központi költségvetési szervek által fenntartott köznevelési intézmények bevételei	– Gyermekétkeztetés támogatása
– Pályázati források, gyermekétkeztetési támogatások	
= Önkormányzati, központi költségvetési szervek által fenntartott köznevelési intézmények nettó kiadásai	= Egyenlegrendezés során figyelembe vett egyházi támogatások
Egy számított tanulói létszámba vetített nettó kiadás	Egy számított tanulói létszámba vetített egyházi támogatás
Egy főre jutó nettó kiadás és az egyházi támogatás különbözete	⇒ Egyszeri kiegészítő támogatás = (fajlagos különbözet × létszám)

2017-ben és 2018-ban ez a különbözet a 4. táblázat szerint alakult.

4. táblázat: Egyenlegrendezés összegei 2017–2018²⁴

	Állami fenntartók	Egyházi fenntartók	Különbözet
2017	852.585 forint/fő/év	653.080 forint/fő/év	199.505 forint/fő/év
2018*	915.840 forint/fő/év	687.652 forint/fő/év	228.188 forint/fő/év

* A Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről szóló 2017. évi C. törvény végrehajtásáról szóló T/7556 számú törvényjavaslat még kihirdetés előtt van.

Mindezek után felmerülhet a kérdés, hogy miért alakult ki az az általánosan elfogadott nézet, hogy az egyházi fenntartású iskolák „gazdagabbak” az államiaknál. Mértékadó szakmai fórumokon is gyakran elhangzik, hogy „a finanszírozás terén az állam az egyházi iskolákat egyértelműen előnyben részesíti mind a civil fenntartókkal, mind a saját iskoláival szemben. Az állami iskoláknak sokkal rosszabb pénzügyi feltételeket biztosít”,²⁵ vagy hogy „az egyházi iskolák nagyobb szakmai mozgástere és a magasabb finanszírozás [kiemelés tőlem: Sz. P.] miatt jobb felszereltsége a jobb iskola képét alakítja ki, ami vonzóbbá tette azokat a középosztályi szülők számára”.²⁶ Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé a kérdés sokkal részletesebb tárgyalását, de Asztalos György számításai meggyőzően igazolják, hogy ezek az adatlapú állítá-

²³ Uo., 470.

²⁴ JORDÁN: Az állami és egyházi fenntartású iskolák finanszírozásáról, 17.

²⁵ ERCSE: Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa, 183.

²⁶ ERCSE–RADÓ: A magyar közoktatásban zajló privatizáció, 25.

sok „a statisztikai adatok önkényes csoportosításán” alapulnak (pl. kihagyták a költségvetésből az „egyéb” tételt, ami az állami általános iskolában 114 ezer Ft, az egyháziban viszont csak 22 ezer). „Arról biztosan lehet vitatkozni, hogy ki hogyan számol, de arról már nehezen, hogy lehet-e egy költségvetés öt tételéből párat kiemelve szakszerű következtetéseket levonni.”²⁷

A külső szemlélő számára is sokszor érzékelhető különbséget inkább az egyházi fenntartású intézmények hatékonyabb gazdálkodása okozhatja, melyet több tényező is magyarázhat: „nagyobb az önállóságuk, jobb minőségű az átvett épületállomány. Különösen a központosított intézményfenntartói rendszerrel szemben láthatók az egyházi iskolák rugalmasabb, kevésbé bürokratikus működésének előnyei.”²⁸ Más megközelítésben

az is lehetséges, hogy az egyház jobb gazda az államnál, az is elképzelhető, hogy az egyházak az államtól megkapott forrásokon felül, egyházi bevételeikből is fordítanak még oktatási célokra, de úgy véljük, van egyszerűbb magyarázat is: az egyházi intézmények körében magasabb a nagyobb tanulólétszámú intézmények, azon belül is a középiskolák aránya, amelyek gazdaságosabban működtethetők és finanszírozhatók, az államnak ugyanakkor a kisebb, alacsony kihasználtságú, költségesebb fenntartású iskolákat is működtetnie kell az ország területének teljes lefedése, a köznevelés mindenki számára hozzáférhető biztosítása érdekében.²⁹

7. Egységes pedagógus életpálya

2024-ig a magyarországi közoktatásban/köznevelésben az állami és az egyházi fenntartású intézmények pedagógusai foglalkoztatási szempontból nem voltak azonosak. Míg az állami/önkormányzati intézmények dolgozói közalkalmazottként voltak foglalkoztatva, az egyházi intézmények dolgozóit a Munka törvénykönyve alapján alkalmazták. Bár a két foglalkoztatotti kör számos tekintetben egy megítélés alá esett (előmeneteli rendszer, szabadságolás), több más kérdéskörben (jubileumi jutalom, munkajogi védelem) eltérések mutatkoztak, amelyek nemegyszer feszültségeket okoztak a pedagógustársadalmon belül.

A korábbi közalkalmazotti jogviszony szabályai csak az állami szolgálatban lévőkre vonatkoztak, egyházi és magánintézményekre nem. A Kjt. [közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény] a ,90-es évek elején született, amikor a rendszerek döntő többségében államiak voltak. Azóta ez jelentősen megváltozott,

²⁷ ASZTALOS: Az egyházi és állami iskolák finanszírozása.

²⁸ PÉTERI–SZILÁGYI: Egyházak a köznevelési költségvetésben, 474.

²⁹ JORDÁN: Az állami és egyházi fenntartású iskolák finanszírozásáról, 17.

az egyházi és magánintézmények aránya csaknem 30 százalékra nőtt. Most egy egységes jogviszonyrendszer jön létre a köznevelés területén. Megszűnik az a különbségtétel, hogy például a jubileumi jutalom az állami szférában jár, de egyházi vagy magánintézményeknél nem kapnak.³⁰

A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény már egységesen kiterjed minden köznevelési foglalkoztatottra. A törvény szerint köznevelési foglalkoztatotti jogviszonyban áll minden pedagógus és a nevelést és oktatást, óvodában a nevelést közvetlenül segítő munkakört betöltő személy, fenntartótól függetlenül. A törvény 38.§-a tartalmazza az *egyházi* intézményeknél foglalkoztatottakra vonatkozó sajátos szabályokat. Ha a nevelési-oktatási intézményt *egyházi* jogi személy vagy a vallási egyesület tartja fenn,

- a) a köznevelési foglalkoztatotti jogviszonyban állók alkalmazása során világnézeti és hitéleti szempontokat érvényesíthet, alkalmazási feltételként írhat elő,
- b) az igazgatóhelyettesek megbízása során a fenntartó egyetértési jogot gyakorol,
- c) a munkáltató belső szabályzatában a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség tanításával összefüggő viselkedési és megjelenési szabályokat, köteleességeket, jogokat és hitéleti tevékenységet írhat elő,
- d) és az iskola tananyagában a hittan mint tantárgy szerepel, akkor az állami intézményekre megállapított pedagóguslétszámon felül alkalmazott hitoktatónak, hittantanárnak *egyházi* felsőoktatási intézményben vagy a vallási egyesület által fenntartott felsőoktatási intézményben szerzett hitoktatói, hittantanári vagy a hitélettel kapcsolatos felsőfokú képesítéssel vagy pedagógus szakképzettséggel és az *egyházi* jogi személy által kibocsátott hitoktatói képesítéssel, továbbá az *egyház* belső szabálya alapján illetékes *egyházi* jogi személy vagy a vallási egyesület általi megbízással kell rendelkeznie,
- e) a c) pont szerint meghatározott köteleességek megszegése, elmulasztása miatt a köznevelési foglalkoztatotti jogviszonyban álló ellen fegyelmi eljárás indítható.

Fontos különbség még, hogy az egyházi fenntartású köznevelési intézményben a vezető megbízása nem csak nyilvános pályázat, hanem meghívás útján is történhet, illetve a vezetői megbízás visszavonását a megbízónak nem kell indokolni.

³⁰ Maruzsa Zoltán köznevelési államtitkárt idézi: Kovács: Új tanári életpályamodell.

8. Befejezés

Tanulmányunkban igyekeztünk több szempontból körüljárni az egyházi, és azon belül a református nevelés-oktatás jelenleg hatályos jogi kereteit és intézményrendszerét. Mindez azonban csak egy keretrendszert biztosíthat a világnézetiileg elkötelezett nevelés-oktatás számára, amelyet a pedagógusoknak, intézményvezetőknek és az őket támogató oktatásirányítási és -szolgáltatási szakembereknek kell megtölteniük a keresztyén nevelés tartalmi jellemzőivel.

Felhasznált irodalom

- ♦ ASZTALOS Gy.: Az egyházi és állami iskolák finanszírozása, EPSZTI, 2020, elérhető: <https://www.archiv.epszti.hu/szakmai-szolgáltatások/pedagogiai-tajekoztatas/intezmenyeinkrol/az-egyhazi-es-allami-iskolak-finanszirozasa>, letöltés dátuma: 2024. április 20.
- ♦ BIRÓ Zs. H.: Interjú Varga Mártával, a Magyarországi Evangélikus Egyház Nevelési és Oktatási Osztályának vezetőjével, in *Educatio* 28 (2019/2), 363–369.
- ♦ EDULINE: *Egyre több az egyházi iskola - van, ahol megduplázódott a számuk az elmúlt években*, elérhető: https://eduline.hu/kozoktatas/20200728_egyhazi_iskolak, letöltés dátuma: 2024. április 20.
- ♦ ERCSE K.: Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa, in Fejes J. B.–Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*, Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 2018, 177–201.
- ♦ ERCSE K.–RADÓ P.: A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai, in *Iskolakultúra* 29 (2019/7), 8–49.
- ♦ HERMANN Z.–VARGA J.: Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények, in Kolosi T.–Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*, Budapest, TÁRKI, 2016, 311–333.
- ♦ JORDÁN Zs.: Az állami és egyházi fenntartású iskolák finanszírozásáról, in *Új Köznevelés* 75 (2019/9-10), 14–17.
- ♦ KOVÁCS A.: Új tanári életpályamodell: működőképes struktúra jött létre, elérhető: <https://www.origo.hu/itthon/2023/07/uj-tanari-eletpalya-maruzsa-szoltan-interju>, letöltés dátuma: 2024. április 20.
- ♦ MICSERICS E. E.: *Keresztény pedagógia a gyakorlatban*, szakdolgozat, publikálatlan kézirat, Budapest, KRE PK, 2023.
- ♦ PÉTERI G.–SZILÁGYI B.: Egyházak a köznevelési költségvetésben, in *Educatio* 31 (2022/3), 461–478.

- ♦ PEW RESEARCH CENTER: *Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues*, elérhető: <https://www.pewresearch.org/religion/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/>, letöltés dátuma: 2024. április 20.
- ♦ PEW RESEARCH CENTER: *How religious is your country?*, elérhető: <https://www.pewresearch.org/interactives/how-religious-is-your-country/>, letöltés dátuma: 2024. április 20.
- ♦ PUSZTAI G.–TÖRÖK B.: Egyházi fenntartású iskolák, in *Vigilia* 82 (2017/5), 344–354.
- ♦ TOMASZ G.: Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban, in *Educatio* 26 (2017/1), 94–112.
- ♦ TOMASZ G.: Interjú Papp Kornéllal, az MRE Zsinati Oktatási Iroda vezetőjével, in *Educatio* 28 (2019/2), 353–363.
- ♦ VERMEER, Paul: Religious Education and Socialization, in *Religious Education* 105 (2010/1), 103–116.

PUSZTAI GABRIELLA – DEMETER-KARÁSZI ZSUZSA –
MAJOR ENIKŐ – BENCZE ÁDÁM – SZILÁGYI EDIT –
CSONKA ÉVA – BACSKAI KATINKA

Felekezeti iskolákban tapasztalt szülői bevonódás és annak jellegzetességei

1. Bevezető

A családok számos módon befolyásolják a tanulók iskolai eredményességét, és az oktatási rendszer legnagyobb kihívása, hogy az ebből adódó hátrányokat kompenzálja. A felekezeti iskolákkal foglalkozó korai kutatások éppen az esélyteremtés módjait vizsgálva a szülőkkel való kapcsolattartás sajátos mintázataira mutattak rá.¹ A tanulmányok szerint az alacsony státusú tanulók szüleinek iskolai tevékenységekbe való bevonása olyan közösséget teremtett az iskola körül, melynek eredményeképpen a pedagógusok és a szülők széles körben képessé váltak összefogni egyrészt a tanulók eredményessége érdekében, másrészt az előrehaladást akadályozó kockázatok (iskolakerülés, fegyelmezetlenség stb.) mérséklésére. A kutatások kevésbé vizsgálták a szülőkkel való kapcsolattartás részleteit, módszereit, nem tekintették át, hogy az egyes szereplők hogyan érzékelik ezt. A szülői bevonódással foglalkozó kutatások száma hihetetlenül bőséges, s a legtöbb tanulmány az individuális attribútumok szülői bevonódásra gyakorolt hatását vizsgálja. Viszonylag kevés figyelmet kap ennek a jelenségnek a kutatása az egyházi vagy vallási közösségek által fenntartott iskolákban. Tanulmányunk egy szisztematikus irodalomelemzés, mely során az Ebsco Discovery Service adatbázisban folytatott kutatás alapján a különböző szűrési és szelekciós eljárások után 18 tanulmány került feldolgozásra. A tanulmányok meglehetősen sokfélék, ami azt mutatja, hogy a téma vizsgálata még egyáltalán nem sztemerdiszál, de a kutatások érvényessége terepközeli szemléletmódjuk miatt kifejezetten magas. Éppen ezért elemzésük jelentős mértékben hozzájárulhat mind a vallási közösségek által fenntartott iskolák eredményességének kutatásához, mind a szülői bevonódás speciális módszertanának kifejlesztéséhez. Vizsgálódásunk középpontjában az állt, hogy a tanulmányok alátámasztják-e azt az elképzelést, miszerint a vallási közösségek iskoláiban a szülők aktív részvétele speciális erre a szektorra nézve.

¹ GREELEY: Catholic Schools and Minority Students; COLEMAN–HOFFER–KILGORE: High School Achievement; COLEMAN–HOFFER: Public and private high schools; MORGAN–SORENSEN: Theory, Measurement, and Specification issues.

1.1. A vallási közösségek iskolái

A vallási közösségek iskoláinak egységes definícióját nem könnyű megfogalmazni, hiszen a vallási és történelmi hagyományoktól, valamint a politikai viszonyoktól függ, hogy az egyes országok oktatási rendszereiben milyen kategóriába kerülhettek ezek az intézmények. Ráadásul az egyes oktatási rendszeren belül a vallási közösségek iskoláinak kategóriája sem egységes, hiszen egy országon belül több valláshoz, felekezethez is kapcsolódhatnak ilyen iskolák. Mindehhez még az is társul, hogy a lokális szempontok is fontosak lehetnek, hiszen az elkülönült identitással rendelkező szervezetek vagy lokális közösségek sok esetben egymástól nagyon eltérő, önálló identitást és iskolakultúrát alakítanak ki. Tanulmányunkban vallási közösség iskolájának tekintjük azokat az intézményeket, melyek mögött egyértelműen egy vallási-kulturális közösség vagy annak szervezetei állnak, meghatározva ezzel a teljes iskolakultúrát.

A fenntartó, a kontrollt gyakorló és a finanszírozó nem minden esetben jelent eligazítást, mert ez nem mindig egy vallási szervezet. A tanulmányunkban feldolgozott cikkekben szereplő iskolák esetében az amerikai katolikus iskolák körében beszélhetünk egyértelműen magán fenntartású, s azon belül az egyház helyi vagy területi szervezete által kontrollált és felügyelt intézményekről. Ugyanakkor az egyik tanulmányban a katolikus iskolákban is állami támogatással tanulnak, az úgynevezett magániskolai voucher program keretében,² máshol az iskolaközösség etnikai-vallásos összetétele miatt a kormányzat „közösségorientált iskola” kategóriába sorolja őket,³ s a felekezeti iskolák is ide tartozhatnak.⁴

2. Módszer

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) irányelveit követi.

2.1. Alkalmassági feltételek

A szisztematikus áttekintés megfelel az alábbi kritériumoknak: (1) kollegiális lektorálást követően folyóiratban megjelent eredeti, empirikus kutatást tartalmaznak, (2) a beválogatott kutatások a szülői bevonódás és a vallási ala-

2 JOSEPH–VÉLEZ–ANTROP–GONZÁLEZ: The Experiences of Low-Income Latina/o Families.

3 LAVENDA: Parental involvement in school.

4 LAI–ZHANG: A Comparison on Inclusive Practices.

pokon szerveződő iskolák kapcsolatát vizsgálják, (3) angolul jelentek meg, és (4) a következő keresési feltételeknek is eleget tettek: oktatás, pszichológia, szociális munka, szociológia és társadalomtudományok. Jelen tanulmány nem vizsgálja az óvodákat és a nem empirikus kutatásokat. Kizárólag folyóiratcikkek vizsgáltunk. A könyveket, könyvekből származó fejezeteket, disszertációkat és újságcikkeket kizártuk.

2.2. Kutatási stratégia

A Debreceni Egyetem egyik kutatásokért felelős könyvtárossával egyeztetjük a kutatási stratégiánkat. Keresésünket 2021 októberében és novemberében végeztük, a Debreceni Egyetem Könyvtárának adatbázisában, az EBSCO Discovery Service Search Engine-ben, amely több mint 85 adatbázist foglal magába. Keresésünket szűkítettük aszerint, hogy kizárólag angol nyelvű, már publikált folyóiratcikket eredményezzen, továbbá a következő kulcsszavak jelenlétét vizsgáltuk az absztraktokban: iskolai szülői bevonódás ÉS katolikus iskolák, iskolai szülői bevonódás ÉS zsidó iskola, iskolai szülői bevonódás ÉS keresztény iskolák, iskolai szülői bevonódás ÉS egyházi iskola, iskolai szülői bevonódás ÉS muszlim iskolák, iskolai szülői bevonódás ÉS felekezeti iskolák, iskolai szülői bevonódás ÉS egyházi iskolák, iskolai szülői bevonódás ÉS keresztény iskolák. Összegezve, a szisztematikus kutatás 98 eredményt hozott, dupla szűrést követően 31 eredményt zártunk ki (PG, DKZs).

2.3. A tanulmányok kiválasztása

Ezen kulcsszavak absztraktbeli keresése összesen 67 tanulmányt eredményezett, melyeket egy szűrőlapra gyűjtve további elemzésnek vetettünk alá. A továbbiakban a folyóiratcikkek absztraktját azon szempontok alapján elemeztük, hogy tárgyalják-e a szülői bevonódás témakörét, valamint vizsgálnak-e egyházi vagy vallási alapon szerveződő iskolát. Ezt a szűrést követően 40 folyóiratcikk maradt, melyek teljes szövegét elemzésnek vetettük alá, mivel az absztraktok kizárólagos elemzése nem bizonyult elegendőnek (PG, DKZs, CsE, ME). A folyóiratcikkek elemzését követően 16 darabot találtunk megfelelőnek, viszont mivel ez kevésnek bizonyult, így a már bevont tanulmányok hivatkozási listáit is áttekintettük. Ez alapján 26 tanulmány címe bizonyult megfelelőnek (PG, DKZs, CsE, ME, SzE, BA). Ezeknek a folyóiratcikkeknek a tartalmát is a korábban eszközölt elemzésnek vetettük alá, így végül 8 folyóiratcikk került a már meglévő 16-hoz, így 24 folyóiratcikkal kezdtünk dolgozni. A részletes elemzés során kizártunk még két tanulmányt, mivel ugyanazon szerzők ugyanazon kutatását feldolgozó folyóiratcikkeit találtuk meg, vala-

mint további 4 tanulmány is kizárásra került a nem megfelelő témakör feldolgozása miatt (PG, DKZs, CsE, ME, SzE, BA).

3. Vallási alapokon szerveződő iskolákban tapasztalt szülői attitűdök (Eredmények)

Szisztematikus kutatásunkban összesen végül 18 művet dolgoztunk fel. A tanulmányok 1996 és 2020 között jelentek meg, ezen belül is leginkább 2000 után (16), főként a 2010-es években (12). Két tanulmány fókuszál nemzetközi különbségekre, a legtöbb pedig nemzeti vagy regionális tanulmányban vizsgálja a témát. A kutatások többsége amerikai (6) és izraeli (4).

3.1. Vallási alapokon szerveződő közösségek

Irodalomelemzésünk során három kérdéskör alapján vizsgáltuk meg a vallásos/felekezeti iskolaközösségek megjelenését. Első körben megnéztük, hogy az egyes tanulmányokban az intézmények vallási/felekezeti szervezet által fenntartottak, vagy vallási alapon szerveződők. Ezen kérdéskör alapján az intézményeket négy eltérő kategóriába soroltuk. Megkülönböztettük azokat a tanulmányokat, amelyek egy adott vallási felekezethez tartozó iskolákat vizsgálnak,⁵ továbbá azokat is, amelyeknek egy olyan társadalmi környezetben történt az adatfelvétele, melyekben több vallás, felekezet él egymás mellett különálló „közösségorientált iskoláival”.⁶ Azaz a szó szoros értelmében nem egyházi/vallási szervezet által fenntartott, mégis etnikai, vallási hovatartozáson alapuló iskolákat vizsgálnak.⁷ Harmadik csoportként megkülönböztettük azokat a tanulmányokat, amelyek összehasonlító vizsgálatot végeznek a különböző szektorok között,⁸ összevetve így az egyes fenntartók iskoláit, a vallási szervezetek által működtetett, az állami, illetve a magániskolákat.

⁵ DALLAVIS: Culturally Responsive Caring; OSPINO–WEITZEL–O’NEILL: Catholic Schools Serving Hispanic Families; JOSEPH–VÉLEZ–ANTROP–GONZÁLEZ: The Experiences of Low-Income Latina/o Families; VERA–HEINEKE–CARR–CAMACHO: Latino Parents of English Learners; DONOVAN: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program; FRABUTT–HOLTER–NUZZI: Pastors’ Views of Parents; GORLEKU–CAMPBELL: Examining Attributions and Perceptions.

⁶ LAVENDA: Parental involvement in school, 929

⁷ ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers’ perceptions; LAI–ZHANG: A Comparison on Inclusive Practices; LAVENDA: Parental involvement in school; SCHANDEL–FREUND–AZAIZA: School Climate; FREUND–SCHAEDL–AZAIZA: Parental involvement.

⁸ HAMLIN–CHENG: Parental Empowerment; BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement; MULLIGAN: Sector Differences; KIM–PLACIER: Comparison of Academic Development; KURU–TASKIN: Parent Involvement in Education.

Végül, de nem utolsó sorban, megkülönböztettünk egy olyan tanulmányt, amely nem folytat különálló vizsgálatot, csupán szakirodalmi feldolgozást mutat be, így Daly (2009) tanulmánya is, amely 1920-tól vizsgálja az ír oktatási rendszer alakulását az egyházi, az állami és az alapítványi szektorokban.

Második kérdéskörünkben megvizsgáltuk, hogy a tanulmányok középpontjában melyik vallás, felekezet áll. Az irodalomelemzésnek alávetett tanulmányok többsége a katolikus iskolai közösséget helyezi a fókuszba,⁹ ám ugyancsak számos tanulmány foglalkozik a muszlim és/vagy zsidó közösségekkel, melyek kultúraspecifikus tulajdonságaik révén lesznek kiemelkedők.¹⁰ Elemzésünk során további két olyan tanulmányt találtunk, melyek szektoron belüli összehasonlító vizsgálatuk révén több vallási felekezetet is áttekintenek;¹¹ illetve további három tanulmány szektorközi összehasonlítást végez.¹²

A harmadik kérdéskör vizsgálatakor azonosítottuk és elemeztük a vallási közösségek iskoláinak szülői bevonással kapcsolatos előnyeit, de az ehhez kapcsolódó kutatások sokfélesége – különböző kultúrákból származó tanulmányok – segített abban, hogy objektívebben megítéljük, mennyire fontos a vallási közösségi jelleg ebben a kontextusban. Ugyanakkor a kutatásokban részt vevő sokféle, például földrajzi és kulturális szempontból is sokszínű populáció nehézségeket okozott a vallási közösség iskoláinak fogalmi meghatározásában. Ennek ellenére a kutatások segítettek abban, hogy finomítani tudjuk az eredeti hipotézisünket.

4. Egyházi közösségekhez tartozó iskolákban tapasztalt szülői attitűdök

Munkánkban azt vizsgáltuk, hogy a vallásos közösségekhez köthető és a laikus iskolák esetében, illetve a különböző felekezetek iskolái között van-e különbség a szülői bevonódás tekintetében. Ehhez szükségünk volt arra, hogy

⁹ DALLAVIS: Culturally Responsive Caring; OSPINO–WEITZEL–O’NEILL: Catholic Schools Serving Hispanic Families; JOSEPH–VÉLEZ–ANTROP–GONZÁLEZ: The Experiences of Low-Income Latina/o Families; VERA–HEINEKE–CARR–CAMACHO: Latino Parents of English Learners; DONOVAN: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program; FRABUTT–HOLTER–NUZZI: Pastors’ Views of Parents; GORLEKU–CAMPBELL: Examining Attributions and Perceptions; KIM–PLACIER: Comparison of Academic Development.

¹⁰ ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers’ perceptions; SCHANDEL–FREUND–AZAIZA: School Climate; LAVENDA: Parental involvement in school; FREUND–SCHAEDEL–AZAIZA: Parental involvement.

¹¹ HAMLIN–CHENG: Parental Empowerment; LAI–ZHANG: A Comparison on Inclusive Practices.

¹² BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement; MULLIGAN: Sector Differences; KURU–TASKIN: Parent Involvement in Education.

elhelyezhessük a tanulmányok alapján az iskolákat egy képzeletbeli skálán. A tanári és a szülői involváltság együttjárásának négyféle típusát különbözteti meg Bauch és Goldring (1996), melynek egyik pólusán a magas tanári és magas szülői bevonódás és felhatalmazás áll, a másik póluson pedig mind a tanár, mind a szülő alacsony involváltsága és felhatalmazása jelenik meg. A kettő közötti variánsokban vagy a tanárnak, vagy a szülőknek erős a felhatalmazása és az involváltsága a másik szereplő rovására. Ez volt az a kiindulópont, ami alapján vizsgáltuk a tanulmányok beszámolóit.

4.1. Idődimenzió

Három tanulmány is felhívja a figyelmet arra, hogy a szülői bevonódás értelmezése és formái jelentős átalakuláson mentek keresztül a múlt század végére.¹³ Bauch és Goldring (1996) Epstein tipológiájából kiindulva az együttműködési formákat fejlődési stádiumokként értelmezik. Ezek szerint a szülő–iskola kapcsolat fejlődésének fő iránya, hogy a szülők részvétele a tradicionális passzívtól az új, partneri, kezdeményező aktivitás irányába mozdul.¹⁴ Tanulmányos látni, hogy ez a paradigmaváltás számos ország oktatási rendszereiben hatással volt a vallási közösségek iskoláira. Izraeli környezetben korábban sem a szülők, sem az iskola részéről nem merült fel az iskola kezdeményezésére megvalósuló szülői bevonódás rendszerszerű kidolgozása. Az 1970-es évekig tartott az ún. szeparációs korszak, majd a kapcsolat intenzívebbé vált, s az 1980-as években a szolgáltató iskola és a szülő mint fogyasztó viszonyáról beszélhetünk.¹⁵ A 21. században az iskola igyekezett együttműködést kialakítani a szülőkkel, hogy együtt megvalósíthassanak egy tanulást segítő környezetet.¹⁶ Szintén fejlődési lépcsőfokként jelenik meg a szülői bevonódás, a parental involvement (PI) három alapvető modellje, melyben alsó fokozatot jelent az, amikor a szülő a tanár segítője, valamivel komolyabb, amikor a szülő a tanár partnere, s a legmagasabb szintű együttműködést az jelenti, amikor a szülők teljes felhatalmazást kapnak az iskolai döntéshozatalban.¹⁷

Bár a tanulmányok többsége általánosan elfogadott előfeltevésként abból indul ki, hogy egy vallási közösségi iskolában a szülők bevonása magas színvonalon valósul meg, az iskolák e csoportjára vonatkozó vizsgálatokból kiderül, hogy ez itt sem valósul meg mindenkor maradéktalanul, sőt, korábban

¹³ BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement; ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers' perceptions; FREUND–SCHAEDL–AZAIZA: Parental involvement.

¹⁴ BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement.

¹⁵ FREUND–SCHAEDL–AZAIZA: Parental involvement.

¹⁶ ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers' perceptions, 133.

¹⁷ DONOVAN: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program.

itt sem tartoztak bele az iskola társadalmába a szülők. Időben a legtávolabbra a Frabutt és munkatársai által készített tanulmány nyúlt vissza, akik a 19. század végétől követik a katolikus egyház szülői szereppel kapcsolatos nézeteinek alaptételeit egyházi dokumentumokra hivatkozva. Arra mutatnak rá, hogy a katolikus egyház a szülőket elsődlegesnek (a szülői szerep elsődleges szerepe) tekintette gyermekük nevelésében, a katolikus dokumentumok sürgetik a szülő–iskola kollaborációt, és már 1977-ben a Katolikus Nevelés Kongregációja a szülői bevonódást szorgalmazza.¹⁸ Daly (2009) tanulmánya viszont arra mutatott rá, hogy az ír katolikus iskolákban a 20. század derekán is a szülők csak mint „a gyerekek ellátói” szerepeltek.¹⁹ Ez is arra hívja fel a figyelmet, hogy a szülői szerep elismerése még nem meríti ki a szülői bevonódás fogalmát, ezért ezt a részletek figyelembe vételével kell definiálni és vizsgálni.

Daly és Freund tanulmányának történeti áttekintéséből kiderül, hogy a szülők a 20. század közepén még az iskolai élet külső mellékszereplői voltak.²⁰ Daly tanulmánya azt a folyamatot követi végig, amikor Írországban az 1950-es években elkezdtek hallatni a hangjukat a szülői mozgalmak és szervezetek, hogy alapvető kérdésekbe (pl. az iskolai testi fenytés) beleszólhassanak. A tanulmányban írországi katolikus iskolákról van szó, amelyek ugyan nem vitatták a szülők szent, Isten-adta jogát és kötelességét a gyermekeik iránt, azonban a katolikus egyház által fenntartott iskolák tanárai az *in loco parentis* (a szülő helyetteseként) elvet követve jártak el. Úgy értelmezték, hogy a szülők nem kompetensek, ezért az iskolában a tanárok helyettesítik a szülőt, s ebben a korlátlan iskolai felhatalmazásban az egyház és az állam is támogatja az intézményt, a tanárokat.²¹

4.2. *Túl kevés vagy túl sok*

Láthattuk, hogy a szakirodalom a jelenkorhoz közeledve a szülői bevonódás egy magasabb szintjét tartja kívánatosnak, de vannak olyan közösségek, ahol ez nem valósul meg. A tanulmányok között többet is találtunk, amelyek ennek a viszonynak a kényes, problematikus voltára mutatnak rá. Az autokrata iskola és a magukat superiornak, felsőbbrendűnek tartó iskolai személyzet a szülők szakértelmének korlátozott voltára hivatkozik.²² Így fordulhat elő, hogy a nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai támogatás ellenére van

¹⁸ FRABUTT–HOLTER–NUZZI: Pastors' Views of Parents.

¹⁹ DALY: „The Primary and Natural Educator”?, 195

²⁰ Uo.; FREUND–SCHAEDEL–AZAIZA: Parental involvement.

²¹ DALY: „The Primary and Natural Educator”?

²² FREUND–SCHAEDEL–AZAIZA: Parental involvement.

olyan intézmény, ahol még mindig inkább a kapun kívül tartják szülőket.²³ Több cikkben az iskola minőségének javítását célzó, liberális, illetve neoliberais oktatáspolitikával, decentralizációs törekvéseivel hozzák összefüggésbe a szülők iskolai bevonódásának paradigmaváltását.²⁴ Már a szülők iskolaválasztását is a szülői bevonódás megnyilvánulásaként értékelik, melytől minőségi javulás remélhető, hiszen az iskolaválasztó szülő ezt a jogát más intézmény irányába is gyakorolhatja, ha igényeit nem veszi figyelembe az iskola.²⁵ Az 1990-es években jellemző decentralizációs oktatáspolitikát követekménye egyes kutatók szerint ugyanakkor az lett, hogy a pedagógusok inkább kliensként kezelik a szülőket.²⁶ A tanulmányok egy része szerint ez egyes szülői csoportok kiszorításához vezethet. Ez alól kivételt képeztek a katolikus iskolák, akik partnerként tekintenek a szülőkre.²⁷

A katolikus iskolák esetében Donovan (1999) is a PI (parental involvement), a szülői bevonódás hiányosságaira és gyenge pontjaira mutat rá. A szülői bevonódás dimenziói mentén vizsgálódva megállapítja, hogy a szülők a katolikus iskolában az iskolai hierarchia legalján állnak. Véleménye szerint az iskolában megvalósuló szülői bevonódásra vonatkozó intézkedési terv nemhogy a felhatalmazó önkormányzati modell szintjét nem éri el, de még partnerinek sem tekinthető, mert a szülők nem egyenrangú partnerek, csupán a pedagógusok segítői, és az iskolai rendezvényeken, illetve az adománygyűjtésben támaszkodnak rájuk. Bár ez a tanulmány is hangsúlyozza, hogy a katolikus iskolában a tanári szaktudásba és a jószándékba vetett bizalom alapozza meg a szülői bevonódást, a szerző szerint ez a kapcsolattartás az oktatáspolitikai trendekhez képest alacsony szintű.²⁸

Vannak olyan speciális esetek is, amikor a szülők bevonása komoly nehézségekbe ütközik az intézménytől függetlenül. A katolikus iskolákkal foglalkozó tanulmányok egy része a kisebbségi tanulók szüleivel való kapcsolattartást vizsgálja, akik jobbra spanyol ajkúak, s nagy többségük katolikus. Az USA tanulóinak 25,9%-a spanyol ajkú, ők teszik ki az angolul nem teljesen beszélők 76%-át.²⁹ A szülői bevonódás hiányos megvalósulására mutat rá Ospino (2016), aki a szülők és a katolikus iskola kultúrájának találkozását vizsgálva amellettt érvel, hogy a szülők iskolai bevonása érdekében szükséges lenne

²³ ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers' perceptions; SCHANDEL–FREUND–AZAIZA: School Climate.

²⁴ ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers' perceptions; BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement; FREUND–SCHAEDL–AZAIZA: Parental involvement.

²⁵ BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement.

²⁶ FREUND–SCHAEDL–AZAIZA: Parental involvement.

²⁷ BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement.

²⁸ DONOVAN: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program.

²⁹ VERA–HEINEKE–CARR–CAMACHO: Latino Parents of English Learners.

hatékonyabban reagálni a spanyol származású családok szükségleteire a katolikus iskolákban. Joseph és munkatársai kétnyelvű latino szülők katolikus iskolába való bevonódását vizsgálták egy olyan intézményben, amelyben ugyan működött szülői bevonódást serkentő program, de úgy tűnik, csak lát-szólag.³⁰ Noha a szülők otthoni bevonódása a nyelvi és a munkaterhelésükből fakadó nehézségeik ellenére kedvezően alakul, a kutatók számos akadályt tártak fel a szülői részvételnek. A szülők nem érzékelték meghívást az iskolai munkatársak részéről, a tanárokkal csak olyan időpontokban lehetett volna találkozni, amikor munkájuk miatt nem tudtak bemenni az iskolába. A gyerkeik tantermeibe nem léphettek be, és akkor vették fel a kapcsolatot velük a tanárok, amikor negatív üzeneteket adtak át a gyerekekről; nem volt szülői szervezet, és az iskola nem kínált közösségi alkalmakat sem. A legnagyobb gond azonban, hogy nem kaptak megfelelő információt az anyanyelvükön, miközben nem beszélnek megfelelően az iskola kommunikációs és tannyelvét, és nincsen a tantestületben kétnyelvű munkatárs.³¹

Az iskola és az oktatás nyelvén nem beszélő szülők esetén máshol is alapvető kihívásként jelentkezik a szülőkkel való kommunikáció, illetve a szülők nyelvtudásának fejlesztése is. A Hong Kong-i vallási közösségek iskoláit vizsgáló tanulmányban bemutatott egyik iskola nyelvoktatási kurzusokat szervezett a szülők számára.³²

Különleges perspektívát adott a szisztematikus irodalmi elemzésnek az a tanulmány, amely az iskola és a szülők nézőpontja mellett feltárta az egyházi szereplő szempontjait is. A katolikus lelkészek álláspontját feltáró országos egyesült államokbeli kutatás 2008-as adatok elemzésekor azt találta, hogy a katolikus iskolákba való szülők bevonását a lelkészek nagyon fontosnak és értékesnek tartják, ugyanakkor szűkebb, inkább gyakorlatias teret nyitnának nekik. A szülők és az iskola kapcsolatát a katolikus iskolákban a plébánia és az iskola összefogásán keresztül tartják relevánsnak. A szülők bevonódásának elsődleges területeként az otthoni vallásos nevelést, valamint a vallásgyakorlatot és a karitatív munka közösségi formáit emelik ki. A katolikus iskolához tartozó szülőkről az a kép alakult ki a lelkészekben, hogy többségében vallásukat nem gyakorolják, spirituálisan alulfejlettek, és úgy viselkednek, mintha magániskola fogyasztói lennének. A lelkészek többsége kockázatosnak látja a szülők kollektív, iskolai szintű döntéshozatalba való bevonását, mert nem bíznak abban, hogy a szülők felül tudnak emelkedni a saját gyermekeik érdekein a közös érdekében, másrészt fontosnak tartják, hogy az iskolavezetés

³⁰ JOSEPH–VÉLEZ–ANTROP–GONZÁLEZ: The Experiences of Low-Income Latina/o Families.

³¹ Uo.

³² LAI–ZHANG: A Comparison on Inclusive Practices.

teljes felelősséggel tartozzon az intézményért.³³ Ugyanakkor a tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy a speciális felkészítő programok szükségesegek a szülők számára, mert ezek a gyermekneveléssel járó felelősséget tudatosítanak a szülőkben. Emellett szükség van a plébániák részéről egy proaktív szülői bevonódásra, ami egy élő, aktív közösségbe vonja be a szülőket.³⁴

Az általunk vizsgált tanulmányok egyetértettek abban, hogy a szülők eltűnt részvétele az iskolai munkában már nem válik a tanítás előnyére, mert az a kompetenciahatárok megsértésével jár. Erre a vallásos közösségek iskoláiban nagyobb az esély, mert itt a szülők automatikusabban részesei az iskola életének. A tanárok szakmai tekintélye és a szülők maximálisra fokozott döntéshozói részvétele akár konfliktusba is kerülhet egymással annak ellenére, hogy a szülői bevonódás sokoldalú hasznosságát semelyik tanulmány nem vitatja. A modern oktatáspolitikai ugyanis nemcsak a szülő felhatalmazását sürgeti, hanem azt is hangsúlyozza, hogy a tanár személyisége, szakmai tudása, döntésképes helyzetbe hozása rendkívül fontos az oktatás minősége szempontjából.³⁵ A tanárok, miközben egyértelműen modern tanári szerepfelfogásuk van, valamiképpen mégis védelmezni szeretnék a professzionalizmusukat a szülői beavatkozástól.³⁶ Lavenda, illetve Schadel és társainak tanulmányában fontossá válik a vallási közösségek iskoláinak vallási és kulturális diákösszetétele, valamint az iskolakompozíció és az iskolakultúra sokfélesége. A kérdés megkerülhetetlen, hiszen az etnikai, vallásos hovatartozás hatást gyakorol a szülői³⁷ és a tanári szerepfelfogásra is. Az izraeli szülők például az amerikaiakhoz hasonlóan erősen involváltak, ez az általános iskola utáni szakaszban is megmarad, ugyanakkor az adatok szerint a zsidó és a muszlim szülők között a szülői bevonódás minden vizsgált tényezőjében található eltérés.

Freund és munkatársainak cikkében a zsidó és muszlim szülők bevonódása kerül összevetésre.³⁸ Mivel itt az etnikai és vallási hovatartozáson alapuló közösségek teljesen szeparált iskolahálózattal rendelkeznek, a kulturális különbség nem egyéni attribútuma a szülőknek, hanem az iskolakultúra meghatározó jegye, mely egészen eltérő iskolai légkört eredményezhet. A zsidó szülők individualizált nézetei, az iskolával kapcsolatos fogyasztói attitűdje miatt a zsidó iskolában a szülői bevonódás aláásta a kölcsönös bizalom érzését.³⁹ A tradicionális, közösségcentrikus szemléletmódot megtartó muszlim kultúrában is változások következtek be a szülői iskolázottság növekedésével és

³³ FRABUTT–HOLTER–NUZZI: Pastors' Views of Parents.

³⁴ Uo.

³⁵ MCKINNEY–THOMPSON: Teacher stress and burnout.

³⁶ ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers' perceptions.

³⁷ LAVENDA: Parental involvement in school; SCHADEL–FREUND–AZAIZA: School Climate.

³⁸ FREUND–SCHADEL–AZAIZA: Parental involvement.

³⁹ Uo.

a társadalmi mobilitás (upward mobility) igényének elterjedésével, az otthoni szülői részvételben nagyon aktívak, azonban az iskola kevésbé vonja be őket.⁴⁰

4.3. A szülői bevonódás optimális útjai

A vizsgált tanulmányokból a szülő–tanár viszonynak egy nagyon izgalmas, néhol feszültségteljes erőtere rajzolódik ki, melyben a szülők intenzív iskolai jelenléte és döntéshozatalba való bevonása a tanárok aggodalmát váltja ki, s egyenesen a szülők agresszív érdekvégyesítésének problémája is szóba jön.⁴¹ Az utóbbi évtizedekben a kormányzatok már szinte mindenütt támogatják a szülők bevonását, azonban több tanulmányban inkább úgy jelenik meg a kérdés, hogy milyen típusú és mértékű szülői részvétel lehet optimális. Megállapítható, hogy a tanárok szakmai autonómiájának, az iskola és a tanárok szakmai tekintélyének, önértetének, a szakmai kompetenciájának a biztosítása mellett nem könnyen valósítható meg a szülők maximális részvétele, a kompetenciahatárok kijelölése. Az egyensúly megtalálása napjainkban is különös figyelmet igényel az oktatáspolitikusoktól és az iskolai személyzettől, különösen az iskolavezetéstől, hiszen több tanulmány hangsúlyozza, hogy az iskolaigazgató nemcsak a szülői bevonódás irányelvének meghatározója, de személyesen befolyásolja a tantestület szülői bevonódáshoz való hozzáállását is.⁴²

Bauch, illetve Vera és társai tanulmánya szerint a vallási közösségek iskoláiban képesek lennének speciális megoldást találni ennek a kényes egyensúlynak a kialakítására.⁴³ Mivel a katolikus iskolában az egyházi és az iskolai közösség átfedésben van egymással, az iskolák nyitottak a szülők felé, kollaboratív viszonyt alakítanak ki velük, egyértelműen több közösségépítő iskolai alkalomra hívják meg a szülőket, így az odatartozás és a gondoskodás érzését teremtik meg bennük. Ugyanakkor Bauch és Goldring rámutat, hogy ezekben az iskolákban kevesebb döntéshozatalba vonják be a szülőket, és az egyensúly enyhén elbillen a tanári felhatalmazás irányába. Azonban a szülők a tanárokat megközelíthetőnek és gondoskodónak tartják, megbíznak bennük, ezért kedvezően ítélik meg a helyzetüket, mert ugyan nincs formális garanciájuk az érdekeik érvényesítésére, de megbíznak az iskolában és a tanárokbán.⁴⁴

⁴⁰ Uo.

⁴¹ DONOVAN: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program; FREUND–SCHAEDEL–AZAIZA: Parental involvement.

⁴² MULLIGAN: Sector Differences; ARAR–ABRAMOVITZ–DAOD: Teachers' perceptions; JOSEPH–VÉLEZ–ANTROP–GONZÁLEZ: The Experiences of Low-Income Latina/o Families; VERA–HEINEKE–CARR–CAMACHO: Latino Parents of English Learners.

⁴³ BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement; VERA–HEINEKE–CARR–CAMACHO: Latino Parents of English Learners.

⁴⁴ BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement.

Szintén a speciális szülői bevonódás modelljeként definiálja Mulligan a katolikus iskolákban megvalósuló szülői részvételt.⁴⁵ Az ezredfordulón elterjedt konzumer felfogással szemben ugyanis a katolikus iskolák arra törekszenek, hogy kifejlesszék a közösségtudatot az iskolában, melybe a szülők is szorosan beletartoznak. Ez az, amit Coleman generációk közötti zártságnak nevezett.⁴⁶ A lényege, hogy a szülők és az iskolai személyzet osztoznak abban az elkötelezettségben, hogy „közösséget és tanulmányilag gazdagító környezetet hozzanak létre a tanulóknak”.⁴⁷ Ennek megfelelően a katolikus iskolai szülői bevonódás modell jellemzője, hogy a szülőket nem az iskolai döntéshozatalba vonják be, hanem a közösségi rendezvények segítségével egy összetartó szülői közösséget hoznak létre. Mulligan (2003) szerint ez a modell annyira beválik, hogy más iskolafenntartó iskoláiban is megpróbálják ezt a receptet követni.

Vera és munkatársai (2017) is azt tapasztalják, hogy az iskolai szülői bevonódás legerősebb prediktora a tanárok pozitív attitűdjének érzése (az érzés, hogy a tanárok fontosnak tartják a gyermeküket, kedvezően befolyásolja az iskolai részvételt), hogy a kulturálisan hozzáértő vezetés párosul a kulturálisan érzékeny neveléssel.

5. Konklúzió

Míg a szülői bevonódással foglalkozó szakirodalom nagy figyelmet szentel a szülők, a családok individuális attribútumainak, a vallási közösségek iskoláiban megvalósuló szülői bevonódás kutatása során az oktatáspolitikai, az iskolavezetési, az iskolakultúra, a tanári attitűdök és magatartás vizsgálata az átlagosnál nagyobb szerepet kapott. Ez is magyarázhatja azt, hogy a szülők bevonódásának a vallási közösség iskoláiban történő vizsgálata a kutatók széles körét foglalkoztatja. Az oktatáskutatók mellett van köztük történész,⁴⁸ vezetés- és eljáráskutató,⁴⁹ szociálismunka-kutató,⁵⁰ iskolavezető és tanár,⁵¹ ezen felül még kormányzati szakértő⁵² és egyházi szakértő is.⁵³ A terület kutatásának ez kétségtelenül jót tesz, hiszen ezáltal széles összefüggésrendszerben

⁴⁵ MULLIGAN: Sector Differences.

⁴⁶ COLEMAN: Social Capital.

⁴⁷ MULLIGAN: Sector Differences, 249.

⁴⁸ DALY: „The Primary and Natural Educator”?

⁴⁹ BAUCH–GOLDRING: Parent Involvement; GORLEKU–CAMPBELL: Examining Attributions and Perceptions.

⁵⁰ FREUND–SCHAEDEL–AZAIZA: Parental involvement.

⁵¹ DONOVAN: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program; FRABUTT–HOLTER–NUZZI: Pastors’ Views of Parents.

⁵² MULLIGAN: Sector Differences.

⁵³ FRABUTT–HOLTER–NUZZI: Pastors’ Views of Parents.

helyezhető el a vizsgált kérdés. A kutatások módszertana is változatos, ami természetesen nem tesz lehetővé metaanalízis szintű áttekintést, azonban a szisztematikus irodalomáttekintés készítése közben a szülői bevonódás, a parental involvement (PI) kutatás olyan új kérdései és perspektívái jelentek meg, amit a témával foglalkozó más kutatók is hasznosíthatnak.

A tanulmányok egy része egy vagy néhány iskolára koncentráló kutatás,⁵⁴ azzal az előnnyel, hogy az intézmények mélyebb és alaposabb ismeretén alapulnak, de vannak nagymintás adatbázisokra épülő munkák is, mint például Kim és munkatársai (2014) vagy Mulligan (2003), Lavenda (2010) tanulmányai. A szülők bevonásával kapcsolatos intervenciók programok értékelése is kiindulópontként szolgálhat. Donovan (1999) kutatása egy szülői részvételt ösztönző helyi programot, Joseph és munkatársai egy országos program helyi megvalósulását értékeli, mely a szülői képzést és az önkéntes munka lehetőségét óhajtja.⁵⁵ Más esetben éppen a szülői bevonódást ösztönző program hiányára hívják fel a figyelmet.⁵⁶

A szülői részvétel fejlődéstörténeti áttekintéseinek alapján az mutatható ki, hogy ha feltesszük azt a kérdést, hogy kin múlik a leginkább a szülői bevonódás megvalósulása, akkor nem a szülő, s nem is egy-egy iskola személyzete, hanem az oktatáspolitikai szemléletmód alakulása a leginkább felelős. A katolikus iskolai tanárok szülői bevonódással kapcsolatos többletfeladatokra való nyitottságát értelmezi Mulligan (2003), aki arra a kérdésre keresi a magyarázatot, hogy miért érheti meg a tanároknak a szülői részvétel elősegítésébe többletmunkaórákat helyezni, és fáradságot ráfordítani más tevékenységek helyett, s mikor fogják úgy érezni, hogy megtérül ez a befektetés. Emellett új gondolat, hogy fontos olyan képzések biztosítása a tanárok számára, amelyek felkészítik őket a nehezen elérhető szülőkkel való hatékony kapcsolat kialakítására. Ez segíthet abban, hogy a tanárok ne érezzék olyan megterhelőnek a szülői bevonódás feladatainak költségét, mert nő a támogatottság érzése, és csökken a frusztráltságuk.⁵⁷ Mivel több tanulmány szerint a szülők is gyakran felkészületlennek érzik magukat, különösen a tanulmányokkal összefüggő kérdésekben, sokszor arra a következtetésre jutnak a kutatók, hogy a szülők kompetenciafejlesztése lenne szükséges, akár képzések formájában is.⁵⁸

⁵⁴ DONOVAN: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program; LAI-ZHANG: A Comparison on Inclusive Practices; GORLEKU-CAMPBELL: Examining Attributions and Perceptions.

⁵⁵ JOSEPH-VÉLEZ-ANTROP-GONZÁLEZ: The Experiences of Low-Income Latina/o Families.

⁵⁶ OSPINO-WEITZEL-O'NEILL: Catholic Schools Serving Hispanic Families.

⁵⁷ MULLIGAN: Sector Differences.

⁵⁸ Uo.; FRABUTT-HOLTER-NUZZI: Pastors' Views of Parents; VERA-HEINEKE-CARR-CAMACHO: Latino Parents of English Learners.

A tanulmányok az intézményi hozzáállásnak nagy szerepet tulajdonítanak, így a szülői bevonódás gyenge megvalósulását nem a szülők oktatási kérdésekkel kapcsolatos érdektelenségének és tájékozatlanságának tulajdonítják, hanem az iskolai meghívások hiányának. Sőt, a szülők bevonásának a szülői feladatokra és az otthoni bevonódásra korlátozó iskolai szemléletét egyfajta divatjamúlt, tradicionális megoldásként értelmezik, és ez a passzív szülői részvétel az iskolai attitűdök visszatükröződéseként jelenik meg. Ezzel szemben felértékelődik Epstein tipológiájának az utolsó két pontja, melyek a szülők intézményi menedzsmentbe és döntéshozatalba, a tananyag, a tankönyv és nem utolsósorban a tanárok kiválasztásába (taking part in teachers' nominations) való bevonását javasolja. A tanulmányokból kiderült az is, hogy a katolikus iskolai szülői bevonódás modelljének lényege nem a döntéshozatalba való bevonás, hanem a vallási közösséggel való szoros kapcsolat, melynek bázisán társas rendezvényeket lehet szervezni, a távolmaradóknak egy értesítőt, memo-szerű jelentést adni annak érdekében, hogy felkeltsék az érdeklődést a csatlakozáshoz, nem nyomasztó, hanem szabadidős, közösségteremtő rendezvényeket tartani (a családok bevonásával vagy gyermekprogramokkal). Emellett kiemeli a katolikus iskolákban is folyó two-way immersion (TWI), kétszintű részvétel program jelentőségét, melynek keretében kétnyelvű tanárok oktatnak, és a szabadidős és hitéleti programok is a szülők anyanyelvén folyik.⁵⁹

Felhasznált irodalom

- ♦ ARAR, K.–ABRAMOVITZ, R.–DAOD, S. et al.: Teachers' perceptions of school principals' leadership styles and parental involvement – the case of the Arab education system in Israel, in *International Journal of Pedagogies and Learning* 11 (2016/2), 132–144., elérhető: <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227253>, letöltés ideje: 2021. október 12.
- ♦ BAUCH, P. A.–GOLDRING, E. B.: Parent Involvement and Teacher Decision Making in Urban High Schools of Choice, in *Urban Education* 31 (1996/4), 403–431., elérhető: <https://doi.org/10.1177/004208599603100404>, letöltés dátuma: 2021. október 4.
- ♦ COLEMAN, J. S.–HOFFER, T.–KILGORE, S.: *High School Achievement: Public, Catholic and private Schools Compared*, New York, Basic Books, 1982.
- ♦ COLEMAN, J. S.–HOFFER, T.: *Public and private high schools. The Impact of communities*, New York, Basic Books, 1987.

⁵⁹ VERA–HEINEKE–CARR–CAMACHO: Latino Parents of English Learners.

- ♦ COLEMAN, J. S.: Social Capital in the Creation of the Human Capital, in *American Journal of Sociology* 94 (1988/1), 95–120.
- ♦ DALLAVIS, C.: Culturally Responsive Caring and Expectations for Academic Achievement in a Catholic School, in *Journal of Catholic Education* 17 (2014/2), 154–171.
- ♦ DALY, M. E.: „The Primary and Natural Educator”?: The Role of Parents in the Education of Their Children in Independent Ireland, in *Éire-Ireland* 44 (2009/1), 194–217., elérhető: <https://doi.org/10.1353/eir.0.0037>, letöltés dátuma: 2021. november 5.
- ♦ DONOVAN, J. A.: A Qualitative Study of a Parental Involvement Program in a K-8 Catholic Elementary School, in *Journal of Catholic Education* 3 (1999/2), 158–172., elérhető: <https://doi.org/10.15365/joce.0302032013>, letöltés dátuma: 2021. október 14.
- ♦ EPSTEIN, J. L.–SANDERS, M. G.–SIMON, B. S. et al.: *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2002.
- ♦ FRABUTT, J. M.–HOLTER, A.–NUZZI, R. et al.: Pastors’ Views of Parents and the Parental Role in Catholic Schools, in *Journal of Catholic Education* 14 (2010/1), 24–46., elérhető: <https://doi.org/10.15365/joce.1401032013>, letöltés dátuma: 2021. november 16.
- ♦ FREUND, A.–SCHAEDEL, B.–AZAIZA, F. et al.: Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors, in *Children and Youth Services Review* 85 (2018) 194–201., elérhető: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.018>, letöltés dátuma: 2021. október 12.
- ♦ GORLEKU, M.–CAMPBELL, J. R.: Examining Attributions and Perceptions of Family Influences on the Mindset of Junior High School Students in Different Socioeconomic Settings in Ghana Africa, in *Journal for Leadership and Instruction* 17 (2018/2), 8–12.
- ♦ GREELEY, A. M.: *Catholic Schools and Minority Students*, New Brunswick, Transaction Books, 1982.
- ♦ HAMLIN, D.–CHENG, A.: Parental Empowerment, Involvement, and Satisfaction: A Comparison of Choosers of Charter, Catholic, Christian, and District-Run Public Schools, in *Educational Administration Quarterly* 56 (2020/4), 641–670., elérhető: <https://doi.org/10.1177/0013161X19888013>, letöltés dátuma: 2021. október 14.
- ♦ JOSEPH, T.–VÉLEZ, W.–ANTROP-GONZÁLEZ, R.: The Experiences of Low-Income Latina/o Families in an Urban Voucher, Parochial School, in *Journal of Latinos and Education* 16 (2017/2), 143–155., elérhető: <https://doi.org/10.1080/15348431.2016.1205992>, letöltés dátuma: 2021. november 14.
- ♦ KIM, M. M.–PLACIER, M.: Comparison of Academic Development in Catholic versus Non-Catholic Private Secondary Schools, in *Education*

- Policy Analysis Archives* 12 (2004/5), elérhető: <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n5.2004>, letöltés dátuma: 2021. október 12.
- ♦ KURU CETIN, S.–TASKIN, P.: Parent Involvement in Education in Terms of Their Socio-Economic Status, in *Eurasian Journal of Educational Research* 66 (2016), 105–122., elérhető: <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>, letöltés dátuma: 2021. október 17.
 - ♦ LAI, Y. S. S.–ZHANG, K. C.: A Comparison on Inclusive Practices for Children with Special Needs in Faith-Based Kindergartens in Hong Kong, in *Journal of Religion and Health* 53 (2014/3), 809–824., elérhető: <https://doi.org/10.1007/s10943-013-9676-3>, letöltés dátuma: 2021. november 25.
 - ♦ LAVENDA, O.: Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel, in *Children and Youth Services Review* 33 (2011/6), 927–935., elérhető: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>, letöltés dátuma: 2021. október 17.
 - ♦ MCKINNEY-THOMPSON, C.: *Teacher stress and burnout and principals' leadership styles: A relational study*, Doctoral dissertation, Tuscaloosa, The University of Alabama, 2015.
 - ♦ MORGAN, S. L.–SORENSEN, A. B.: Theory, Measurement, and Specification issues in Models of Network Effects on Learning, in *American Sociological Review* 64 (1999/5), 694–701.
 - ♦ MULLIGAN, G.: Sector Differences in Opportunities for Parental Involvement in the School Context, in *Journal of Catholic Education* 7 (2003/2), 246–265., elérhető: <https://doi.org/10.15365/joce.0702072013>, letöltés dtuma: 2021. november 16.
 - ♦ OSPINO, H.–WEITZEL-O'NEILL, P.: Catholic Schools Serving Hispanic Families: Insights from the 2014 National Survey, in *Journal of Catholic Education* 19 (2016/2), 54–80., elérhető: <https://doi.org/10.15365/joce.1902042016>, letöltés dtuma: 2021. november 16.
 - ♦ SCHAEDEL, B.–FREUND, A.–AZAIZA, F. et al.: School Climate and Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Jewish and Arab Primary Schools in Israel, in *International Journal about Parents in Education* 9 (2015/1), 77–92.
 - ♦ VERA, E.–HEINEKE, A.–CARR, A.–CAMACHO, D. et al: Latino Parents of English Learners in Catholic Schools: Home vs. School Based Educational Involvement, in *Journal of Catholic Education* 20 (2017/2), 1–29., elérhető: <https://doi.org/10.15365/joce.2002012017>, letöltés dtuma: 2021. november 16.

Autonómiát munkáló párbeszéd gyülekezeti kontextusban

1. A magyar kontextus sajátosságai

1.1. Az aktuális statisztikai adatok üzenete

Az aktuális népszámlálási adatok immár mindenki számára ismertek. A konkrét számokat tehát nem kívánom ismertetni, ugyanakkor úgy látom: üzenetük megfejtése sorsdöntő mindazok számára, akik szívükön viselik az egyház ügyét. Ilyen Testvérnek ismertem meg Kovács Levente kollégámat, akitől a következő értékelést idézem:

Az egyházak helyzete változik. A református egyház tagsági és a népszámlálási adatok trendje szerint: olyan gyorsan fogyunk, mint egy gyerek nélküli társadalom. Ma már kevesebb, mint 1 millió idehaza élő gondolja azt, hogy református. Eközben az egyházi infrastruktúra kiépült (új templomok és parókiák, iskolák, egészségügyi intézmények, öregotthonok, konferenciatelepek stb.). Több embert foglalkoztatunk, mint a Magyar Posta, MÁV, a Honvédség. A Doktorok Kollégiuma Pedagógiai Szekciójának egyik kihívása: Az egyházi iskolában végzetek egyházban tartásához többlet kell! Milyen többletet adhatunk ma oktatóként? Értérendformálást, életre szóló élményt, megszólítást?¹

Professzortársamnak az értérendformálásra, életre szóló többletélmény közvetítésére buzdító láttelepénél találóbbat eddig nem olvastam, hallottam. Abban a kiváltságos helyzetben vagyok ugyanis, hogy előadását a DC Pedagógiai Szekciójában magam is meghallgathattam. Akkor még a pontos(?) statisztikai adatok nem láttak napvilágot, de szavai mindazt tolmácsolták, amit magam is már a rendszerváltás óta érzek, és most évtizedek múltán talán pusztába kiáltott szóként, de ugyanakkor az egyház jövőjéért érzett felelősséggel meg kívánok fogalmazni. Teszem ezt úgy, hogy tudom: kevés kivételtől eltekintve az egyház mérvadó, vezető tisztségviselői az egyházra jellemző

¹ Prof. Dr. Kovács Levente: A Biblia üzenetei kortárs művészek installációiban, előadás a Doktorok Kollégiuma Pedagógiai Szekciójában (A nevelés színterei és lehetőségei), Budapest, 2023. augusztus 24.

tendenciákat egyáltalán nem így látják, értékelik. Tanulságos volt számomra például az a rövid diskurzus, melyet Dr. Szabó István, nemrég leköszönt püspökkel folytattam ugyanezen testület ülésén. Ő egyenesen „hübrisz”-ként jellemezte azt az óvatos tartózkodást, melyre az egyházi infrastruktúra-fejlesztésre felkínált intézmények átvételének ügyében követendő egyházi magatartásként utaltam. Üdítő kivételnek tekintem az Evangélikus Egyház állásfoglalását, mely az önvizsgálat szükségességét is fölállalja.²

Tézisem – melyet a gyülekezet kontextusába kívánok helyezni – a következő: Amennyiben az egyház erőforrásait továbbra sem az autonómiát munkáló párbeszéd munkálására, hanem az infrastruktúrájának kiépítésére/bővítésére összpontosítja, akkor végül küldetését veszítve a Mindenható Úristen ítélete alá kerül. Tanulmányomban ezt a tézist kívánom kifejteni a gyülekezeti alkalmazás lehetséges alternatíváit felmutatva.

1.2. A magyar egyháztörténelmi fejlődés sajátosságai

Amikor hazánk egyházkormányzási sajátosságait vesszük az autonómiát munkáló párbeszéd gyakorlótereként közelebbről szemügyre, akkor semmiképpen sem felejtethjük el azokat a történelmi előzményeket, melyeknek erőteljes hatása mindmáig meghatározó. Református múltunk ugyanis szorosan összekötődik azzal a kálvini hagyománnyal, mely a presbitériumot ilyen jellegű testületnek tekinti, sőt, az autonómiát munkáló párbeszéd egyfajta garanciájaként jeleníti meg. Ebben a testületben a kálvini vízió a Krisztus-királyság letéteményesét látja, ahol nem a katolikus egyházfelfogás hierarchikus rendje, hanem az együttműködést segítő egymásra utaltság a meghatározó:

...a lelkész az Ige szolgája, a presbiter a gyülekezeti vén, a diakónus pedig a szegények szolgája. Ez a három hivatal vezeti a gyülekezetet a presbitériumban; de az egyház egyedüli feje Krisztus marad. A reformátusok ekkleziológiája a hierarchikus struktúra feladását követeli, mivel a különböző tisztségeket Krisztus uralmának egymást kölcsönösen kiegészítő elemeiként értelmezik. Egyetlen hivatal sincs a másiknak alárendelve, és egyetlen közösség sem élvez elsőbbséget

² „Az egyházhoz tartozók, ezen belül az evangélikusok száma is tovább fogyatkozott, amit saját népmozgalmi adataink nyomán mi magunk is folyamatosan regisztráltunk. Semmilyen mértékben nem szépíti számunkra mindezt az az összehasonlítás, hogy a nagyobb felekezetek közül az evangélikusok csökkenése volt a legkisebb mértékű, hiszen a kereszténység egészének ügye a mi ügyünk is. Ez akkor is így van, ha az egyes felekezetek helyzete, működése, pénzügyi lehetőségei jelentősen különböznek egymástól. Az okokat tehát magunkban, a saját működésünkben kell keresnünk, bünvallással, őszinte szembenézéssel.” (MEET: „...legyetek készen mindenkor számot adni”)

másokkal szemben. Ez teszi lehetővé a »nyitott ekkleziológiát« és a zsinat-presbiteri struktúrát erőteljes részvétellel.³

Hazánkban ez a felfogás sajnos nem tudott meghatározóvá válni. Ez a hiátus már sokszor, sokféleképpen lett vizsgálat tárgya, sőt, tervezett – de végre nem hajtott reformok – indoklása. Így például Bogárdi Szabó István is erről beszél akkor, amikor így fogalmaz:

...az egyházkormányzás eredeti genfi vagy éppen skót formája legkevésbé sem mutat közösséget azzal a Magyarországon elterjedt vélekedéssel és gyakorlattal, hogy a presbitériumok a demokráciát vagy népképviselést testesítenék meg. Kálvin szerint a presbitérium szellemi-lelki arisztokrácia, mely nem a népfelség elvét képviseli, hanem az egyház szent életrendjét.⁴

Fontos azonban megjegyeznünk, hogy ennek a mindmáig meghatározó sajátosan magyar értelmezésnek történelmi okai vannak. Az ellenreformáció során visszaszoruló gyülekezetek ugyanis olyan patrónusokat kerestek, akik a politikai síkon is érvényesíteni tudják-akarják az egyház, a gyülekezet érdekeit. Ez a mind máig meglévő zsigeri beidegződés tehát a fenyegetettség légkörében született, és az önvédelem egyfajta válaszreakciójaként értelmezhető, melynek sajátosságairól Nagy Károly Zsolt kitűnő doktori értekezése pontos leírást közöl:

...a magyar reformáció történetében a presbitériumok létrejötte csak kései fejleménynek tekinthető, s a létrejött presbitériumok mind összetételükben – kezdetben a presbitériumnak csak kiváltságos státuszúak lehettek a tagjai –, mind pedig sajátos – az egyház kormányzására, világi dolgainak intézésére, fenntartására s nem a »lelki« tisztaság feletti örködésre koncentráló – feladat kijelölésükben jelentősen különböztek a reformáció centrumaiban kialakult modellektől... Az ellenreformáció hatása, melynek következtében a 18. században az egyházközségek sok helyen elveszítették patrónusaikat és olykor lelkészeiket is, így maguknak kellett gondoskodni külső körülményeikről, a közösség fenntartásáról. A helyi elit beemelése az egyházközség vezető testületébe így a fennmaradás, folytonosság biztosítékát jelenthette. Különösen érvényes ez a rekatolizációs törekvések által leghamarabb és legerősebben érintett dunántúli területekre, ahol az állandó zaklatások miatt megpróbáltak egy decentralizált egyházszervezeti rendszert kialakítani. Az első presbitériumot is Dunántúlon, Pápán alapították 1617-ben.⁵

³ SARTO: Calvin and the world.

⁴ BOGÁRDI SZABÓ: Kálvin hagyománya Dunamelléken, 13–23.

⁵ NAGY: „Hová lett a református öntudat?», 42.

2. A kálvini szellemiségű presbitériumfelfogás helyreállítása

2.1. Az autonómiát munkáló edukatív út szükségessége

Amikor az edukatív út szükségességét hangsúlyozom, akkor olyan axiomatikus alapigazságokra hivatkozom, melyeket Dr. Szenczi Árpád veretes szavai a következőképpen fogalmaznak meg:

Az európai emberi kultúra elsősorban a zsidó-keresztény/keresztyén értékrendszerre épül, amely kettős alapú: egyrészt az abszolút jó-szép-igaz; »isteni«, másrészt az emberi bölcsesség által elfogadott, felhalmozott kulturális, morális értékek. Ezek a pólusok nem engedik az egyes ember abszolút szabadságát, hiszen teremtettségében sincs egyedül, tehát igazodnia kell a társas relációkhoz: az élő, az élettelen világához és a másik emberhez. *Ezek a viszonyulások csakis neveléssel alakíthatók.* A bölcsesség és erény, azaz a ratio iskolájában nemcsak az akadémiai típusú tudományosság érvényesül, hanem a hitből származó tudásrendszer is.⁶

Ez a számomra lenyűgözően éles látású diagnózis abból a szempontból is figyelemre méltó, hogy kifejti az edukáció elengedhetetlen fontosságát – mégpedig nem csupán a klasszikusan értelmezett iskolai rendszerekben, hanem az élet MINDEN területén. Ugyanakkor ez a tanulási folyamat a zsidó-keresztyén kultúrkörben kizárólag a közösségi térben valósulhat meg sikeresen. Ennek a közösségben történő személyiségformáló folyamatnak törvényszerűségét szintén Szenczi Árpád leírását követve jelenítem meg. Zseniálisnak tartom ugyanis, ahogyan Karácsony Sándor gondolatmenetét követve kiemeli annak fontosságát, hogy az egyéni autonómia nem az egyén ön-, hanem a közösségi énmegvalósítás talaján tud egyedül kibontakozni:

Karácsony Sándor szerint a moralitásfejlesztés az egész pedagógiai folyamatot áthatja, a pedagógia a világnézet áhítatos foka, ha jó értékeket választ. A nyugati világ már két évezrede a Bibliát és a Krisztust követő gyülekezetet választotta alapul. Belül a lélek, kívül az igazság szerint kíván élni. Karácsony a társadalmi (társas) nevelés területén a familiáris viszonyt tekinti alapnak. Cél, hogy a növendék megtanuljon e szerint élni, szolgálni, alázatosan szeretni. Tudjon egyéniség (perszóna) lenni a közösségben. Viszont nem akkor leszek embertársaim hasznára, ha gondolkodás nélkül hasonulok hozzájuk. Akkor tudok építeni, ha közben vállalom Isten bennem megvalósult tervét. Ha engedem, hogy saját gondolatokat, tetteket adjon nekem. Karácsony Sándor autonómia elmélete felveti a »más(ik)hoz« fűződő viszony képességrendszerét, tehát nincs önmagában független ember, »egyedüli« szabadság, mint pl. a semleges nézetű,

⁶ SZENCZI: Az enkulturáció és a perszonalizáció szintézise, 267.

önmegvalósító, humanisztikus jellegű iskolákban. Nem lehet nevelési cél csupán az individualizáció, mert az elszigeteltséghez vezet. Az autonóm egyénhez egy társ mindenképpen kapcsolódik.⁷

Amikor tehát a tézisemből fakadó kivezető út alapvetését megfogalmazom, akkor nyilvánvalóvá szeretném tenni, hogy annak érvényesülését egyedül egy, a gyülekezeti bázist megszólító, átfogó edukatív struktúrában tudom elképzelni. Ezt a fajta edukatív struktúrát Szenczi Árpád érvelésével teljesen azonosulva még két további okból hangsúlyozom. Egyrészt azért, mert bizonyos vagyok abban, hogy mindenféle adminisztratív lépés, beleértve a kötelező kreditrendszert, vagy az anyagi érdekeltséget is, vakvágányra vezet. Másrészt amiatt tartom fontosnak, mert az egyetem diakóniai szakfelelősként eltöltött oktatói tevékenységem főtanulsága éppen az, hogy amennyiben nem gondoskodunk rendszerszinten a gyülekezeti képzés folyamatosságáról, akkor az eredetileg a gyülekezeti munkát segítő felsőoktatási képzés kiüresedik, és célt tévesztetté válik.

2.2. Az autonómiát munkáló edukatív út természetrajza

A következőkben az edukatív út további pontosítását szeretném elvégezni. Azt állítom ugyanis, hogy az lényegét tekintve nem más, mint az autonómiát munkáló párbeszéd gyakorlata. A fentieket a következő, az általam vezetett EQ-Kutató Intézet közös kutatási projektjeként kidolgozott, és Dr. Szenczi Árpád, valamint Utasi Eszter által a DC Pedagógiai Szekciójában 2023. augusztus 24-én elhangzott előadásából vett idézettel kívánom alátámasztani:

PÁRBESZÉD SZEREPE

Tudásközvetítés

Önreflexió

Interaktív projektszemlélet

Elgondolkodtató kérdések

PÁRBESZÉD HIÁNYA

A tudás minősége gyengül, a kooperáció megszűnik

A fejlődésre való ösztönzés alább hagy

A közös célt formáló véleményalkotás csorbul

„Elbeszélnek” egymás mellett a felek, nem fontos az egymásra figyelés”⁸

Ez a leírás az autonómiát munkáló párbeszéd négy fontos összefüggését rögzíti:

1. Minőségi tudás – Dr. Kovács Levente szavait idézve többletélmény – kizárólag párbeszéd útján közvetíthető. Minden másfajta tudásközvetítés

⁷ Uo., 267–268.

⁸ Dr. Szenczi Árpád – Utasi Eszter: Autonómiára és moralitásra nevelés társas-lelkületi alapon, előadás a Doktorok Collégiuma Pedagógiai Szekciójában, 2023. augusztus 24.

az elméleti, vagyis a gyakorlat próbáját ki nem álló, ezért folyamatosan gyengülő minőségű, végső soron használhatatlan tudást közvetít. Ennek a fajta tudásnak a közösségromboló hatását éppen az támasztja alá, hogy a közösségen belüli együttműködések lehetőségét szünteti meg, erodálja. Itt szeretném megjegyezni, hogy 26 évi gyakorló lelkési múlttal, jelenlegi, önkéntes szeretetszolgálatként végzett gyülekezetplántálási tevékenységem tapasztalata alapján meggyőződéssel állítom: ott, ahol a lelkész kollégák a gyülekezet passzivitására panaszkodtak, valójában kivétel nélkül a velük folytatott párbeszéd hiánya volt a kiváltó ok.

2. Az önreflexió – vagyis a saját álláspont kritikai felülvizsgálatára való készség – szintén az autonómiát munkáló párbeszéd sajátja. Ez a készség az önmeghaladás hajtómotorja, mely ugyanakkor a tapintatos, fejlődésre fókuszáló véleménycsere sajátja. Hiszen javítani valónk emberi lényünk lényegi meghatározottságából adódóan mindig van... Csakhogy ott, ahol a javítani való direktívákban vagy éppen burkolt célzásokban jelenik csak meg, ott a fejlődés helyett a félelem és passzivitást tápláló megsebzettség uralkodik el... Ez az összefüggés igencsak megszívlelendő azok számára, akik gyülekezeti tagjaik ostromozásával kívánnak változást elérni...
3. Az autonómiát munkáló párbeszéd véleményem szerint legnagyobb vívmánya az annak során kiformálódó projektszemlélet, mely a közös célok megfogalmazásában és megvalósításában nyer alakot. Ennek a – sok esetben tévesen „amerikai módszernek” titulált – stratégiai jellegű gondolkodásnak a jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Saját tapasztalatom az, hogy az a gyülekezet, amely ebben a gondolkodási keretben formálja ki a közösségi döntéseit, hatalmas, saját szűkös erőforrásait messze meghaladó változásokat tud generálni. Ugyanakkor az ellenkezője is igaz: ott, ahol a vezetők saját privilégiumuknak tekintik a döntések meghozatalát, és azok előzményéről, tartalmáról és céljáról nem, vagy csak igen felszínesen adnak át információkat a gyülekezeti tagoknak, ne csodálkozzanak azon, ha azok kivitelezésébe is csak egy szűk kisebbséget tudnak bevonni.
4. Végül, de nem utolsó sorban az elgondolkodtató, inspiratív jellegű kérdések jelentőségét szeretném hangsúlyozni. A folyamatos visszacsatolás ugyanis ott valósul meg, ahol időt és energiát fektetünk bele a kérdések megfogalmazásába és megválaszolásába. A kérdésekre szánt idő ugyanis a részeredmények ellenőrzésének, kiértékelésének elengedhetetlen szempontrendszerét érvényesíti. Ugyanakkor az ellenkezője is igaz: a látszatdiskurzusokat megjelenítő „bizottságosdi” semmi másra nem jó, minthogy lejárassa a közösségi döntések fontosságába vetett hitet, és tovább örökítse a másikat csupán a saját érdekeink kiszolgálójaként láttató szemléletmódot.

2.3. Az autonómiát munkáló edukatív út gyakorlata

Amikor a gyülekezeti kontextusban folytatott, az autonómiát munkáló párbeszédet megerősítő edukatív út gyakorlatáról szeretnék írni, akkor eljáróban azt a Biblia-értelmezést szeretném bemutatni, mely annak teológiai háttereként, bázisaként szolgál. Elengedhetetlen ugyanis – főleg a kálvini tanításra ráakódott történelmi hordaléknak lelki látásunkat sok esetben elhomályosító hatása okán – a tudatosan föl vállalt visszatérés a tiszta forráshoz.

A Biblia lényegében ugyanis nem más, mint az autonómiát – bibliai szóval élve szabadítást – munkáló párbeszéd könyve. Ennek a szabadításnak az iránya ugyanis nem más, mint az a Mindenható Atyától induló kezdeményező attitűd, mely a különböző sors- és élethelyzetekben, egyéni és közösségi szinten megjelenő kommunikációs blokádot lép át, és az azokban megrekedt embertársainknak kínálja fel az azokból való szabadulás lehetőségét. Ez az ajánlat folyamatosan szól, és az egész emberiséget megkereső üzenet: „Az Istenek Istene, az Úr szól, és hívja a földet a napkeltétől lenyugtáig.”⁹

Erre a türelmes, fáradhatatlan megkeresésre az embernek amiatt is szüksége van, mivel a bűnbeesés reflexe a szegény félelme által mozgatott rejtőzködés:

És meghallotta az Úr Isten szavát, aki hűvös alkonyatkor a kertben járt; és elrejtőzött az ember és az ő felesége az Úr Isten elől a kert fái között. Szóltotta ugyanis az Úr Isten az embert és monda néki: Hol vagy? És mondta: Szavadat hallám a kertben, és félelem töltött el, mivelhogy meztelen vagyok, és elrejtőztem.¹⁰

Az elrejtőző embert a Mennyei Atya természetesen nem kíváncsiságból keresi, szölongatja. Kérdésének sokkal inkább a segítségére szoruló ember pozíciójának tudatosítási szándéka az alapja. Amikor ebből a rejtőzködő személyiségdiszpozícióból a megváltott ember kilép, akkor a Szentlélek közreműködése által képessé válik az autonómiát munkáló párbeszéd kezdeményezésére. Imár föl tudja vállalni saját pozícióját, és annak ellenére, hogy nem ugyanazt gondolja-érzi, mint embertársa, a Mennyei Atyát is jellemző belső nyitottsággal közelít hozzá. Így ad esélyt a párbeszédnek...

Ugyanakkor ez az esély nem reked meg a „hallgassuk meg egymást, és menjünk tovább” szintjén. A Krisztus Urunktól kapott misszió parancs legfontosabb, központi feladata a tanítványokat formáló párbeszéd gyakorlása.¹¹ Fontos kortörténeti összefüggés az, hogy a tanítvány eredetileg a rabbinusi

⁹ Zsolt 50,1

¹⁰ 1Móz 3,8–10

¹¹ Lásd Mt 28,19–20

tanítói hagyomány, valamint a filozófiai iskolák kelléke, ahol a tudásátadás párbeszédés formában, a mester és tanítványi köre által folytatott párbeszédében zajlott. Mozgatórugója a helyes kérdés feltevése volt, amely segített továbbvinni a gondolkodás fonalát: a mester a helyes kérdést tette fel, amelyre a tanítványban ért meg a válasz. Ennek a tanítási módszernek a lényege az volt, hogy a Mester tanítványai gondolatait a helyes kérdésekkel terelgette addig, amíg a tanítvány fejében megfogalmazódott, és személyiségébe, életgyakorlatába beépült a saját megértése, válasza. Jézus Krisztus is folyamatosan alkalmazza ezt a tanítási módszert, például akkor, amikor pozícióharc tör ki a tanítványok között.¹² Később a tanítványokat is így, folyamatosan kérdezi, ha valami fontos ismeretet szeretne nekik átadni. Kapernaumba menet ugyanis a tanítványok rangvitája zajlik. Mesterük útközben hallgatja őket, nem szól közbe, majd ott megérkezve megkérdezi tőlük: „Miről vitatkoztatok az úton?” A tanítványok az ősi mintát követve elrejtőznek, hallgatnak. Ugyanakkor Jézus Krisztus kérdése igen fontos, hiszen éppen arra utal, ami a tanítványi létforma velejárója: mindig meg kell fogalmazni a „Hol vagy, mi foglalkoztat Téged?” kérdését. A kérdés megfogalmazása ugyanakkor mindig olyan legyen, hogy fel tudjon szabadítani bennünket a közös gondolkodásra. Az említett bibliai történetben is ez történik – amit éppen az is bizonyít, hogy az a bibliai kánon szerves része lett. A kérdést tehát úgy tegyem fel, hogy a válaszoló fel tudja szabadítani magát, és elmondhassa, hogy ő hol tart. Az ilyen módon feltett kérdés tehát fölszabadítja a másikat a tanítványi létforma lényegére: Meg tudom nyitni a másik gondolatait arra, hogy elmondja, mi foglalkoztatja, és meg tudom nyitni a szívét, hogy elgondolkozzon azon, amit én felajánlok neki.

Összefoglalás

Tanulmányom végén szeretném röviden összefoglalni azt a gondolati utat, melyet együtt végigjártunk. Első gondolati egységében az aktuális egyházi hova tartozást tükröző statisztikák apropóján fogalmaztam meg az infrastrukturális fejlesztések bővítéséből való kilépés, és ahelyett az autonómiát munkáló párbeszéd megvalósítására fókuszáló egyházi gyakorlat szükségességét. Második gondolati egységében a hierarchikus berendezkedésű, a helyi potentátokhoz és véleményformálókhoz igazodó egyházi gyakorlat történelmi gyökereit mutattam be. Harmadik gondolati egységében az erre a sajátosan zsákutcás reflexre reagáló, a mindenkor gyülekezet bázisán megvalósuló edukációs út szükségességéről írtam. Negyedik gondolati egységében ennek, a közösségi autonómiát

¹² Lásd Mk 9,33–37

erősítő párbeszédnek a lehetőségeiről és elmaradásának kockázatairól fogalmaztam meg álláspontomat. Végül, de nem utolsó sorban az ötödik gondolati egységben a téma teológiai bázisismereteit vetettem papírra, pontosabban a számítógép klaviatúrájára.

Az autonómiát munkáló párbeszéd helyreállítása tehát elengedhetetlen szükségesség, ha protestáns örökségünk és református egyházunk gyülekezeteinek, bizonyágtételének megerősítése szívügyünk. Ugyanakkor a gyülekezeteink számára alternatívát is kell kínálnunk, olyan gyakorló helyet, ahol ezt a lehetőséget megragadhatják, illetve begyakorolhatják annak eljárásrendjét. Ennek a szemléletmódnak formálóiaként a testvéri közösségünk által hordoztatva hoztuk létre Diakóniai Népfőiskolánkat a Szigetszentmiklós-Kossuth utcai Református Gyülekezetben, ahol Szalkay László lelkipásztor Testvérünk és presbiterei, valamint diakónusai adnak otthont a 29 hallgatóval induló évfolyamnak.

Felhasznált irodalom

- ◆ BOGÁRDI SZABÓ I.: Kálvin hagyománya Dunamelléken, in Farbaký P.–Kiss R.: *Kálvin hagyománya. Református kulturális örökség a Duna mentén. Kiállítási katalógus*, Budapest, Budapesti Történeti Múzeum–Dunamelléki Református Egyházkerület, 2009, 13–23.
- ◆ MEEPT: „...legyetek készen mindenkor számot adni”, *A Magyarországi Evangélikus Egyház Püspöki Tanácsának körlevele*, 2023. szeptember 26., elérhető: <https://www.evangelikus.hu/hireink/kozlemeney/egyhazunk-puspokitanacsanak-korlevele-a-2022-es-nepszamlalas-adatairol>, letöltés dátuma: 2023. november 9.
- ◆ NAGY K. Zs.: *„Hová lett a református öntudat?” A magyar református felekezeti identitás megújításának néhány diskurzusáról*, Doktori Disszertáció, Pécs, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2012.
- ◆ SARTO, P. B.: Calvin and the world: key ideas and dissemination of the “second reformation”, in *Omnes Magazin*, (4. Mai, 2021), elérhető: <https://omnesmag.com/en/resources/calvin-and-the-world-ideas-key-and-diffusion-of-the-second-reform/>, letöltés dátuma: 2023. november 9.
- ◆ SZENCZI Á.: Az enkulturáció és a perszonalizáció szintézise a mai keresztyén szellemiségű nevelésben, in *Collegium Doctorum* 18 (2022/2), 263–281.

A gyülekezetépítés lehetőségei a valláspedagógia eszközeivel

1. Bevezetés

A tanulmány célja egyrészt az, hogy pilotkutatáson alapuló adatokra támaszkodva betekintést engedjen a vizsgált gyülekezetek alkalmába, másrészt, hogy rávilágítson, milyen lehetőségei, eszközei lehetnek még a mai gyülekezeteknek, hogy lélekben és lélekszámban is növekedjenek.

A tanulmány az elméleti háttér bemutatását követően empirikus adatokat figyelembe véve vizsgálódik, azaz hat kisgyülekezetben folyó munkát elemez, amelyek jórészt az elmúlt öt év tapasztalatait írják le.

A kutatás alapvetően analitikus jellegű, amelynek alapját elsődleges források adják. Mindezek mellett korábbi kutatási eredményeimet¹ és másodlagos forrásokat is felhasználtam. A forráselemzéseken keresztül főképp a kvalitatív paradigma keretei között maradván az interpretatív szemléletmódot követem. Az előadás ráirányítja a figyelmet a gyülekezetépítés kihívásaira, értékeire.² A téma időszerű, segíti e tágkör iránt érdeklődőket az elmélyülésben.

2. A gyülekezetépítés elméleti megközelítése

A gyülekezetépítést a Természetes Közösségfejlődés (Natural Church Development, NCD)³ alapján mutatom be, mivel elveit, filozófiáját magam is el tudom fogadni. Az NCD egyrészt közösségdiagnosztikai, másrészt közösségfejlődést segítő koncepció. Kutatási eredményekre (kérdőívek alapján kapott adatokra) támaszkodva és az egyén felelősségét sem nélkülözve mutat iránymutatást a közösségnek, miként tudja eredményesen képviselni az Istent, a gyülekezet ügyét, a keresztyén életformára nevelést, új egyháztagok bevonását, a már meglévők hatékonyabb mozgósítását.

¹ BOGNÁRNÉ KOCSIS: A vallás és a hit szerepe a személyiségfejlődés folyamatában, 18–36; BOGNÁRNÉ KOCSIS: Reformed education and teaching practice with equal chances, 114–126.

² SIBA–SZABÓNÉ LÁSZLÓ–PÁNGYÁNSZKI: Együtt a hit útján.

³ <https://ncd.hu>

Melyek azok a jellemzők, amelyekkel a gyülekezet/a közösség életét vizsgálhatjuk?

1. Megerősítő vezetés: ez a sajátosság elsősorban a lelkipásztorra vonatkozik, de én idevenném a presbiterek felelősségét is, hiszen egy gyülekezet életében nagyon fontos az ő szerepük is. A vezetést így definiálva kell végiggondolni, mennyire inspiráló, helyzeteket/szolgáltatásokat teremtő, felajánló, mennyire bátorító, erőt adó a jelenlétük.
2. A működési mód, a gyülekezet strukturális felépítése, a feladatok logikus kiosztása, összehangolása a gyülekezet céljához, főfeladatához.
3. Önkéntes szolgáltatokat: ki, milyen feladatot tud vállalni, azokat örömmel végzi-e, illetve képes-e azokat megfelelően ellátni, hiszen a gyülekezetépítéséhez nem mindig elegendő csupán a lelkesedés.
4. Az evangelizáció ügyének felvállalása az egyén szintjén: a gyülekezeti tagok feladatuknak érzik-e, hogy másokat megszólítsanak, és a gyülekezet életébe bevezessenek.
5. Az igehirdetés: segíti-e a gyülekezeti tagokat a hit elmélyülésében, inspirálja-e őket a gyülekezeti életben való aktív részvételre.
6. A gyülekezet lelkisége: mennyire pezsgő és tevékeny a közösségi élet, mennyire tud másokat is bevonni, mennyire hiteles a gyülekezet a mindennapokban.
7. A gyülekezeti csoportok (énekkar, imakör stb.) betöltik-e funkciójukat, azaz tudást növelő/mélyítő hatásuk van-e, hitben elmélyítő-k-e, tevékenységre buzdítanak-e.
8. A gyülekezeten belüli kapcsolatok mennyire mélyek, őszinték és szeretetteljesek.

A gyülekezetépítés sarokpontjainak újragondolása után vizsgáljuk meg a szervezeti kultúra jellemzőin keresztül a gyülekezetet, figyelembe véve és hasonlítva egy iskola működéséhez. Úgy vélem, ez azért lenne fontos, mert a gyülekezeti tagok gondolkodása, attitűdje, érzés- és hitvilága stb. összességében alkotja azt a miliőt, amely vagy hívogató, vagy éppen kerülendő mások számára. A szervezeti kultúra⁴ természetesen tetten érhető közvetett és közvetlen módon, látható vagy rejtett formában is.

Beare–Caldwell–Millikan (1998)⁵ koncepcióját alapul véve vesszük végig a szervezeti kultúra legfőbb szempontjait. Az első és legfontosabb az elvi alap: az értékek. A gyülekezet életében ez egyértelmű: a keresztyén értékek. Ehhez kapcsolódnak a látható megnyilvánulások: például a gyülekezeti dokumentumok, célkitűzések, programok, a szervezeti hierarchia. Itt kell megemlítenem

⁴ SERFŐZŐ–SOMOGYI: Az iskola mint szervezet, 451–471.

⁵ BEARE–CALDWELL–MILLIKAN: Az iskolai kultúra fejlesztése 189–214.

a kommunikációt, amely nem korlátozódik csupán a beszélgetésekre, hanem a kapcsolattartás módjaira (elektronikus, szóbeli), az elérhetőség biztosítására (tudom, milyen ügyben kit kell keresnem, megszólíthatom-e, válaszol-e a megkeresésemre, stb.) De ide tartoznak a gyülekezeti történetek, pletykák is, azaz mit mondunk el a másoknak, esetleg egy nem hívőnek vagy más gyülekezetbe tartozónak.

Fontos a gyülekezet viszonyulása az ünnepekhez, a szolgálatokhoz, a gyülekezet fennmaradását szolgáló kötelezettségekhez (adományok, önkéntes munka stb.), a gyülekezet közösségi, lelki életét támogató alkalmakhoz (pl. táborok, szeretetvendégség, közös ebéd stb.). Fontos aspektusa a gyülekezeti kultúrának, hogy milyen együttműködései vannak a helyi közösségekkel, más (helyi) egyházakkal, szülőkkel, esetleg civil szervezetekkel. Mindezekén túl még említést kell tenni arról is, hogy milyen vizuális megnyilvánulások érhetőek tetten például a templom és környezetének rendezettsége, a gyülekezeti ház/helyiségek tisztasága, felszereltsége, megjelentett jelmondatok terén. De ide sorolnám azt is, hogy milyen ruhában jelennek meg a hívek az istentiszteleten, a gyülekezeti alkalmakon, illetve illő vagy illetlen módon viselkednek-e, hogyan kommunikálnak a közösségi médiában, mit osztanak meg másokkal, és azt milyen stílusban teszik.

Mindezen jellemzők vizsgálata után, a nyert adatok tükrében megfogalmazódhatnak azok a fejlesztési irányok, amelyek a gyülekezetet építhetik, mások számára is hívogatóak lehetnek.⁶

3. A vizsgált gyülekezetekben nyert adatok

Az empirikus kutatás alapját hat református kistépülés gyülekezetében folyó munka vizsgálata adja. A gyülekezetek kiválasztása nem a működésük hatékonysága alapján történt. Olyan hat dunántúli települést választottam, amelyeknél a hitoktatók elkötelezettek, és tenni akarnak a gyülekezeti élet felvirágoztatásáért.

Céлом volt, hogy a kisebb gyülekezetekben folyó munkáról kapjunk képet, ha az töredékes is. A kutatás során betekintést nyertünk a gyülekezetekben végzett szolgálatok típusairól, az ott rendszeresen megtartott alkalmakról. A gyülekezetek anonimitása fontos számomra, így az ábécé betűivel jelölöm és különböztetem meg őket. A gyülekezetekben folyó munka vizsgálata három korcsoportra terjedt ki: a gyermekek, az ifjúság és a felnőttek körében tartott alkalmakra.

⁶ WESTERHOFF: Church Education for Tomorrow.

3.1. A gyermekeknek szóló alkalmak

A gyermekek kategóriába soroltam a baba korúaktól egészen a középiskolás korig terjedő életszakaszt. Jól látszik, hogy a vizsgált gyülekezetek közül a legtöbben gyermek-istentiszteletet és hittantábort szerveznek. Az egyházi közösségek vállalásai egy kivételtől eltekintve nem tartanak sok alkalmat, de ennek több magyarázata is lehet, például a gyülekezetbe járók életkora, családi helyzete, azaz kevés a gyermekes család, kicsi a gyülekezet, nincs óvoda a településen, nincs rá igény, stb.

1. táblázat: A gyermekeknek szóló alkalmak száma a vizsgált gyülekezetekben

Gyermekek	A	B	C	D	E	F	Összesen
Baba-mama klub				✓			1
Gyermek-istentisztelet			✓	✓	✓	✓	4
Vasárnapi iskola			✓				1
Vasárnapi játszóház	✓		✓				2
Nyári tábor (hittantábor)		✓	✓			✓	3
Óvodai hittan		✓					1
Összegzés	1	2	4	2	1	2	

3.2. Az ifjúságnak szánt alkalmak

Az ifjúság az általános iskola felső tagozatától a középiskola befejezéséig tartó időszakot jelöli. Jól látjuk, hogy míg a gyermekeknek hat alkalom jelenik meg a vizsgált gyülekezetekben, addig az ifjúságnak csupán négy. Konfirmáció-előkészítés a gyülekezetek többségében megjelenik, de sajnos az ifi órák már nem követik ezeket az alkalmakat. Ismert tény, hogy a középiskolások gyakran az iskolájukhoz kapcsolódó közösségekhez csatlakoznak, és nem a szülőhelyükhöz. Úgy gondolom, hogy ezzel nincs semmi probléma. A lényeg, hogy hitmélyítő alkalmakon vegyenek részt, ahol megélhetik a hitüket, és a korosztályukhoz tartozó problémákról beszélgethetnek.

2. táblázat: Az ifjúságnak szóló alkalmak száma a vizsgált gyülekezetekben

Ifjúság	A	B	C	D	E	F	Összesen
Ifi				✓		✓	2
Kirándulások	✓				✓		2
Ifjúsági találkozók		✓					1
Konfirmáció-előkészítő			✓	✓	✓	✓	4
Összegzés	1	1	1	2	2	2	

3.3. A felnőttek alkalmai

A felnőttek az egyetemista korosztálytól kezdődően mindenkit magába foglal. Ez a besorolás az alkalmak számában is megmutatkozik, mivel nyolc különböző eseménytípus jelenik meg. Szépen nyomon követhető a különböző korosztályok igénye. A jegyesoktatás, a fiatal házások köre, a szülők felkészítése a keresztlőre stb. De emellett ott vannak a bibliaórák alkalmak, a kóruspróbák, az asszonykör és az egyéb alkalmak, például kirándulások, koncertek, családi és kórházi látogatások is. Természetesen ezek nem mindegyike található meg mindegyik vizsgált gyülekezetben, de ez nagyban függ a gyülekezet korosztályától, a gyülekezet lélekszámától is többek között.

3. táblázat: A felnőtteknek szóló alkalmak száma a vizsgált gyülekezetekben

Felnőttek	A	B	C	D	E	F	Összesen
Bibliaóra		✓		✓	✓	✓	3
Házi IT			✓ (eseti)				1
Jegyesoktatás			✓ (eseti)	✓			2
Kórus	✓		✓ (eseti)	✓			3
Asszonykör				✓			1
Szülők felkészítése keresztlőre				✓ (eseti)			1
Fiatal házások köre				✓ (eseti)			1
Egyéb alkalmak	gyülekezeti kirándulás				Farsang, koncertek	család-látogatások, kórházi látogatások, családi tábor	6
Összegzés	1	1	3	6	2	5	

A három táblázatot összevetve jól látjuk, hogy mindegyik gyülekezetben van legalább egy gyermek, ifjúság, felnőtt korosztályhoz kapcsolódó alkalom. Igaz, némelyik vizsgált gyülekezetben kevés esemény van, de a hitoktatók lelkesek, hogy újabbak induljanak.

4. Összegzés

A gyülekezetek különböző életkorú és hitbeli elköteleződésű tagokból állnak, akiknek a szociális, morális, szellemi és élettervezési hátterük is más és más. Egy közös pont van, a Krisztushoz tartozás, elköteleződés ügye. Ennek értelmében nem kis feladat a lelkész, a gyülekezet számára a gyülekezetépítés ügy, hogy közben az hitbeli növekedést is jelentsen a híveknek.⁷

A gyülekezetek számára nagyon tudatosan kell szervezni az alkalmakat, hiszen a családok sok esetben terheltek, így csak az értelmes, a fejlődést ígérő programokra nyitottak.⁸ A tanításnak és a tanulásnak párban kell(ene) járnia. E hozzáállás gyakorlati alkalmazása egyáltalán nem könnyű feladat. Hiszen hirdethet a lelkész rendkívül jó, izgalmas, hit- és közösségépítő alkalmakat, de nem biztos, hogy sokan részt vesznek/részt tudnak venni az eseményeken. Pozitív tapasztalatok, élmények a gyülekezeti tagokkal, motiváló igehirdetések azonban sokat adhatnak ahhoz, hogy szívesen vegyenek részt a vasárnapi alkalmakon túl más gyülekezeti eseményeken is, sőt akár szolgálatot is vállaljanak. A pedagógia, a tanulás széles spektruma jelenik meg a gyülekezetek életében. Nagyobb szerepe van az informális, a nonformális, az indirekt tanulásnak, nevelésnek e színtéren.

Talán érdemes lenne a hatékonyság növelése céljából a gyülekezeteknek diagnosztikai felmérést végezniük, hiszen annak eredményei konkrétan rámutatnának, mire van igénye, illetve van-e egyáltalán igénye a közösségnek több hétközi, hétvégi alkalomra.

Az írásom témájától függetlenül úgy gondolom, nem feltétlen az alkalmak számától lehet gyümölcsöző egy gyülekezet, sokkal inkább a közösség összetartó és megtartó erejétől, amelyben kétségkívül központi szerepe van a lelkésznek.

A gyülekezetben megvalósuló nevelés az élethosszig tartó tanulás-tanítás szép példája, hiszen születéstől halálig kíséri az embert az életútján.⁹ Mind az LLL koncepció, mind a vallásgyakorlás erősítheti a mentális egészséget, az aktív közösségi létet.¹⁰ A gyülekezeti élet működése az öntevékenységre és az egyéni tanulásra épít sok esetben. Gondoljunk csak arra, hogy egy szolgálat vállalása egyéni felkészüléssel jár, ami tudásgyarapodással, készség- és kompetenciafejlesztéssel párosul. A gyülekezet életében a tanulás tág és komplex környezetben valósul meg, ahol életkortól függetlenül jelen van az önfejlesztés igénye és a tanulásra kész lelkiállapot.

⁷ SIBA–SZABÓNÉ LÁSZLÓ–PÁNGYÁNSZKI: Együtt a hit útján.

⁸ SCHWEITZER: Vallás és életút.

⁹ LEVENSON–ALDWIN–D’MELKO: Religious Development, 144–161.

¹⁰ MCCULLOUGH: Research on Religion-Accommodative Counseling, 92–98.

Felhasznált irodalom

- ♦ BEARE, H.–CALDWELL, B. J.–MILLIKAN, R. M.: Az iskolai kultúra fejlesztése, in Balázs É. (szerk.): *Oktatásmenedzsment*, Budapest, OKI, 1998, 189–214.
- ♦ BOGNÁRNÉ KOCSIS J.: A vallás és a hit szerepe a személyiségfejlődés folyamatában, in *Református Szemle* 109 (2016/1), 18–36.
- ♦ BOGNÁRNÉ KOCSIS J.: Reformed education and teaching practice with equal chances, in *Teológiai Fórum* 10 (2016), 114–126.
- ♦ LEVENSON, M. R.–ALDWIN, C. M.–D’MELKO, M.: Religious Development from Adolescence to Middle Adulthood, in Paloutzian, R. F.–Park, C. L. (ed.): *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, New York, Guilford Press, 2015, 144–161.
- ♦ MCCULLOUGH, M. E.: Research on Religion-Accommodative Counseling: Review and Meta-Analysis, in *Journal of Counseling Psychology* 46 (1999/1), 92–98.
- ♦ SCHWEITZER, F.: *Vallás és életút*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1999.
- ♦ SERFŐZŐ M.–SOMOGYI, M.: Az iskola mint szervezet, in N. Kollár K.–Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris Kiadó, 2004, 451–471.
- ♦ SIBA B.–SZABÓNÉ László L.–PÁNGYÁNSZKI Á. (szerk.): *Együtt a hit útján (Gyülekezetpedagógiai Kézikönyv)*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2019.
- ♦ WESTERHOFF, J. H. III.: *Church Education for Tomorrow*, Toronto, Anglican Book Center, Kindle Edition, 2000.

Érzelmi nevelés és rezilienciafejlesztés igénye a református közoktatásban és a hittanoktatásban – szempontok a pedagógusok és hittanoktatók rezilienciájának szemszögéből és egy kutatás tapasztalatai alapján

Bevezetés

Van-e helye az oktatásban az érzelmi nevelésnek, illetve a reziliens gondolkodásmód fejlesztésének? Miért fontos, hogy ez jelen legyen a mindennapi, gyakorlati pedagógiában, és hogyan kapcsolódik ez a hittanoktatáshoz? Mi ebben a diákokat körülvevő környezet szerepe és lehetősége? Hogyan állnak ezzel a református oktatási intézményeink, illetve hittanoktatóink? Hogyan lehet támogatni az ő érzelmi stabilitásukat azért, hogy a tanulók számára segítséggé lehessenek? Ezekhez a témákhoz szeretnék néhány szempontot fölvetni.

Kiindulásom az a gondolat, hogy a gyermekek, fiatalok a maguk életvalóságában vannak jelen az óvodában, iskolában – ezen belül a tanórákon is. Nem üres lapként érkeznek, hanem a hittanórákra is „saját magukat” hozzák. Élményvilágukat, megéléseiket. Egyszerre vannak jelen érzelmi, értelmi és lelki szinten. Éppen úgy, ahogyan a velük dolgozó pedagógusok, hittanoktatók, lelkipásztorok is. Az mára már egyértelmű, hogy az oktatóknak nagy szerepe van a tanulási folyamatban. Falus és Orgonányi-Gajdos többféle kutatásra és gyakorlati tapasztalatra hivatkozva kiemeli a pedagógus érzelmi intelligenciájának szerepét és hatását a tanulási-tanítási folyamatban. Sőt, azt is, hogy az eredményes és hatékony tanárrá válásnak előfeltétele a magas szintű szaktudományos, pedagógiai-pszichológiai, tantárgypedagógiai ismeretek mellett a kedvező személyiségvonások megléte, valamint az érzelmi intelligenciához kapcsolódó készségek és a tudatos önreflexivitás, képességfejlesztés is.¹ Azért, hogy a pedagógus elérhesse a kitűzött célt, és komplex személyiségfejlesztést végezhesen.

¹ FALUS–ORGOVÁNYI-GAJDOS: A pedagógus.

1. A számok tükrében

Jelen munkában elsősorban a református oktatási rendszer által elért diákokra és az őket oktatókra koncentrálok. Ez a kör jelenti a református közoktatási hálózat intézményeit és pedagógusait, de a hitéleti nevelés szempontjából ide tartoznak az állami és más felekezeti oktatási intézmények és az ott szolgáló lelkipásztorok, hittanoktatók, vallástanárok is. Ha a számadatokra nézünk, akkor ez a 2022/2023. tanévben a következőket jelentette:

- 222 településen, 507 feladatellátási helyen 195 református köznevelési és szakképzési intézmény működött. Ezekben az intézményekben összesen közel 60 000 fő tanult.
- Ezen kívül, az állami színteret is figyelembe véve, több mint 153 000 gyermekhez és fiatalhoz jutottunk el a hittanoktatás területein.
- Közel 7000 pedagógus dolgozott a református közoktatási rendszerben, és hittanoktatást végzők száma 1650 főre tehető.²

A KSH által közreadott adatok ugyanebből az évből elérhetők, amelyek szerint országos szinten 1 561 600 diák vett részt óvodai nevelésben, alapfokú, illetve középfokú oktatásban.³ Az átfedéseket is figyelembe véve a tanulók kb. 12-13%-át érjük el. Gyermekeket és fiatalokat, akik a maguk sokféleségében vannak jelen az oktatásban. A témát sok oldalról lehetne megközelíteni, de az érzelmi neveléshez kapcsolódva számomra elgondolkodtató az, hogy erősen megnőtt az utóbbi években az alulteljesítők, beilleszkedési és magatartási zavarokkal (BTMN) küzdők, sajátos nevelési igényű (SNI) diákok száma. A református óvoda- és iskolahálózat, illetve hittanoktatás által lefedett csoportoknál nem tudunk pontos statisztikai adatokat, de az igen tanulságos, hogy az említett 2022/2023. tanévben országos szinten a HH, HHH diákok aránya 11,7% volt – kiemelkedő többségükben Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Nógrád vármegyékben. 7% az SNI-s tanulók aránya, akik közül 5% integrált nevelésben részesül.⁴ Azaz a többségi oktatási intézményekben találkozhatunk velük. Ők valamilyen módon diagnosztizáltak, és a rendszerben lehetőséget kapnak egyedi sajátosságaik, fejlődési igényeik támogatására. De mi lesz a többiekkel? A Református Pedagógiai Intézet munkatársaként kollégákkal beszélgetve konferenciákon, szakmai rendezvényeken, továbbképzéseken egyértelmű visszajelzésként érkezik a gyakorlatból az,

² SZONTAGH: A Református Pedagógiai Intézet 2022. évi beszámolója és 2023. évi munkaterve, 5–7.

³ KSH: Oktatási Adatok, 2022/2023.

⁴ Uo.

amiről a WHO-nak hivatalos kimutatásai is vannak: megnőtt a lelki eredetű zavarok aránya, egyre erősebb mértékben van jelen a gyermekek és fiatalok között az érzelmi instabilitás, a depresszió, a szorongás és a viselkedési zavarok.⁵ Ezek a kihívások és az elég nagy számok jogosan fölvetik annak az igényét, hogy tudatosan keressük a megoldást arra, hogyan is lehet segíteni a tanulókat abban, hogy javuljon a teljesítményük. Ez a támogatás szorosan kapcsolódik az érzelmi-szociális kompetenciák megerősítéséhez és a mentális egészség elősegítéséhez. Ez történhet közvetlen módon, amikor a diákok élethez kapcsolódó, lelki egészséget támogató képességeinek fejlesztése áll a középpontban. Ehhez kapcsolódóan röviden kitérek egy későbbi fejezetben az érzelmi-szociális kompetenciafejlesztést segítő tantervek és programok lehetőségére, illetve egy rezilienciafejlesztő tantervre. Még hatékonyabb azonban a lelki egészség megerősítése, ha közvetetten, az intézményi hálózat és a pedagógusok (hitéleti nevelés esetében hittanoktatók, lelkipásztorok, vallás-tanárok) lelki egészségének támogatásán és megerősítésén keresztül érjük el a diákokat. Gyakorlatilag arról szól ez, hogy preventív módon az oktatókat támogatjuk és erősítjük meg, és segítjük azt, hogy egy egészséges, minőségi kapcsolódás alakulhasson ki köztük és a diákok között. Ilyen értelemben a tanárok kettős szerepet vállalnak. Szaktanárként, tanítóként, óvodapedagógusként oktatási tevékenységük mellett gondoskodó és hatékony szakemberként támogathatják a tanulók tanulmányi, szociális és érzelmi fejlődését.⁶ Ahhoz, hogy ezt meg tudják tenni, viszont fontos, hogy a saját lelki egészségükre is odafigyeljenek.

2. A szociális-érzelmi nevelés jelentősége

Van-e helye az érzelmi nevelésnek az oktatási-nevelési folyamatban? Kutatások szerint az érzelmeknek fontos szerepük van a mindennapi életünkben, és hatással vannak a figyelmünkre, észlelésünkre, tanulásunkra, emlékeztűnkre. Bower a tanulási folyamatokkal kapcsolatban azt fogalmazza meg vizsgálatainak eredményeként, hogy az emlékezetben az érzelmeknek, érzelmi kapcsolódásoknak nagy jelentőségük van. Az érzelmek összekapcsolódnak az érzelmet kiváltó helyzetekkel, szerepekkel, viselkedésekkel. Emiatt a pillanatnyi érzelmi állapot befolyásolja a tanulási folyamatokat is.⁷ Továbbvizsgálja ezt a vonalat azok a kutatások, amelyekben arról is szó van, hogy ha a gyermekek jól érzik magukat az óvodában, iskolában, akkor ez pozitív hatás-

⁵ WORLD HEALTH ORGANIZATION: Mental health of adolescents.

⁶ Pianta–Stuhlmán: Teacher-child relationship and children's success, 444–458.

⁷ Urbán: Érzelmek, 228–230.

sal van a tanulmányi teljesítményükre is. Ma viszonylag sok szó esik az ún. jóllét fogalmáról, ami a testi-lelki egészségnek a része. Létezik egy ún. „iskolai jóllét” kifejezés, amelynek összetevőit Konu, Alanen, Lintonen és Rimpela dolgozták ki. Ebben a következők vannak jelen:

- iskolai körülmények,
- társas kapcsolatok,
- az önmegvalósítás lehetőségei,
- általános egészségi állapot, amelynek a testi egészség mellett része a lelki, mentális egészség is.⁸

Elég széles a spektrum, hogy ki, hogyan van jelen az oktatás-nevelés folyamatában, mivel a gyermekek és fiatalok a teljes élményvilágukat, érzéseik teljes skáláját viszik magukkal a foglalkozásokra, tanórákra. Ebben pedig nemcsak pozitívumokkal, hanem akadályokkal, nehéz élettérzésekkel is találkozhatunk. A negatív érzelmek vonatkozásában a félelem és a szorongás jelenhet meg erőteljesen az intézményi közegben. Aaron T. Beck kiemeli azt, hogy a szorongásnak zavaró hatása van a gondolkodásra. Azt is mondja, hogy a szorongás negatívan hat az információk feldolgozására, illetve az érzelemre és a viselkedésre. Akár pánikot is idézhet elő, ha elhatalmasodik az egyénen. Beck szerint a szorongásos állapot úgy alakul ki, hogy a kezdeti inger hatására megjelenik egy automatikus képzet vagy gondolat, és ez szorongást vált ki. A megoldáshoz ismerni kell a kiváltó gondolatot vagy képzetet, amire nem mindig egyszerű rátalálni. A szorongásnak vannak testi, kognitív és viselkedéses tünetei, és a rá adott reakció lehet adaptív vagy maladaptív. Ez utóbbi esetben kellemetlen viselkedést is eredményezhet. Beck szerint a szorongás mögött egy olyan séma áll, melyben az individuum fenyegetve érzi magát, és úgy látja, hogy magas a sérülékenység és a veszélyeztettség lehetősége. Kognitív sémák lehetnek ezek, melyek bármilyen teljesítményhelyzethez kapcsolódhatnak, és szorongást idéznek elő.⁹ Az oktatási folyamatban bőségesen van ilyen teljesítményhelyzet: gondoljunk akár egy dolgozatra, felelésre stb.

Baddeley munkamemória modelljében is megjelenik a szorongás hatása. Ha valaki elkezd szorongani, akkor ez kihat a munkamemória minden területére, zavarja a hatékony működést.¹⁰ Sőt, az atipikus fejlődésű gyermekek vonatkozásában különösen említésre méltó, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek (SNI), illetve a tanulási zavarral küzdők (BTMN) szintén hajlamosabbak a szorongásra és a szorongásos zavarokra.¹¹

⁸ Uo., 240–242.

⁹ NÓTIN: Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulónál.

¹⁰ Uo.

¹¹ CsÓTI: Gyermekkori szorongás, iskolafóbia, pánikrohamok.

Rapos a jellemző iskolaifélelem-okoknál felsorolja például a feleletet, osztályzást, a tanár személyét, az iskola épületét, de ezt egy tágabb kontextusba helyezi, és fölveti, hogy a családnak nagy hatása van az iskolai félelmek kialakulásában. Az otthoni hozzáállás, a család elvárásai, a gyermek teljesítménye, illetve a szülők által a gyermeknek szánt jövő képe szintén okozhatnak szorongást a gyermek számára.¹² Ezt aztán tovább erősítheti vagy éppen oldhatja az oktatási közeg, akár maga az iskola vagy éppen a tantermi közeg csoportsegítő és elfogadó vagy éppen káros és negatív hatású attitűdje. Tehát az az érzelmi légkör, amelyet a diákok megélnék és tapasztalnak. Ebben az attitűdben és a képviselt látásmódban befolyásoló, ha intézményi szintről beszélünk, a pedagógusok és az ott dolgozó munkatársak gondolkodásmódja, attitűdje és az ezekből fakadó viselkedése – ha pedig egy-egy tanórára nézünk, akkor szintén meghatározó a pedagógus hozzáállása. A 2000-es évekhez köthető a szociális és érzelmi tanulás fogalmának kialakulása. Az úgynevezett „SEL” (Social and Emotional Learning) azon alapul, hogy az érzelmi és a szociális készségek nagyon erősen hatnak a fizikai és lelki egészségre, társas kapcsolatokra, iskolai teljesítményre, illetve a későbbi szakmai sikerekre és eredményességre. Teljesen más egy olyan intézmény légköre, egy olyan csoport közös munkája, tanulók egymáshoz kapcsolódása, viselkedése, magatartása és teljesítménye, ahol egymás iránti őszinte nyitottság, érdeklődés, tisztelet, elfogadás, támogatás, megbecsülés, empátia, egyéni képességek és erősségek értékelése, egymás megbecsülése van jelen, mint ahol ennek az ellenkezőjét tapasztaljuk. Csak egy példát kiemelve, már az 1980-as években azt mutatták a kutatások, hogy a tanulók 15%-át éri iskolai bántalmazás, míg ez az arány azóta is csak nagyobb.¹³ Míg az előző esetben komoly lelki munícióval indulhat a diák az életnek, addig egy negatív hatású iskolai közeg nem segíti, hanem még rá is erősíthet az őt érő negatív hatásokra. Igazi változás akkor érhető el, és csökkenthető ez az arány, de a tanulói szorongás is, hogyha az intézmény és a pedagógusok elkötelezettek abban, hogy preventív módon azokat a szociális és érzelmi készségeket fejlesszék, amelyek a jó együttműködést, mások elfogadását és a már korábban felsorolt szempontokat segítik. Azaz: támogatják a diákok mentális, lelki egészségét. Azt gondolom, hogy lehet ez egy olyan sajátosság, amelyre tudatosan törekedhetünk a református oktatási rendszer, illetve a hitéleti nevelés esetében. Egyszerűen megfogalmazva: egy jó és támogató iskolai közeg segíti akár a hátrányok leküzdését is, és olyan életképességekkel ruház fel, amelyek a boldogulást segítik.

Hogyan történhet ez? Vannak programok, amelyek tudatosan ezt a fejlesztést tűzték ki célul, nemcsak egy tantárgyhoz kapcsolódva, hanem akár

¹² RAPOS: Az iskolai félelmek vizsgálata, 107–111.

¹³ YOUNG: Megoldásfókuszú iskolák a bántalmazáskezelésen túl, 14–16.

keresztntantervi kapcsolódásokkal, vagy éppen tantárgytól független módon. A már említett SEL-készségek fejlesztéséhez többféle program született, melyek a bántalmazás megelőzését, szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztését stb. tűzték ki célul. Fő hangsúlyuk a társas készségek fejlesztési területeinek a formálása, és a tantárgyakba, illetve az egész iskolai rendszerbe való beillesztése. Témám szempontjából érdekes az a felismerése a programok fejlesztőinek, hogy akkor tudnak igazán hatékonyak lenni, ha ezek mögött megjelenik a pedagógusok érzelmi és szociális készségeinek a fejlesztése és a téma iránti elköteleződésük támogatása is.¹⁴ Azaz a pedagógusok akkor tudnak nagyobb érzelmi támogatást nyújtani, hogyha ők maguk is mentálisan, lelkileg egészségesnek és stabilnak érzik magukat.

3. A rezilienciafejlesztés mint lehetőség az oktatási rendszer számára az érzelmi és szociális nevelésben

Napjainkban sok szó esik a rugalmas lelki ellenállóképességről és annak a hasznáról az egyén és a közösség életében. Ha pedagógiai, illetve pedagógiai-pszichológiai irányból közelítjük meg a témát, akkor a sokféle fogalmi meghatározás közül Ann Masten definícióját érdemes kiemelni. Ő fejleszthető képességként értelmezi a rezilienciát, amely segíti a hatékony és egészséges működést, túlélést, alkalmazkodást, erőforrások aktivizálását, hogyha valamilyen helyzetben szükség van rá.¹⁵ Ő és hozzá hasonlóan a téma más kutatói is kiemelik, hogy az egészséges családi, illetve óvodai, iskolai kapcsolatok segítik a rugalmas alkalmazkodóképesség, lelki edzettség kialakulását és fejlődését.¹⁶ Mire jó, ha a tanulók rezilienciáját fejlesztjük? Egyfajta lelki megerősítés történik, amely az egyén szintjén is hasznos, illetve a közösségekre, a társadalomra és a testi-lelki minőségre is pozitív hatással van ez a formálódás. A következőkkel találkozhatunk a kutatási eredményekben:

- A lemorzsolódás csökkentése és sikeresebb, reménytelibb életút.
- A kihívások, nehézségek esetén jól működő megküzdési stratégiák.
- Proszociális viselkedés, pozitív attitűdök megerősödése.
- Jól működő felelősségvállalás és tudatosság.
- A reziliens készségek fejlesztésével a közösségi kapcsolatok, együttműködés, társas kompetenciák megerősítése és hatékonyabb együttműködés a közösségben, kevesebb megoldandó konfliktus és probléma a közösségekben.

¹⁴ ZSOLNAI–RÁCZ–NAGY: Szociális és érzelmi tanulás az iskolában, 59–68.

¹⁵ MASTEN: Global Perspectives on Resilience in Children and Youth, 6–20.

¹⁶ MASTEN–BARNES: Resilience in Children, 98.

- Az iskolai légkör javulása.
- Erős jellemek formálása, értéktisztelet, és ezzel hatékonyabb közösségek kialakítása.¹⁷

2013–2014 óta léteznek olyan programok, amelyek tudatosan a reziliens gondolkodásmód és a rezilienciához tartozó képességek fejlesztését állítják a középpontba. Gyakorlatilag ezek szociális és érzelmi kompetenciaterületek. Európában 6 ország összefogásával született meg a a RESCUR program (Resilience Curriculum for Early Years and Primary School), amely a már említett SEL programok kategóriájába tartozik. Ez olyan preventív szemléletű tanterv, amely 5–11 éves kor között használható, és az egész intézmény vonatkozásában szeretne pozitív változást előidézni. A jelenlegi témám szempontjából szeretném kiemelni azt, hogy a SEL programok és a RESCUR is kiemeli annak a szerepét, hogy akkor működik igazán eredményesen az attitűdformálás és a képességfejlesztés, ha az intézmény vezetősége, a tanárok, szülők egyaránt elfogadják és fontosnak tartják az érzelmi, szociális, rezilienciakompetenciák fejlesztését, és ugyanolyan hangsúlyt kap, mint a tantárgyi tudás átadása.¹⁸

4. Néhány szó a bibliai idők neveléséről

Míg a fentiekben arról esett szó, hogy helye van egy oktatási közegben a szociális és érzelmi nevelésnek, rezilienciafejlesztésnek, érdemes ugyanezt a kérdést a hitéleti nevelés vonatkozásában is föltenni. Ahhoz, hogy megtaláljuk a létjogosultságát a hittanoktatásban az érzelmi nevelésnek, attitűdformálásnak, mindennapi életkészségek tanításának, érdemes bibliai alapokkal indulnunk. A hitre nevelésnek, a vallásosság közvetítésének megvolt a helye a bibliai időkben is. Az Ószövetség korában a mindennapi élet szerves részét képezte, és a nevelés, tanítás már egészen kisgyermekként kezdődött el. Elsősorban a szülők feladata volt az oktatásról való gondoskodás.¹⁹ Tartalmilag megjelent benne több terület:

- kognitív ismeretek átadása (értelmi tudásközvetítés),
- hétköznapi élethez szükséges ismeretek oktatása,
- erkölcsi nevelés – különösen az Istennel való kapcsolatra hívás és a biblikus életre, istenkapcsolatra, istenfélelemre tanítás.²⁰

¹⁷ CAFAI: A Transactional, Whole-School Approach to Resilience, 222–223.

¹⁸ CAFAI: RESCUR: Surfing the Waves.

¹⁹ NAGY: Nevel, 267.

²⁰ CZEGLÉDY: Nevel, 781.

Ebben az időben az, amit mi ma hitéleti nevelésnek tekintünk, nem volt elválasztva a mindennapoktól. Éppen ellenkezőleg: áthatotta a családok életét, az istentiszteleti gyakorlatot és az akkori iskolai nevelést is.²¹

Természetesen a társadalom különböző rétegeiben megjelentek eltérések az oktatási tendenciákban. A magasabb társadalmi csoportokba tartozók gyermekei járhattak iskolai oktatásba (királyok gyermekei, udvartartásba tartozó családok gyermekei elsősorban). Az alacsonyabb rétegekbe tartozók főleg a szülőktől és a családon belül sajátították el az ismereteket. Éppen ezért nem is lehetett volna az érzelmi, értelmi és hitéleti nevelést elkülöníteni. Ez utóbbi esetben különösen nagy jelentősége volt a közös rítusoknak, a személyes példának, élettapasztalatok átadásának, Istenhez kapcsolódó történetek elmondásának.²² Ezt a vonalat vitte tovább az újszövetségi kor is. Kr. u. 63–65-ben találkozhatunk azzal az előírással, amely szerint Joshua ben Gamla rabbi minden 6–7 éves fiúgyermeket iskolába várt. Itt főleg a Tórát tanulták a gyermekek, illetve írni-olvasni.²³ Emellett azonban továbbra is élt a rabbinikus hagyományban az az elvárás, hogy a Tóra tanítása, a történetmondás mellett az erkölcsi nevelés is része az apáktól (mint családfőktől) kapott tanításnak. Ennek részeként kellett mesterségre tanítania, feleséget találnia a fiúnak, illetve megtanítani arra, hogyan viselkedjen megfelelően a nehéz és előre nem látható helyzetekben.²⁴ Ez utóbbi gondolat a reziliencia (rugalmas lelki ellenállóképesség) fogalmát és tartalmát már fel is idézheti a számunkra.

Az újszövetségi szóhasználat is alátámasztja azt, hogy a hitéleti nevelés több az értelmi szint megszólításánál. A „katecheo” és a „didasko” kifejezésekkel találkozhatunk. Az evangéliumokban gyakran szerepel azokon a helyeken, ahol Jézus tanít Isten akaratáról s Isten országáról. Jézus maga is használja ezt a kifejezést, amikor a missziói parancsot adja tanítványainak, mely a klasszikus alapigéje a hittanoktatásnak (Mt 28,18–20). Ebben Jézus a tanítványokat munkatárssá hívja a hívő életre való nevelésben, a hit és a hívő lét mint életforma közvetítésében. Ebben persze szerepe van az ismereteknek, de az adott személy komplex módon való megszólításának is. A cél pedig – pedagógiai kifejezést használva – a belsővé tétel és ezáltal a mindennapi életben való megélése Krisztus követésének. Pál a „didasko” kifejezést hasonló módon használja. Azokról az emberekről szól, akik Isten tanítványává nevelnek az Igén és a saját életük tanúságán át.²⁵ Hétszer használja a „katecheo” szót is (Luk 1,4; Csel 18,25; Csel 21,21; Csel 21,24; Róm 2,18; 1Kor 14,19; Gal 6,6), ahol a hitről és hitben történő neveléshez kapcsolódik. Maga a tanítás az első

²¹ BERTHOLET: A history of Hebrew civilization, 284–291.

²² BODÓ: Hitre nevelés a Szentírásban, 19–30.

²³ TOWNSEND: Education, 301–309.

²⁴ GYÜRKI: A család méltósága az Ószövetségben, 39.

²⁵ RENGSTORF: didasko, 138–146.

gyülekezet életének is a része volt („didakhe” az itt használt kifejezés), melyben szintén megjelenik a személyesség és az életpéldák, a példamutatás is.

Ha a Szentírásra nézünk, akkor láthatjuk, hogy nem idegen, hanem nagyon is valódi és szükséges a hitből hitbe történő nevelés során az, amit mai szóval komplex személyiségfejlesztésnek nevezhetnénk: az értelem mellett a szív és a lélek megszólítása. Azaz: a szociális, érzelmi nevelésnél és a reziliencia fejlesztésnél tartunk újra.

5. Krisztusi életmódra hívás mint szintér a hittanoktatásban és a református közoktatásban

Jézus Krisztus missziói parancsa alapján a tanítvánnyá tétel ma is az alapja a szolgálatunknak. Sokszínű közösségekben tartjuk azokat az alkalmakat, amelyek a hitéleti nevelés részei. A hittanórák (vagy hittanfoglalkozások) keretén belül saját fenntartású és más felekezetű egyházi intézményekben, állami óvodákban, általános és középiskolákban. Ezekben olyan célrendszerrel dolgozunk, amelyben a kognitív, affektív és pragmatikus szint egyaránt megjelenik a 2012-es, jelenleg aktuális hittanoktatási kerettantervünket figyelembe véve.²⁶ Ha a hittanoktatási szintereket nézzük, akkor a célokat így lehetne összefoglalni:

- a ránk bízottaknak a Szentháromság Istennel, Isten Igéjével való találkozásának a színterét megteremteni;
- megalapozni, támogatni, erősíteni az Istennel való kapcsolat kialakulását, megerősödését, fejlődését;
- mindezen keresztül az emberekkel és önmagunkkal való egészséges kapcsolatok kialakítását és fejlesztését.

Ebben is jelen van az, hogy Krisztus-követő életmódra hívogatunk, a diákjaink elé élve, és példát adva arra, hogy mit jelent a saját életvalóságunkban, közegünkben, a 21. században hiteles keresztyénnek lenni. Ennek pedig része olyan kompetenciák fejlődésének segítése, amelyek a mindennapi élethez szükségesek. Bodó Sára így fogalmazza meg ezt az igényt:

A katechézis akkor életszerű, ha az Istenhez és egymáshoz fűződő kapcsolat megélhető a jelenben, és hatása lehet a jövőre. A katechézis attól életszerű, hogy a mindennapokban hasznosítható. Az ismeretekből azt kell felkínálni, amelyeket valamilyen módon be lehet építeni a világról és önmagukról való gondolkodásuk fejlődő rendszerébe.

²⁶ SZÁSZI: A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcsstan kerettanterve.

A katechézis legyen életre bátorító, segítsen a hétköznapiakban szükséges életkompetenciák megszerzésében. A Biblia üzenete mindig is „kompetenciákat” fejlesztett, a hit megélése, a hit cselekedetei a keresztyén élet hétköznapiiban is alapvető fontosságúak.

Isten Igéje mellett legyen „tananyag” a gyermek is, önmaga és a másik ember megismerése. A katechézis önismeretet is fejleszt, hozzásegíthet a társas kompetenciák és kommunikációs készségek fejlődéséhez.²⁷

Visszacsengenek tehát itt a szociális, érzelmi nevelés, reziliens gondolkodásmód fejlesztésének összetevői, melyekről korábban is szó volt. A hittanoktatás területein kívül a református közoktatási intézmények sok lehetőséget biztosítanak a hitből hitbe történő nevelésnek. Nemcsak azért, mert direkt módon az Isten Igéjét taníthatjuk, hanem azért is, mert indirekt módon olyan tanulási közeget alakíthatunk ki, amelyben megélhetik és megtapasztalhatják az Istennel való kapcsolat jó ízét. A hivatalos tananyag mellett olyan „rejtett tantervet” közvetíthetünk, amelyben az életpéldáinkkal, tapasztalatainkkal, szemléletmódunkkal segíthetjük azt, hogy az Ige élővé váljon. Ebben a feladatban pedig nagy szerepe van azoknak a személyeknek, akik az adott intézmény pedagógusai, munkatársai. Mit élünk a diákjaink elé? Mire hívjuk őket tudatosan, illetve közvetve a saját példánk és viselkedésünk, attitűdünk alapján? Nem egyedi ez a kérdésfeltevés. Az utóbbi évtizedekben az oktatáskutatók egyre inkább hangsúlyozzák azt, hogy az oktatási-nevelési folyamatban arra is szükséges felkészítést adni, hogy a diákok megtanuljanak megküzdni a mindennapi élet kihívásaival, olyan készségfejlesztés történjen, amely az életvitelükbe beleilleszthető, és segítséget ad a mindennapokhoz.²⁸ Ennek fontos része az, hogy az érzelmi-szociális nevelés, illetve az életkészségek tanítása is megjelenjen a lehetőségek között.

Lehet-e ennek keresztyén vetülete? Azt gondolom, hogy igen. Ehhez példaként Burns–Chapman–Guthrie elméletét hozom. Az USA-ban, 7 éves kutatás részeként vizsgálták a lelkipásztorok és lelkészcsaládok rezilienciáját, és keresztyén szemszögből tekintették át ezt a kérdést. Kutatásuk során 5 területet azonosítottak be, amelyek fejlesztése fontos ahhoz, hogy lelkipásztorként gyümölcstermő szolgálatunk legyen.²⁹ Bár ők felnőttekkel dolgoztak, és a lelkipásztori reziliencia áll a középpontban, de az eredmények valójában arról szólnak, hogy biblikus alapokon hogyan és mire érdemes figyelni a keresztyén szempontú reziliens gondolkodásmód formálásában. Ezek akár a hittanoktatásba, akár egy komplett intézményi hitéleti nevelésbe beépíthetők véleményem szerint. Az általuk felismert rezilienciaterületek a következők:

²⁷ BODÓ: Gyermek az egyházban, 8–9.

²⁸ ZSOLNAI–RÁCZ–NAGY: Szociális és érzelmi tanulás az iskolában, 59–68.

²⁹ BURNS–CHAPMAN–GUTHRIE: Resilient Ministry, 18–19.

- Spirituális formálódás, hitbeli (lelki) növekedés, ami az egyéni kegyességet jelenti. Ez az egyéni bibliaolvasás, imádság és istentiszteletek által fejlődhet, az Istennel találkozás színterei révén. Növekedés Krisztusban és Krisztus által, azaz az egyéni kegyesség és hitéleti formálódás területe, keresztyén rítusok közvetítése és azok közös megélése, tanítása kapcsolódik ehhez, amely a hittanoktatásban kreatív eszköztár segítségével vihető be a tanulók közé, figyelembe véve a korosztályi sajátosságokat is.
- Öngondoskodás: amely a fizikai, mentális és érzelmi egészségvédelmet jelenti. Ennek része, hogy keresztyén emberként jobban figyelünk másokra, de az Isten előtti felelősségünknek része az önmagunkról való gondoskodás, a testi-lelki egészségünk tudatos karbantartása.
- Érzelmi és kulturális intelligencia, ahol az érzelmi intelligencia a jól ismert EQ kulcskérdéseit foglalja magába. Ehhez ök a kulturális intelligenciát (CQ) kapcsolják hozzá, amely a különböző kulturális környezetek felismerésének és az azokhoz való alkalmazkodásnak a képességét jelenti. Ebben megjelenik saját magunk és mások kulturális háttérének a feltérképezése, a mozgatórugók megismerése, kulturális értékek beazonosítása és tisztelete.
- Egészséges kapcsolatok: a család és a párkapcsolatok, a házasság, közösségek témaköreit állítja a középpontba. Diákok szempontjából itt a kapcsolati alapozás, illetve olyan készségfejlesztés történhet, amely a jól működő kapcsolati háló és családi rendszerek megalapozását és megvalósítását foglalja magában.
- Vezetői képességek megerősítése, aminek a lelkipásztorok szempontjából van igazán jelentősége, illetve egy későbbi vezetői feladatkörben, a diákok számára érintőlegesen jelenhet meg.³⁰

6. Református pedagógusok, hittanoktatók és lelkipásztorok a rezilienciáról – egy kutatás tapasztalataiból

A korábbiakban szó volt arról, hogy hol is van a helye, és miért fontos a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése és a reziliens gondolkodásmód megalapozása, megerősítése. Illetve arról is, hogy ennek helye van a református oktatási közösségeinkben is. Ugyanakkor a témával foglalkozó szakirodalom azt is kiemeli, hogy reziliens diákot reziliens pedagógus tud nevelni, mivel itt is fontos a jó példa, a pozitív minták és a téma iránti elköteleződés. Sőt, az is megjelenik ezekben a szakirodalmakban, hogy a pedagógusok rezilienciájának fejlesztése éppen olyan fontos, mint a diákjaiké, mivel ez közvetve van hatással a tanulók gondolkodásmódjára, viselkedésére.³¹

³⁰ Uo., 18–30.

³¹ CEFAl: RESCUR: Surfing the Waves, 37–42.

Ebből a felismerésből kiindulva a Református Pedagógiai Intézetben, a kutatótanári tevékenységem részeként 2023-ban két területen párhuzamosan indult el a hittanoktatók, lelkipásztorok, református pedagógusok rezilienciájának támogatása.

a) Egy nem reprezentatív, hanem önkéntes online felméréssel

Ennek részeként, kérdőív segítségével mérem fel a reziliens gondolkodásmóddal kapcsolatos előzetes ismereteket, attitűdöket, kapcsolódásokat. Ez a felmérés 2023 júniusában indult, és 2024. október 31-ig tart. Hitéleti nevelésben dolgozók, református pedagógusok, illetve felsőoktatási intézmények diákjai kerültek megszólításra. 2024. május 1-jei adatok alapján 312 fő töltötte ki. 45,5%-uk a hitre nevelés folyamatában vesz részt, 4,8%-uk jelenleg felsőoktatási tanuló, a többiek óvodapedagógusok vagy tanítók, különböző tantárgyakat oktató szaktanárok és a református rendszerben működő gyógy-pedagógusok. Jelenleg a kérdőív részletes kiértékelésére nincs lehetőségem, de pár, már most kiemelkedő szempontot szeretnék megemlíteni. A felmérésben a témához kapcsolódó előzetes tudás, egyéni vélemények, illetve az igények állnak a középpontban. Ebben a hármas csoportosításban szólok én is róluk:

- A gyakorlati tapasztalatból fölismerve később került a felmérésbe az a lehetőség, hogy van, aki magát a kifejezést sem ismeri. Ez vissza is igazolódott, mivel a válaszadók 32,8%-a nem tudta, hogy mit is jelent a téma, és miről szól. Ellenben a témát ismerők (93,7%-ban) magát a kifejezés fő magyar szavát (rugalmas lelki ellenállóképesség) ismerik, és főleg olyan gyakorlatokhoz kapcsolják (89,6%), amelyek segítenek megnyugodni, helyreállítani a testi-lelki egyensúlyunkat.
- Szintén magas számban (93,5%) tartják a reziliens viselkedésmódot, gondolkodásmódot fejleszthetőnek, és (94,5%) gondolják azt, hogy a pedagógusnak, bármilyen tárgyat is tanít, lehet ebben feladata, felelőssége és lehetősége.
- Nagyon tanulságos az, hogy tanulói rezilienciafejlesztést segítő technikákra és eszközökre vágnak elsősorban, és csak ez után jelenik meg annak a vágya, hogy a magánéletükhöz, szakmaiságukhoz eszközöket kapjanak. Ugyanakkor a rezilienciához tartozó tématerületek közül a következőket emelték ki egy-egy képzés fő fókuszaként:
 - hatékony stresszkezelő stratégiák (82,5%)
 - hatékony konfliktuskezelési készségek (77,3%),
 - egészséges fizikai, lelki, szellemi rutinok kialakítása (62,9%).

b) Felmérésre épülő tréningek, szakmai rendezvények révén

A felmérés eredményét figyelembe véve a tervek szerint 5, 8 és 30 órás továbbképzések kidolgozása történik a Református Pedagógiai Intézet belül,

amely a katechéták és a református pedagógusok egyéni rezilienciájának fejlesztését, valamint a tanulói reziliencia iránti elkötelezettségük fejlesztését állítja a középpontba. Az eredeti tervek szerint ezek a kidolgozások a kérdőíves felmérés után történtek volna, de a gyakorlat oldaláról más igény jelentkezett. Több felkérés érkezett a téma mindennapokba való bevitelére, így elkészült egy olyan 5×45, illetve 8×45 perces tréningtematika, amelyet 2023 júniusa óta 10 helyszínen tartottam meg. Bár az alaptermatika azonos, de a felkérő intézmények, egyházmegyék sajátosságainak megfelelően, az előzetes igények és tapasztalatok felmérése és a kérdőív aktuális állásának eredményeit figyelembe véve egy adott közösségre szabott szakmai alkalmakon vehetnek a jelentkezők. Ezeknek a képzéseknek a visszajelzéseire sajnos jelen munkámban nem tudok részletesen kitérni, de az alábbiakban összegzek pár következtetést.

- Az egyénileg kitöltött és anonim elégedettségi lapok kiértékelése szerint 4,85–5,0 közötti a tréningen résztvevők elégedettsége.
- Minden visszajelző ajánlana a szakmai alkalmat másoknak.
- Jónak tartják azt a megközelítést, hogy a diákokkal foglalkozó szakemberek egyéni rezilienciájának megerősítése, illetve a diákok reziliens gondolkodásmódjának, attitűdjének támogatása áll a középpontban.
- Igényként jelentkezett egy részletesebb, rezilienciafejlesztő és stresszkezelő, 30 órás, államilag akkreditált pedagógus-továbbképzés, amely még több gyakorlati ötletet, mindennapokba átültethető tapasztalatot tartalmaz.

Bár csak néhány felismerést fogalmazhattam meg, de ezekből is látható, hogy a téma fontos, és érdemes tovább dolgozni rajta. Folyamatban van a református felsőoktatási intézmények megszólítása a kérdőívvel kapcsolatosan (elsősorban a pedagógusképzés, illetve a hittanoktató-, vallástanár-, lelkipásztorképzéssel foglalkozó intézmények), és egy 30 órás pedagógus-továbbképzés, valamint 10 és 24 órás felsőoktatási kurzus tematikájának kidolgozása. Ezen kívül a terveim között szerepel egy olyan eszköztár kidolgozása, amelynek a révén a rezilienciafejlesztés a hittanoktatásba, illetve az osztályfőnöki órákba beilleszthető.

Felhasznált irodalom

- ♦ BERTHOLET, A.: *A history of Hebrew civilization*, London, Georg G. Harrap and Company LTD., 1926.
- ♦ BODÓ S.: Hitre nevelés a Szentírásban, in Fekete K. (szerk.): *Katechetikai és Valláspedagógiai szöveggyűjtemény*, Debrecen, DRHE, 1998, 19–30.

- ♦ BODÓ S.: Gyermekek az egyházban. A gyermeklélektan katechetikai kapcsolópontjai, in *Magyar Református Nevelés* 12 (2011/2), 2–9, elérhető: https://real-j.mtak.hu/10800/2/mrn_2011_2.pdf, letöltés dátuma: 2024. április 1.
- ♦ BURNS, B.–CHAPMAN, T.–GUTHRIE, D. C.: *Resilient Ministry. What Pastors Told Us About Surviving and Thriving*, Downers Grove, InterVarsity Press, 2012.
- ♦ CEFAL, C. et al.: *RESCUR: Surfing the Waves. A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools. A Teacher's Guide*, 2022, elérhető: www.rescur.eu, letöltés dátuma: 2024. május 10.
- ♦ CEFAL, C.: A Transactional, Whole-School Approach to Resilience, in Ungar, M. (ed.): *Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change*, New York, Oxford University Press, 2014, 220–231.
- ♦ CZEGLÉDY S.–HAMAR I.–KÁLLAY I.: Nevel, in uők. (szerk.): *Bibliai Lexikon*, Budapest, Sylvester Irodalmi és Nyomdai Intézet, 1931, 781.
- ♦ CSÓTI M.: *Gyermekkori szorongás, iskolafóbia, pánikrohamok*, Budapest, Pro Die, 2006.
- ♦ FALUS I.–ORGOVÁNYI-GAJDOS J.: A pedagógus, in Falus I.–Szűcs I. (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2022, elérhető: https://mersz.hu/dokumentum/m872d__162/, letöltés dátuma: 2024. május 16.
- ♦ GYÜRKI L.: A család méltósága az Ószövetségben, *Teológia* 18 (1984/2), 38–41.
- ♦ KSH: *Oktatási Adatok 2022/2023*, elérhető: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2022/#/kiadvany/oktatasi-adatok-2022-2023>, letöltés dátuma: 2024. április 30.
- ♦ MASTEN, A. S.–BARNES, A. J.: Resilience in Children: Developmental Perspectives, in *Children* 5 (2018/7), 98, elérhető: <https://doi.org/10.3390/children5070098>, letöltés dátuma: 2023. október 1.
- ♦ MASTEN, A.: Global Perspectives on Resilience in Children and Youth, in *Child Development* 85 (2014/1), 6–20, elérhető: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/cdev.12205>, letöltés dátuma: 2023. március 10.
- ♦ NAGY A.: Nevel, in Bartha T. (szerk.): *Keresztyén Bibliai Lexikon*, 2. kötet, Budapest, Kálvin János Kiadó, 1995, 267.
- ♦ NÓTIN Á.: *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*, publikálatlan doktori (PhD) értekezés, Debrecen, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája, 2015, elérhető: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/216265/Notin_Agnes_Doktori_ertekezes_2015_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y, letöltés dátuma: 2024. január 30.
- ♦ Pianta, R. C.–STUHLMAN, M. W.: Teacher-child relationships and children's success in the first years of school, in *School Psychology Review* 33 (2004/3), 444–458.

- ♦ RAPOS N.: Az iskolai félelmek vizsgálata, szülők és gyermekeik véleménye alapján, in *Iskolakultúra* 13 (2003/5), 107–111.
- ♦ RENGSTORE, K. H.: didasko, in Kittel, G. (ed.): *Theological Dictionary of the New Testament*, Volume 2., Grand Rapids, Eerdmans, 1968, 135–148.
- ♦ SZÁSZI A.: *A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcsstan kerettanterve*, 1-2. kötet, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2012, elérhető: <https://refpedi.hu/katechetikai-szolgáltatások/tantervek-tanmenetek/2012-es-kerettanterv/>, letöltés dátuma: 2024. május 1.
- ♦ SZONTAGH P.: *A Református Pedagógiai Intézet 2022. évi beszámolója és 2023. évi munkaterve*, elérhető: <https://refpedi.hu/magunkrol/dokumentumtar/munkatervek-es-beszamolok-evenkent/>, letöltés dátuma: 2024. május 3.
- ♦ TOWNSEND, J. T.: Education, in Freedman, D. N. (ed.): *The Anchor Bible Dictionary*, Volume 2., Doubleday, Barton Doubleday Dell Publishing, 1992, 301–309.
- ♦ URBÁN R.: Érzelmek, in N. Kollár K.–Szabó É. (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, Budapest, Osiris Kiadó, 2017, 228–230.
- ♦ WORLD HEALTH ORGANIZATION: *Mental health of adolescents*, 2021, elérhető: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwi_exBhA8EiwA_kU1MqVAUYpO-4JmIsN3z0W6CASMB_OqO8J17lsB_uv5EpZtf-F4ZYZKuqxoCO0sQAvD_BwE, letöltés dátuma: 2024. január 30.
- ♦ YOUNG, S.: *Megoldásfókuszú iskolák a bántalmazáskezelésen túl* (Eredeti címe: Solution-focused schools: anti-bullying and beyond, 2009), Budapest, Solutionsurfers Magyarország, 2018.
- ♦ ZSOLNAI A.–RÁCZ A.–NAGY K.: Szociális és érzelmi tanulás az iskolában, in *Iskolakultúra* 25 (2015/10), 59–68, elérhető: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21711/21501>, letöltés dátuma: 2024. április 20.

Vezetőképzés a református köznevelési hálózatban – koncepció és reflexió

„Nézzenek a falra! Keresztyén. Ezt vagy komolyan vesszük, vagy fessük le vastagon!”¹

1. Bevezetés

A vezetőik szerepe a köznevelés minőségének fejlesztésében megkérdőjelezhetetlen. A világhírű brit neveléstudós, Ken Robinson szerint „minden sikeres tanulási élmény középpontjában két szereplő áll: a tanuló és a tanító. Ám ahhoz, hogy egy iskola sikeres legyen, egy harmadikra is szükség van: egy lelkes iskolavezetőre, aki rendelkezik jövőképpel, a megfelelő készségekkel, valamint tudja, hogy a tanulók milyen környezetben tudnak és akarnak tanulni. [A sikeres iskolákban] közös, hogy szenvedélyes és határozott jövőképpel rendelkező igazgató vezeti őket.”²

Tanulható-e a vezetés, vagy születni kell rá? Avagy mindenből lehet vezető, aki megtanulja a vezetést mint szakmát? A vezetői munkát rengeteg elmélet igyekszik általánosan érvényes szabályok rendszereként leírni, ám az elméletalkotók folyamatosan beleütköznek abba a korlátba, hogy minden vezetői személyiség mással össze nem téveszthető individuum, illetve minden emberi (munkatársi) közösség viselkedésének egyedi, sok külső és belső hatás által meghatározott dinamikája van.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Keresztyén vezetéselmélet

Keresztyén felfogásban „a vezetés karizma, amit Istentől kap az ember. Aki kapja, arra kapja, hogy gazdagítsa, továbbfejlessze, jól használja.”³ Nyilván nem véletlen, hogy a szolgáló vezetés elmélete különösen nagy hangsúlyt kap a keresztyén vezetéselméletekben.⁴ A szolgáló vezetővé válás abból a magától

¹ *A szív bajnokai* (eredeti címe: *The Blind Side*) c. film, rendezte: John Lee Hancock, 2009, 8'58–9'03.

² ROBINSON–ARONICA: *Kreatív iskolák*, 201.

³ HAFENSCHER: *Előszó*, 9.

⁴ SZONTAGH: *Szolgáló vezetés*.

értetődő érzésből indul ki, hogy valaki elsősorban szolgálni akar. Aztán a megfontolt döntések sora elvezeti az embert oda, ahol már alkalmas a vezetésre.⁵ Ez a vezetői modell a vezetettek gazdagítását és építését helyezi a középpontba. A szolgáló vezetés eredményeként a munkatársak személyisége is változik, alkalmasságuk, magabiztosságuk, kapcsolatépítési készségük fejlődése révén a szervezet is jobb eredményekre képes. A szolgáló vezetés elmélete meghatározó a keresztény vezetéselméletben, de mára már messze nem csak a vallásos szférában elterjedt.⁶

Gulyás, Koncz, Lázár és Siba vezetési modelljében a vezetés három dimenzióját elemzik, úgymint **spiritualitás**, **menedzsment** és **szakmaiság**.⁷

A **spiritualitás** meghatározó elemei modelljükben:

- a vezérelv, ars poetica, látás, (saját életén túlmutató, fenntartható) vízió;
- a folyamatos fejlődés, növekedés, változás, előrehaladás, spirális útonjárás;
- az önreflektivitás, önismeret, árnyoldalakkal való szembenézés, célokra való rákérdezés;
- az inspiráció, intuíciókra figyelés, ima, impulzusok befogadása és
- a követők bevonása.

A **menedzsment** meghatározói elemei:

- a tervezés, újratervezés;
- a mérés, értékelés;
- a kontroll, hierarchikus gondolkodás;
- a visszacsatolás, fejlesztési javaslatok és
- a racionális, megalapozott döntés.

A **szakmaiság** meghatározói elemei pedig:

- a magas szintű szakmai ismeretek, képességek;
- a szakmai szttenderdekre való figyelés, megfelelés;
- a szakterülete logikájának, szemléletének képviselése;
- a problémamegoldási képesség és
- a szakmai képzési, fejlesztési irányok kijelölése.

Csakúgy, mint más modellekben, itt is fontos, hogy a három vezetői funkció nem egymást kizárva, hanem egymást erősítve van jelen a hatékony vezetőben. A szerzők egy mátrixban így jelenítik ezt meg (1. táblázat):

⁵ GREENLEAF: The Servant as a Leader.

⁶ YOUNG: Rediscovering Servant Leadership.

⁷ GULYÁS–KONCZ–LÁZÁR–SIBA: A vezetett vezető.

1. táblázat: A vezetett vezető modellje⁸

	Szakmaiság	Menedzsment	Spiritualitás
<i>Alapkérdés</i>	MIT?	HOGYAN?	MIÉRT?
<i>Személyes szint</i>	Szakmai tudás, tapasztalat	Erő, befolyás	Bölcsesség
<i>Interperszonális</i>	Mentor	Menedzser	Mester
<i>Team</i>	Purpose/ Eredmény	Process/ Folyamat	People/ Emberek
<i>Szervezeti szerep</i>	Szakmai vezető	Ügyvezető	Spirituális vezető
<i>Hogy tekint a beosztottjára?</i>	Szakember	Munkaerő	Teljes ember

Mint látható, a fenti modell is aláhúzza a szűken vett vezetéstudományon túlmutató, interdiszciplináris megközelítés szükségességét, megerősítve a nemzetközi vezetéselméleti szakirodalom azon állítását, miszerint „a vezetéstudomány és -gyakorlat elérte határait, és csak akkor képes továbbfejlődni, ha figyelembe veszi más területek, mint a biológia, a politológia és [...] a teológia tanulságait”.⁹ Ha nem tudjuk holisztikusan szemlélni a vezetők előtt álló mentális és professzionális kihívásokat, és csak egymástól elkülönítve vizsgáljuk a társadalmi tőke, a társadalmi igazságosság, az emberi jogok és az etika kérdéskörét, anélkül, hogy feltárnánk ezek kapcsolódásait egymáshoz és az oktatáshoz, akkor nem tudunk a mindennapokban használható gyakorlati tudást átadni.¹⁰

2.2. Vezetőképzés a köznevelésben

A vezetéselméleti kutatások mára már megegyeznek abban, hogy bár a személyiségjegyek szerepe a vezetői pályán nem elhanyagolható, a vezetés módszerei kutathatók, taníthatók és tanulhatók. A hatvanas évektől kezdve előbb a verseny-, majd a nonprofit szférában is megjelentek a szervezett vezetőképzés formái, a közoktatásban a nyolcvanas években indultak meg az iskolavezetői képzések.¹¹ Ez a folyamat az iskolavezetés professzionalizálódásához vezetett.

⁸ Uo., 183.

⁹ TOMKA: A bizalomépítő vezető, 14.

¹⁰ POTGIETER–HALT–VALENKAMP–WOLHUTER: Towards an Integrated Theory.

¹¹ HALÁSZ: Iskolavezetés és vezetőképzés.

Az OECD iskolafejlesztéssel foglalkozó kutatásának egyik fontos megállapítása, hogy míg a pedagógusok közvetlen, az iskolavezetés közvetett hatással van a diákok tanulási eredményességére. Ez a közvetett hatás a pedagógusok szakmai támogatásával, elvárások megfogalmazásával, a szervezeti szintű közös gondolkodás fejlesztésével, az egymástól való tanulás támogatásával, általánosságban a közoktatási intézmény tanuló szervezetként való működtetésével valósul meg. [...] Az intézményvezetők, illetve az intézményvezetés szakmai vezetésének a támogatása egyszerűbb és költséghatékonyabb, mint az egyes pedagógusok személyre szóló, külső szakmai támogatása.¹²

Az Európai Unió számára a 2021–2030 közötti időszakra készült magyar köznevelési stratégia szerint

az intézményvezetők kulcsszerepet játszanak a köznevelési feladatellátás hatékony és eredményes ellátásában, a pedagógusok felkészültségének és elkötelezettségének megerősítésében, a motiváló tanulási környezet megteremtésében. Ezért kiemelten fontos, hogy az intézményvezetők feladatellátásának szakmai támogatása és minőségbiztosítása megerősödjön. Az intézményvezetői feladatellátáshoz kapcsolódó legfontosabb fejlesztési irányok az intézményvezetők szakmai munkájának támogatása, vezetői felkészítés fejlesztése és az intézményvezetői tevékenység mérésének, értékelésének megerősítése.¹³

Hazánk szempontjából is releváns nemzetközi kutatások¹⁴ szerint ahhoz, hogy az iskolák jól működjenek, jól képzett és jól informált iskolavezetőkre van szükségük. Vitathatatlan tény, hogy egyetlen felkészítő program sem képes felvértezni a vezetőket olyan tudással és készségekkel, amelyekkel minden kérdés megválaszolható (különösen a gyorsan változó társadalmi, gazdasági és technológiai világban). Éppen ezért az iskolavezetőknek szóló továbbképzés lényegi eleme a kritikai gondolkodás, a gyakorlati know-how, az egymástól tanulás képessége és a hálózatiépítés a gyakorló és jövőbeni vezetők között. Az iskolavezetők felkészítése nem garantálhatja, hogy egy ilyen program végzettjei szükségszerűen jó iskolavezetők lesznek, de csökkentheti az új iskolavezetők kezdeti nehézségeit és idő előtti kiegészését.¹⁵

„A magyar iskolaszervezet alapvetően hierarchikus, törvényben szabályozott. A hierarchián belül azonban a vezetői stílus megválasztása szabad.”¹⁶ Az említett nemzetközi kutatások felhívják a figyelmet a folyamatos továbbképzés és a nemzetközi tapasztalatok beépítésének fontosságára. Ezen kuta-

¹² SZABÓ: A pedagógusok, 159.

¹³ KÖZNEVELÉSI STRATÉGIA, 47.

¹⁴ A hivatkozott kutatásban Ausztria, Csehország, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia és Svédország oktatáskutatói vettek részt.

¹⁵ RÉVAI–KIRKHAM: The Art and Science.

¹⁶ FERENCsik: A leadership és coaching, 375.

tások fényében olyan tanulási folyamatokat kell terveznünk, amelyekben egymásra épül a kinevezés előtti, intenzív képzés és az élethosszig tartó továbbképzés.¹⁷

A vezetőképzésnek a képzés alanyát többszempon्तúan kell tekintenie, a személyre szabott képzésnek egyszerre kell tekintettel lennie az intézményi identitás követelményeire, a menedzsment metodikai eszközeire és a vezető személyiségéből adódó diszpozíciók feszültségére. A képzésnek figyelemmel kell lennie az intézményi és személyes szinten jelentkező követelményekre és ambivalenciákra is.¹⁸

A vezetői készségek fejlesztése során különösen fontos, hogy elszakadjunk a hagyományos, iskolarendszerű oktatásban alkalmazott módszerektől. Ez leginkább olyan képzésekkel valósítható meg, ahol a tapasztalatszerzésre helyezik a hangsúlyt, és különböző eszközök felhasználásával igyekeznek olyan helyzeteket teremteni, melyek elősegítik a vezetői készségek fejlesztését, és megfelelnek a vezetőkkel szemben támasztott, folyamatosan megújuló elvárásoknak.¹⁹

A felsőoktatási intézmények alapvető képzési területei mellett egyre nagyobb igény mutatkozik extrakurrikuláris, rövid távú oktatási tartalmak fejlesztésére. Ezen képzési szegmens a megszokott felsőoktatási szemlélettel és módszerekkel szemben sajátos megközelítést kíván meg mind a kínált kurzusok, mind azok kifejlesztett tananyagai, mind pedig az interaktív és a tudásátadást támogató tanulói környezettel szemben.²⁰

A tanulmányunkban vizsgált *Értékorientált vezetés* 30 órás akkreditált továbbképzés ezen felismerés mentén a tréninggyakorlatokkal megtámogatott tanulást, esetenként az online tudásmegosztást helyezi a fókuszba.

3. Kontextus

3.1. Jogszabályi környezet

A kötelező vezetőképzés intézménye komoly szakmai dilemmákat is felvet.

„A vezetői pályafutás és elismerés igényeinek nem szabad a képzést túlságosan alárendelni, mert akkor az a veszély fenyeget, hogy a résztvevők elsősorban karrier-okokból jelentkeznek és nem a felkészültségük növelése érdekében.

¹⁷ RÉVAI–KIRKHAM: The Art and Science.

¹⁸ HÉZSER: Vezetés–személyiség–hatalom.

¹⁹ RAJCSÁNYI–MOLNÁR–BALÁZS–ANDRÁS: Vezetőképzés és fenntarthatóság.

²⁰ Uo., 244.

Ugyanakkor elképzelhetetlen olyan képzési rendszer, amely nem kapcsolódik hozzá közvetlenül a vezetői előrejutáshoz, a vezetői munka elismeréséhez.”²¹

A magyarországi köznevelésben 1993-tól a vezetőképzés nem az alapképzés részeként, hanem szakvizsgát adó továbbképzés keretében, felsőoktatási intézményekben zajlik. 2002-től a továbbképzés elvégzése az oktatási intézmény igazgatói pozíciójára pályázók körében előnyben részesítéssel járt, majd 2005-től az újbóli, 2013-tól pedig már az első vezetői megbízásnak is feltétele lett. A szakirányú továbbképzéseket a nemzetközi osztályozási rendszerben az ISCED 5-höz, a magyar képesítési keretrendszerben (MKKR) pedig a 6-os és a 7-es besorolási szinthez rendelik mint gyakorlatorientált specializáló képzéseket, amelyek elmélyítik vagy kiszélesítik az alapdiploma által igazolt szakmai ismereteket.²²

A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997 (XII.22.) Korm.r. a vezetőképzésre vonatkozóan is tartalmaz előírásokat [kiemelések tölem – Sz. P.]:

4. § (1) A továbbképzés azoknak az ismereteknek és készségeknek a megújítására, bővítésére, fejlesztésére szolgál, amelyekre szükség van a nevelő és oktató munka keretében a gyermekekkel, tanulókkal való közvetlen foglalkozás megtartásához, a köznevelési intézmény tevékenységének megszervezéséhez, a pedagógiai szakszolgálatok és a pedagógiai-szakmai szolgáltatások ellátásához, a vizsgarendszer működtetéséhez, a mérési, értékelési feladatok, *a köznevelési intézmény irányítási, vezetési feladatainak ellátásához.*

(4) *A köznevelési intézmény vezetőjének olyan továbbképzésben kell részt vennie, amely hozzájárul a vezetői ismeretek megszerzéséhez, a vezetői jártasságok elsajátításához (a továbbiakban: vezetőképzés).*

Az Országos Felsőoktatási Információs Központ adatbázisa alapján jelenleg hét, köznevelési/közoktatási vezetői képesítést adó pedagógus szakvizsga elérhető a felsőoktatásban. Ezek között kettőt jelenleg egyetlen intézmény sem indít. Tartalmilag mind a hét képzés 4 féléves, 120 kredites képzés, amely oklevéllel zárul. (2. táblázat)

Emellett a 1431 akkreditált pedagógus továbbképzési program közül jelenleg mindössze nyolc a vezetők fejlesztésére vonatkozó képzés (1. Közoktatás-irányítás főkód, 1.4. Intézményvezetői felkészítés alkód). (3. táblázat)

²¹ HALÁSZ: A vezetés fejlesztése, 16.

²² VERECKEI–BENEDEK: A vezetők felkészítésének rendszere.

2. táblázat: Pedagógusképzés területén elérhető vezetői szakirányú továbbképzések 2023.²³

Megnevezés	A képzést jelenleg hirdető intézmények
Tankerület-igazgatási vezető pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés	nincs meghirdetve
Protestáns köznevelési vezető pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés	• Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar • Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Holland-magyar intézményvezető és középvezető képzés pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés	• Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar • Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Pedagógus szakvizsga tanügyigazgatási szakértői területen szakirányú továbbképzés	• Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Közüktatási vezető és pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzés	• Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar • Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar • Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar • Debreceni Református Hittudományi Egyetem • Eötvös József Főiskola • Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar • Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar • Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar • Kodolányi János Egyetem • Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Pedagógus és Bölcsészettudományi Képzések Központ • Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar • Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar • Pannon Egyetem Humántudományi Kar • Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar • Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

²³ Forrás: www.felvi.hu.

Megnevezés	A képzést jelenleg hirdető intézmények
Közoktatási vezető – 3h specializáció pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés	nincs meghirdetve
Vezető óvodapedagógus szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés	• Apor Vilmos Katolikus Főiskola • Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

3. táblázat: Intézményvezetői felkészítést nyújtó akkreditált pedagógus-továbbképzések 2023.²⁴

Továbbképzés megnevezése	Szervező neve	Indítási engedély száma	Regisztrációs szám	Óra-szám
Értékorientált vezetés	Református Pedagógiai Intézet	9/307/2018	D/4134/2018	30
Vezetői felkészítés a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás kezelésére	Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal	9/320/2018	D/4147/2018	30
A vezetői kommunikáció műhelytitkai a köznevelési intézményekben	Ceglédi Tankerületi Központ	9/366/2018	D/4197/2019	30
Fókuszban a megoldás – vezetőképzés	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	12/29/2019	D/4245/2019	30
Vezetők szendvicshelyzetben. Felkészítés a fenntartói modellváltások következtében megváltozott ve...	Ceglédi Tankerületi Központ	12/38/2019	D/4280/2019	30
Waldorf-intézményvezető képzés	Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet	12/193/2019	D/4476/2019	120
Intézményfejlesztés-változásmenedzsment	Soter-Line Oktatási, Továbbképző és Szolgáltató Kft.	458/7/2021	D/5242/2021	30
Intézményvezetők megoldásfókuszú és fejlődésszemléletű attitűdjének fejlesztése – intézményvezető...	Makovecz Campus Alapítvány	325/8/2022	D/5481/2022	30

²⁴ Forrás: PEDAKKRED.

3.2. A református köznevelési alrendszer

A köznevelés egyik speciális, de hazánkban egyre tömegesebbé váló területe a felekezeti oktatás. Tanulmányunkban a református köznevelési rendszerrel mint a magyar köznevelés egyik alrendszerével foglalkozunk, a felekezeti oktatás vezető kiválasztására és -továbbképzésére vonatkozó sajátos igények és megoldások kapcsán.

A kutatók egy része

az oktatási rendszert olyan, kisebb vagy nagyobb önállósággal és eltérő intézményi sajátosságokkal rendelkező alrendszerek együttesének látja, amelyek az egységes rendszerbe szerveződés ellenére valamit megőriztek önállóságukból. Ezen alrendszerek eltérő funkciókkal bírnak, eltérő módon szerveződnek és sajátos önmozgással rendelkeznek. Létükben, önállóságukban vagy fejlődésükben meghatározott társadalmi és szakmai csoportok érdekeltek, emiatt egymással akár versenghetnek is az erőforrásokért vagy egyéb előnyökért.²⁵

Az oktatási rendszerek jellemzőit látva megállapíthatjuk, hogy a református iskolarendszer a magyar köznevelési rendszer egy alrendszere.²⁶ A Halász Gábor által megfogalmazott alrendszeri feltételeket vizsgálva – vagyis hogy a rendszerbe alapvetően bárki beléphet, a rendszer működését országos érvénnyel bíró törvények szabályozzák, alapvetően közfinanszírozásból működik, és a rendszer feletti felügyeletet az ország politikai hatósága gyakorolja – a református köznevelési hálózat ezen feltételek mindegyikének megfelel, ugyanakkor az erősen centralizált állami rendszerrel szemben viszonylagos önállósággal rendelkezik, intézményi sajátosságok jellemzik, eltérő funkciókkal bír, eltérő módon szerveződik, tartja fenn magát, és sajátos önmozgás jellemzi.²⁷

Bár a magyarországi köznevelésben a 2010 utáni időszak a központosított irányítás korszakát hozta el, a református köznevelés alrendszerében, a széttagolt fenntartói struktúrának (egyházközségi, egyházmegyei, egyházkerületi szint) köszönhetően továbbra is érvényes, hogy

a helyi önállóság nagy előnyökkel járhat, hiszen az önfejlesztés és az önszabályozás olyan mechanizmusait teremtheti meg, amilyenek kialakulása központosított irányítás mellett általában nem lehetséges. Egy decentralizált oktatási rendszer belső kohéziója és eredményes működése azonban csak akkor tartható fenn, ha az önálló helyi intézmények kiszámítható módon működnek és

²⁵ HALÁSZ: Az oktatási rendszer, 59.

²⁶ KOPP: Mai magyar református középiskolák; UŐ.: Református iskolák.

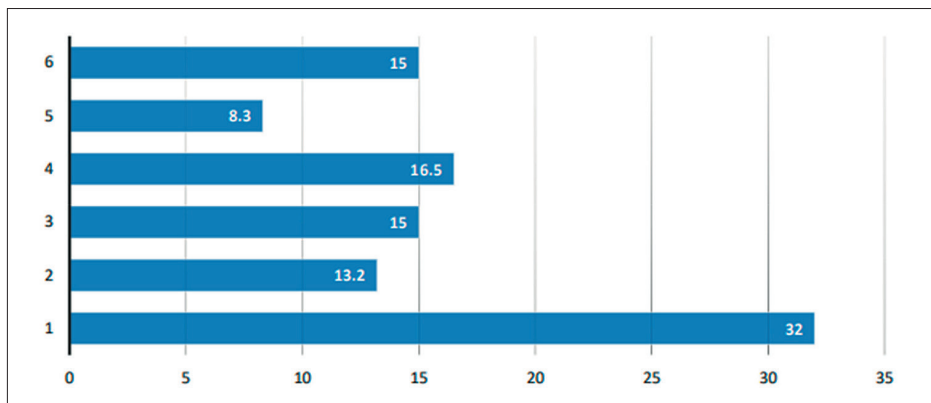
²⁷ HALÁSZ: Az oktatási rendszer; SIMON: Tudásmenedzsment.

viselkedésüket a minőség és teljesítmény-orientáltság jellemzi. Ez csak akkor lehetséges, ha az intézmények vezetése rendelkezik bizonyos képességekkel. Így például kellően intelligens ahhoz, hogy megértse azokat az üzeneteket, amelyek a központi irányítás által alkalmazott indirekt irányítási eszközök hordoznak. Racionális módon reagál a külső feltételek változásaira. Képes a saját hosszú távú érdekeit felismerni és azoknak megfelelően cselekedni. Végül, de nem utolsósorban elkötelezett a saját feladatával, az intézmény küldetésével kapcsolatban.²⁸

Morgan Witzel szerint „a szervezetnek a lehető legvilágosabban és legpon-
tosabban meg kell határoznia, hogy milyen értéket képvisel, mit jelentenek ezek számára és miben hisz, milyen tevékenységeket hajlandó tolerálni és mi elfogadhatatlan számára”.²⁹ Világnézetileg elkötelezett intézmény esetében ez különösen fontos feladatot ró a vezetőre, hisz az intézményben kialakult vezetési gyakorlat meghatározó hatást gyakorol az iskola szellemiségére, érték-
választására, értéktudatára és eredményességére egyaránt.³⁰

Árnyalja a képet az is, hogy napjainkra

eltérő lett a vezetői szerepkör tartalma attól függően, hogy a vezető állami vagy nem állami intézmény élén áll, ugyanis a nem állami (hanem például önkormányzati, magán vagy egyházi) fenntartás esetében a vezetői feladatok vonatkozásában jelentős változások nem történtek.³¹



1. ábra. A végzős hallgatók véleménye az intézménytípus
különbségeinek figyelembevételéről (2021)³²

²⁸ HALÁSZ: A vezetés fejlesztése, 10.

²⁹ WITZEL: Az etikus vezető, 98.

³⁰ KOPP–SZÉLL: Megújuló energiák.

³¹ VERECKEI: Dilemmák, 811.

³² Uo., 813.

Mivel az állami és nem állami intézmények élén álló vezetők eltérő hatáskörrel is rendelkeznek, érdemes megvizsgálnunk, hogy a vezetőképzés tartalmában megjelenik-e az intézménytípusok közötti különbség figyelembevétele. Erre vonatkozóan Vereckei Judit 2021-es felmérésének adatai állnak rendelkezésünkre (az 1-es érték jelenti az „egyáltalán nem”, a 6-os érték pedig a „teljes mértékben” kategóriákat). Az 1. ábrán jól látható, hogy a képzés(ek) rugalmasabbá és adaptívabbá tétele sürgető feladat a képzésszervezők számára.

Kifejezetten a református köznevelési intézményrendszerben megjelenő vezetőképzési igény kapcsán vonatkozóan Ábrám Tibor eredményeire támaszkodhatunk, akinek fókuszcsoportos kérdőíves kutatása alapján a református köznevelési intézmények pedagógusai

meglehetősen kis mértékben ugyan, de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Elegendő továbbképzés érhető el a stratégiai gondolkodás és ismeretek elsajátítására úgy intézményvezetői, mint pedagógus szinten” (átlag: 3,47, szórási: 1,77).³³

Kopp Erika kutatásaiból tudjuk, hogy a református intézményvezetők elsősorban konferencián történő részvétellel, intézménylátogatással, informális tudásmegosztáson keresztül fejlesztik saját vezetői kompetenciáikat. A szervezett pedagógus-továbbképzés, különösen az akkreditált vezetőképzésben való részvétel ezekhez képest háttérbe szorul a mindennapi gyakorlat során. A válaszolók egyötöde vett részt formális vezetőképzőben, egynegyede formális továbbképzésben.³⁴

3.3. Református vezetőképzés

A református intézményrendszerben nem előzmény nélküli a felekezetspecifikus vezetőképzés. Elsősorban az egyházi fenntartású egyetemek indítottak ilyen, jellemzően posztgraduális képzéseket, de ezek a köznevelési szféra intézményvezetői között nem terjedtek el, elsősorban azért, mert nem illeszkedtek a pedagógus-továbbképzési rendszer követelményeihez. Képzésünk kidolgozásakor azonban természetesen figyelembe vettük ezeket az előzményeket, elsősorban a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Egyházi intézményvezető szakirányú továbbképzését, melynek fejlesztési koncepcióját, struktúráját, módszertanát és tapasztalatait Fruttus István Levente 2008-as tanulmányában kiválóan összefoglalta.³⁵

³³ ÁBRÁM: MRE köznevelési stratégiai modellje, 71.

³⁴ KOPP: Református iskolák.

³⁵ FRUTTUS: Egyházi intézményvezető.

Kopp Erika kutatásaiból tudjuk, hogy a vezetők között korszerűbb szakmai fejlődési tevékenységek iránt meglehetősen nagy igény mutatkozik.

Ezek bevezetését leginkább az egyes intézmények szintjén lehet ösztönözni, ezért érdemes mindenekelőtt a vezetők szakmai fejlődéssel, tudásmegosztással kapcsolatos szakmai tudását bővíteni, hiszen az ő tevékenységük révén épülhetnek be az új megoldások az intézményi szintű szervezeti tanulási folyamatokba.³⁶

A Magyarországi Református Egyház Zsinati Tanácsa ZST-103/2016.1.214. számú határozatával Református Oktatási Stratégia megalkotását rendelte el. A stratégiaalkotásra javasolt időtartam 2 év volt. A Zsinat Elnöksége ötfős csoportot bízott meg a feladatterv elkészítésével. Ez a csoport elkészítette a megvalósíthatósági tanulmányt, részletes feladattervet, majd széleskörű és tudományos igényű helyzetelemzést, küldetésisztázást követően meghatározták a stratégia 10 pillérterületét.³⁷ Az egyes pillérterületeken 63 bevont önkéntes szakértő munkájával elkészültek a rövid-, közép- és hosszútávú intézkedési javaslatok. Témánk szempontjából itt most csak a 4. pillér (*Emberi erőforrás-fejlesztés*) releváns, melynek E4 alpontja az intézményvezetőkkel kapcsolatosan a következő jövőképelemeket fogalmazta meg [kiemelés tőlem – Sz. P.]:

E4_1 Hitükben elkötelezett, szakmailag felkészült hiteles vezetők irányítják intézményeinket.

E4_2 *A református köznevelési intézmény vezetője – jogszabályi ütemezésnek megfelelően – keresztyén köznevelési intézményvezetői szakvizsgával rendelkező pedagógus.*

E4_3 A mindenkori intézményvezetők folyamatos szakmai megújulását és az utánpótlás kiválasztását a fenntartó és az országos egyház ösztönző tényezők alkalmazásával támogatja.

E4_4 Az intézményvezetők továbbképzése, belföldi és külföldi keresztyén szakmai tapasztalatcsere lehetősége országos szinten szervezett.³⁸

A kiemelt E4_2 pont alapján kezdődhetett el az az előkészítő munka, mely a protestáns köznevelési vezető szakirányú továbbképzési szak akkreditációjához vezetett.

A Református Pedagógiai Intézet mint a református köznevelés országos pedagógiai-szakmai szolgáltatója a 2010-es évek közepe óta évek óta keresi a lehetőségét egy protestáns keresztyén értékalapú köznevelési intézmény-

³⁶ KOPP: Református iskolák, 35.

³⁷ ÁBRÁM: Az MRE stratégiájának szcenárióelemzése.

³⁸ ÁBRÁM: Beszámoló és előterjesztés.

vezetői képzés beindításának. Ennek első elemeként előbb az Association of Christian Schools International (ACSI) együttműködésével nemzetközi vezetőképző konferenciát tartottunk,³⁹ majd az ACSI-val és az Evangélikus Pedagógiai Intézettel (EPSZTI) együttműködve szerveztünk nemzetközi vezetőképző konferenciát.⁴⁰ Egyre erősödő szakmai kapcsolatainkat kihasználva a Driestar Keresztyén Főiskolával (Driestar Educatief) együttműködve 2018 tavaszán már kimondottan a továbblépés szándékával, pilot jelleggel szerveztük meg az *Értékorientált vezetés/Value Driven Leadership* nemzetközi vezetőképző konferenciánkat. E konferencia tapasztalatai és részletes szakmai elemzése alapján határoztuk el a képzés továbbfejlesztését, és 30 órás pedagógusképzésként történő akkreditálását.

Az Oktatási Hivatal az *Értékorientált vezetés* 30 órás továbbképzést a 9/307/2018 számon akkreditálta.⁴¹

Az akkreditált képzést, neves holland és magyar előadókkal, első ízben 2019. április 11–12. és május 16–17. képzési napokon tartottuk meg, ezt követően kéziratunk lezárásáig 8 alkalommal szerveztük meg. A képzéseken 2019 és 2023 között összesen 162 fő vett részt, és 151 kapott tanúsítványt.

A képzés tematikáját, a kapott visszajelzéseket és elégedettségi eredményeket is figyelembe véve a Magyarországi Református Egyház Zsinata ZS.53./2019.11.20. számú határozatának 1. pontja alapján

a Zsinat tudomásul veszi, hogy a Református Pedagógiai Intézet a Driestar Keresztyén Főiskolával (Hollandia) együttműködve akkreditálta az *Értékorientált vezetés* 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzést, és azt keresztyén (református) vezetőtovábbképzésként fogadja el.

A fenntartó egyúttal a képzésben való részvételt felmenő rendszerben kötelezővé is tette a református intézményvezetők számára. A ZS.53/2019.11.20. zsinati határozat végrehajtási utasítása alapján:

A protestáns köznevelési vezetőképzésben való részvétel 2025. szeptember 1-jétől válik a vezetői megbízás feltételévé. A református köznevelési intézményekben e határozat hatálybalépésekor már foglalkoztatott vezetők számára az *Értékorientált vezetés* 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzésen való részvétel szakmai képzési költségeit a Zsinat 2020 és 2025 között a Református Pedagógiai Intézet költségvetésén keresztül biztosítja.

³⁹ 2016.02.18–19.: *A keresztyén mint vezető – a vezető mint keresztyén* konferencia.

⁴⁰ 2018.02.22–23.: *A keresztyén jellemformálás eszközei intézményeinkben* konferencia.

⁴¹ Rövid leírása a PEDAKKRED oldalon, elérhető: <https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?Id=6848>, letöltés dátuma: 2023. augusztus 11.

A Zsinat arról is döntött, hogy a protestáns köznevelési vezetői képesítést szakvizsgát adó szakirányú továbbképzés keretein belül is meg lehessen szerezni. A Zsinat ZS.53/2019.11.20. határozatának 2–3. pontja alapján

[a] Zsinat 120 kredites *Protestáns köznevelési vezető* pedagógus szakvizsgát adó szakirányú továbbképzés létesítését és indítását rendeli el. A 277/1997 Kormányrendelet alapján a szakvizsga megszervezésére – beleértve a képzési és kimeneti követelmények, tantervek elkészítését és kiadását, a tanulmányi és vizsgarendet, a záróvizsgát és oklevelet, az oktatók és hallgatók jogállását stb. – a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény rendelkezéseit kell alkalmazni. A Zsinat a szakirányú továbbképzési szak létesítési és indítási dokumentációjának kidolgozásával és nyilvántartásba vételi eljárásának lefolytatásával az általa fenntartott Károli Gáspár Református Egyetemet (KRE) bízta meg.

A szakirányú továbbképzés kidolgozásában – a KRE szakfelelősként – aktív részt vállalt az RPI igazgatója is. A két képzés közötti tartalmi megfeleltethetőséget biztosítja, hogy a szakirányú továbbképzés választáson alapuló ismeretkörei közül 23 kredit értékben megjelenik az *Értékkorientált vezetés* akkreditált pedagógus-továbbképzés szakmai anyaga is.

A zsinati rendelkezések alapján a protestáns köznevelési vezetőképzésben szerzett szakképzettségként elfogadhatók az alábbiak:

- ha a vezető a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (Nftv.-ben) meghatározott keretek között közoktatási (köznevelési) vezetőképzésben pedagógus szakvizsgát szerzett, valamint elvégezte a Református Pedagógiai Intézet *Értékkorientált vezetés* című 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzését, és tanúsítványt szerez.
- ha a vezető az Nftv.-ben meghatározott keretek között más szakterületen pedagógus szakvizsgát szerzett, valamint elvégezte a *Protestáns köznevelési vezető* szakvizsgát adó, szakirányú továbbképzésnek választáson alapuló ismeretköreit (összesen 55 kredit), és eleget tett a képzés zárásáról szóló tanúsítvány kiadási feltételeinek.
- ha a vezető nem rendelkezik pedagógus szakvizsgával, akkor oklevelet kell szereznie a *Protestáns köznevelési vezető* szakvizsgát adó, szakirányú továbbképzési szakán.

4. Értékkorientált vezetés továbbképzés

4.1. Tartalmi elemek

A Református Pedagógiai Intézet 2018-ban akkreditáltatta az Oktatási Hivatalnál az *Értékkorientált vezetés* továbbképzést (Alapítási engedély szám: 9/307/2018).

A továbbképzés célja a köznevelési intézmények vezetőinek szemléletformálása bibliai alapokon, a korszerű vezetéselmélet eredményeinek felhasználásával. A résztvevő ismerje meg a keresztyén vezetés elméleti alapjait, ismerje fel a keresztyén alapértékek és a modern vezetéselmélet összefüggéseit. A résztvevő váljon képessé akár a világnézetileg elkötelezett intézmény bibliai alapokon nyugvó szervezetfejlesztési és operatív vezetési feladatainak ellátására.

A képzés a világnézetileg elkötelezett köznevelési intézmények formális és informális vezetőinek kíván segítséget nyújtani, hogy saját helyzetükben minél hatékonyabb vezetővé váljanak. A továbbképzés elsősorban a református köznevelési rendszerben megfogalmazódott fenntartói-vezetői igények miatt indokolt és szükséges. Míg a nevelőtestületek számára létezik a keresztyén pedagógia specifikumait megismertető akkreditált továbbképzés, jelenleg [vagyis az akkreditációs kérelem benyújtását megelőzően – Sz. P.] a protestáns keresztyén szemléletű vezetés témakörében nincs ilyen. A tematika a hollandiai Driestar Educatief keresztyén tanárképző főiskola szakmai együttműködésével került kialakításra, a képzés oktatói holland és magyar szakemberek. A képzés fókuszában a korszerű vezetési ismeretek, hazai és nemzetközi jó gyakorlatok és a keresztyén pedagógia sajátosságai állnak.

A résztvevők a képzés sikeres elvégzése után a hivatalos magyar tanúsítvány mellé egy angol nyelvű részvételi igazolást is kapnak a Driestar Educatief-től.

Az előírt tartalmi követelmények:

A résztvevő:

- ismerje a korszerű vezetéselmélet (kiemelten a szolgáló vezetés) alapjait
- ismerje a keresztyén vezetéselmélet bibliai alapvetéseit
- legyen képes saját vezetői személyiségének tudatos önreflexiójára
- ismerje a szervezetfejlesztés, a gazdálkodás és az iskolamarketing elméleti alapjait és azok keresztyén aspektusát
- hozza be személyes tapasztalatait a tréning megvalósulási folyamatába
- az új információkat integrálja saját tapasztalataiba.

Az ismeretek számonkérésének módja:

Minimum 1000, legfeljebb 3000 karakteres **reflexiós levél**, amelyben a résztvevők visszajelzést adnak a képzés során elsajátított képességeikről, az azonosított erősségeikről, fejlesztésre szoruló területeikről, illetve kifejtik, hogy melyek azok a tapasztalatok, amelyeket a képzésen saját vezetői működésükről szereztek és tudatosítottak.

Az értékelés szempontjai:

- formai követelményeknek megfelel-e a reflexiós levél?
- a továbbképzésen szerzett ismereteit beépítette-e a résztvevő a munkájába?⁴²

A 30 órás képzés főbb tartalmi moduljait a 4. táblázat tartalmazza.

⁴² PEDAKKRED.

4. táblázat: Az Értékorientált vezetés akkreditált továbbképzés tartalmi moduljai

Modul neve	Modul rövid tartalma
<i>A keresztyén vezetés esszenciája</i>	A vezetés legfontosabb irányainak ismerete (rendszeret, függetlenség, érzelmi biztonság, extrovertáltság, jóindulat és szelídség); A személyiség nevelésének három alapkérdése; Vezetői stílusok (gondoskodó, strukturáló, szolgáló vezető); Vezetői szerepfelfogás sajátosságai a keresztyén iskolákban (Közösségi tevékenység, szerepek váltogatása, felelősségvállalás és szolgálat, sáfár és pásztor); A környezet, a viselkedés és a spirituális önazonosság összefüggései; A keresztyén vezető legfontosabb tulajdonságainak összegyűjtése (kvalitások, mozgatórugók, értékek, ismeretek, meggyőződések, küldetés-elképzelés, személyiség).
<i>A keresztyén vezető</i>	A magányos pásztor (sokaság előtt járás, a perspektíva felélése); A megkísértett vezető (lehetőségek és korlátok, távolodás az eredeti céloktól, bizalom és ellenőrizhetőség, önkontroll, szerephatárok és szerepzavar, szakmai büszkeség és alázat); A „bukott” vezető (emberi és isteni perspektíva a „bukásban”, a hatalom görcsös akarása, a megbízatás végessége, monitoring rendszerek, indikátorok, humánerő-fejlesztés); Az idő fogságában (határidő és számonkérés, számonkérés és bizalom, önreflexió hiánya, team-munka időigénye és időmenedzsmentje, feladatdelegálás); József és testvérei bibliai története alapján karrier-diagram készítése, értékkatalógus összeállítása).
<i>A keresztyén oktatás létjogosultsága</i>	Pedagógiai ideálok a missziói parancs tükrében; Szerepkonfliktusok (két világ polgárai vagyunk, meg kell tanulnunk ellenkultúrában élni); Kié a gyerek? (Isten, szülő, egyház, iskola helye és szerepe a nevelésben); A keresztyén oktatásra vonatkozó társadalmi, szakmai, felhasználói elvárások azonosítása.
<i>Mitől keresztyén az iskola?</i>	Sajátos és kizárólagos feladatrendszer (küldő, küldetéstudat és szolgálatkészség együttese); A keresztyén iskola Isten-képe, emberképe és gyermekképe, nevelési eszménye (teljes személyiség egysége, kibontakozása, megőrzése); A keresztyén iskola jövőképe stratégia-alkotása (jövőorientáltság, idealizált, de elérhető jövőkép, kellő kihívás, stratégiai tervezés); A keresztyén iskola szervezeti és személyzeti keretei (fenntartó, vezetés, iskolalelkész, munkatársi közösség szerepe és felelőssége a keresztyén iskola működtetésében); Az azonosított stratégiai területek pókhálóábrájának elkészítése és jövőképelemek súlyozása.
<i>Értékközpontú vezetés</i>	A viselkedésünket meghatározó alapértékek; Az iskolavezetők szakmai működése (nem semleges, hanem normatív, bibliai alapú szakmai identitás); A keresztyén iskolavezetés erkölcsi iránytű, és erkölcsi bátorságot kíván; Iskolai értékkonfliktusok feldolgozása (normatív szabályok és értékalapú döntések konfliktusa).

Modul neve	Modul rövid tartalma
<i>Vezetői etika</i>	Protestáns hivatástudat a vezetésben; Spiritualitás, menedzsment és szakértelem a vezetői munkában; Vallott és megélt etikai normák, etikai kihívások a vezetői munkában; Egy-egy valós etikai krízishelyzettel kapcsolatos döntés elemzése a Mesterelme módszer segítségével.
<i>A vallási és pénzügyi kérdések egyensúlya az iskolavezetésben</i>	Fogalmak tisztázása (vallás, oktatási vezetés, pénzügyek, egyensúly); Az egyensúly részei (felelősség, igazságosság, szolgálat); Az értékközpontú pénzügyi vezetés bibliai alapjainak azonosítása szentírási igehelyeken keresztül – esettanulmányok.
<i>Keresztyén szemléletű pénzügyi gondolkodás</i>	A Biblia pénzügyi alapelveinek alkalmazása; Isten „szerepe” az anyagiakban (gazda, tulajdonos, uralkodó és irányító, gondoskodó) és az ember szerepe: a sáfárság (ügyintéző, „menedzser”, hűséges felügyelő); Két szélsőség: a „szegénység-evangélium” és a „prosperitás-evangélium”; A hűséges sáfár tulajdonságainak katalógusa, bibliai argumentációja.
<i>Bibliai szemléletű szervezetfejlesztés</i>	Látás és küldetés meghatározása (A minket körülvevő világ megértése, képességeink és lehetőségeink megértése, a Stockdale paradoxon); Keresztyén szervezetek öt biblikus célja (istentisztelet, szolgálat, evangelizáció, közösségépítés, tanítvánnyá tétel); A megvalósítás fontossága (folyamatokban való gondolkodás, szolgáló vezetés); A csapatépítés 6 előkészítő lépése, a csoportalakulás dinamikája; Hogyan lehet a mindennapi intézményi gyakorlatban és rendszerszinten a felekezeti oktatásban megvalósítani az öt biblikus célt?
<i>PR és iskolamarketing a felekezeti oktatásban</i>	A keresztyén iskola átfogó stratégiai céljai; A keresztyén iskola partneri kapcsolathálója, definitív és rejtett üzenetek a társadalom felé; Rendezvény(ek) marketingtervének elkészítése.

A változó igényekhez és külső körülményekhez (pl. a Covid-19 veszélyhelyzet) igazodva a képzést teljes jelenléti, teljes online és blended formában is megrendeztük már az évek során (5. táblázat).

5. táblázat: Az Értékorientált vezetés akkreditált továbbképzés helyszínei, időpontjai és a résztvevők száma⁴³

Év	Helyszín	Résztvevők
2019	Budapest (jelenléti)	13
2020	online	25
2021	Budapest (blended)	25
2022	Budapest (blended)	19
2022	Miskolc (blended)	25

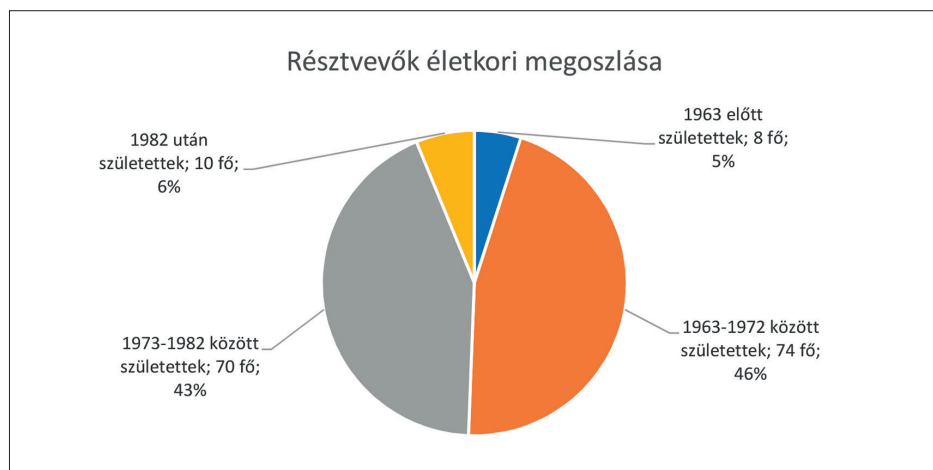
⁴³ Félkövér betűtípussal kiemelve a holland előadók bevonásával megszervezett képzések.

Év	Helyszín	Résztevők
2022	Debrecen (blended)	24
2022	Budapest (jelenléti)	12
2023	Nagykőrös (jelenléti)	19
2019–2023	ÖSSZESEN	162

5. Kutatás leírása

5.1. Módszerek

Tanulmányunkban a releváns szakirodalom áttekintésén alapuló elméleti megalapozás után áttekintettük a református köznevelési vezetés és vezetőképzés sajátosságait és jogszabályi környezetét, majd a képzési paletta viszonylag új elemét, az *Értékorientált vezetés* akkreditált továbbképzés koncepcióját, recepcióját, eredményeit és továbbfejlesztési lehetőségeit vizsgáljuk. Vizsgálatunk során többféle kutatási módszert alkalmaztunk, ilyen a dokumentum-elemzés, a képzéseken résztvevők reflexiós esszéinek strukturált tartalom-elemzése, az elégedettségi kérdőívek statisztikai alapú elemzése és a további igényekre vonatkozó kérdőíves kikérdezés elemzése. Jelen közleményünkben a **reflexiós esszék (n=151) strukturált tartalomelemzésére** szorítkozunk. 2019 és 2023 között 151 ilyen reflexiós esszé született, ezek strukturált tartalmi elemzésével számos erősség, fejlesztési igény és néhány tendencia is azonosítható a képzés továbbfejlesztése érdekében.



2. ábra. Az Értékorientált vezetés továbbképzés résztvevőinek életkori megoszlása (2019–2023)

A képzésen részt vett pedagógusok 70%-a nő és 30%-a férfi. Végzettségüket tekintve a legtöbben (45%) középiskolai tanári végzettséggel rendelkeznek, 33% általános iskolai tanár vagy tanító, 22% óvodapedagógus.⁴⁴ A résztvevők életkori megoszlását a 2. ábra szemlélteti.

Mint látható, a résztvevő vezetők jellemzően a 40 és 60 év közötti generációhoz tartoznak.

5.1. Kutatási kérdések

A reflexiós esszék elemzésével választ kerestünk arra, hogy a felekezeti (református) köznevelési alrendszerben mutatkozik-e igény többszintű, a fenntartási és tartalmi sajátosságokat figyelembe vevő vezetőképzés kialakítására és fenntartására. Vizsgálatunk tárgya továbbá, hogy a feltételezett alrendszeri sajátosságok milyen tématerületen artikulálhatók.

5.2. Limitáció

Kutatásunkban szándékosan a köznevelési rendszer egy sajátos alrendszerét, a református oktatási hálózatot vizsgáltuk, emiatt eredményeink semmiképpen nem tekinthetők reprezentatívnak a teljes magyarországi köznevelésre nézve, ugyanakkor véleményünk szerint jól szolgálja a református köznevelési vezetőképzés adatalapú, az érintettek igényeinek megfelelő fejlesztését.

6. Eredmények

A reflexiós esszékből megállapítható, hogy a résztvevők szakmai előélete meglehetősen heterogén. Vannak közöttük több évtizedes vezetői tapasztalattal rendelkező igazgatók, egy-két éve vezetői szerepbe került pedagógusok, és olyanok is akik (egyelőre) nem töltenek be formális vezetői szerepkört. Kis számban, de megjelennek a képzéseken fenntartói feladatokat ellátó lelkipásztorok, egyházkerületi tisztviselők és pedagógiai-szakmai szolgáltatók is. Egy fő a határon túlról, az Erdélyi Református Egyházkerületből érkezett. Megnyugtató és megerősítő, hogy a visszajelzések alapján e nagyon változatos háttérű résztvevői kör minden tagja megtalálta a képzésben azt, amiért jelentkezett.

⁴⁴ A képesítéseknél a legmagasabb iskolai végzettséget és nem a jelenlegi munkahelyet vettük figyelembe.

A képzés sajátosságai iránti igényt jól jelzi, hogy többen emelték ki hiánypótló jellegét:

Magyarországon minden nevelési-oktatási intézmény vezetőjének részt kell vennie valamelyik vezetőképzést folytató felsőoktatási intézmény közoktatás-vezetői képzésén, ahol az alapokat megkapja a vezetői munkájához. A református intézménynek azonban egyházi jellegéből fakadóan is többet kell nyújtania nemcsak az oktatás-nevelés területén, hanem az intézmény lelkiségében, irányításában, vezetésében, az intézményvezető személyében, személyes tulajdonságaiban, az általa képviselt értékekben.

Bár a világi vezetéselmélet szakirodalma nagyon gazdag és szerteágazó, keresztyén intézményben dolgozóként hiányérzetem maradt a keresztyén szellemiségű vezetés témakörében. Számomra tehát hiánypótló volt ez az alkalom.

A régi vezetők a megújulást, az új impulzusokat várták leginkább a képzéstől:

35 éves pedagógusi, több éves igazgató gyakorlattal a hátam mögött pár éve eldöntöttem, hogy nem szeretnék már több továbbképzésen részt venni. Talán egy kicsit bele is kényelmesedtem egy komfortzónába, valamint a továbbképzések tapasztalatai az utóbbi években nagyon kevés pozitív élményt adtak. Ettől a tanévtől egy fiatal kolléganőt választottam magam mellé igazgatóhelyettesnek. Lelkesedése, hozzáállása példaértékű. Ő vetette fel a gondolatot, hogy nem megyünk-e el, erre a tanfolyamra, mert őt érdekelné, ezen felül pedig kötelező is. Mit mondhattam erre? Természetesen megyünk!

Az intézményünk 33 évéből 31. éve vagyok igazgató, és ez alatt az idő alatt rengeteg féle problémával, nehézséggel találkoztam, melyeket a továbbműködésünk céljából meg kellett oldanunk. Az elmúlt évek során sok örömünk, de ugyanakkor jónéhány kudarcunk is volt, mely során megtanulhattam, hogy a vezető sosem mondhatja, hogy már mindent tud, mindent ismer, sőt egyre jobban tudatosul benne, hogy minden olyan lehetőséget megragadjon, ami új, rendszerezett ismereteket, vezetői módszereket és ami legalább ilyen fontos, hasonló problémákkal küzdő közösséget adhat.

Az új vezetők számára az ismeret- és tapasztalatszerzés igénye volt a döntő:

Még úgy ültem végig, mint intézményvezetőhelyettes, de mint leendő vezető, aki előre tekint ezekre a feladatokra. Vártam azokat a gondolatokat, elképzeléseket, lehetőségeket, módszereket, ötleteket, jó gyakorlatokat, amiket majd be tudok építeni a mindennapokba. Vártam, hogy tapasztalt kollégákkal megismerkedjek, kapcsolatokat alakítsak ki, gyakorlati módszereket adaptáljak.

A tavaszi időszakban kaptam megerősítést az iskola fenntartója részéről, hogy a következő 5 éves időszakban pályázás nélkül velem képzeli el a vezetői feladatokat. Ez is megerősített abban, hogy a református iskola vezetőjeként meg kell erősítenem a vezetői ismereteimet, tudásomat bővítenem kell és a szemléletben is szükség van megerősítésre és bizonyos területeken a váltásra is.

Többen voltak párhuzamot a világi közoktatásvezetői képzés és az *Értékorientált vezetés* továbbképzés között:

Tavaly januárban kezdtem el a közoktatásvezető képzést, ezért nagyon hálás vagyok, hogy a vezetéshez szükséges alapok megtanulása mellett részt vehettem az értékorientált képzésen, hiszen így nemcsak a világ által elvárt tudást sajátíthatom el, hanem képet kaptam arról is, hogy miben más egy keresztyén intézmény, hogy viselkedjen egy keresztyén vezető. A világi és keresztyén tudás így szépen kiegészítette egymást, ami nekem most különösen hasznos volt.

Anno, a vezetőképző száraz, tudásfelhalmozás volt, életet hozzá a benne részt vevő hallgatók adtak saját, hozott gyakorlati példáikon keresztül. Ez a képzés inkább a lélek képzése, frissítése volt, keresztyén szemlélettel erősítve.

A képzés előadásai sok olyan elemet tartalmaznak, amelyet korábbi tanulmányaim során (közoktatási vezető szakvizsga, szakmenedzseri diploma) már tanultam, és a napi vezetői gyakorlatban át is éltem. Tény, hogy a száraz menedzsment könyvek ezúttal „életre keltek”: az előadók hiteles és hatalmas tudása, az átütő elköteleződés, és a keresztyén értékrend összekapcsolása a szakmai tartalommal bizony teljesen új színben tüntetett fel sok információt, tudnivalót.

Több résztvevő emelte ki korunk újszerű kihívásait a vezetői munkában, illetve a folyamatos fejlődés, az élethosszig tartó tanulás igényét.

A 21. század társadalmi-gazdasági folyamatainak óriási léptékű változásai és az ebből fakadó kihívások megkerülhetetlenné teszik a pedagógusok mai szerepének és szakmai útjának átgondolását, a változásokra való folyamatos reflektálást, az elvárásokra való válaszadást, a folyamatos önfejlesztést.

Több szerepben és beosztásban kellett keresztyén vezetőként irányítanom oktatási vagy vallásos intézményeket, többnyire ösztönösen, erre való tudatos szakmai felkészítés nélkül. A képzéstől elvártam, hogy támpontokat nyújtson abban, hogy hogyan lehet egy XXI. századi szekularizálódó társadalomban keresztyén vezetőként helytállni, hogyan lehet a munkatársakat lelkesíteni és úgy igazgatni egy intézményt, hogy ez ne csak névleg legyen keresztyén.

A spirituális tartalom, vagy ahogy az egyik résztvevő fogalmazott, a „református többlet” – nem megelapító módon – sokak számára volt vonzó:

Mit vártam a továbbképzéstől? Elsősorban hitbeli megerősítést. Magamban és másokban. Tudásbővítést, újszerű megközelítést. Olyan egyéni megközelítési módokat, amelyek nem feltétlenül egyeznek az enyémmel, de a szükségessé a további fejlődésemhez, nemcsak a magam érdekében.

Keresztyén pedagógiáról sokszor beszélünk, de valahogy soha nem sikerült pontosan megfogalmazni, hogy mit is jelent. [...] Sok kétségem eloszlott, bizonyos dolgokban megerősítést kaptam, új megközelítési szempontokat kaptam. Az biztos, hogy képzetesebb vezetőként folytatom munkámat.

Olvashattuk olyan fenntartók visszajelzéseit is, akik minden kötelezettség nélkül, szakmai érdeklődésből és a fenntartói szerep felelős értelmezésének köszönhetően jelentkeztek:

Munkakörömben fenntartói feladatok tartoznak, de fontosnak tartottam, hogy részt vegyek a képzésen. Egyrészt megismerjem a képzés jellegét, tartalmát, másrészt kiváló lehetőségnek gondoltam, hogy találkozjak szervezett szakmai fórum keretében az igazgatókkal.

2008 után számos alkalommal szembesültem azzal, mekkora kihívást jelent egy iskolafenntartó gyűlekezetet vezetni. 2008 és 2022. között menet közben számos ismeretet szereztem a gyakorlati munkavégzésen keresztül, de nem tudtam szabadulni attól a gondolattól, hogy leginkább hályogkovács módjára dolgozom együtt az iskolavezetéssel.

A képzés szervezője számára mindig szívet melengető, ha a hallgatók közül többen is beszámolnak róla, hogy a már végzett résztvevők tanácsára jelentkeztek ők is a képzésre:

Intézményünk vezetője, aki már korábban részt vett ezen a képzésen, úgy jellemezte ezt a lehetőséget, mint kiváló alkalmat a feltöltődésre, hasznos tudás megszerzésére.

Ugyancsak nagy öröm, hogy néhányan a 2018-as „pilot” konferencia tapasztalatait, ismereteit kiegészítendő vettek részt.

2018 tavaszán, amikor az RPI és a Driestar Educatief közös képzést hirdetett, éltem a lehetőséggel, hogy végre egy olyan továbbképzésen vehessek részt, amely biblikus, hitbeli alapokon, szaktudományi megalapozással és gyakorlatias megközelítésben oszt meg intenciókat és tudástartalmakat a keresztyén vezetésről.

Ugyanez okból örömmel jelentkeztem a képzés 2020-ban meghirdetett folytatására, amelynek – a járványhelyzet miatt kényszerű – digitális lebonyolítása utat nyitott az újszerű tanulásformákra is.

A fentiek már átvezetnek a szervezési kérdések megítéléséhez. Mivel 2019 és 2023 között a képzést teljes jelenléti, teljes online és hibrid formában is megszerveztük, minden képzésszervezési formára vonatkozóan kaptunk visszajelzéseket – még ha sokszor egymásnak ellentmondóakat is. Ugyancsak megoszlanak a vélemények a tömbösített (négy napos) és a szakaszolt (kétszer két napos) képzésszervezési formáról is. Kaptunk javaslatot a képzés meghosszabbítására, illetve egy napos, rövidített változat kidolgozására is.

Kifejezetten örültem neki, hogy végre személyes jelenléttel és nem online valósul meg az alkalom. Bevallom: nem szeretem az online rendszert, és nem érzem hatékonynak az online képzések világát.

A képzés megvalósítása során az egy nap online megoldás nagy segítség volt számomra. Nem tudom, hogy ez mennyire bevett gyakorlat, de a magam részéről mindenféleképpen köszönöm, és a későbbiekre nézve is ajánlom a szervezőknek.

Szeretném megjegyezni, hogy bár örömmel töltök el időt vezetőtársaimmal, de az online képzés számomra sokkal praktikusabbnak tűnik, és a hatékonyságában sem érzékelek lényegi különbséget a jelenléti képzés javára. A csoportmunkákat online módon is meg tudtuk oldani. A digitalizáció fejlődése nem csak az iskolai online oktatásban, de a felnőtt életben is leegyszerűsíti az effajta képzések megszervezését, lebonyolítását.

A két összefüggő képzési nap (péntek, szombat) két hét különbséggel való megismétlése azért volt jó, mert egy kicsit megérett az első blokkban hallott sok-sok információ, valamint a munkahelyemtől sem kellett egy egész hétig távol lennem.

Az egyetlen, amit sajnáltam, hogy csak három napig tartott. A továbbképzések sokszor szólnak semmitmondó témákról, amit hallgathatunk egyész nap egy 300 fős előadóban. Ez alkalommal az interaktivitás, a személyes hangvétel az előadók felkészültsége azt az érzést keltette bennem, hogy szívesen mennék még akár több napot is.

Javaslom a képzés napjainak koncentrálását (felelős vezető nehezen megy el 4 napra az intézményétől)

A részvételen szerzett élményeim és tapasztalataim alapján érdekesnek tartanám a mostani interaktív, együtt hangosan gondolkodó mozgalmas képzést egy a világtól elvonulós, igazi csendesnapos fokozattal folytatni, ahol valóban csendes a nap, mert teljes némaságban kellene részt venni a képzésen, feladatok

megoldásában (esetleg még erősen provokálva is) a vezetői helyzetben sokszor jelenlévő tehetetlenség stresszfaktorainak intenzív átélésére, leküzdésére törekedve.

Mindezekből a szervező számára a legfőbb tanulság, hogy a képzéseket több-féleképpen kell megszervezni a jövőben, hogy a kínálatból ki-kik meg tudja találni a tanulási stílusának, időbeosztásának, személyes élethelyzetének megfelelőt. Fontos és pozitív visszajelzéseket kapott az a törekvésünk is, hogy a képzéseket ne csak Budapesten, hanem regionális csomópontokba kihelyezve is szervezzük meg.

Külön vonzerőt jelentett a vidéki helyszín. A jövőben feltétlenül fontos lenne ezt a gyakorlatot fenntartani.

Nagyon megörültem tehát, mikor az e-mailek között megláttam a képzésről szóló tájékoztatót, és annak is, hogy ezt a kurzust a lakóhelyemhez közel, Nagykőrösön tartják.

A képzés tartalmi felépítése szinte maradéktalanul elnyerte a résztvevők tetszését.

A képzés szakmai struktúrája és tartalmi elemei számomra releváns, használható új ismereteket adtak. Az elhangzott előadások, a kapcsolódó differenciált feladatok olyan vezetéselméleti elvi és gyakorlati kérdésekkel szembesítettek, amelyek a mindennapok valóságában is jelentkeznek.

A képzés programja, tematikája és az előadók/trénerek valamennyien ezt a „hitvezérelt” értékrendet követték. Felkészültségük, rátermettségük, szakmai és emberi attitűdjeik magasan meghaladták azt, amit vártam. Kaptam szakmai iránymutatást, megerősítést és testi-lelki feltöltődést. Őszinte érdeklődéssel tekintettek rám/ránk, a témaköröket úgy osztották, annyira részletezték esetleg rövidítették, ahogy a hallgatóság igénye megkívánta. Amikor voltak valamennyiünket feszítő problémák, erről akkor részletesebben értekeztünk és érintettünk ugyan minden előre megjelölt témát, de nem volt szükség mindenről hosszan beszélnünk. Jellemző volt tehát a rugalmasság.

Sokan emelték ki az előadók felkészültségét, hitelességét, előadói kvalitásait. Ezen erények fejlesztésében nagy segítség, hogy az akkreditált képzések során állandó tréneri gárdával dolgozhattunk.⁴⁵

⁴⁵ Minden képzésen közreműködött Dr. Ábrám Tibor, Dr. Illéssy János, Márkus Gábor és Dr. Szontagh Pál, négyszer Drs. Kees van der Vloed és Leen Ruijgrok, egy-egy alkalommal látott el tréneri feladatokat Dr. Szalai Zsolt és Robert Zoutendijk.

A képzés teljes időtartamában meghatározható volt az előadók és a hallgatók intenzív és szeretetteljes együttműködése. A csoportmunka dinamikája egészen magas szinten volt, szinte egyik feladatnál sem tudták a csoportok résztvevői a közös munkát befejezni: a feladat új és új gondolatözönt eredményezett.

Érdekes, hogy volt olyan is, aki még így is hiányolta a nyílt és őszinte kommunikációt (ráadásul ugyanazon a képzési alkalmon, amiről az előző reflexió szólt!):

Amit hiányoltam vagy inkább nem éreztem eléggé hangsúlyosnak, az az értékorientált vezetésről, az ebből fakadó programról, feladatokról való nyílt és őszinte kommunikáció fontossága.

A képzés legnagyobb erényének egyértelműen az interaktivitást, az egymástól tanulást és a hálózatosodás támogatását tartották a résztvevők:

Itt is megtapasztalhattam, hogy 20-25 vezető összeülve, közösen gondolkodva mennyire különböző módszer és eszközrendszerrel kezel egy-egy problémás esetet. Itt szeretném kiemelni és megköszönni, hogy a református igazgatóknak létezhet olyan közössége, ahol nemcsak tapasztalatot és kérdéseket oszthatunk meg, hanem rengeteget tanulhatunk és hatékonyan építkezhetünk egymás tudásából.

Az *Értékorientált vezetés* című képzés számomra azért is volt érdekes, mert a köznevelés más színteréről is jöttek vezetők, akik, mivel sokféle intézményből érkeztek, sokféle nézőpontból látják a vezetési folyamatokat. A tréningfeladatok során ezek a különbségek remekül kirajzolódtak. Ugyanakkor az azonosságok is, hogy mindannyian keresztyén vezetők vagyunk, akik az Úristen vezetése alatt dolgoznak. Jó érzés volt felismerni, hogy a nehézségeimmel nem vagyok egyedül.

Újdonságként hatott rám, hogy minden intézmény számára teljesen mást jelent, jelenthet a jó vezető fogalma. Ha az én értékrendszerem jól illeszkedik az intézményem értékrendszeréhez, akkor a helyemen vagyok. A tréningmegbeszélések alkalmával megtapasztalhattam, hogy a hangsúlyokat máshová is helyezhetjük, sok esetben több jó megoldás is létezik.

Egy 30 órás tanfolyam természetesen nem fedheti le a korszerű vezetéselmélet minden szegmensét, de – szerencsés esetben – felkeltheti az igényt a továbbgondolásra, önképzésre:

Elsősorban azzal sikerült közelebb kerülni a tervezett tananyagok megismeréséhez, hogy a foglalkozások során nem csak elméletet hallgattunk, hanem úgy tanultunk, hogy mi is részesei lehettünk az interaktív/reflektív tanulási folya-

matoknak. Így volt lehetséges, hogy szemléletformálásunk meggyőző erővé vált, motiváltak lettünk a további munkához.

Úgy érzem, hogy önmagamnak is tovább kell kutatnom, tanulnom, hogy a továbbképzésen megismert tartalmakban, stratégiákban még jobban elmélyüljek, és még eredményesebben tudjam használni a mindennapi vezetői gyakorlatomban a tanultakat. Nagyon örültem az új fókuszban megjelent témáknak és a könyvajánlóknak. Köszönöm a képzésben való lehetőséget, az előadók felkészülését és munkáját, azt, hogy az előadások anyagait feltöltötték [az online képzésszervező felületre] és így visszaneézhetem őket.

A továbbgondolás egyik direkt eredménye, hogy többen számoltak be arról, hogy a képzést követően egy-egy módszert, technikát, üzenetet szűkebb szakmai közegükben is disszemináltak:

Számomra egy nagyon értékes, új ismeret volt a Mesterelme módszer. Azóta is szívesen hívom segítségül és igyekszem a kollégáimnak is továbbadni, hogy munkaközösségeikben alkalmazzák.

A képzés utáni szombat munkanap volt, a mi intézményünkben nevelés nélküli napot tartottunk. Az egész éves közös értékelésünk támpontjaiba jól be tudtam illeszteni az előadás anyagát.

A képzésen többször elhangzott, amit vezetőként mindig szem előtt kell tartanom, hogy a vezetés határozott időre, adott időtartamra szól! Talán kevésbé terjedt el a gyakorlatunkban, de a képzésen tudatosodott bennem: az utódok kinevelése és felkészítése, minden vezetőnek fontos feladata kell hogy legyen.

A továbbgondolás belső útja pedig az önismeret fejlődése, vezetői habitusunk vizsgálata, ambícióink mérlegre tétele. Megtisztelő, hogy ebbe az önismereti munkába is több kollégánk engedett bepillantást:

Örömmel nyugtáztam, hogy a képzés során kiemelt hangsúlyt kapott az önismeret fontosságának és abban való fejlődésnek kulcsfontosságú tárgyköre. Az előadó gondolatával egyetértésben hiszem, hogy a vezetésben csak akkor leszek képes intézményt vezetni, kollégákat irányítani, ha saját magamat képes vagyok irányítani, mert a vezetésünk belülről fakad és onnan irányul kifelé. Munkám során ezért is nélkülözhetetlen fontosságú a megfelelő ön- és emberismeret kérdése.

Rendkívül hálás vagyok ezért a képzésért. Számomra olyan tükör volt, amelybe belenézve tisztábban látok. Tisztábban látom önmagam, a feladataim, az elhívásom, a munkatársaimat és az intézményhez való viszonyomat.

A trénerek látszólag csak előadtak, valójában tanítottak, rámutattak, feltártak. Mennyi területen kell még fejlődnöm, mennyi mindent kell a következőekben másképpen, jobban, értékorientáltabban tennem.

Talán a legértékesebb képesség melyet a képzés moduljai alakítottak és fejlesztettek bennem azon önreflexiós készség, mely a keresztyén identitásra való folyamatos reflektálást teszi lehetővé.

A képzés során tudatosan értékelhettem vezetői attitűdjeimet, tulajdonképpen objektív analízist végezhettem.

Én úgy érzem, hogy azok a tulajdonságok, amelyeknek birtokában vagyok, nem jogosítanak fel arra, hogy vezető legyek. Minden lehetőséget igyekszem kihasználni, hogy jobb ember, jobb kolléga, jobb szakember legyek és számomra ez a legfontosabb feladat. Ezen az úton haladni számomra az igazi kihívás. Figyelni és tanulni vezetőmtől, megosztani vele, hogy számomra milyen értékeket képvisel és a kétségeket is, amiket bennem ébreszt esetleg egyes tetteivel.

A képzés során megerősödtem abban, hogy jó vagyok a vezetésben, ezt nagyon köszönöm.

Az önismereti kérdéskör kapcsán felmerült a vezetői fásultság, kiegészítő téma: köre is, mellyel szemben hatásos eszköz lehet egy-egy jó szakmai megújító képzés:

Az elmúlt 10 év alatt én is sok ismeretet és tapasztalatot gyűjtöttem, de az utóbbi időben úgy éreztem, hogy kicsit besüllyedtem a mindennapok teendői közé. Az intézményen belül, heti rendszerességgel találkozunk vezetői értekezleteken, de gyakorlatilag ott is a saját eseteink megoldásán dolgozunk. [...] A településünk egyetlen iskolájaként, ahová mindenféle világnézetű családból kerülnek gyerekek, nagy kihívást jelent a keresztyén értékek megőrzése és átadása is. A különböző értékrendből adódó iskolai konfliktusok megoldására, és a bennem felmerülő, saját munkámmal kapcsolatos kérdéseimre is kerestem a megoldást mind hitbeli, mint szakmai értelemben.

Az egyik pozitív eleme a képzésnek: erős reflexióra kényszerít, amolyan szembenézésre, vallatóra fog és jó értelemben felkavar. A tréning személyes holisztikus hozadéka az, hogy kissé el- és megfáradt lelkiállapotomból felrázott és éberré tett ismét a feladatra, melyet szívesen végzek.

Látva a sok fiatal vezetőt, új embereket, jó lenne megelőzni a kiegészítet. Megújító képzésekkel, megerősítő lelki alkalmakkal növelni a kitartásukat, hogy sokáig szolgáljanak egyházi iskoláinkban.

A gazdálkodási kérdések – és a képzés erre vonatkozó moduljai – nagyon megosztóak a résztvevők körében. A legtöbben úgy ítélték meg, hogy ez a terület áll a legtávolabb tőlük. A képzés sajátos perspektívájával kapcsolatban is megoszlottak a vélemények:

A vallási és pénzügyi kérdések egyensúlya az iskolavezetésben című előadástól, megmondom őszintén, sokkal többet vártam. A kiküldött programtervezet alapján izgalmasnak tűnt, hogy a pénzügyeinket megvizsgáljuk a Biblia tükrében, viszont nem ezt tapasztaltam. Számomra kissé száraz és nehezen követhető pénzügyi fogalmak tisztázásáról szólt az előadás.

Igazgatóként pénzügyi kérdésekkel naponta találkozom. A vallási és pénzügyi kérdések egyensúlya az iskolavezetésben online óra alkalmával a számvitel és gazdálkodási ismereteim gyarapodtak a Biblia pénzügyi alapelveinek megismerésével, és mindennapi alkalmazásával. Gyakorlati példa alapján megismertem a tőke, a pénz, a mérleg fogalmát, melyek ismerete és értelmezése egy iskola működtetéséhez és finanszírozásához elengedhetetlen.

Nagyon érdekes volt számomra az, hogy ez a racionális téma hogyan jelenik meg a Bibliai történetekben és hogyan tudom ezt kapcsolni a saját értékrendemhez.

A kiváló pénzügyi ismeretek előadásban és tréningben a hitvallásos szemlélet és a tárgyilagos profizmus szintézise jó példát is mutatott, és tárgyi tartalmát tekintve s biztosan hasznos lehetett sokak számára.

A képzés sajátossága, hogy évente egy alkalommal holland előadók is részt vesznek rajta. A visszajelzések alapján az ő közreműködésük megítélése évről évre pozitívabb:

Ismerve a Driestar egyébként kiváló szakmai anyagait, és kifejezetten bátor értékorientációját, a nemzetközi missziójukat jellemző gyakorlatorientált szemléletet, nehezen tudtam értelmezni azt, hogy a holland kollégák előadásai és feladatai az értékválasztás és a morális dilemmák, és nem inkább az érték megfogalmazás, és a morális választások témájában mozogtak. Lehet, hogy egyfajta kulturális meg nem értés is van a háttérben: mivel a mi keresztyén intézményeink sok esetben tényleg csak a táblacsere és a köszönési formák terén lettek egyháziak, itt nálunk nagyon nyíltan és egyértelműen kell(ene) beszélni arról, miben és hogyan kell másoknak lennünk.

Minden külföldről átvett képzéssel és módszerrel szemben általában fenntartásokkal bírok, ezért jelen képzéssel kapcsolatosan is volt némi előítéletem. Ezzel szemben azt tapasztaltam, hogy az előadók oly mértékben képesek voltak adaptálni a magyar viszonyokra és gondolkodásmódra a képzés egyébként holland eredetijét, ami a fenntartásaimat hamar eloszlatta.

Nagy élmény volt, hogy a holland előadók a saját példájukon, iskolájukon keresztül mutatták be a munkájukat. Hasonló problémákkal találkozunk, mint mi itthon. Nagyon szemléletesen mutatták be prezentációkkal és tréning feladatokkal, hogy a keresztyén iskolának és a vezetésnek nem hogy van létjogosultsága a 21. században, hanem az a lelki többlet, ami megkülönbözteti a más fenntartású intézményektől, teszi még jobban életképesé.

A holland nyelvű, kiváló fordítás mellett hallott előadások és a hozzákapcsolódó tréningfeladatok, szinte észrevétlenné tették, azt, hogy nyelvi hiátusokat is át kellett hidalni. A holland előadások a keresztyén vezetés létjogosultságáról és a keresztyén vezetés esszenciájáról plasztikusan mutatták be a modern vezetéselmélet kérdéseit, keresztyén nézőpontból szemlélve azt.

A protestáns iskolák még ha többszáz kilométerre is vannak egymástól, ugyanazokkal a kérdésekkel szembesülnek a napi rutinfeladatok során.

Összegezve a több mint másfélszáz hallgatói reflexiót elmondható, hogy a képzés megítélése egyöntetűen pozitív. A szervezési formák, illetve a képzéseken belül alkalmazott módszertani megoldások sokszínűsége lehetővé teszi, hogy minden résztvevő megtalálja a számára hasznos és értékes tartalmakat. A képzés önmagán túlmutató jelentősége a református intézményvezetői közösség hálózatosodása, az egymástól tanulás, a jó gyakorlatok megosztása. Többen jelezték, hogy éppen ezen értékek mentén érdemes lenne a képzésben részt vevők körét valamilyen módon a beosztott pedagógusokra, vezetőhelyettesekre és fenntartókra is kiterjeszteni:

A kurzust jó szívvel tudom ajánlani nemcsak a vezetőknek, hanem a fenntartó testületek tagjainak, a pedagógus kollégáknak is. Hasonló szemléletű és tartalmú egy napos kurzusokra is szükség lenne, és ezzel elindulhatna a már sok fórumon megfogalmazott fenntartói továbbképzés.

Azt sajnálom, hogy ezt a képzést – szerintem szemléletadást – a többi [*beosztott*] kolléga nem hallhatta. Hasznosnak találnám, hiszen bizonyos döntéseket ebből az aspektusból megvilágítva, elfogadóbban ítélnének meg. Jó lenne személyes megerősítésnek, rendszerlátásnak.

Annyira jónak tartom a képzést, hogy javaslatom, lehetőség szerint az igazgatóhelyetteseknek is hasonló ráhangoló tréninget kellene szervezni, hiszen nagyobb részt belőlük lesznek a jövő intézményvezetői.

Megbeszéltem a helyettesemmel, hogy a következő képzésen ő is részt fog venni. Erre azért van szükség, hogy ha egy vezetői kérdésben egyeztetünk, döntést hozunk, akkor azonos vagy közel azonos alapról induljunk. Ehhez ez a képzés tökéletes alapot teremt minden keresztyén vezető számára. Másodsorban megállapodtunk két másik református iskola vezetőjével, hogy ők is beiskolázzák

a helyetteseket erre a képzésre, és akkor az eddig is példaértékűen működő kapcsolatunk új vezetői értékrendet, alapot kap. A kollégák örömmel fogadták ezt az ötletet, így várjuk az újabb kiírást!

7. Összegzés

A felekezeti oktatás vezetőképzése sajátos kihívásokat rejt. Számos területen ezek megegyeznek a hazai és nemzetközi oktatási vezetőképzés feladataival, ugyanakkor feltételeznek egy olyan spirituális dimenziót, amely a résztvevők beállítódását, a képzés/képzők attitűdjét, valamint a képzésen tanultaknak a vezetői munka során történő alkalmazását is alapvetően befolyásolja. Miközben nem hanyagolhatók el a jogi, szervezeti és vezetésmetodológiai ismeretek, a képzésekbe integrálni kell a spiritualitás és interdiszciplinaritás dimenzióját is. Míg a külső körülmények dinamikus változása folytán a képzések jogi-közigazgatási anyaga folyamatosan változik, a bibliai alapú spirituális tartalom lényegében állandó marad.

Fontos, hogy a képzés spirituális tartalma nem öncélú, nem egyszerűen filozófiai vagy teológiai többlet, hanem a vezetői munka felfogásának keresztyén dimenziója.

A spiritualitás nem technikákat jelent, amelyeket bizonyos időben és bizonyos helyen alkalmazni lehet. A spiritualitás annyi, mint egész életünket Istenre tekintve élni. [...] A spirituális ember munkáját is Istenre tekintve végzi, és Istenre tekintve éli meg a többi emberrel való kapcsolatát is.⁴⁶

Mindent összevetve úgy gondoljuk, hogy a visszajelzések igazolják a felekezeti köznevelés sajátos körülményeihez adaptált vezetőképzés szükségességét. Mivel a vizsgált képzésen kívül jelenleg nincs a református (sőt: általában a felekezeti) köznevelés sajátosságait figyelembe vevő akkreditált vezetőképzés, a szolgáltatás piaca biztosítottnak látszik, különösen annak fényében, hogy a Magyarországi Református Egyház mint iskolafenntartó kifejezetten szorgalmazza a református köznevelési hálózatra adaptált vezetőképzés fenntartását. Az alrendszeri sajátosságok elsősorban a spirituális többletben, küldetésmeghatározásban, másodsorban pedig az önálló munkáltatói és gazdálkodási szerepkörre való felkészítésben ragadhatók meg. A hallgatók a korszerű vezetéselmélet és a bibliai alapú spirituális tartalom szintézisét várják a képzésektől.

Jeffrey S. McMaster USA-beli keresztyén intézményvezetők között felvett narratív interjúk alapján három alapvetést fogalmazott meg a keresztyén

⁴⁶ ABROMEIT: Spirituális gyülekezetmenedzselés, 17.

nevelés és vezetés kapcsolatában, melyek értelmezhetők hazai kontextusban is. Először is megállapította, hogy az oktatási tapasztalatok alakítják a vezetői fejlődést, ami a folyamatba ágyazott vezető(tovább)képzés jelentőségére mutat rá. Másodsor, kutatásai alapján a keresztyén iskolák olyan oktatási környezetet biztosítanak, amely etikai és erkölcsi értékeket modellez és tanít. Ez a szervezetfejlesztési fókuszú szemlélet a mi kutatásunkban a képzési reflexiókban is kitapintható. Végezetül az amerikai eredmények is aláhúzták a vezetőképzés etikai aspektusának fontosságát.⁴⁷ Ez az etikai dimenzió a felekezeti intézmények esetében azért is fontos, mert „a jó hírnévvel rendelkező szervezetek bizonyos mértékig a hírnevük rabjai; ha egy etikai botlás történik, akkor annak nagyobb hatása van, mert az emberek jobbat vártak el tőlük.”⁴⁸

A református pedagógiai-szakmai szolgáltatás és felsőoktatás közös felelőssége, hogy a református köznevelési intézmények vezetőivel szemben támasztott magas minőségi és etikai elvárások teljesítését segítő képzéseket dolgozzanak ki és tartsanak fent.

Felhasznált irodalom

- ♦ ÁBRÁM T.: *Beszámoló és előterjesztés a Magyarországi Református Egyház Zsinata számára a Magyarországi Református Egyház Köznevelési intézményfejlesztési stratégiája munkálatairól*, publikálatlan kézirat, 2018.
- ♦ ÁBRÁM T.: A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményfejlesztési stratégiájának szcenárióelemzése, in *Magyar Református Nevelés* 16 (2019/1), 6–12.
- ♦ ÁBRÁM T.: *A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje*, PhD-értekezés, Miskolc, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, 2020. (DOI: 10.14750/ME.2020.014)
- ♦ ABROMEIT, H.-J.: Mit jelent a spirituális gyülekezetmenedzselés? (Eredeti címe: Was ist spirituelles Gemeindmanagement?, 2001), in Fazakas S. (szerk.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2008, 9–30.
- ♦ KÖZNEVELÉSI STRATÉGIA: *Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030*, elérhető: <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf>, letöltés dátuma: 2023. augusztus 11.
- ♦ FERENCsik A.: A leadership és coaching szemlélet alkalmazása a köznevelési intézményvezetésben a hatékonyabb szervezetfejlesztés érdekében, in *Opus et Educatio* 6 (2019/3), 372–379.

⁴⁷ McMASTER: The Influence of Christian Education.

⁴⁸ WITZEL: Az etikus vezető, 74.

- ♦ FRUTTUS I. L.: Egyházi intézményvezető szakirányú továbbképzés a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen, in Fazakas S. (ed.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2018, 115–124.
- ♦ GREENLEAF, R. K.: *The Servant as a Leader*, Newton Center, Robert K. Greenleaf Center, 1973.
- ♦ GULYÁS P.–KONCZ A.–LÁZÁR L.–SIBA B.: A vezetett vezető – a szakmai kompetenciák, a menedzsment módszerek és a spiritualitás összefüggései egy nemzetközi vezetői kutatás tükrében, in *Igazság és Élet* 10 (2016/1), 177–189.
- ♦ HAFENSCHER K.: Előszó, in Tomka J.: *A bizalomépítő vezető. A gyanakvás mérgétől a bátor elköteleződésig*, Budapest, Harmat Kiadó–Luther Kiadó, 2022, 9–11.
- ♦ HALÁSZ G.: Iskolavezetés és vezetőképzés. Hazai igények és nemzetközi tendenciák, in *Educatio* 3 (1994/2), 269–281.
- ♦ HALÁSZ G.: A vezetés fejlesztése és az oktatás minősége, in Szabó I. (szerk.): *Vezetésfejlesztés és vezetőképzés a közoktatásban*, Budapest, Okker Oktatási Iroda, 1996, 10–17.
- ♦ HALÁSZ G.: *Az oktatási rendszer*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001.
- ♦ HÉZSER G.: Vezetés – személyiség – hatalom, in Fazakas S. (szerk.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2018, 99–109.
- ♦ KAUR, M.: Blended Learning – Its Challenges and Future, in *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 93 (2013), 612–617.
- ♦ KOPP E.: Mai magyar református középiskolák identitása, in *Studia Caroliensia* 8 (2007/1), 1–193.
- ♦ KOPP E.: *Református iskolák pedagógusainak szakmai fejlődése, záró kutatási beszámoló*, publikálatlan kézirat, 2020.
- ♦ KOPP E.–SZÉLL K.: *Megújuló energiák. Innováció és eredményesség a református középiskolákban*, Budapest, MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2018.
- ♦ McMASTER, J. S.: The Influence of Christian Education on Leadership Development, in *The Journal of Applied Christian Leadership* 7 (2013/1), 68–84.
- ♦ PEDAKKRED: Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs rendszer, elérhető: www.pedakkred.oh.gov.hu, letöltés dátuma: 2023. augusztus 11.
- ♦ POTGIETER, F.–WALT, H. VAN DER–VALENKAMP, M.–WOLHUTER, C.: Towards an Integrated Theory of Some Core Concepts in Education, in Muynck, B. de (ed.): *Inspiration, Religion and Teacher Training*, Gouda, Driestar Educatief, 2011, 286–304.

- ♦ RAJCSÁNYI-MOLNÁR M.–BALÁZS L.–ANDRÁS I.: Vezetőképzés és fenntarthatóság: vezetői kompetenciák fejlesztése felsőoktatási környezetben, in Jarjabka Á.–Szabó-Bálint B. (szerk.): *Példaértékű vezetés és gyümölcsei. Tiszteletkötet Dr. Szűcs Pál Tanár úr 80. születésnapja alkalmából*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem. Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, 2022, 235–245.
- ♦ RÉVAI N.–KIRKHAM, G. A. (eds.): *The Art and Science of Leading a School. Central5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden*, Budapest, Tempus Public Foundation, 2013.
- ♦ ROBINSON, K.–ARONICA, L.: *Kreatív iskolák: az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása* (Eredeti címe: Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education, 2016), Budapest, HVG Könyvek, 2018.
- ♦ SIMON M.: *Tudásmenedzsment tevékenységek támogatása a református iskolarendszeren belül*, szakdolgozat, publikálatlan kézirat, Budapest, ELTE PPK, 2022.
- ♦ SZABÓ M.: A pedagógusok szakmai előmenetelének támogatása, in Deák M.–Erostyák J.–Fischer F.–Gerner Zs.–Kaposi J. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről I*, Pécs, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet–Pécsi Tudományegyetem, 2013, 151–169.
- ♦ SZONTAGH P.: Szolgáló vezetés a keresztyén iskolában, in *Magyar Református Nevelés* 16 (2019/1), 13–23.
- ♦ TOMKA J.: *A bizalomépítő vezető. A gyanakvás mérgétől a bátor elköteleződésig*, Budapest, Harmat Kiadó–Luther Kiadó, 2022.
- ♦ VERECKEI J.: Dilemmák a köznevelés vezetőinek felkészítési és fejlesztési folyamatában, in Kajos L.–Bali C.–Preis Zs.–Szabó R. (szerk.): *X. jubileumi interdiszciplináris doktorandusz konferencia*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, 2021, 806–817.
- ♦ VERECKEI J.–BENEDEK A.: A vezetők felkészítésének rendszere a köznevelésben, in *Új Munkügyi Szemle* 3 (2022/4), 23–32.
- ♦ WITZEL, M.: *Az etikus vezető. Miért jelenthet versenyelőnyt, ha helyesen cselekszünk?* (Eredeti címe: The Ethical Leader. Why Doing the Right Thing Can Be the Key to Competitive Advantage, 2018), Budapest, Pallas Athéné Könyvkiadó, 2019.
- ♦ YOUNG, H.: Rediscovering Servant Leadership, in *Enrichment: a Journal for Pentacostal Ministry* 7 (2002/2), 26–31.

Értelmezési kísérletek kisebbségi sorskérdésekre

1. Túlélési kísérletek, útkeresések

Az első világháborút követően az erdélyi magyarság kiszakadt az anyaország ezeréves kötelékéből.¹ A kisebbségi létbe sodródott magyarságnak nem volt egyszerű a helyzete egy új, idegen konstellációban, miközben többszörös válsággal kellett szembenéznie. A biztonságot, integrációt és otthonosságot nyújtott kötelék hirtelen megszakadt, ami alapjaiban kérdőjelezte meg hovatartozását és identitását. A traumát átélt közösség az új helyzetet különféleképpen válaszolhatta meg – ellenkezhetett ellene, harcolhatott vagy beletörődhetett, feladhatta volna. Hamarosan azonban rá kellett jönnie, hogy az eredeti állapot maradéktalan visszaállítása a jelen körülményei között illuzórikus elvárásnak bizonyul, ezért tartós(abb) berendezkedésre, alkalmazkodásra kellett elköteleznie magát. Az adott szituációban kibontakozó önértelmezéséhez, identitásának újbóli megalapozásához, helyzetének értékeléséhez egy hosszabb, rögzös úton jutott el a traumát átélt közösséget, amely kezdetben kényszerű hallgatásba burkolózott, a passzivitás jellemezte.²

A háború lezárását, a békekonferenciák előkészületeit, folyamatát és eredményeit közlő publicisztikán kívül aligha találkozunk az erdélyi magyarság helyzetére, mibenlétére vonatkozó értelmezésekkel, még kevésbé átgondolt koncepcióval, programmal. A némaságot az egyházi sajtóban kezdetben az igei gondolatok, prédikációk soraiban elejtett képek, bibliai analógiák törik meg,

¹ A Trianont közvetlenül megelőző és utána következő időszak történelmi ismertetéséhez lásd: ROMSICS: Az ellenállástól a beilleszkedésig, 3–14; MIKÓ: Huszonkét év; BÍRÓ: Kisebbségben és többségben, 267–453; ZEIDLER: A trianoni békeszerződés és Magyarország, 157–258.

² Későbbi visszatekintésekben, beszámolóiban ezt a kényszerű hallgatást némelyek elkerülhetetlen tényként kezelik, mások az elvesztegetett idő miatti aggodalmukat fejezték ki. A passzivitás politikája, az ellenállás csak fokozatosan fordult át a beilleszkedés, alkalmazkodás koncepciójába. „A magyarság kétéves passzivitása ellen a következő években sok kritika hangzott el. Felhozták ellene, hogy elvesztettük legfontosabb közéleti és gazdasági állásainkat, kihasználatlanul hagytuk a román államéletbe való bekapcsolódásra legalkalmasabb lélektani pillanatot. Ezzel szemben kétségtelen, hogy az erdélyi magyarság teljes tájékozatlanságban élt s a budapesti zűrzavar sem segítette elő a józan ítéletalkotást mindarról, ami körülöttünk történt.” MIKÓ: Huszonkét év, 18.

amelyekbe a saját, erdélyi magyar sorshelyzet érzésvilága tömörül. Ezek, az inkább reakciókként, reflexiókként működő válaszadási kísérletek még korántsem képeznek kiforrott és kidolgozott, egységes koncepciót. Előbb az irodalmi berkekben jelentkező erdélyi gondolat, transzilvánizmus lép fel az egységeremtés, identitásképzés igényével, amelyhez az erdélyi magyar református teológusok is csatlakoznak, s később egy átgondolt, teológiai és filozófiai szempontból is megalapozott keresztyén etika alapjainak a körvonalazódásához járulnak hozzá, amely útmutatásként szolgált az erdélyi magyar társadalom számára.

Teológusaink részéről ez a szándék a háborút követő években sporadikusan jelentkezett. Az első hangok, reakciók néhány elejtett, de önmagán mégis túlmutató, helyzetét megragadó és értelmezni kívánó tudatos idézetben, bibliai analógiában konkretizálódott. A Református Szemle hasábjain megjelenő prédikációkba, igei gondolatokba, különböző írásokba ágyazott képek beszédesek, és hűen tükrözik a korabeli hangulatot: olykor felháborodás, igazságért kiáltás olvasható ki belőlük, máskor görbe tükörként szolgáló önkritikát, bűnbánatot és imádságos lelkületet sugallanak. Mindezek az értelmezési kísérletek az uralkodó körülmények között ad hoc módon az értelemdadás kézenfekvő lehetőségeinek bizonyultak. Gyakran adódik a zsidóság egyes bibliai-történelmi tapasztalatai, leginkább deuteronomista szemléletű értelmezése és a sorcsapásokat elszenvedett magyarság önértelmezése közötti párhuzam lehetősége. A teljesség igénye nélkül ezekből az értelmezési kísérletekből idézünk néhány témába vágó szemléltető példát. Egy 1919-ben megjelent írásban az önmagát álnéven közlő szerző a következőképpen fogalmaz:

Mikor Nabukodnezár a zsidó népet atyai földéről elhurcolta és a Kebár folyóvize mellett telepítette le, mindenki azt hitte, hogy csak rövid ideig, pár hónapig tart a próba. Egyszer csak, hamarabb, mint sejtenék az emberek, megfordul a kocka: összeomlik a nagy világbirodalom, s ők, az elhurcolt, fogoly nép, sarkon fordulnak és mehetnek haza. [...] De az a nagy fordulat csak nem akart bekövetkezni.

Az idézett szövegrészletben egyértelmű utalás történik a korabeli körülményekre. Kecskeméthy István pünkösdi prédikációjában a Jóel próféta korabeli megpróbáltatásokra történő utalás hasonló módon keres kapcsolópontokat, értelmezési lehetőségeket:

A most lezajlott világháború zivatarai még nem ültek el egészen; a nap még nem ragyogott fel a vérben, gyászban, könnyben és csalódásban vonagló vihar felett [...] de a hívő lélek tudja, hogy a sötét felhők megett az aranyos nap, az Isten Szentlelkének fénye és melege ragyog.³

³ KECSKEMÉTHY: Vegyetek Szent Lelket!, 65.

Egy húsvéti prédikációjában Kecskeméthy az összeomlás és felépülés, a vesztesség és diadal, a halál és feltámadás kettősségét így foglalja össze:

Összeomlott a messiási birodalom. A hatalmas és gazdag ország, mely a világ minden népeinek minden kincseit volt magába fogadandó, és gazdagságának fényével az egész világot elárasztandó. [...] Összeomlott gyászban és siralomban, a hitetlenek káromkodása és gúnykacaja között, a hóhér kalapácsütései alatt. [...] Nagypéntekről húsvétra: ez az Isten útja a világban. Minden arra szolgál a világon, hogy ezen az úton vezessen bennünket. Halálón át az életre, vesztéseken át a nyereségekre; és veréseken át a diadalra.⁴

A bibliai párhuzamok segítségével történő narratívateremtés mellett néha egy-egy képbe, metaforába, szimbólumba sűrűsödnek össze az erdélyi magyarság helyzetére vonatkozó értékelések. Ilyen szimbolikus térként jelenik meg például az „erdélyi Sion” kifejezés: „...ti legyetek az Istentől támasztott próféták, akikre ő bízva reá az erdélyi református Sion jövődjét”.⁵ Tartalmilag tekintve a panasszal, jalkiáltással kiegészülő szenvedés motívuma és egyúttal az azokban rejlő reménynek, megtartó erőnek a kettőssége jellemzi ezeket az értelmezéseket. Ez a korrelációs viszony nemcsak a kezdeti helyzetértelmezést határozta meg, hanem a két világháború közötti identitásképződés formai és tartalmi kereteit jelentette. Így például Tavasz Sándor egy 1925-beli írásában a krisztusi kereszthordozásra biztat, kitartásra, akkor is, ha tövisekkel, megpróbáltatásokkal, fájdalmas sebekkel jár a sors felvállalása:

Az erdélyi magyar református anyaszentegyház az ostromok által éltette, növelte, tartotta és dicsőítette meg nagy erőnyilvánításaiban az Ursten. [...] Jobb, igazabb és biztatóbb kereszthordozó, töviskoronától sebzett, keresztfeszített Krisztussal lenni, mint a gyűlölködő, bosszulihegő, kacagó fárizeusokkal, papi-fejedelmekkel lenni!⁶

Megállapítható, hogy a helyzetértelmezésre szolgáló analógiák nemcsak deskriptív jellegűek, hanem – amint ezt egyébként már ezek a korai példák is jelzik – erőteljes hangsúlyt kap a felelősség, a feladatok vállalása, prófétai hivatás, küldetés teljesítésének imperatívusza. Makkai Sándornak egy lelkészek felszentelésén elhangzott prédikációjában hangsúlyosan jelenik meg ez az előíró, felszólító karakter, melyet profetikus keretbe illeszt: a kibocsátandó lelkipásztorok mint „mai próféták” elsődleges feladata, hogy vigasztalják a nyomorúságban levő népet, hirdessék Isten megtartó kegyelmét:

⁴ KECSKEMÉTHY: Feltámadott az Úr bizonynyal!, 41–42.

⁵ MAKKAI: A prófétatörvény, 145; vö.: „Ilyen súlyos órái voltak erdélyi Sionunknak a most lezajlott egyházkerületi közgyűlésen is.” NAGY: Az ítélet villámfényében, 538.

⁶ TAVASZ: A kösziklán épült ház ostroma, 298–299.

Ha volt valaha kor és nép, amely reá szorult arra, amelynek élet-halál kérdése lett az, hogy maga Isten adjon neki vezéreket és maga Isten adja azoknak a szájába a jövődő tévedhetetlen vezérigéit; ha volt valaha kor és nép, amelynek létérdeke az, hogy végre mindent megtudjon, amit Isten akar vele és csakis azt tudja meg és annak éljen, akkor ez a kor a mi korunk és ez a nép a mi népünk.⁷

Az Izraellel, prófétai szereppel való azonosulás viszont csak akkor lehet reménykeltő, bizalomgerjesztő, és abban az esetben teljesíthető, ha a bűnbánat tisztító eseménye előzi meg, és erre az alapra épül. A narratívaalkotás éppen ezért a bűnbánat megnyilvánulási lehetősége is egyben, amint erre Ravasz László már nagyon korán felhívja a figyelmet:

Mindenben és mindenkiben bízunk, csak az élő Istenben nem. Öt esztendő fokozatos csalódásai óriási crescendoban énekelték a fülünkbe a pusztulás dalát és mi nem hallottuk azt. Szinte ég az orcánk, ha elgondoljuk, mi mindenben vetettük a mi reménységünket s milyen gyermek módra hittünk pogány szívünk dőre álmainak.⁸

Ravasz cikksorozatát is jegyzett a bűnbánat–megbánás témájában:⁹ a 2Kor 7,10 alapján az egyéni, személyes megbánást tematizálja, amit a közösségre is kiterjeszt: „Ami az egyesre áll, áll az egész magyar nemzetre nézve is. [...] Ma úgy járjon minden magyar, mint aki a múlt vétkeiért, a jövő váltságaért szenved. Bűnbánó nemzetek megújuló nemzetek; martyr nemzetek győzelmes nemzetek! Ámen.”¹⁰

A bibliai párhuzamokhoz hasonló képek metaforákként, toposzokként való helyzetértékelő és -értelmező kísérletei hamarosan az egyházi közegen túl is felbukkannak, melyeket a kibontakozó, egyre inkább önmagára találó erdélyi magyar irodalom szervez egységbe. Az eddigi esetleges, fel-feltörő reflexiókat, válaszadási kísérleteket az erdélyi magyar irodalom lírai és prózai megnyilvánulásai, átfogóbb helyzetértelmezési és identitásképző igénye követi a transzilvanizmus irodalmi kidolgozásában. Itt érkezünk el az erdélyi magyarság önértelmezési kísérleteinek egy másik fontos állomásához, eszköztárához, az irodalomhoz.

⁷ MAKKAI: A prófétatörvény, 145.

⁸ RAVASZ: Újévkor, 1.

⁹ RAVASZ: A megbánás, 66–68.

¹⁰ RAVASZ: A megbánás (2), 68; ld. még: RAVASZ: Az igazi gazdagság, 25–28; Uő.: Engedelmesség, 33–35; Uő.: Zsendülés, 51–52; Uő.: Nikodémus, 83–84.

Exkurzus: útkeresés az erdélyi magyar irodalomban

A saját útjait kereső, de egyúttal a teljes erdélyi magyar társadalom identitását formáló erdélyi magyar irodalom olyan fórumként működött egyrészt, ahol az aktuális kérdések kerültek terítékre, a magyarságot érintő problémák megvitatásának nyújtott teret. Másrészt viszont egy, az erdélyi magyarság számára alkalmazható koncepció is körvonalazódni látszott, mely később a transzilvanizmus gyűjtőfogalom néven vált ismertté. A kisebbségi létbe kényszerült magyarság önkifejeződésének legfőbb eszköze, fóruma tehát az irodalom volt. Ezt visszatekintésében Tavasz Sándor is elismerő módon állapítja meg:

Ma már történeti tárgyilagossággal állapíthatjuk meg, hogy az erdélyi magyar irodalom amilyen mértékben távolodott hősi korától, olyan mértékben veszített abból a majdnem kizárólagosan uralkodó helyzetből, amelyet különösen a húszas évek folyamán az erdélyi magyar szellemi életben elfoglalt.¹¹

Jóllehet maga az erdélyiség gondolata különféle formákban korábban is előfordult, az 1918–1920-as történelmi fordulat paradigmaváltásnak tekinthető. Irodalmi, itt most mindenekelőtt költészeti szempontból, a sorokon keresztül áthatol az a szavakba nem önthető, mégis lényegileg meghatározó gondolat/érzés, amit Németh László szerint erdélyinek nevezhetünk: „Ha erdélyi könyv, tájkép, díszítés, ember kerül elé, minden pillanatban megüt valami, ami nincs meg bennem s ez a sok megütődés összegezve az erdélyi lélek.”¹²

Az első világháború után valóságos „költészeti kirajzás”¹³ történt, melynek a rövidebb vagy hosszabb ideig működő lapok nyújtottak teret, mint a nagyváradi „Magyar Szó” és „Tavasz”, a marosvásárhelyi „Zord Idő”, a kolozsvári „Napkelet” és „Pásztortűz”.¹⁴ A Trianon utáni időszak legelső és legfőbb szószólója a líra területén az erdélyi magyar irodalom triászának is nevezett költői hármas, Reményik Sándor, Áprily Lajos és Tompa László volt. Az erdélyiség gondolatát mint olyat ebben a kontextusban ők ragadták meg először, mégpedig úgy, hogy az általuk megfogalmazott üzenet széles körben vált befogadhatóvá, mivel az ő költészetük találkozott először azzal az elvárásrendszerrel, amelynek együttesen meg tudtak felelni.¹⁵ Ez az elvárásrendszer egy olyan új erdélyi identitás körvonalazódását is tartalmazta, amely a magyarságot kisebbségi helyzetében, a megmaradásban, a mindennapok küzdelmeiben támogatja:

¹¹ TAVASZ: Az irodalom mint nemzeti létforma, 1; ld. még GÁLL: Etnosz és ethosz, 695–705.

¹² NÉMETH: Erdély lelke a legújabb irodalomban, 394.

¹³ BALÁZS: Erdélyi magyar irodalom-olvasatok, 57.

¹⁴ Az erdélyi magyar sajtó összefoglalásához ld. CSAPODY: Barakkból palota, 86–98.

¹⁵ BALÁZS: Erdélyi magyar irodalom-olvasatok, 57.

Ez az identitáskonstrukció szorosan összefügg a transzilvanista ideológia csíráival, hiszen problematikussá, traumatikussá vált egyszerűen etnikai sajátosságokból kiindulni az identitás megfogalmazásakor. Szükségessé vált az önazonosságot olyan tényezőkhöz kötni, amelyek több stabilitással bíztattak, amelyek hosszabb távon is megerősítő funkcióval bírhattak: a szűkebb régió földrajzi-tájspecifikus elemeihez, illetve a történelmi múlt adott helyzetben hasznosítható hagyományaihoz. A költészetben ez az igény úgy vetítődött ki, hogy fokozatosan kialakult egy közösen épített toposzrendszer: »szótárrá« rendeződő vándormotívumok keletkeztek, amelyek egyfajta választ, értelmezést kínáltak arra a költői és értelmiségi helyzetre, amely Trianon után jött létre.¹⁶

Ennek a költői szótárnak, toposzrendszernek a kiapadhatatlan forrását az erdélyi táj, történelem adja, amely az őket megidéző művekben önazonossági, identitásformáló igénnyel lép fel. Kuncz Aladár az erdélyi irodalmi megújulását Erdélynek a legalapvetőbb forrásaiból kibomló lehetőségek tárházából eredezteti, melyek közül első a természet: „Az erdélyi magyarság nagy lelki krízisében a megváltó erdélyi gondolat először legősibb formájában: természeti megnyilatkozásában jelentkezett. [...] Különösképpen természeti költészet az erdélyi magyar líra.”¹⁷ Az erdélyi lírában ez a természetközeliség, ősiség, szeretet köszön vissza olyan, a széles olvasó közönség számára ismertté vált költeményekben, mint a „Fagyöngyök”, „Vadvizek zúgása” (Reményik Sándor), „Falusi elégia”, „Esti párbeszéd” (Áprily Lajos) vagy az „Erdély hegyei közt” (Tompai László).¹⁸ A természet élő témáit feldolgozó irodalom ugyanakkor magában hordozta az allegorizálás lehetőségét, amely leginkább ott működik, ahol az átadó és a befogadó egyaránt érti a szó jelentéstöbbletét. A toposzokká kristályosodó képek létjogosultságát is ez a mindkét fél által recipiált jelentéstöbblet adja, mint például az igazgyöngy motívuma, a Trianon utáni magyarság egyik meghatározó toposza, amelyet először Áprily Lajos fogalmazott meg „A produktív fájdalom” című előadásában.¹⁹

Összefoglalásképpen Kányádi Sándor retrospektív meghatározása álljon előttünk, aki jellemző módon a költészetet Erdély nagyobb szellemi örökségébe helyezi:

¹⁶ Uo., 57.

¹⁷ KUNCZ: Erdélyi gondolat Erdély magyar irodalmában, 505.

¹⁸ Uo., 506.

¹⁹ „Túláságosan ismerős talán, de olyan tolatkodó erővel jelentkezik ennél a pontnál egy nagyon találó illusztráció, hogy felhasználása elől lehetetlen elzárkózni. Az igazgyöngyről van szó, melynek keletkezéséről azt tanítja a természettudomány, hogy sebzésből lesz, abból a fájdalom izgalomból, mellyel idegen test, többnyire homokszem, sérti meg a kagylóállatot. A megsértett állatka testének a fájdalom által kiváltott reakciója indítja meg azt a kiválasztást, melynek végső eredménye az igazgyöngy. Igazgyöngy... ha pompás termék lámpatüzeben felcsillan irizáló fénye – a titokzatos tengerfenék megszenvedett állatkájának tiltakozó szenvedésére ki gondol.” Áprilyt idézi BALÁZS: Erdélyi magyar irodalom-olvasatok, 59.

Íme költészetünk személyleírása. Neve: romániai magyar költészet. Állampolgársága: román. Nemzetisége – nyelve, hagyományai: magyar. [...] Szülőanyja és dajkálja: Erdély szellemi öröksége, az a szellem, melynek védőszárnyai alatt addig is több komoly magyar, román és szász kulturális kezdeményezés vált valóra, s hagyott századokra visszamenően emléket, értéket maga után.²⁰

A korabeli próza a költészethez hasonló elánnal robbant be a köztudatba. Kiapadhatatlan forrásnak bizonyultak a történelmi események, amelyek feldolgozásából létrejöttek a korabeli erdélyi irodalmat domináló történelmi novellák, majd történelmi regények. A természettel való kötelékhez hasonlóan a múltat megszólaltató írások az évszázadok eseményeinek, szellemének a jelennel, a ma emberével való belső kapcsolatára irányítják a figyelmet. A múlt homályába vesző események és a jelen aktualitása között lebomolnak az idői korlátok, a múlt és a jelen egyazon mederbe sűrűsödik. Legkiemelkedőbb képviselői között tartjuk számon Makkai Sándort, Gyallay Domokost, Berde Máriát, Kós Károlyt, Tabéry Gézát. E művekben az „örök nemzeti” és az „örök emberi” mellett az erdélyi gondolat a népben „egyetemes kifejezést” talált. Hiszen – Kuncz Aladár találó megállapítása szerint – a „nép élete nyílt történelem.”²¹ és egy nép életének, szokásainak, hagyományainak konglomerátuma maga a történelem. Így differenciálódhatott maga az erdélyi magyar irodalom, és jöhetett létre azon belül a székelységet bemutató, irodalmi keretekbe történő felvétele elsősorban Nyirő József és Tamási Áron munkássága révén.²²

Az erdélyi magyar irodalom tehát kezdettől fogva úgymond túlmutatott önmagán. Ez nemcsak tény volt, de valahol kimondott vagy ki nem mondott elvárás is a széles befogadó rétegek részéről, és amely a református gondolkodók, főként Tavasz Sándor, Makkai Sándor részéről követelményként fogalmazódik meg.²³ Az erdélyi magyar irodalom nem merülhet ki csupán egy-

²⁰ Kányádi Sándort idézi POMOGÁTS: Jelenidő az erdélyi magyar irodalomban, 6.

²¹ KUNCZ: Erdélyi gondolat Erdély magyar irodalmában, 507.

²² „A székely lélek megszólaltatása annyira kézenfekvő szükséglete az erdélyi magyar irodalomnak, hogy némelyek még egyeduralommal bíró jelszót is csináltak belőle. A túlzás érthető, mert a régóta kiaknázatlanul heverő székely néplelki kincsnek gazdagsága fel sem mérhető. De a kibányászás az íróra nézve úgy műformailag, mint a művészi meggyőzés szempontjából nagyon nehéz. Még mindig csak kezdeményezésekről, noha sokat ígérő kezdeményezésekről beszélhetünk s talán kész és nagyjelentőségű eredmények akkor várhatók, ha majd a székely inspiráció eléri a drámáig.” Uo.

²³ „Aki az irodalmat igazi szellemi tápláléknak veszi, az nem azért él vele, hogy elszórakozzék, hanem azért, hogy az irodalmi alkotás éteri tisztaságú légkörében felszabaduljon és a nemes szellemiség útján kilépjen abból a fojtó és fullasztó ködből, amely a mindennapi életet körülveszi.” TAVASZ: Az irodalmi műízlés társadalmi jelentősége, 75; „Az irodalom akkor marad nemzeti lét-forma, ha a nemzeti élet egészéért való felelősség áthatja minden mondanivalóját.” Uő.: Az irodalom mint nemzeti létforma, 2.

fajta szolgáltatásban, valamint az olvasni vágyók sem vehetik kézbe egyszerű fogyasztókként a különféle írásokat, könyveket. Meglátásukban az irodalom ennél fogva túlmutat szórakoztató jellegén, nem a szabadidős tevékenység, még csak nem is az intellektum fényezése,²⁴ hanem olyan szellemi táplálék, amely a zűrzavaros időkben irányadó, identitáserősítő súllyal bír.”²⁵ Makkai Sándor hasonlóképpen vélekedik az erdélyi magyar értelmiség számára címzett írásában:

Művelt magyar kálvinista férfiaknak és nőknek össze kell állaniok avatott vezetők segítségével bibliakörökbe, ahol feltárul előttük a forrás, amelyből magános és családi életükbe is hazavihetik az Ige erejét, míg aztán a közélet uralkodó hatalmává lesz az általuk. S a magyar közéletéről mindent el lehet mondani, csak azt nem, hogy nincs szüksége maga felett álló irányításra.²⁶

Míg egyházi részről az erkölcsi többlet igényét fogalmazták meg az irodalommal, egyáltalán a kultúrával szemben, addig maguk egy olyan teológia alapjait építették, amely egyaránt alkalmas a lelki megújulásra és a kialakult helyzet értelmezésére. Emellett pedig egy olyan teológiai, filozófiai, de társadalmi, kulturális, történelmi és szociális értelemben is megalapozott etikai koncepció körvonalain fáradoztak, amely nemcsak a szűk értelemben vett teológiai, egyházi befogadásra alkalmas, hanem a híd szerepét képezi az erdélyi magyar társadalom egésze felé. Ennek az úgymond „etikai kísérletnek” tárjuk fel a teljesség igénye nélkül legfontosabb alakjait, és műveikből szemelvényesen idézünk kulcsfontosságú gondolatokat.

2. Értelmezési kísérletek – etikai alapok

Gáll Ernő, erdélyi magyar filozófus szerint egy társadalom akkor találja szembe magát etikai kérdésekkel, „ha válságba került, s ennek következtében már nem elégedhet meg helyzetének, sorsának spontán alakulásával/alakításával”.²⁷ Meglátása szerint ez az etikai magatartás minden tekintetben igaz az erdélyi magyarság első világháború utáni állapotára, kisebbségi sorshelyzetére nézve is. A kezdetleges, töredékesnek mondható analógiákban, képekben

²⁴ „Ma itt Erdélyben egy keresztyén magyar fiúnak önmaga művelését, lelke nemesítését, képességei kiképzését, ismeretkincsének gazdagítását nem szabad egyedül az iskolától várnia, hanem nagy odaadással és leleményességgel saját erőfeszítése útján kell arra törekednie, hogy magyar nemzeti műveltségét biztosítsa, kiépítse és elmélyítse.” TAVASZY: A magyar író toll panasza, 61.

²⁵ TAVASZY: Az irodalmi műízlés társadalmi jelentősége, 75.

²⁶ MAKKAJ: Öntudatos kálvinizmus, 21.

²⁷ GÁLL: Az erdélyi bölcséleti iskola és a kisebbségi etika, 117.

konkretizálódó értelmezési kísérleteken keresztül az irodalom szerteágazó kibontakozásán át az etika körvonalazódásához vezetett az út.

A sürgető közösségi rendelkezésre elsőnek az irodalom, az irodalmi igényű közírás válaszolt. Elhangzott Kósék *Kiáltó Szója*, majd a transzilvanista ihletésre a már bemutatott újkantiánus eredetű kultúr- és értékefilozófia bábáskodása révén megszületett a kisebbségi éthoszt elvekben, követelményekben összefoglaló tan.²⁸

Az elsősorban egyházi részről (Tavaszy Sándor, Makkai Sándor, Imre Lajos, László Dezső) megfogalmazott igény egy kisebbségi etika iránt ha nem is kiforrott, de megjelölhető körvonalait eredményezte annak. Az etikai útkeresés ugyanakkor az irodalmihoz hasonlóan nem volt problémamentes.

Az etika szorosan kapcsolódik a társadalmi valósághoz, mondhatni annak talajából nő ki. Etika viszont csak abban a közösségben jöhet létre, amely nem abszolutizálja magát, amely képes önmagára reflektálni, kritikailag viszonyulni múltjához és jelenéhez.²⁹ Ez a törekvés erőteljesen jelen volt a két világháború közötti erdélyi etikai gondolkodásban, különösen azon gondolkodók írásaiban, akik hangot adtak a kisebbségi sorban szenvedő értelmiség hangjának, és egyúttal vállalkoztak arra is, hogy az olykor ellentmondásosnak tűnő önkritikai hangot megszólaltassák. Ez, figyelembe véve az erdélyi szellemiség állapotát, kiterjedtségét, komoly vállalkozásnak és a megjelent írások tekintetében jelentős eredménynek bizonyul.³⁰

2.1. Makkai Sándor

Az etikai program egyik előhírnöke Makkai Sándor volt, aki *A magyar fa sorsa* Ady-értelmezésében a nemzeti és etikai szemlélet kritikájából indul ki.³¹ Az akár Ady-apológiaként is aposztrofálható elemzés nem pártoskodás, nemcsak pro vagy kontra érvek felsorakoztatása, hanem a jövő felé tekintő, végső soron az ifúságot megszólító és felszólító szándékot helyez kilátásba. Ady költészetének mélyreható elemzése és átfogó ismerete nyomán visszautasítja a költőt ért vádak, ami a hazafiatlanságát, a halál poétáját, halál hírnökét, magyarellenességét illeti. Makkai Adyt a maga kontextusába, a 19. század végi – 20. század eleji csalóan optimista magyar valósága felől³² világítja meg:

²⁸ Uo., 118.

²⁹ Gáll idézi Heller Ágnes, GÁLL: Etnosz és ethosz, 696.

³⁰ Uo., 697.

³¹ MAKKAI: A magyar fa sorsa.

³² „A 19. század vége és a 20. század eleje egyszerre, rohamosan változtatta meg az emberi pszichét, különösen szociális öntudatában, viharként tornyosodott a világ fölé egy óriási lelki, társadalmi és gazdasági válság fellege, s az akkori magyar nemzedék természetesen

Adynak a saját megérzése és meggyőződése alapján joga volt a saját korára és nemzedékére vonatkozóan úgy látni, ahogy látott, s belső jeleit feltárni egy katasztrófának, mely az ő hite szerint ezek miatt fog bekövetkezni. Különösen jogosult ez azért, mert be is következett.³³

Adyval ellentétben Makkai viszont a magyarság életképességét, reményét is látja, s – nemcsak ebben a művében – láttatja is: „mert a magyarság a nagy összeomlással sem hullott ki végleg az idő rostájából, s hogy szétszakítva is él és új életének útjait keresi”.³⁴ Az őembernek, a régi magyarságnak és régi bűnöknek viszont valóban ki kell hullaniuk az idő rostáján – állapítja meg Makkai:

A régi bűnöknek holtan kell maradniuk. Sokkal jobb és igazabb úgy fogadni a katasztrófát, mint életellenes bűneink megérdemelt büntetését, mint azt csak esetleges szerencsétlenségnek tárva, megmaradni a régi bűnökben.³⁵

Elutasítja a végletekben gondolkodó, romantizáló és szentimentizáló magyarságtudatot. Mindenekelőtt ebben látja bűnét, és ezt illeti kritikával.³⁶ Ebben a kendőzetlenségében tartja autentikusnak Adyt, és abban, hogy az addigi hagyománnyal szakítva nem egy-egy elvont morális, filozófiai témát szolgált meg, hanem a lélek mezítelenségében, önmagában áll meg Istene előtt. Adyban a bűneit sirató, attól szabadulni akaró, s szabadulásának Isteneben a megújulásnak örvendő magyar lélek tört fel.³⁷ „Bűneit nem az irodalomtanárok elé viszi, hanem az Isten elé, s a bocsánatot is csak tőle kéri.”³⁸ Ugyanakkor elismeri Makkai, hogy ez a merően új hangvétel ismeretlen volt

idegeinek remegésével reagált erre és megtelt, átalakult, kitágult és fölkaparodott az új idők új tartalmával. A költészet, a magyar költészet ellenben elmaradt a saját nemzedékétől és jövőjétől, látóerő híján lemondott arról, hogy a talán zavaros, de új tartalomtól duzzadó jelen élére álljon, lelkéből zengjen, zászlója és szárnya legyen. [...] Ady fölléptekor és működése idejében a magyar költészet halott volt, sivár pusztaság, meddő és kisajtott rög, amelynek nem volt többé hite, hitető ereje, szuggesztív hatalma, élettámasztó és életformáló lelke a nemzetre nézve.” Uo., 11.

³³ Uo., 18.

³⁴ Uo., 19.

³⁵ Uo.

³⁶ „Van a magyar társadalomnak egy utálatos bűne, amely a nevelés egész területén el van határolva. Ez abban áll, hogy valami hazug nagyképűséggel és romantikával eltakarjuk, eldugjuk a bűnt az ifjúság szeme elől, mintha nem volna és mintha az lenne a cél, hogy az ifjúság soha öntudatosan ne láthassa az életére leselkedő veszedelmeket, és ezzel titkos, lefojtott életre szabadítjuk a rosszat, azt hívnak, hogy valami, amiről nem beszélünk, amivel nem nézünk szembe, amit nem állítunk igazi megvilágításban az ifjúság elé, az nem is létezik.” Uo., 35–36.

³⁷ Uo., 49.

³⁸ Uo., 50.

a befogadó közönség előtt, nem tudott Ady intenciójára rezonálni. Makkai mégis azt szeretné elérni, hogy mindenki, különösképpen a jövőt építő ifjúság Isten előtt őszintén megállna, és a megújulás erejével folytatná útját. A közfelfogással ellentétben, amely a bűn–büntetés sémájában gondolkodik, Makkai szerint Adynál ezzel egyidőben jelentkezik az a mély keresztyén igazság, hogy „a bűnös legfájóbb bűnhődése egy olyan belső, lelki tény, amely csak azután következik be, mikor a bűnös elvált a büntől, meggyűlölte azt, kárhoztatja és bánja.”³⁹

Aki alaposan elmerült a magyar élet tanulmányozásában, az tudja, hogy nemzeti és egyéni szempontból egyaránt ez a délibábos hazafiság és ez az erkölcsi szentimentalizmus volt a mi legnagyobb átkunk és végzetünk. [...] Jól hallom az ellenvetést: negatívumokkal nem lehet jövődőt építeni. Csak negatívumokkal nem. De negatívumok nélkül sem. Valósággal reszketek az elgondolásától annak az önámító pedagógiának, mely a magyar ifjúságot nemzeti érzésében és erkölcsi lelkületében reális történelemszemlélet és öntudatos bünszemlélet nélkül eresztené neki a jövődőnek.⁴⁰

Az öntudatos ifjúság mint nemzetépítő jövődő csak helyes, bibliai alapon nyugvó bünszemlélettel lehet a jövő kulcsa. A bűnöknek és a nemzet dalainak úgy kell egy mederbe terelődniük, hogy pozitív erővé formálódnak át egyfajta lelki metamorfózis következtében, életformáló tanulsággá tömörülhetnek. Nem „délibábos hazafiságra”, erkölcsi szentimentalizmusra, nem az idealizmusában fennkölt jövő nemzedékre van szüksége a magyarságnak, hanem öntudatos, az élet harcában helytálló nemzedékekre.⁴¹

Makkai szerint Ady lírájának legmélyebben zengő hangja a bűnbánat, legmagasabban csengő szólama pedig az Isten iránti szeretet. Mivel Adynál a vallás az egész életet átható, azt szervesen meghatározó tényezőként jelenik meg, „Ady az egyetlen magyar vallásos költő”.⁴² Tézisét arra alapozza, hogy nem tekinthetők feltétlenül vallásosnak azok a költemények, amelyek logikai úton, egy-egy kérdésről elmélkedve tartanak igényt a vallásos kifejezésre. „Ezek ugyanis nem az elsődleges vallásos élmény, a személyes, megrendítő tapasztalat közvetlen kiömlései, hanem a reflexió gyümölcsei.”⁴³ Az egy-egy vallásos személy nevében megszólaló líra szintén nem vallásos lényegét tekintve, mert a lírai ének elég, ha a hős személyébe beleéli magát. A magyar

³⁹ Uo., 56–57.

⁴⁰ Uo., 69.

⁴¹ Ld. Uo., 68–70; „Valósággal reszketek az elgondolásától annak az önámító pedagógiának, mely a magyar ifjúságot nemzeti érzésében és erkölcsi lelkületében reális történelemszemlélet és öntudatos bünszemlélet nélkül eresztené neki a jövődőnek.” Uo., 69.

⁴² Uo., 48.

⁴³ Uo.

költészetnek „vallásos” költeményei tehát etikai, pedagógiai és intellektuális úton fogantak, de a lényegi találkozást, a szent átélését legtöbbször nélkülözik. Makkai szerint ez abban is megmutatkozik, hogy ezekben a költeményekben csak elvétve kap helyet a bűntudat, ami pedig a teljes vallásos műnek az archimédeszi pontja kellene, hogy legyen.⁴⁴

És így természetes, hogy Adyban szólalt meg igazán és egyedül az a magyar lélek, melyet saját nemzeti költészete ezen a téren soha nem táplált és nem ihletett, a bűneitől szabadulni akaró, a bűnben az Istent szerető és kereső, a megújulásért síró magyar Advent lelke.⁴⁵

Makkai sürgetése a magyar élet megújulását illetően egybecseng Móricz Zsigmond ugyancsak Ady Endréről írt visszaemlékezésének záró gondolataival. A magyarságnak szüksége van az Ady hirdette forradalomra, újszerűsége-re, ha Kelet és Nyugat között, modern nemzetként fennmaradni és élni akar:

...ha csak meg akar élni a nyugati civilizáció és a keleti forradalom közt, mint az emberiségnek életképes, új és erős szigete – akkor szükség lesz az Ady rop-pant szenvedéseire, új elgondolásaira, prófétáló sikoltásaira. És szüksége lesz új költőkre, akik Ady útján járnak és tovább építik azt a nemzetformáló lelki-épületet, amelyet Ady állított fel oly hirtelen és oly tündéri szépen, mint a délibáb a pusztai városait.⁴⁶

Makkai Sándor *A magunk revíziójában*⁴⁷ folytatja, bontakoztatja ki *A magyar fa sorsában* jelzett gondolatait. Itt is a történelmi tények reális (meg)látására hívja fel a figyelmet, s tudomásul vételük által az illuzórikus történelmi és magyarságtudat leszámolására buzdít. A szélsőségekbe, kreált ellenségekbe sodró előítéletekbe való görcsös kapaszkodás és az elavult értékekhez ragaszkodás helyett az építő jellegű önkritikát, a bibliai önvizsgálatot, bűnbánatot hirdeti egy új életparancs betöltésére.⁴⁸ Ez mindenekelőtt egy lelki megújulásban, Bethlen Gábor öröksége alapján megfogalmazott nemesedés, kulturális kiteljesedésben valósítható meg.

Makkai javaslatai nemcsak elméleti tézisek, hanem realitás iránti érzékenységét jelzi a tények, körülmények tudomásul vételére történő folyamatos felhívása. „Hérakleitosz folyamából” kiindulva vallja a dolgok, a fogalmak jelentésének, tartalmának változását. Így jut el az időközben megváltozott tények tudomásul vételéhez: az adottságok, körülmények, a kialakult helyzet

⁴⁴ Uo., 49.

⁴⁵ Uo.

⁴⁶ MÓRICZ: Ady, 643.

⁴⁷ MAKKAJ: *Magunk revíziója*.

⁴⁸ GÁLL: *Etnosz és ethosz*, 699.

tudomásul vételére és az ahhoz való alkalmazkodásra, revízióra szólít fel. Az alkalmazkodás nem beletörődést, lemondást jelent, hanem igazodást a meglévő keretekhez, az adott ország törvényes keretei közti lehetőségek megélését.⁴⁹

[...] a felettünk elzúgott világkatasztrófa kérdéssé tette az összes lezárt fogalmakat és meggyőződéseket a világnézet, a történelmi szemlélet, az erkölcsi felfogás, a politikai, a gazdasági, pedagógiai, társadalmi viszonylatok egész területén. A mai világhelyzet, az emberiségnek ez a legnagyobb válsága viharos erővel kényszeríti a lelkeket életük gyökérig menő revíziójára. [...] A tények minél mélyebb és igazibb megismerése, a tényekhez való engedelmes alkalmazkodás, a helyes együtt haladás a tényekkel: ez az élet titka.⁵⁰

Makkai szerint a múlt előítéletes értelmezése kétféle lehet. Egyfelől a múlt idealizálása, amely mindenestől jó volt, s így az erdélyi magyarság elsősorban a külső tényezők elszenvetője, áldozata. Ebben az esetben egy repressziós magatartásba fordul, csodát várva, a régi állapotok teljes revízióját vizionálja.⁵¹ A másik véglet a múlt teljes megvetése – a múlt a hibák halmaza, amely a végzetes katasztrófához vezetett. Leginkább a vezető politikusi réteg hordozza ezért a felelősséget. A múltat tehát mindenestől félre kell tenni, és kizárólag a jelen körülményeihez alkalmazkodni, hogy (egyéni) megélhetésünket biztosítsuk.⁵² Makkai szerint ez a típus sem látja igazán a tényeket, mert csak egyéni megalkuvást, alkalmazkodást javasol, és nem „a nemzeti öntudat új, életrevaló, egészséges kiragyogását követeli, mint a tények *küldetésének* igazi megismerését és az ennek *való helyes* engedelmeskedést”.⁵³

A tények tudomásul vétele egybecseng *A magyar fa sorsa* mondanivalójával, a régi bűnöknek, hibáknak nem szabad tovább kísértetniük, „holtan kell maradniuk”.⁵⁴ Makkai szerint vállalni kell a felelősséget, tisztán látni, meg-

⁴⁹ „[...] ennek az országnak törvényei és törvényes rendje a mi életünk meghatározója lett. Mi ennek a rendnek kereteiben, ezekbe beilleszkedve kell, hogy magyarságunkat megtartsuk, nem mások ellen, hanem a magunk öröklött lelki és szellemi egyéniségének békés és munkás érvényesítése érdekében.” MAKKA: Magunk revíziója, 8.

⁵⁰ Uo., 6–7.

⁵¹ „Itt van tehát előttünk négy ítélet: A múlt jó volt. Velünk igazságtalanság történt. Nem vagyunk felelősök. Jogunk van csodát várni.” Uo., 9.

⁵² „Ezek a gondolatok: *a múlt rossz, a felelősség a múltakért az akkori vezetőosztályt terhel, a múlttal nem kell többé törődni, a jelenhez egyénileg kell alkalmazkodni*, csak abban különböznek az első csoportba tartozóktól, hogy a *csodavárás* helyett egyénileg elismerik a tényekkel való számolás és a tényekhez való alkalmazkodás szükségességét.” MAKKA: Magunk revíziója, 10. (kiemelés: M. S.)

⁵³ Uo. (kiemelés: M. S.)

⁵⁴ „Az a helyes és mégis az a parancs, hogy a katasztrófát úgy fogadjuk, mint belső okok, életellenes bűnök rettentő következményét és büntetését. Mert esetleges, véletlen, külső

bánni a múlt bűneit. „A felelősség vállalása, a bűnbánat és a vezeklés a legnagyobb tett, amellyel egy nemzet a maga élethez való jogát és életrevalóságát megbizonyíthatja.”⁵⁵ A bűnbánat nem szégyene, hanem erénye, megújulási lehetősége, katartikus pontja egy nemzetnek. A bűnlátásra, a tények tudomásulvételére, a vezeklésre, vagyis a kritikai oldalra azért van szükség, hogy (ismét) felszínre kerüljön az az érték, amelyet egyébként múltunk és jellemünk magában hordoz, „Nemzetünk Génusza” magából áraszt.⁵⁶ A megújuláshoz pedig a magyar történelmi tapasztalatok reális olvasata, negatív és pozitív mérlege járulhat hozzá.⁵⁷

Múltértelmezés Makkai Sándor szerint (Magunk revíziója)

	+ pozitív megítélés	– negatív megítélés
múlt megítélése	– a múlt abszolutizálása; – minden jó volt, idealizálás.	– a múlt teljes megvetése; – a múlt a hibák halmaza; – vezető réteg felelőssége.
következmény a jelenre	– teljes visszaállítás; – csodavárás; → passzivitás	– körülményekhez alkalmazkodás; – megalkuvás; → passzivitás

Az egyetlen járható út a körülményekhez való igazodás, alkalmazkodás, s azok viszonylataiban önálló szellemi és erkölcsi élet fejlesztése.⁵⁸ Elsősorban egy lelki impériumot jelent, azaz a magyarság tartalmát először leválasztani minden eddigi fizikai, történelmi, politikai, földrajzi keretről, s helyette örök, lelki nemzetet építeni. „Mit jelent tehát ezek után reánk nézve magyarnak lenni? Az anyanyelv által kifejezett, egységbefűzött közösségben a munka, a tanulás, a fegyelem és az önzetlen szeretet értékeit kifejleszteni és gyümölcsozdtetni.”⁵⁹ Ezt csak úgy lehet megvalósítani, ha az évszázados előítéleteket,

szerencsétlenségnek tartva, csak a magunk igazának melldöngetésénél maradunk és változatlanul belekövülünk a régi bűnökbe. El kell fogadnunk a tényeknek azt a tanítását, hogy a pusztítás nagy külső alkalma csak kinyilvánította és megpecsételte a sorsot, amely saját bűneinkben saját magunk által megíratott. Nehéz ezt így látni, nehéz lemondani a saját igazunkról, de az élet érdekében kell elfogadni ezt a szabályt: a mi velem történik, annak sohase keressem és sohase fogadjam el *külső* okát addig, amíg csak *egyetlen* belső ok is van, ami hozzájárulhatott ahhoz, hogy az a valami megtörténjék. Inkább legyek igazságtalan és kegyetlen önmagamhoz, minthogy a magam igazolására külső okokat találjak.” Uo., 11.

⁵⁵ Uo., 12.

⁵⁶ „[...] újra keressük meg, szedjük össze, újra értékeljük, öntudatosítsuk a múlt igazi magyar értékeit és építsük bele azokat életünkbe, munkánkba, jövőnkbe.” Uo., 13.

⁵⁷ Uo., 14–15.

⁵⁸ Uo., 16.

⁵⁹ Uo., 17.

a kiváltságos társadalmi szerepeket, a lenéző gőgöt, a rangoskodást leépítjük. Nem uniformális egységet követel, hanem közös alapot, melynek mértéke az evangélium. „Az egységes társadalmi szervezet nem jelent egyformaságot, egynívójúságot, hanem az értékek szervezett organizmusát, mely csak az erkölcsi érték mérővesszője szerint alakulhat meg.”⁶⁰ Ha ezt a mérővesszőt akarjuk meghatározni, akkor az evangéliumhoz jutunk el.

A magyar történelem mérlege Makkai Sándor olvasatában (Magunk revíziója)

– negatív vonások	– olcsó dicsőség	– idők és helyzetek tanításától való elzárkózás	– pártviszály; – saját erő eltékozlása; – keserű mámor	– öncélú nemzeti élet csődjé; – letargia, „minden mindegy”
következmény	Augsburg	Muhi	Mohács	Majtény
+ pozitív válaszok	– munka alkotó ereje: állam, kultúra, nemzet	– tanulás / öntudatosság; – önvédelem	– önmérséklet / bölcs önmegtagadás; – türelem – reális viszonyokban gyakorlati életkedv	– modern idők: ész, szellem távlata; – önérték / önerő;
személyiség / jellem	Szent István	IV. Béla	Bethlen Gábor	Széchenyi István

2.2. Tavasz Sándor

Makkai *Magunk revíziója* ugyan megmutatta azt az irányt, amelyet az erdélyi magyarságnak önszerveződésében, megújulásában követnie kell, a konkrét etikai megalapozás kezdeményezése azonban Tavasz Sándornál található meg, az 1928-ban írt tanulmányában, az *Erdélyi szellemi életünk két döntő kérdésében*.⁶¹ Tavasz egy nemzeti kisebbségi etika, „közös nemzeti ethosz” kidolgozását sürgeti, amellyel eddig még adós az erdélyi magyarság,

⁶⁰ Uo., 22.

⁶¹ TAVASZ: Erdélyi szellemi életünk két döntő kérdése; „Tavasz tanulmánya jelzi, hogy az irodalom kezdetben szinte kizárólagos funkcióját a romániai magyarság önismeretének és hivatástudatának kifejezésében most már a jelentkező etikai gondolkodás is vállalja. Ha periodizálni próbálnók ennek az önismeretnek a történetét, megállapíthatjuk, hogy egymást követő szakaszokban hol az irodalom, hol az etika, hol pedig a társadalomkutatás játssza benne a főszerepet, anélkül azonban, hogy képviselőik monopolizálnák feladatukat.” GÁLL: Etnosz és ethosz, 700.

és amely nélkül nem szervezheti meg életét.⁶² Tavaszy sem tér el attól az egyetemes etikai követelménytől, amelyet Makkai és László Dezső is hirdetett. Meglátása szerint egy kisebbségi etikának egyetemes erkölcsi normákat kell követnie, amelyeket az adott léthelyzethez igazít.⁶³ Elhatárolódik egy ad hoc alapon működő, a „helyzet követelte” kompromisszumos etikától. Elismeri ugyan a helyzet súlyát, a külső tényezők destruktív erejét, amelynek terhe alatt az erkölcsi tartás is meghajlik, de meg is erősödhet. A kisebbségi lét-helyzet szövevényessége, kiszámíthatatlansága talán csak arra készítetné az egyes szubjektumot, hogy valamilyen módon túléljen, önmagát bebiztosítsa. Tavaszy ehelyett külső és belső egységbe szervezne minden egyént, hogy „egy nagy közös etikai természetű nemzetnevelés által öntudatát felfokozzuk és az egész szolgálatra akaratát engedelmessé tegyük”.⁶⁴

Tavaszy Sándor szerint az egyén és a közösség erkölcsi dilemmái az erkölcsi szabadság sarkalatos etikai kérdéséhez vezetnek. A kisebbségi élet pozitívuma ugyanis, hogy szabadon emancipálhatja magát mindenféle politikai, ideológiai világnézettől, kivéve a keresztyén etikától. Szabadsága nem az individuum korlátlan szabadosságát jelenti, hanem szabadságot minden külső tekintélytől és belső kényszersztől – így tud csak igazán engedelmeskedni egy magasabb etikai parancsnak:

Szabadnak lenni annyit jelent, mint kellő erővel érvényesíteni tudni a hozzám intézett magasabb etikai parancsot, úgy kifelé az erőszakkal és a pusztával szemben, valamint befelé az egyéni hajlammal, kedvézettel és az egyéni jótétiséssel szemben.⁶⁵

A kisebbségi létben végzett munka csak akkor hozza meg gyümölcseit, ha az erkölcsi nemzetnevelés gondolata mint kategorikus imperatívusz a kulturális program központi kérdése lesz, amely egy közös erdélyi magyar világnézet eszménye által valósítható meg.⁶⁶ A világnézet teoretikus és praktikus magatartás: jelenti a világegész szintetikus megismerését és az abba belépő, azt alakító praxist. A világnézetnek feladata az ember és valóságának megkerülhetetlen tisztázása, ami nemcsak az egyes ember feladata, hanem

⁶² TAVASZY: Erdélyi szellemi életünk, 3.

⁶³ Uo., 4.

⁶⁴ Uo., 7.

⁶⁵ Uo., 5–6.

⁶⁶ „A nemzeti kisebbségi életnek azzal kell kezdődnie, hogy saját történetében fel kell ismernie önmagát. Meg kell látnia azt az eszményi nemzeti életet, mint ideális lehetőséget, amely számára Isten által van kiábrázolva, kiszabva és megállapítva. Fel kell ismernie tiszta szemmel és világos öntudattal nemzeti erkölcsi rendeltetését, mint egy fölébe boruló képet, melynek mintájára kell művelnie és alakítania a nyers állapotban adott faji és népi erőket és lehetőségeket.” Uo., 6.

a közössége is: „...csak az él, aki értékkel, mélyen igaz nemcsak az egyesek életére, hanem a közösségek életére nézve is”.⁶⁷ A világnézetet meghatározza az erdélyi magyarság közege, ami mindenekelőtt egy történelmi látást, tapasztalatot jelent. Tavaszy Makkaihoz hasonlóan a történelmi tanulságokhoz nyúl vissza, különösen a 17–18. századba. A magyarság életszemlélete tragikus a szó pozitív értelmében, vagyis a történelem fordulópontjai megtanították önmagát *sub spaciae aeternitatis* szemlélni, amelyből mindig is erejét merítette.⁶⁸ Az erdélyi magyarság számára tehát mindig fontos volt egy az önmagán kívül levő, őt meghaladó erőnek a keresése. „Ebből a sajátos világszemléletből következett, hogy az erdélyi magyar szellemre nézve az erkölcsi magas szempontok voltak mindig a döntők.”⁶⁹ A kettőt, az etikát és a világnézetet elválaszthatatlannak látja, hiszen addig nem lehet etikát és nemzetnevelést kidolgozni, amíg a világnézet nincs megjelölve, tudatosítva.

Tavaszy Sándor az erkölcsi szabadság szelleme köré szerveződő, Böhm Károly ihlette, értékelméleti alapokból kiinduló, de az egzisztenciális valóságot is figyelembe vevő etika alapjait körvonalazta.⁷⁰ Az elméleti orientáció elvontsága, tudományos igényessége ugyan fontos az elvi tisztázás szempontjából, de Tavasz is érezte, hogy a gyakorlat felé kell a továbbiakban haladnia. A románság és magyarság viszonyát taglaló etikai írása legalábbis ebbe az irányba mutat.⁷¹ Tavasz a két nép viszonyának feltételeire irányítja a figyelmet. Kiindulópontja az a spengleri diagnózis, mely szerint Európa hanyatlása azzal kezdődött, hogy a civilizáció elnyelte a kultúrát – Tavasz ezt a gondolati sémát az erdélyi közegbe domesztikálja, és úgy fogalmaz, hogy a politika bekebelezte az etikát.⁷² A spengleri narratíva, mely az egyetemes európai szellem hanyatlását diagnosztizálja,⁷³ a kisebbségi létben fokozottan

⁶⁷ Uo., 9.

⁶⁸ Uo., 10; Ezzel szemlélettel Makkai és Tavasz nem a történelmet, erdélyiséget idealizálja, így ebben a tekintetben nem sorolható a transzilvanizmust történelem által ideologizáló, alátámasztó alkotók közé.

⁶⁹ Uo., 11.

⁷⁰ Tavasz etikájának filozófiai előzményeihez, alapvetéséhez vö.: TAVASZY: Válogatott filozófiai írások; Uő.: A lét és élet problémája a teológiában, 16–20; Uő.: Az idői és örökkévaló egyház viszonya, 82–85; Uő.: Az idő és örökkévalóság, 1–3; Uő.: Világnézeti kérdések; TONK: Idealizmus és egzisztenciafilozófia; BALÁZS: Tavasz Sándor filozófiája; VERES: A kolozsvári iskola I.; Uő.: Kanttól a hermeneutikáig és a dialektikai teológiáig, 191–203.

⁷¹ TAVASZY: Etikai szempontok, 661.

⁷² Uo.

⁷³ SPENGLER: A nyugat alkonya I–II.; Uő.: A nyugat alkonya, 612–657. Spengler filozófiájának Tavasz-értelmezéséhez ld. még: TAVASZY: A nyugat-európai kultúra sorsa Spengler filozófiájának tükrében, 118–122; Uő.: A nyugat-európai kultúra sorsa Spengler filozófiájának tükrében (Második közlemény), 207–211; Uő.: A nyugat-európai kultúra sorsa Spengler filozófiájának tükrében (Harmadik közlemény), 218–223; Uő.: Az erdélyi magyar kultúra kérdése a Spengler filozófiáján át nézve, 9.

érvényesül: a technikai-gazdasági tényezők abszolutizálásának hatására eljelentéktelenedett etikai szempontok degradálását a kisebbségi lét demoralizáló hatása is fokozza. Tavaszy programja viszont a kettő megfordítása és a helyes viszony újbóli felállítása: az „érzelmi természetű pszichológiai nacionalizmust” szembeállítja az „etikai természetű aktív nacionalizmussal”, tehát az etikum megelőzi a politikumot. Ennek az etikának az aktivitása abban áll, hogy értékelni tud, mérlegel, szemben a csak érzelmi alapon felfűtött gondolatokra építő, egyre jobban elharapódzó ideológiákkal szemben.⁷⁴

Az etikai értelemben vett aktivitás azt jelenti, hogy valamely népközösség, vagy nemzettest tagjaiban él a derült készség, a cselekvő akarat: tetteleg elsajátítani, személyes birtokállománnyá és élő élettartalommal tenni a saját nemzetem és más nemzetek kulturális kincsét.⁷⁵

Az etikai természetű megismerés, mélyre ható ismeret szembe megy a feületes, dicsekvő, kérkedő ismerettel. Saját kultúránkkal, értékeinkkel is csak akkor dicsekedhetünk, ha azt igazán ismerjük. Ezen a ponton egyértelmű az áthallás Makkai és Tavaszy etikai gondolatai között. Nem különben abban is, hogy Tavaszy szintén kiemeli a bűnbánatot, vagyis annak belátását, hogy nemzeti kultúránk mindaddig kontraproduktív ránk nézve, míg azt el nem sajátítottuk ténylegesen, míg szellemi értékeinket nem hasznosítjuk igazán.⁷⁶ Tavaszy „etikai programjának” autentikussága nemcsak tudományos igényességében, filozófiai alapvetésében áll, hanem abban a sajátos dialektikai látásmódban, amelybe a teológiai többlet természetes módon illeszkedik bele: a kisebbségi helyzetben élő közösség számára a lesújtó körülmények ellenére is, sőt ezek okán táplálható az a remény, amely a „legmagasabb rendű etikai élet” követelménye mellett szól.⁷⁷

2.3. Imre Lajos

Imre Lajos a kisebbség létét nem a lélekszám, a gazdasági vagy politikai helyzet függvényében értelmezi, hanem a küldetés- és hivatástudatban, vagy saját kifejezésével élve, a rendeltetésben jelöli meg. Abból indul ki, hogy az ember lényegét egyrészt a közösség adja, másrészt pedig embertársa (felebarátja), akiért felelősséggel tartozik. Az én nem függetlenítheti magát ettől

⁷⁴ TAVASZY: Etikai szempontok, 663–664.

⁷⁵ Uo., 664.

⁷⁶ „Ne áltassuk magunkat, hanem józanul és bűnbánólag ismerjük el, hogy saját nemzeti kultúránk csak caput mortuum reánk nézve, ha nem személyes tulajdonunk.” Uo., 665.

⁷⁷ Uo., 701.

a fennálló viszonytól, attól el nem vonatkoztathat. „Az »én«-nek csak akkor van lehetősége, ha vele szemben egy »te« áll, a mástól való elszakadás, ennek a viszonynak a megtagadása az »én« lehetőségét vágja ketté” – állapítja meg Imre Lajos.⁷⁸ A közösségben való felelősséget a szeretet által lehet betölteni. A közösségi élet elsősorban szolgálat.⁷⁹ A szeretet nem a mindennapi, romantikus szentimentalizmus jegyében, hanem bibliai, igei alapon értendő, amely a másik megbecsülését jelenti, és amely felül tud emelkedni olyan ellentmondásokon is, amelyek válaszfalként emelkednek az emberek között.

Imre Lajos több közösségi formát jelöl meg (család, nemzet, kultúrközösség, munkaközösség stb.), de ezek közül egyik sem a „nagybetűs” közösség. Mindeniknek van egy lényegi alapja, egyfajta adottsága. A nemzet esetén ez a faj mint kiindulópont, amely szervezettsége révén népközösséggé, majd nemzetté alakulhat. A nemzetet nem külső formái határozzák meg elsősorban (helye az államban, nyelve, gazdasága, kultúrája), hanem az isteni rendeltetésnek, a szolgálatnak a betöltése, amelyben egy etikai közösség evilági alapjai rajzolódni kezdnek. Imre szerint ha egy nemzet egyes összetevőinek némelyike hiányzik is, attól még nemzet marad, de ha „elveszti látását, ami tagjait örök rendeltetésükhöz köti s ami nekik azt parancsolja, hogy a nemzeti élet keretei között fejtsék ki emberi életük feladatát”, akkor megszűnik nemzetnek lenni. „A nemzeti lét tehát az az existencia, amelyben az ember a maga életparancsát megláthatja és szolgálhatja.”⁸⁰ Ennek az isteni rendeltetésnek a betöltése tulajdonképpen hitvallás, melyet életével, tetteivel bizonyíthat meg mindenki. Imre szerint éppen ezért a nemzeti hovatartozás egyenesen etikai kérdés. Az isteni rendeltetés és az egzisztencia, adottságok formájában, korrelatív viszonyban vannak egymással. Felhívja a kettő helyes megítélésének a fontosságára a figyelmet, mert a kettő állandó feszültséget eredményez, amit olyan egyensúlyban kell tartani, amelyben mindkettő, a rendeltetés/hívás és a külső körülmények, feltételek a megfelelő helyre kerülnek.⁸¹ A kisebbség mivoltára is ugyanúgy vonatkozik: fennmaradása akkor valósulhat meg, ha a hivatástudatot tartja a legfontosabbnak:

[...] a kisebbség létsorsát döntőleg az a hivatástudat, annak az életparancsnak elfogadása határozza meg, amelyet az egész nemzetre nézve általában felismertünk s amelynek a tudata a kisebbség tagjaiban kell, hogy éljen. [...] a kisebbség létsorsa tehát nem létszámától, nem tagjai tömegétől függ, nem is existenciájának vonásai döntenek afelett, hanem a rendeltetés világos tudata és vállalása.⁸²

⁷⁸ IMRE: A kisebbségi élet erkölcstana, 3.

⁷⁹ Uo., 5.

⁸⁰ Uo., 10.

⁸¹ Uo., 11–12.

⁸² IMRE: A kisebbségi élet erkölcstana II, 121.

A kisebbség életét tehát a rendeltetés és a körülmények/adottságok közötti lét határozza meg. A fontosabb az első, de a második kereteit is minden erővel fent kell tartani. Imre szerint a kisebbség és a többség békés viszonya abban az esetben valósul meg, ha mindkettő ugyanezen rendeltetés szerint él. Az államhoz való viszonyulást Imre Lajos bibliai alapon az engedelmisségben jelöli meg, sőt azt meghaladva az adott állam javára, gyarapodására történő munkálkodásra buzdít. Megfigyelhető, ahogyan a babiloni fogság mint analógia miként konvertálódik át egy passzív helyzetértelmezésből (ld. 1. fejezet) egy aktív, pozitív kicsengésű életfelfogást támogató képpé:

A másik gondolat még közelebb lép a kisebbségi élet kérdéséhez. Ez az a nyilatkozat, amit, mint a babilonai fogságba vitt zsidókhoz intézett parancsot olvasunk. Ez a parancs arra kötelezi a zsidókat, hogy azon a helyen, ahol laknak, építsenek házakat, lakjanak azokban, állítsanak be kerteket, és egyék azok gyümölcseit, [...] és igyekezzenek munkálkodni annak a városnak a jólétén, amelyben fogságban vannak.⁸³

A kezdeti, közvetlenül a háború utáni időszakban a babiloni fogság képében tömörülő reflexió itt már tudatos válasszá alakul, etikai program részévé válik.

A kisebbségi erkölcs tana, a megállapított szempontok a nevelés felé tendálnak, amely egyúttal önnevelés, öntudatosítás is. Imre Lajos mindazonáltal annak veszélyeivel is számol: az egyik véglet, hogy a valóságtól (egzisztenciától) elrugaszkodott, általános, ideális valóságot hirdet, a másik a megalkuvó, pillanatnyi helyzethez alkalmazkodó magatartás veszélye, amelyet a szerző a következő módon kategorizál:⁸⁴

Rendeltetés			
Rendeltetés	idealizmus – egzisztencia, valóság kizárása – nemzet mint idealisztikus közösség	nacionalizmus – egzisztencia azonosítása a rendeltetéssel; – a(z isteni) rendeltetés a nemzeti adottságokban valósul meg.	Egzisztencia
	nacionalizmus – rendeltetés azonosítása az egzisztenciával – az adottságok (egzisztencia) örökérvényű; – immanens a transzcendensben	naturalizmus – immanens elképzelés – nemzet mint adottság	
Egzisztencia			

⁸³ Uo., 127.

⁸⁴ IMRE: A kisebbségi élet erkölcstana III, 170.

A kisebbségi nevelés az emberre magára tekint, a másokkal való viszonyára és egyúttal a világ, környezete megismerésére is fókuszál.⁸⁵ Célja, hogy a külső feltételeket úgy alakítsa, hogy mindeniket ugyanaz a szolgálatkész szellem hassa át. Ennek első és legalapvetőbb intézménye a család, melyet az iskola követ. Az egyháznak nem az a feladata, hogy konkrétan előírja az egyes területek tevékenységét, és nem is feltétlenül a mindenben való részvétele a legfontosabb, hanem hogy „örködjék az egész munka legmagasabb szempontjai felett”, vagy másképpen fogalmazva, hogy „magát a legmagasabb akarat alá helyezze”.⁸⁶

2.4. László Dezső

László Dezső gondolkodása, elődjeihez hasonlóan, egyetemes szellemiséget tükröz. A kisebbségi kérdések helyi problémáinak orvoslását is egyetemes perspektívából közelíti meg.⁸⁷ Víziója szerint a kisebbségi létkérdéseket is egy egyetemesebb egységes megoldás fogja nyújtani.⁸⁸ Makkai Sándorral és Tavasz Sándorral egyetemben vallja, hogy a megmaradás a politikai nemzeti állam határain kívül is lehetséges.⁸⁹ Az adott körülményeket nagyobb hatalmak döntésének tudja be, kvázi objektív tényezőknak tekinti. Ebben viszont meglátja azon lehetőséget, „ajándékokat”, amelyekkel az uralkodó körülmények között is élni lehet, élni kell. Meggyőződése, hogy az erdélyi magyarságnak vannak erőforrásai, amelyeket magából meríthet, „amelyeket bennünk termelt ki az Élet”.⁹⁰ A megmaradás a külső, politikailag körülhatárolt entitás helyett a lelki-szellemi egységben alapozható meg:

A politikai magyar egység szétszakadt. Helyébe a lelki magyar egységet kell megteremteni. Ez az egység örökkévalóbb, mélyebb, öncélúbb, tisztább, tehát életteljesebb, mint a külső politikai egység. Akkor is rá kellett volna erre eszmélnie a magyarságnak, ha Trianon nem adja meg a súlyos leckét. Hogy megadta százszor inkább. [...] Az idő a lélek által összetartott kisebbségi magyarságon át minden magyart a rendeltetés lelki egységének kiépítésére szólít fel.⁹¹

⁸⁵ Uo., 172.

⁸⁶ Uo., 178.

⁸⁷ LÁSZLÓ: Önéletrajz-féle, 20.

⁸⁸ LÁSZLÓ: A kisebbségi élet ajándékai, 82–83.

⁸⁹ Vö.: MAKKAI: Magunk revíziója, 17.

⁹⁰ LÁSZLÓ: A kisebbségi élet ajándékai, 78. László Dezső ebben a gondolatkörben szintén utal a korabeli írók, költők által használt kagyló motívumára: „Miért ne lássunk ott is életet, ahol más csak halálszagot érez? A sokat szenvedett kisebbségi magyarság megérdemli, hogy felfedezze azokat az igazgyöngyöket, amelyeket a fájdalomtól marcangolt kagylótöste termelt ki minden magyarnak és az egész világnak örömére.” Uo., 77.

⁹¹ Uo., 79–80. (kiemelés: L. D.).

László Dezső ezt az erdélyi szellemiség és a magyar lelkeség jegyében tartja elképzelhetőnek. Miközben erdélyi szellemről beszél (amely egyaránt meghatározza a magyarságot és az itt élő népeket), elhatárolódik a korabeli anyaországban uralkodó szellemtől, mert az az erdélyi magyar kisebbség körülményei között követhetetlen lenne.⁹² De nem is szakad el a magyarság lelkétől, csupán azt sajátos módon, közegben, szellemiségében éli meg. „Mi az egész magyar lelki testnek bizonyos részei vagyunk. Nélkülünk az egész test nem tud élni, de még kevésbé tudunk mi élni az egész test nélkül.”⁹³

A lélekben, illetve a lélek által való megmaradás egyik forrása a magunkból előhozható szimbólumokban konkretizálódik. Míg az anyaországban ezek külső szempontból is adottak, napi kontaktust jelentenek, addig a kisebbségi magyarság saját szellemi gyökereiből kell „szellemi szimbólumait” kitermelnie. Ilyen élettéljes, erős szimbólumnak tartja a kultúrát, nyelvet, végső soron a fajiságot.⁹⁴

A *kisebbségi élet ajándékai* utolsó pontjában az egyházaknak a kisebbségi létben háruló jelentőségteljes szerepére is kitér. Az egyházakban (is) pontosan az a mélyről fakadó erőforrás valósult meg, amit László Dezső ajándéknak nevez az erdélyi magyarság számára:

Akik az egyházak életének nemcsak felületes szemlélői, hanem együttélői, világosan látják, hogy hatalmas lelki ébredések indulnak meg a kisebbségi magyar élet egész területén. A külső fundamentumok szertemálása azért volt szükséges, hogy az örökkévaló fundamentum, Krisztus, annál világosabb legyen.⁹⁵

Ebből következik az egyházak közötti felekezeti közti párbeszéd, megértés és együttélés szükségszerűsége. Másrészt az egyházaknak az aktuális, „idői feladatok” iránti érzékenysége mutatkozik meg az egyházak prófétai arculatában. Teológiai értelemben ez a prófétai szerepvállalás nem az apokaliptikus szemléletű mulandó és örökkévaló szembeállításában merül ki, hanem a mulandó dolgoknak (problémák, egzisztencia, létkérdések) az örökkévaló Istenhez vitelét jelenti, vagyis a kettő, az idői-mulandó és az örökkévaló „prófétai összeépítését”.⁹⁶

⁹² LÁSZLÓ: Az erdélyi szellem, 74.

⁹³ Uo., 76.

⁹⁴ LÁSZLÓ: A kisebbségi élet ajándékai, 81.

⁹⁵ Uo., 84.

⁹⁶ „Az örökkévaló és elmulandó világ teológiai szembeállítása helyett az a feladatuk kezd inkább kiviláglani, hogy az örökkévaló Isten világossága, az Élet világossága mellett tegyék világossá az adott élet kérdéseit, mondjanak világos ítéletet a mai zavaros kódok világában, és isteni építő erővel hassák át az egyre jobban oszlásnak induló világot, hogy abból az örökkévaló érékek megmaradhassanak. Az örökkévaló és elmulandó világ teológiai szétválasztása helyett, a kettő *prófétai összeépítése* az egyházak új feladata.” (kiemelés: L. D.) Uo., 84–85.

Írásaiban egy erőteljes önvizsgálat (önrevízió) tükröződik. A kialakult helyzetben nem csak a körülményeket, a történelmi nagy fordulatokat teszi felelőssé, hanem, az erdélyi magyarság életéhez közelebb lépve, saját hiányosságait is kritikával illeti: „Az ifjúság magamagának élése különböző bálványait kell lerombolnunk, ha egy egészséges világnézetet akarunk kialakítani. Sajnos, az ifjúság nagyobb tömege még ezek előtt a bálványok előtt éli azok tiszteletében kimerülő saját életét.”⁹⁷ Ugyanakkor elutasítja a „kérelhetetlen kritikái” látásmódot és a borúlátó pesszimizmust, a szélsőséges, önostorozó attitűdöt. Egy egészséges, építő jellegű kritika híveként Reményikhez csatlakozik, akivel egyetemben vallja, hogy fel kell mutatni az erdélyi magyarság saját értékeit, önmaga igazolását.⁹⁸ Felszólal az egysíkú, totális, integráló történelmi koncepció ellen, és helyette kritikus történelemszemléletet képvisel.⁹⁹ A múlttal nem leszámol, hanem számot vet, hogy a jövőt építhesse. A „magyar test sebeit” csak az gyógyítja meg, ami tiszta magyar.¹⁰⁰

Magát a kisebbségi magyarság létét a többségi románsághoz (és nem a többségi, anyaországi magyarsághoz) viszonyítva definiálja. Meggyőződése, hogy a magyarságnak román alkotmányos törvények, lehetőségek között kell feltalálnia magát, sőt létét gyümölcsözővé tennie.¹⁰¹

László Dezső az etikai kérdésekben lényegében ugyanazokat a szempontokat, javaslatokat villantja fel, amit elődjei, jóllehet László a harmincas évek új generációjának progresszívebb hangján szólal meg. Ez a haladó, alkalmazkodó és integráló attitűd látszólag egy kritikus ponton élesen szembe megy a Makkai, Tavaszy, Imre Lajos képviselte etikummal. Főleg Makkait ítéli el írásainak a bűnbánatot, vezeklést taglaló részei miatt, azok túlzott önkorbá-

⁹⁷ LÁSZLÓ: Az erdélyi magyar ifjúság lelki arca, 23.

⁹⁸ LÁSZLÓ: Kisebbségi létünk alapkérdései, 90.

⁹⁹ „[Az erdélyi magyar ifjúság] hazugságtól mentesen akarja ismerni a magyar *múlt egész területét* a rózsaszín dicsben tündöklő »nemzeti történelem« helyett. Nemcsak azt akarja tudni, hogy mikor győztünk, mik voltak nemzeti jellemünk ragyogó oldalai, kik az eszményképül odaállítható nemzeti nagyságok, sokkal inkább kutatja a bukásokban, a gyengeségekben, a faji tragédiákban rejlő múltat; a történelem alakjaiban nem eszményképet, hanem embert keres.” LÁSZLÓ: Az erdélyi magyar ifjúság lelki arca, 23. (kiemelés: L. D.)

¹⁰⁰ Uo., 24.

¹⁰¹ „Nekünk tehát mindenekelőtt ennek az országnak életét, életrendszerét, életlehetőségeit kell megismernünk. Megdöbbenő, hogy ezen a téren még milyen súlyos mulasztások terhelnek bennünket.” LÁSZLÓ: Kisebbségi létünk alapkérdései, 89–90; Makkai Sándor is ugyanezt az alapelvet hirdeti, amikor a tények intő jelenlétéről és elfogadásáról beszél a *Magunk revíziójában*. „Mi Románia polgárai lettünk; ennek az országnak törvényei és törvényes rendje a mi életünk meghatározója lett. Mi ennek a rendnek a kereteiben, ezekbe illeszkedve kell, hogy magyarságunkat megtartsuk, nem mások ellen, hanem a magunk öröklött lelki és szellemi egyéniségének békés és munkás érvényesítése érdekében.” MAKKAJ: *Magunk revíziója*, 8.

csoló (Reményik megjegyzése szerint mazochista)¹⁰² felfogása miatt. Van-e helye ennek egy haladó gondolkodású kisebbségi lét meghatározásában? László szerint Makkainak az ominózus *Nem lehet*jében csak a borúlátó kritikus szólalt meg, de nem az igehirdető, hit és remény nélkül beszélt bűnről, ami keresztyén szempontból vállalhatatlan magatartás.¹⁰³ De ha a még kivételnek mondható *Nem lehet*től el is tekintenénk, akkor is a romboló kritikai attitűd érvényesül Makkai korábbi írásaiban (*A magyar fa sorsa, Magunk revíziója*). László Dezső szerint ez a kritikai hang már nem az Ady- és Szabó Dezső-féle modern magyar szellem megújulást hirdető hangja,¹⁰⁴ hanem az emberi behatároltság közepette megszólaló reményvesztett hang. Bűnről beszélni csak a kegyelem összefüggésében lehet. Különben valóban a Makkai-cikk értelmében a végzet, a sors és az idő szabta korlátokba, a halálba szaladó létben találjuk magunkat. Ehelyett a keresztyén ember bűneiben is, mulandóságában is az örökkévaló színe előtt állhat meg. „Mindenki abban a hitben üdvözülni, amelyben hisz. Hit nélkül beszélni a bűnről: halálos betegség terjesztése; hittel beszélni a bűnről: megszabadulás a büntől.”¹⁰⁵

Sokak számára talán kevésbé megragadható az a bűnértelmezés, teológiai értelemben vett bűnbánat és önkritika, ami Makkai (valamint Tavaszy, Imre Lajos) szerint a magyarság megmaradásának, továbblépésének elengedhetetlen feltétele. „A felelősség vállalása, a bűnbánat és a vezeklés a legnagyobb tett, amellyel egy nemzet a maga élethez való jogát és életrevalóságát megbizonyíthatja.”¹⁰⁶ A menekülés, illetve a tehetetlenség helyett Makkai a tények pontos tudomásulvételére, feldolgozására figyelmeztet. A múlttal, tényekkel és önmagunkkal való szembenézés nem „köldöknézés”, nem önmagunk ostromozása vagy mazochizmus (Reményik), hanem a megújulás lehetősége. Látható, hogy sem Makkai, sem Tavaszy nem öncélú lelki korbácsolást tűzött ki célul, hanem a tisztán látáshoz és építkezéshez szükséges önvizsgálatot, felelősségvállalást.

3. Összegzés, következtetések

Megfigyelhető, hogy a Makkai Sándor, Tavaszy Sándor, Imre Lajos és László Dezső által kidolgozott etikai alapvetés, az általuk felmutatott irányelvek egy szerves folyamatba illeszkednek. A Trianon utáni helyzetértelmező kísérletekben, reflexiókban, analógiateremtésekben, irodalmi, publicisztikai megnyilván-

¹⁰² REMÉNYIK: Önkritika vagy szellemi masochizmus?, 124–125.

¹⁰³ LÁSZLÓ: Kommentár Makkai Sándor kisebbségekről írt elégiájához, 99.

¹⁰⁴ LÁSZLÓ: Bűneink, betegségeink, 108.

¹⁰⁵ Uo., 110.

¹⁰⁶ MAKKAJ: Magunk revíziója, 12.

nulásokban egységteremtő, narratívát alkotó szándék érvényesült, mely végül egy filozófiailag megalapozott, de társadalmi, kulturális, történelmi szempontokat is integráló teológiai etikát eredményezett – amit a maga rendszeres kidolgozottságának, kiforrottságának hiányában e helyen etikai szempontoknak, körvonalazódásnak titulálhatunk.¹⁰⁷

Gáll Ernő idézett tanulmányában megjegyzi, hogy a formálódó etikának bizonyos kompenzációs jellege olvasható ki, amely történelmi léthelyzetéből, kisebbségi kiszolgáltatottságából fakad. A kisebbségi lét megpróbáltatásából, a kirekesztettségéből új, nagy értékek forrását lehet úgymond mesterségesen generálni.¹⁰⁸ Ezzel függ össze az is, hogy a transzilvánizmushoz hasonlóan az etika is egy, a valóság talajától elrugaszkodott, az idealizmus távlatos csapdájába eső meddő próbálkozás, s ezért különösebb következmény, gyakorlati megvalósulás nélkül enyészett el, vagy legalábbis csak az „ahogy lehet-erkölcsében” csapódott le.¹⁰⁹ Tehát továbbra is nagy a szakadék az elmélet és a gyakorlat között, a rendeltetés és adottságok között, a „kell” és a „van” világa között. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a fent tárgyalt és idézett teológusok szándéka nem egy szellemi fellegvár létrehozása volt, hanem az elméleti alapvetés mellett különös súllyal bírt a gyakorlati orientálódás. Ez a tény a jelzett tanulmányokban számos helyen megfigyelhető.¹¹⁰ A kedvezőtlen történelmi helyzet alakulása, tehát objektív tényezők végül nem tették lehetővé sem az elkezdett etikai alapok továbbgondolását, sem azok konkrét, gyakorlati megvalósulását.

A körülményekhez képest, a rendelkezésre álló lehetőségekhez mérten meglepően új gondolatok, értelmezési kísérletek láttak napvilágot a tárgyalt gondolkodók műveiben. Kétségtelen, hogy Makkai, Tavaszy, Imre korát megelőzően beszélt a múltértelmezésről úgy, mint amely a jelenre és jövőre nézve produktív jelleggel bírhat. Így például a Makkai-féle múltértelmezés tipizálása óva int attól a jelenségtől, amit a későbbi szakirodalom olyan kategóriákban tárgyal, mint az áldozati konkurencia, illetve önviktimizálás vagy passzív áldozati identitás.¹¹¹ Figyelembe véve a történelmi helyzet súlyát, a társadalmi nyomást, ma is megfontolandó és példaértékű, ahogyan református gondol-

¹⁰⁷ „[...] 1918 után egy olyan társadalomfilozófiai-erkölcstani irányzat lépett fel, amelynek képviselői a kulturális értékek közösségmegtartó funkcióját emelték ki. Az irányzathoz tartozók (Makkai Sándor, Tavaszy Sándor, Imre Lajos és mások) a Böhm-féle orientációból nyerték belső eszmeietikai indítékaikat, amelyeket keresztyén ideológiai ihletésű elvekkel, nézetekkel dúsítottak fel. Munkásságuk egy sajátos »kisebbségi etika« körvonalazásához is vezetett, s ebben böhmi impulzusok ismerhetők fel.” GÁLL: Az erdélyi bölcseleti iskola, 117.

¹⁰⁸ GÁLL: Etnosz és ethosz, 698; vö.: Cs. GYIMESI: Gyöngy és homok, 91.

¹⁰⁹ GÁLL: Etnosz és ethosz, 702; Uő.: Az erdélyi bölcseleti iskola, 124–125.

¹¹⁰ Például Tavaszy Sándor üdvözlí a román–magyar kölcsönös közeledést, amely néhány műfordításban meg is valósult. TAVASZY: Etikai szempontok, 663.

¹¹¹ ASSMANN: Rossz közérzet az emlékezetkultúrában, 192–204.

kodóink az adott körülmények között szabadon és haladó módon gondolkodtak, elkerülve az egyoldalú emlékezés, múlt- és bűnértelmezés csapdáit. Tárgyalt írásaikban felhívták a figyelmet az öntudatos etikai magatartásra, nem utolsó sorban pedig hozzájárultak egy közösségi identitáskonstrukcióhoz.

Teológiai vonatkozásban felmerül a már említett elméleti, teológiai és filozófiai absztrakciók és a gyakorlati, egzisztenciális valóság közötti hézag áthidalásának problémája. Közelebbről, úgy is megfogalmazhatnánk a kérdést, hogy Isten ígéje, Isten országa miként mutatkozik meg, miképpen tapasztalható a világban, a mindennapokban? A kérdés hatványozott súllyal bír, ha az erdélyi magyarság két világháború közötti, majd a szocializmus évtizedei alatti helyzetére vonatkoztatjuk. Az Imre Lajos által megfogalmazott rendeltetés és adottságok, vagy Tavaszy szótárában a „kell” és a „van” világa közötti diszkrepancia feloldása nem egyszerű vállalkozás, de a kettő átfedésére tett erőfeszítések meghatározóak a jelen dolgozatban tárgyalt szerzők munkásságában is. Példaként talán Tavaszy Sándor gondolkodását hozhatjuk fel, aki egyrészt filozófiai és módszertani szempontból is egymáshoz közelítette a két világot. Itt Tavaszynek nemcsak a sajátosan böhmi-kantiánus szintetikus látásmódjára,¹¹² vagy az ún. egzisztenciális fordulatra gondolhatunk,¹¹³ amely egy a valóság talajából merített, reális problémákkal való szembesülés teoretikus megközelítését eredményezte. Ez a tendencia jellemző volt a kisebbségi magyarság egyre inkább állandósuló politikai-történelmi konstellációjában, s az értelmiség munkásságát is nagyban meghatározta.

Az igazi többletet az adta, hogy mind Tavaszy, mind a már említett szerzők teológiai, etikai szempontból is kísérletet tettek a kisebbségi léthelyzet elméleti értelmezésére úgy, hogy egyúttal irányadó gyakorlati támpontokat nyújtottak nemcsak az erdélyi protestantizmus számára, hanem a kisebbségi sorshelyzetbe sodródott magyarság számára. Az ige-teológia hazai applikációja egyrészt a liberális elvek utáni új utak körvonalazásához nyújtott biztos tájékozódást. Az ige-teológia Tavaszy Sándornak, illetve a korabeli teológusoknak köszönhetően úgy újíttotta meg a teológiát és az egyházi közéletet, hogy minden tekintetben Isten Igéje jelentette a kiindulási pontot, az origót. E helyen csupán Tavaszy Sándornak a *Dogmatikájából* idézünk, ahol szerzőnk világosan leszögezi, hogy a dialektika-teológia értelmezésében a teológia mint tudomány Isten Igéjének rendelődik alá: „a teológia tárgya az Istennek önmagáról szóló Kijelentése, úgy, amint az Istennek az ő tulajdon Igéjében és Igéjén át hangzik. [...] A teológiai tudomány feladata Isten Igéje igazságáról

¹¹² Tavaszy Sándor főként episztemológiai szempontból törekedett szintézisteremtésre, az ontológiai adottságok és az axiológiai normák egységesítésére. BALÁZS: Tavaszy Sándor filozófiája, 36–37; TONK: Idealizmus és egzisztenciafilozófia, 22–23.

¹¹³ BALÁZS: Tavaszy Sándor filozófiája, 8; TONK: Idealizmus és egzisztenciafilozófia, 38.

bizonyosságot tenni módszeres, tudományos formában.”¹¹⁴ Tavaszy viszont ennél tovább megy: nemcsak a teológia művelését rendeli Isten Igéje alá, hanem annak horizontja abszolút módon kitarul térben és időben egyaránt:

Isten Igéje nem valami mozdulatlanul álló tétel-komplexum, hanem a Szentlélek által szakadatlanul zúgó életár, amely kezdettől fogva teremtve hat. Ennél fogva Isten Igéje teremtő hatásának története van, és miután hatni is fog mindig, tehát teremtő hatásának jövője is van.¹¹⁵

Tavaszy teológiai koncepciójában – és nyilvánvalóan a kortárs teológusok meglátása szerint is – tehát lehetőség nyílik a világ dolgainak, az egzisztenciális kérdésnek teológiai értelemben vett objektivációjára. A teológia dialektikai jellegénél fogva pedig mindez fordítva is igaznak bizonyulhat, vagyis az egyént, illetve a kollektív értelemben vett szubjektumot érintő egzisztenciális, életszagú problémák teológiai szempontból (is) megválaszolhatók, sőt, igazából a teológia nyújt tájékozódási lehetőségeket, ad reményt minden körülményekben.

Az erdélyi magyar kisebbség sorskérdései, értelmezési kísérletei, válaszlehetőségei ennél fogva teológiai dimenzióban is jogos problémaként kezelhetők. Erre utal legalábbis az erdélyi reformátusságnak a két világháború közötti útkeresése, helyzetére történő teológiai és etikai reflexiója. Ezt látszik tükrözni Karl Barthnak a Kolozsvári Teológián tartott előadás-sorozatának választott témája, a kiválasztás is.¹¹⁶ A téma mögött minden bizonnyal az erdélyi magyarság sorsára, hivatására vonatkozó kérdések halmaza állhatott, mint ahogyan az előadások után ténylegesen is sok ilyen jellegű kérdés fogalmazódott meg. Barth előadásaiban, különösen az utolsóban a tények súlyát érzékeli,¹¹⁷ válaszaiban pedig érzékelteti: valós, érthető a probléma (problémák) felvetése, mely(ek)nek egyedüli biztos útmutatása, megoldása és reménysége Istentől származik:

Számunkra is, tehát nemzeti mivoltunkra és kultúrsajátosságainkra is van keresztség, *keresztyén egyház*, van *Isten igéje*, bűnbocsánat, feltámadás és örökélet *reménysége*. [...] A nemzeti élet csak akkor válik lehetségessé, ha áll a kereszt és ha hirdettetik a feltámadás és az örökélet örömhíre. Bizalom és öröm népünk iránt csak akkor jogos, ha egészen hálásak leszünk azért, hogy népünkhöz is eljött Krisztus.¹¹⁸

¹¹⁴ TAVASZY: Református keresztyén dogmatika, 17.

¹¹⁵ Uo., 17–18.

¹¹⁶ BARTH: Isten kegyelmi kiválasztása.

¹¹⁷ Uo., 28–34.

¹¹⁸ M. NAGY: Barth Károly feleletei, 5. (Kiemelés: M. N. O.)

Isten ígéje tehát minden vonatkozásban normatív erővel lép fel, úgy a nemzetet, kultúrát érintő problémafelvetések, mint az egzisztenciális jellegű kérdések válaszadásaiban hermeneutikai kulcsnak bizonyul. A korabeli teológia és egyház magatartása, helyzetértelmező, reflektív pozíciója az Ige fényében, annak letisztult igazságában a valóság komplex helyzetében is biztos alapot, irányt jelentett a kisebbségi magyarság útkeresésében. Eleink igeszerű szolgálatát ma is példaértékű, és a mai összetett társadalmi, kulturális és politikai szituációban is ehhez fogható kommunikációra, interakciókra van szükség, melyeket áthat és meghatároz Isten Ígéje, és amely egyúttal irányadást, útmutatást nyújt minden helyzetben.

Felhasznált irodalom

- ♦ ASSMANN, A.: *Rossz közérzet az emlékezetkultúrában* (Eredeti címe: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention, 2013), Budapest, Múlt és Jövő Kiadó, 2016.
- ♦ BALÁZS I.-J.: *Erdélyi magyar irodalom-olvasatok*, Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó–Bolyai Társaság, 2015.
- ♦ BALÁZS S.: *Tavaszy Sándor filozófiája*, Bukarest, Kriterion, 1982.
- ♦ BALOGH L. L.–TAKÁCS M.–VALASTYÁN T. (szerk.): *Áldozati narratívák*, Budapest, Kijárat Kiadó, 2019.
- ♦ BARTH, K.: *Isten kegyelmi kiválasztása*, Debrecen, Igazság és Élet Füzetei, 1937.
- ♦ BÍRÓ S.: *Kisebbségben és többségben. Románok és magyarok 1867–1940*, Csíkszereda, Pro-Print, 2022.
- ♦ CS. GYIMESI É.: *Gyöngy és homok*, Bukarest, Kriterion, 1992.
- ♦ CSAPODY M.: Barakkból palota. Az erdélyi magyar irodalmi élet 1918–1940, in *Korunk* 33 (2022/12), 86–98.
- ♦ GÁLL E.: Az erdélyi bölcséleti iskola és a kisebbségi etika, in *Erdélyi Múzeum* 54 (1992/1–4), 115–126.
- ♦ GÁLL E.: Etnosz és ethosz, in *Korunk* 30 (1971/5), 695–705.
- ♦ GÖNCZY L.: A legsürgősebb teendő, in *Református Szemle* 18 (1925/27), 433–434.
- ♦ IMRE L.: A kisebbségi élet erkölcstana, in *Erdélyi Helikon* 11 (1938/1), 1–13.
- ♦ IMRE L.: A kisebbségi élet erkölcstana II, in *Erdélyi Helikon* 11 (1938/2), 121–131.
- ♦ IMRE L.: A kisebbségi élet erkölcstana III, in *Erdélyi Helikon* 11 (1938/3), 169–178.
- ♦ KECSKEMÉTHY I.: Feltámadott az Úr bizonynyal!, in *Református Szemle* 13 (1920/6), 41–42.

- ♦ KECSKEMÉTHY I.: Vegyetek Szent Lelket!, in *Református Szemle* 13 (1920/9), 65–66.
- ♦ KÓS K.: Beszélnek Erdély kövei is, in *Napkelet* 1 (1920/3), 135–141.
- ♦ KÓS K.: *Kiáltó szó*, Kolozsvár, [k. n.], 1921.
- ♦ KUNCZ A.: Erdélyi gondolat Erdély magyar irodalmában, in *Nyugat* 21 (1928/20), 501–508, elérhető: <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00453/14136.htm>, letöltés dátuma: 2024. május 8.
- ♦ LÁSZLÓ D.: Önéletrajz-féle, in uő.: *A kisebbségi élet ajándékai*, Kolozsvár, Minerva Művelődési Egyesület, 1997, 15–21.
- ♦ LÁSZLÓ D.: Az erdélyi magyar ifjúság lelki arca, in uő.: *A kisebbségi élet ajándékai*, Kolozsvár, Minerva Művelődési Egyesület, 1997, 22–25.
- ♦ LÁSZLÓ D.: Az erdélyi szellem, in uő.: *A kisebbségi élet ajándékai*, Kolozsvár, Minerva Művelődési Egyesület, 1997, 72–76.
- ♦ LÁSZLÓ D.: A kisebbségi élet ajándékai, in uő.: *A kisebbségi élet ajándékai*, Kolozsvár, Minerva Művelődési Egyesület, 1997, 77–85.
- ♦ LÁSZLÓ D.: Kisebbségi létünk alapkérdései, in uő.: *A kisebbségi élet ajándékai*, Kolozsvár, Minerva Művelődési Egyesület, 1997, 88–95.
- ♦ LÁSZLÓ D.: Kommentár Makkai Sándor kisebbségekről írt elégiájához, in uő.: *A kisebbségi élet ajándékai*, Kolozsvár, Minerva Művelődési Egyesület, 1997, 98–104. (= in *Kiáltó Szó* 11 (1937/4), 44–47.)
- ♦ LÁSZLÓ D.: Bűneink, betegségeink, in uő.: *A kisebbségi élet ajándékai*, Kolozsvár, Minerva Művelődési Egyesület, 1997, 104–110.
- ♦ LIGETI E.: Esménykeresések az erdélyi magyar irodalomban, in *Erdélyi Helikon* 4 (1931/9), 686–692.
- ♦ M. NAGY O. (szerk.): *Barth Károly feleletei előadásával kapcsolatban feltett kérdésekre*, Kolozsvár, Ifjú Erdély, 1937.
- ♦ MAKKAJ S.: *A magyar fa sorsa. A vádlott Ady költészete*, Kolozsvár, Erdélyi Szépmíves Céh, 1927, elérhető: <https://mek.oszk.hu/10900/10918/10918.htm>, letöltés dátuma: 2024. május 8.
- ♦ MAKKAJ S.: A prófétatörvény. Ifjú papok felszentelésére, in *Református Szemle* XIV (1921/14–15), 145–149.
- ♦ MAKKAJ S.: *Magunk revíziója*, Kolozsvár, Erdélyi Szépmíves Céh, 1931, elérhető: <https://mek.oszk.hu/10900/10935/10935.htm>, letöltés dátuma: 2024. május 8.
- ♦ MAKKAJ S.: *Öntudatos kálvinizmus*, Kolozsvár, „Az Út” kiadása, 1926.
- ♦ MIKÓ I.: *Huszonkét év*, Budapest, Studium Kiadó, 1941.
- ♦ MÓRICZ Zs.: Ady, in *Nyugat* 23 (1930/21), 641–643, elérhető: <https://www.irodalmijelen.hu/2009-nov-22-0621/ady-szifilisz>, letöltés dátuma: 2024. május 8.
- ♦ NÉMETH L.: Erdély lelke a legújabb irodalomban, in *Társadalomtudomány* 6 (1926/5), 392–401.

- ♦ PALAVER, W.: Az áldozatdiskurzusok ambivalenciája, in Balogh L. L.–Takács M.–Valastyán T. (szerk.): *Áldozati narratívák*, Budapest, Kijárat Kiadó 2019, 16–22.
- ♦ POMOGÁTS B.: *Jelenidő az erdélyi magyar irodalomban*, Budapest, Magvető, 1987.
- ♦ RAVASZ L.: Újévkor, in *Református Szemle* 12 (1919/1), 1–2.
- ♦ RAVASZ L.: A megbánás, in *Református Szemle* 12 (1919/8), 60–62.
- ♦ RAVASZ L.: A megbánás II, in *Református Szemle* 12 (1919/9), 66–68.
- ♦ RAVASZ L.: Az igazi gazdagság, in *Református Szemle* 13 (1920/4), 25–28.
- ♦ RAVASZ L.: Engedelmesség, in *Református Szemle* 13 (1920/5), 33–35.
- ♦ RAVASZ L.: Zsendülés, in *Református Szemle* 14 (1921/5), 51–52.
- ♦ RAVASZ L.: Nikodémus, in *Református Szemle* 14 (1921/9), 83–84.
- ♦ REMÉNYIK S.: Önkritika vagy szellemi masocizmus?, in *Pásztortűz* 19 (1933/7), 124–125.
- ♦ ROMSICS I.: Az ellenállástól a beilleszkedésig. Az erdélyi magyarság dilemmái (1918–1920), in *Korunk* 33 (2022/12), 3–14.
- ♦ SILHOUETTE: Babyloni Ésaías, in *Református Szemle* 12 (1919/35), 290–292.
- ♦ SOÓS B.: Új templom, in *Református Szemle* 16 (1923/45), 410.
- ♦ SPENGLER O.: *A nyugat alkonya I–II* (Eredeti címe: *Der Untergang des Abendlandes*, 1918), Budapest, Európa Könyvkiadó, 1995.
- ♦ SPENGLER O.: A nyugat alkonya, in Gyurgyák J.–Kisantal T. (szerk.): *Történelemelmélet I.*, Budapest, Osiris Kiadó, 2006, 612–657.
- ♦ TAVASZY S.: A lét és élet problémája a teológiában, in *Az Út* 12 (1929/1), 16–20.
- ♦ TAVASZY S.: A kösziklán épült ház ostroma, in *Református Szemle* 13 (1925/19), 298–299.
- ♦ TAVASZY S.: A magyar író toll panasza, in *Iffjú Erdély* 4 (1925–1926/4), 61.
- ♦ TAVASZY S.: A nyugat-európai kultúra sorsa Spengler filozófiájának tükrében, in *Erdélyi Irodalmi Szemle* 1 (1924/2), 118–122.
- ♦ TAVASZY S.: A nyugat-európai kultúra sorsa Spengler filozófiájának tükrében (Második közlemény), in *Erdélyi Irodalmi Szemle* 1 (1924/3–4), 207–211.
- ♦ TAVASZY S.: A nyugat-európai kultúra sorsa Spengler filozófiájának tükrében (Harmadik közlemény), in *Erdélyi Irodalmi Szemle* 1 (1924/5), 218–223.
- ♦ TAVASZY S.: Az erdélyi magyar kultúra kérdése a Spengler filozófiáján át nézve, in *Ellenzék* 45 (1924/128), 9.
- ♦ TAVASZY S.: *Az ethika mai kérdései*, Kolozsvár, [k. n.], 1939.
- ♦ TAVASZY S.: Az idői és örökkévaló egyház viszonya, in *Az Út* 16 (1934/4), 82–85.
- ♦ TAVASZY S.: Az idő és örökkévalóság, in *Erdélyi Helikon* 9 (1936/1–10), 1–3.
- ♦ TAVASZY S.: Az irodalmi műízlés társadalmi jelentősége, in *Pásztortűz* 23 (1937/4), 75.

- ♦ TAVASZY S.: Az irodalom mint nemzeti létforma, in *Pásztortűz* 24 (1938/1), 1–3.
- ♦ TAVASZY S.: Erdélyi szellemi életünk két döntő kérdése, in *Erdélyi Tudományos Füzetek* 5 (1928/1–4), 3–12.
- ♦ TAVASZY S.: Etikai szempontok a románság és a magyarság viszonyának megítéléséhez, in *Erdélyi Helikon* 7 (1934/1–10), 661–668.
- ♦ TAVASZY S.: *Református keresztyén dogmatika*, Kolozsvár, Protestáns Teológiai Intézet, 2006.
- ♦ TAVASZY S.: *Válogatott filozófiai írások*, Kolozsvár–Szeged, Pro Philosophia, 1999.
- ♦ TAVASZY S.: *Világnézeti kérdések*, Torda, „Az Út” kiadása, 1925.
- ♦ TONK M.: *Idealizmus és egzisztenciafilozófia Tavasz Sándor gondolkodásában*, Kolozsvár–Szeged–Hága, Pro Philosophia–Mikes International, 2005.
- ♦ VERES I.: *A kolozsvári iskola I*, Hága, Mikes International, 2005.
- ♦ VERES I.: Kanttól a hermeneutikáig és a dialektikai teológiáig, in Laczkó S.–Tonk M. (szerk.): *Böhm Károly és a „Kolozsvári Iskola”. A kolozsvári Böhm Károly Nemzetközi Konferencia előadásai*, Kolozsvár–Szeged, Pro Philosophia, 2000, 191–203.
- ♦ ZEIDLER M.: A trianoni békeszerződés és Magyarország. Kihívások és válaszok, in Csapó Cs.–Dobszay T.–Varga Zs.–Zeidler M. (szerk.): *Fejezetek az új- és jelenkori magyar történelemből*, Budapest, L'Harmattan, 2006, 157–258.

Dilemmák az élet kezdetén

Az embrió mélyfagyasztásának erkölcsi vizsgálata

Bevezetés

Az embrió mélyfagyasztásos eljárásának lehetősége több évtizedes múlt-ra tekint vissza. Az emlős embriók lefagyasztásáról szóló első sikeres beszámolók 1972-ben jelentek meg.¹ Nem sokkal később – a nyolcvanas évek elején – már az első humán embrió fagyasztását és felolvasztását követő sikeres terhességről is beszámoltak a kutatók.² Mindez hatalmas áttörést jelentett a mesterséges megtermékenyítés tudományterületén, hiszen olyan új perspektívák nyíltak meg a tudósok számára, melyek eddig elképzelhetetlennek tűntek. A lehetőségek bővülése azonban egyenes arányban növelte az etikai dilemmákat is.

Egészen megdöbbentő, hogy – számos publikációban – a mesterséges megtermékenyítés atyjának is nevezett olasz fizikus, Lazzaro Spallanzani óta, aki a világon ismert első krioprezerválást hajtotta végre 1776-ban, milyen hatalmas fejlődésen ment át a tudományterület. Spallanzani megpróbálta hosszú ideig megőrizni a spermiumok genetikai információit azáltal, hogy hóba hűtötte azokat. Mintegy harminc percen át tudott úgy tárolni így emberi, csődör- és bikaspermákat, hogy az anyagcseréjük csökkentése révén meghosszabbította életüket.³

A XXI. századra az asszisztált reprodukciós kezelések során már rutinszerűvé vált a mélyfagyasztásos eljárás. A beavatkozást Magyarországon elsősorban a szabályos fejlődést mutató, életképesnek tűnő, de „szám feletti” embriók esetében javasolt alkalmazni abban az esetben, ha a kezeléseken átesett párok újabb gyermeket is szeretnének, vagy ha az IVF⁴ kezelés nem járt sikerrel. Így a „szám feletti” embriókkal, az esetleges jövőbeni beültetéskor rendelkezhetnek a szülők.

¹ WALLACH–TROUNSON: Preservation of human eggs and embryos, 1–12.

² TROUNSON–MOHR: Human pregnancy following cryopreservation, 707–709. Az 1980-as években intenzíven kezdték vizsgálni az embriók fagyasztva tárolásának lehetőségét. 1984-ben egy olyan újszülött látott napvilágot Ausztráliában, aki embrionális állapotban két hónapot fagyasztva töltött. Ezen eredmény Alan Trounson és Linda Mohr tevékenységéhez köthető.

³ MAKKOSNÉ: Mélyhűtött sperma termékenyítő képességének becslése, 8.

⁴ Szervezeten kívüli megtermékenyítés – In vitro fertilizáció.

Dilemmák az élet kezdetén

A téma összetettségével első alkalommal 2015-ben találkoztam, amikor először szembesültem egzisztenciálisan a mesterséges megtermékenyítés lehetőségével. Mivel természetes úton nem születhetett gyermekünk feleségemmel, szükségessé vált alternatív utak keresése. Ennek végpontja volt a Kaáli Intézet Kaposváron, ahol végül a sikeres beültetést követően gyermekünk született.

Teológiai szempontból vizsgálva akkori élethelyzetemet, az eljárás során végig kellett gondolnunk és át kellett élnünk, hogy a nemzés intimitása,⁵ természetessége⁶ és esetlegessége⁷ az orvosi beavatkozások folytán technikai kérdéssé válik, és az orvosok, biológusok szereplői lettek a reprodukciónak, de a mai túltúl medikalizálódó világban evangélikus teológusként, a folyamatokat mérlegelve, nem találtam elvetendőnek a felkínált lehetőséget.

Megválaszolandó kérdést leginkább az embrió státusza jelentett, és csak későbbi kutatásaim során szembesültem mélységében azzal, hogy a humán reprodukciós eljárások mennyire megosztó témává váltak a katolikus és a protestáns teológia számára.

A komoly és jelentős morális krízis formájában jelentkező dilemmák azonban leginkább 2018-ban, a második megtermékenyítési protokoll következtében körvonalazódtak, amikor a sikeres stimuláció után négy életképes embrió maradt életben, melyből csak kettő kaphatott a fejlődéshez szükséges étletteret.

Saját tapasztalatomból is tudom, hogy kérdések tucatjai nehezedenek az eljárás ezen szakaszában a részt vevő párokra, melyek közül a legmarkánsabb talán így fogalmazható meg: „Mi legyen a sorsa a megmaradt életnek, életeknek?”⁸

⁵ II. János Pál pápa így fogalmaz az enciklikájában: „Kiszakítják az életfakasztást a házastársi aktus emberi egészéből.” II. JÁNOS PÁL: *Evangelium Vitae*, 176.

⁶ II. János Pál pápa így ír erről minderről: „Olykor a beültetéshez a szükségesnél nagyobb számban történik a megtermékenyítés, s az úgynevezett »számföölötti embriókat« elpusztítják vagy tudományos és orvosi kísérletekhez használják föl; valójában azonban az emberi életet egyszerű »biológiai anyag« szintjére fokozzák le, amivel szabadon rendelkezhetnek” Uo., 176.

⁷ II. János Pál pápa így fogalmaz: „Ebben az esetben az életfakasztás az az »ellenség«, melyet a nemiség gyakorlásából ki kell zárni; ha elfogadják, csak azért teszik, mert saját vágyukat vagy egyenesen azt az akaratot fejezi ki, hogy »minden áron« gyermekük legyen; és nem a másik teljes elfogadását, ami által nyitottak a gyermek által hozott élet gazdagsága előtt.” Uo., 183.

⁸ Tanulmányomban részletesen szeretnék kitérni az embrió státuszának kérdésére, az itt használt „élet” kifejezést szándékosan használom, hiszen abban a pillanatban, amikor ez a kérdés megfogalmazódik, gyakran definiálják a párok életként a megtermékenyített petesejtet.

Magyarországon a 30/1998. (VI. 24.) NM rendelet lehetőséget biztosít a „szám feletti” embriók kriokonzerválására,⁹ valamint előírja az eljárás kezdetén a későbbiekben esetlegesen be nem ültetett embriók sorsáról való rendelkezést is! A három felkínált lehetőséget a rendelet 8. számú melléklete tartalmazza:

- a) felajánljuk a tárolt embriókat más személyeknél elvégzendő reprodukciós eljárás céljára,
- b) felajánljuk a tárolt embriókat embriókutatás céljára,
- c) kérjük az embriók megsemmisítését.¹⁰

Komoly felelőssége a mai kor bioetikai vizsgálódásainak azt mérlegelni, hogy a tudományterület robbanásszerű fejlődése mellett a mesterséges megtermékenyítés keretei között gyermeket vállaló párok tisztában vannak-e, érzékelik-e a kriokonzerválás etikai dilemmáit? Van-e lehetőségük a kezelések során a megfontolásra, és nem árnyékolja-e be a gyermek utáni vágy a morális kérdések végiggondolásának szükségességét?

A mostani tanulmányban azt az öt legalapvetőbb kérdést szeretném a teológiai vizsgálódás tárgyává tenni, melyek a mélyfagyasztásos eljárással találkozó párokban felvetődhetnek a mesterséges megtermékenyítés ezen szakaszában. A válaszok keresésében segítségemre lesz egy a kutatásom során felvett narratív életinterjú és saját megélt tapasztalataim is.

1. Az embrió státuszának kérdése

Ha valaki teológiai vizsgálat tárgyává teszi a humán reprodukciós eljárásokat, vagy valamilyen szinten találkozik élete során a témával, megkerülhetetlenül vetődhet fel benne elsőként az embrió státuszának kérdése.

Az Alaptörvény hatályba lépése óta a magzati élet Magyarországon alkotmányos védelem alatt áll. Az alaptörvény „Szabadság és Felelősség” részének 2. cikke így fogalmaz: „az emberi méltóság sérthetetlen, minden embernek joga van az élethez, a magzatot a fogantatástól kezdve illeti meg az élet védelme!”¹¹ Ez a deklarált rész előrevetíti egy szigorúbb szabályozás lehetőségét még akkor is, ha ma még a hatályos jogban az állam nem ismeri el a magza-

⁹ A kriokonzerválás a többlet minőségi embriók későbbi felhasználásra történő lefagyasztásának gyűjtőneve. Az így lefagyasztott embriókat fel lehet olvasztani, majd a méhbe be lehet ültetni – azaz krioembrió-transzfert végezni.

¹⁰ 30/1998. (VI. 24.) NM rendelet – Az emberi reprodukcióra irányuló különleges eljárások végzésére vonatkozó, valamint az ivarsejtekkel és embriókkal való rendelkezésre és azok fagyasztva tárolására vonatkozó részletes szabályokról – 4. §.

¹¹ Magyarország Alaptörvénye – Szabadság és Felelősség, 2. cikk.

tot emberi jogokkal felruházott személynek, hiszen jogok az élve születéstől kezdve illetik meg a személyt.

Sándor Judit egy találó kifejezéssel tágítja az embrió státuszáról szóló gondolkodást: „A magzat a fogantatástól számítva: potenciális ember, az érzőképes magzatnak pedig már érdekei is vannak!”¹² Szintén megfontolásra érdemes kifejezés az „erősödő jogi védelem”, amely a terhesség középső szakaszától megilleti a magzatot.¹³ Jól érzékelhető, hogy egyfajta fejlődési pályát feltételeznek ezen kifejezések, melyen a jogi védelem egyre markánsabban kirajzolódik.¹⁴

Érdekes megemlíteni egy jogi vitáját az Egyesült Államokból, melyben átmeneti kategóriaként (interim category) nevezik meg az embriót, hozzátéve, hogy különös tisztelet illeti őket potenciális emberi mivoltuk miatt, ezért speciális státuszt szükséges biztosítani a számukra.¹⁵

Kétségtelen, ahogy közeledik az embrió a fejlődésben a születés felé, úgy szükségképpen egyre közelebb kerül ahhoz, hogy külsőre is emberi alakot öltjön. Így az igazi kérdés, hogy melyik az a pont a születésig tartó folyamatban, amikor már bizonyosan morális státusszal bíró emberi lényről beszélhetünk?

Noha itt eltérő utak körvonalazódnak a teológia területén is, és minden felekezetnek megvan a sajátos teológiai nézőpontja, számomra az úgynevezett thielickei paradigma egyfajta mérföldkő, ahonnan el lehet indulni, és ahova mindig vissza lehet térni. A paradigma kiemeli az emberi méltóság fogalmát a biológiai és vagy immanens viszonyrendszerekből, és azt a kérdést teszi fel, mikor kezdődik az ember emberségét indokló történelem Istennel? Elénk rajzolódik a teremtető „legyen” kifejezés és annak embereket életre hívó ereje, egyfajta idegen – Istentől eredeztetett – méltósága!¹⁶

Ezen gondolatok, valamint a Sándor Judit által leírt „erősödő jogi védelem” kifejezése egyszerre hatnak rám, és így bennem valahogy a kettő szintéziséből fogalmazódik meg, hogy ki is az embrió.

2. A biológiai óra megállításának következményei

A mélyfagyasztásos eljárás egy hatalmas segítség a meddőséggel küzdő párok életében. „A konzerválásnak négy alapesete létezik: (1) férfi vagy női ivarsejtek (spermiumok vagy petesejtek), (2) impregnált petesejtek, (3) emberi embriók, (4) teljes petefészekszövetek konzerválása.”¹⁷

¹² SÁNDOR: Az én molekulám, 134.

¹³ Uo.

¹⁴ Uo., 135.

¹⁵ NAVRATYIL: A varázsló eltöri a pálcáját?, 93.

¹⁶ OROSZ: Idegen méltóság, 80–101.

¹⁷ FAZAKAS–KOVÁCS: „Mielőtt megformáltak az anyaméhben...”, 239.

Az eljárás során a sejteket vagy szöveteket egy bizonyos ideig fagyasztva tárolják folyékony nitrogénben –196 fokon, egy időre leállítva ezzel az élet-folyamatukat.¹⁸

A nők számára hatalmas segítség az eljárás, hisz így nem kell újra a hormon-stimuláción és intenzív beavatkozással járó kezeléseken átesni a petesejtek leszívása érdekében, hanem a korábban lefagyasztott sejteket vagy embriókat lehet felengedni és visszaültetni.¹⁹ Igazán jelentős kérdés, hogy hogyan viszonyulhat a mai teológia ehhez az eljáráshoz, különös tekintettel az ember idő-höz kötöttségének pillanatnyi megszűnésére.

Ha elfogadjuk ugyanis, hogy Isten a világot cum tempore – azaz idővel – teremtetten, de ő maga időtlen, nincs alávetve az időbeliségnek, vajon az idő hogyan hat a mélyfagyasztott embriókra? Ki lehet-e jelteni, hogy esetükben megállítható az idő? Sőt, akár az időtlenség állapotába is kerülhetnek, vagy ez egyfajta speciális állapot, melyben az idő telik, de rájuk ez nem hat? Lehet-séges-e kikerülni az időből?

Gottfried Wilhelm Leibniz szerint az idő egyfajta mérési eszköz, mellyel mi az események sorrendjét, azok időtartamát és a köztük lévő – időbeli – távolságot állapítjuk meg, valamint a tárgyak mozgását hasonlítjuk össze. Mintha az időnek pusztán gyakorlati funkciója lenne. Albert Einstein gondolata egy új perspektívát nyit meg előttünk. Az idő számára a természet módszere a mindennek egyszerre való történésének a megakadályozására. Wolfhart Pannenberg német evangélikus teológus szerint az idő és a tér alapvetően az „énből” értelmezhető, éppen ezért viszonylagos.²⁰

Amit megállapíthatunk a földi világunk összefüggéseit szemlélve, hogy Isten az egyedüli, aki nincs bezárva az időfolyamatba. Ő minden időben jelen van! Ha ki tudnánk lépni mi is az időből, akkor megszűnhetne a múlt, a jelen és a jövő hármassága, és tulajdonképpen belekerülhetnének egyfajta folyamatosan tartó időn kívüli állapotba, amely akár hasonlíthatóvá válna a minden időben jelenlét isteni privilégiumához! Időn kívüli helyzetbe kerülve ugyanis értelmezhetlenné válik a múlt, a jelen és a jövő.

De mi a helyzet a lefagyasztott embrióval? A mélyfagyasztás pillanatában noha látszólag kilép abból a rendből, ahol rá az idő hathat, azonban ha jobban belegondolunk, a múlt időnek valóban nem, de egyfajta jelennek mégis szüntelen része még akkor is, ha a jelen nem úgy hat rá, mint mindenki másra. Könnyen lehet, hogy az időhöz kötött nézőpontból szemlélve még rosszabb is a helyzete, hiszen rabjává válik a jelennek, és ilyen értelemben nem aktív, hanem passzív elszenvedője annak. Ez a fajta folyamatosan, de statikusan tartó jelen akár már összehasonlíthatóvá válhat a minden időben jelenlét fogalmával.

¹⁸ KUMMER: Ein Kind um jeden Preis?, 22.

¹⁹ NAVRATYIL: A varázsló eltört a pálcáját?, 92.

²⁰ PANNENBERG: Mi az ember?, 44.

Hasonlóságuk abban van, hogy egyik esetben sem telik az idő annak hétköznapi, ember által érzékelhető formájában, de döntő különbségük az, hogy míg az egyik képtelen meghaladni az idő korlátait, addig a másik erre képes.

Így az elsőre inspiráló időtlenség látszata mögött könnyen lehet, hogy egy frusztráló rabság állapota sejlik fel, amely a kiszolgáltatottság, a védtelenség, sérülékenység és a sebezhetőség érzéseit is magában hordozza.

Pannenberg hármas tagolását tehát így lehetne a lefagyasztott embriókra értelmezni. Míg a mi esetünkben a jelen az, ami felett rendelkezhetünk, a múlt az, ami már változtathatatlan, a jövő pedig az, ami előre nem látható,²¹ az ő esetükben a jelen az, ami felett nem rendelkezhetnek, de el kell szenvedniük és statikus. A múlt számukra értelmezhetetlen, annak rövidsége miatt. A jövő pedig alapvetően két kérdést vet fel, melyek által a remény és a félelem kettőssége dominál. Remény, hogy a folyamatos jelen statikusságából ki lehet szabadulni, de félelem, hogy nem létezik jövő, vagy ha igen, abban a földi létezés – mely az emberi élet alapvető meghatározottsága – nincs benne.

Ha visszatérünk a földi idősíkra, a kriokonzerválás a mai jogrendben nem időtlen lehetőség. Általában a világ országaiban a tárolási idő öt és tíz év között mozog,²² Magyarországon az egészségügyi törvény tíz évet írt elő egészen 2022-ig, azután azonban jelentős változáson esett át a törvény szövege.

A 2022. évi V. törvény tágitotta a mélyfagyasztás időtartamát. Az adományozás céljából felajánlott vagy saját reprodukciós eljárás céljára tárolt embriók legfeljebb tizenöt évig tárolhatók, azonban ez az időtartam egy alkalommal, további tizenöt évvel meghosszabbítható. Összességében a letétbe helyezett embriók tárolásának leghosszabb ideje – a korábbi tíz év helyett – harminc év.²³

Ezáltal előrevetíthető, hogy a fagyasztott embriópopuláció a törvényi változások hatására még inkább növekedni fog Magyarországon, melynek számát egy napvilágot látott tanulmány már 2009-ben is négy-ötszázezerre becsülte kizárólag az Egyesült Államokban!²⁴ Ehhez az adathoz azt is hozzá kell tenni, hogy 1996-ban több mint százezer embrió megsemmisítésére került sor szintén az Egyesült Államokban, mivel az öt éves, törvény előírta tárolási idő lejárt!²⁵ Ezen eljárásnak hatalmas társadalmi felzúdulás lett a vége, és talán épp ennek hatására indult el a Snowflakes Embrió Örökbefogadási Program, amely az embrióadományozás útján szeretne segíteni a megfogant életeknek.

²¹ Uo., 54.

²² ZELLER: A testen kívül létrejött embriók, 110–111.

²³ 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről 178§ (5).

²⁴ NAVRATYIL: A varázsló eltöri a pálcáját?, 103.

²⁵ Uo.

3. Embriók megsemmisítése

Azt gondolhatnánk, még ha nem is tekintenek a reprodukciós medicinában részt vevő párok emberi személyként a megtermékenyített petesejtre, de legalább potenciális emberként viszonyulnak hozzá, hogy ennél a kérdésnél az ember lelkiismeretének jeleznie kell. Ahogy lelkészek, teológusok szokták mondani, a „szívbe írt törvény” megszólal még azoknál is, akik nem hívő keresztyénként élnek mindennapjaikat, és talán nem tudják, hogy az Isten Mózesnek és így a népnek adott parancsolataiban leírt törvény alapján meggátolja, vagy legalábbis komoly mérlegelés tárgyává teszi az embrió megsemmisítésének elhatározását.

Vicsek Lilla és Szolnoki Noémi kutatása ha nem is rácáfol, de mindenesetre erősen megkérdőjelezi ezt az álláspontot.²⁶ A tanulmány többek között a döntéshelyzetbe került nők döntési mechanizmusait vizsgálta, és meglepő módon a megkérdezettek jelentős hányadánál nem merült fel morális kérdés a megsemmisítéssel kapcsolatban. Az okok egészen banálisak. A válaszadók egy része egész egyszerűen nem gondolkodott el azon, hogy a maradék embriókkal mi történik,²⁷ valamint nem merült fel érzelmi dilemma az elbeszélőkben a feleslegessé váló embrió kapcsán.²⁸

Egy teológiai diszkusszió feladata – látva az eredményeket – nem lehet más, mint a miértek keresése. Még mielőtt azonban arra a könnyen adható következtetésre jutnánk, hogy az okok a társadalmunk mélyre süllyedő erkölcsi állapotában keresendők, könnyen lehet, hogy máshol kell keresni a megoldást.

Egy közel 100 megkérdezettel folytatott beszélgetés során olyan kifejezések váltak meghatározókká a téma kapcsán, mint „tudáshiány” és „termékenység és technológiai mítoszok”.²⁹ Érdekes volt e szempontok alapján saját élettörténetemet is vizsgálni, valamint az első narratív életinterjúm eredményével a témához kapcsolódni, és így egy új lehetséges válasz előtérbe kerülésével szembesülni.

A közömbösség látszata mögött – könnyen lehet – leggyakrabban nem valamiféle erkölcsi dekadencia húzódik, hanem sokkal inkább egy általános és széles körű információhiány. A magyar jogi környezet az egészségügyi személyzetten kívül nem bíz meg senkit a szabályozott kísérés vagy tanácsadás feladatával a reprodukciós eljárás során, így a legtöbb kérdést – melyek között jelentős számban komoly erkölcsi dilemmák is megtalálhatók, és az esetleges rossz válaszok akár egész életen át elkísérhetik a párokat – a résztvevőknek

²⁶ VICSEK–SZOLNOKI: Az embrió mint társadalmi kulturális entitás, 1–22.

²⁷ Uo., 11.

²⁸ Uo., 12.

²⁹ VICSEK: Egyetemi hallgatók gyermekvállalási tervei, 101.

egyedül kell mérlegelniük. Nem csoda, hogy százával alakulnak azok az önszervező csoportok, melyek a kérdéseikkel egyedül maradt pároknak, nőknek próbálnak segítséget nyújtani a közösségi média keretei között.

Meggyőződésem, hogy a mélyre ható segítséghez szükséges a megalapozott teológiai tudás is, hiszen az élet kezdetének kérdéseit erősen áthatják a transzcendentális elemek.³⁰ Szignifikáns felelőssége van a keresztyén felekezeteknek és különösen is a protestáns egyházaknak – hiszen a római katolikus álláspont elutasító volta a párbeszéd lehetőségét is korlátozza³¹ – a téma intenzív és határozott prezentálásában. Azt az információ- és tudáshiányt, amelyek a döntések mérlegelésénél fellelhetők, a protestáns felekezeteknek oldaniuk kellene, sőt szükséges lenne kiegészíteniük a keresztyén etikán alapuló megállapításokkal is, így megnyitva többek között az embriók megsemmisítéséről szóló diskurzust is a széles nyilvánosság és az eljárásban részt vevő érintettek között.

4. Az embrió kutatás célra történő felajánlása

Vélelmezhetjük, hogy azon párok, akik egyházas környezetben élnek, és rendelkeznek némi teológiai ismerettel, az előzőekben tárgyalt választási lehetőség helyett inkább a második vagy harmadik lehetőség felé orientálódnak. Érdekes volt megfigyelni az általam készített első mélyinterjúban,³² hogy az interjúalany nem tudatosan, de az interjú kezdetétől felruházta a lefagyasztott embriókat olyan kifejezésekkel, amelyek annak dologi formából való kiemelésére utalnak úgy, mint: „belőlünk van”, „sejt”, „látom, hogy él”, „elindult egy élet”, „mi legyen az ő sorsa”.

A további kutatások fogják megerősíteni vagy cáfolni azt, hogy vajon tényleg van-e összefüggés az evangélikus identitás, vallásosság és az embriók megsemmisítésének elutasítása között. Az mindenesetre érzékelhető, hogy az alternatívák keresése erős igényként mutatkozik.

A tudományos kísérletre való felajánlás pedig kézenfekvő megoldás, hiszen így az embrió léte értelmet nyerhet. Sándor Judit ugyanakkor felhívja a figyelmet arra az aspektusra is, hogy ezen tudományos kísérletek által az emberi szövetekre esetlegesen mint nyersanyagokra, nyersanyagforrásokra is tekinthetünk,³³ ami már magában foglalja az embrió eldologiasodásának kockázatát,

³⁰ BOOMGAARDEN: Aus Gottes Hand, 22.

³¹ KNOEPFLER: Bioethische Ökumene?, 2–11.

³² Doktori disszertációmban tudatosan egyházhoz kötődő, evangélikus édesanyákat szólítok meg a narratív életinterjú módszerével.

³³ SÁNDOR: Az én molekulám, 81.

és akkor még nem beszéltük arról, hogy milyen mélységben rendelkezhetnek jogokkal azok, akikhez korábban az ivarsejtek tartoztak.

Egyáltalán kinek a felelőssége dönteni egy embrió helyzetéről, sorsáról? És épp az előző téma tanulságai alapján biztos, hogy a genetikai szülők képesek felmérni a döntésük következményeit? Nem válik egy ilyen döntés által kihasználhatóvá az emberi test éppúgy, mint korábban a női test volt?³⁴

Lehet, hogy az embriók kutatási célra történő felajánlásával értelmet nyerhet az embriók létrehozása, így hozzájárulva a tudomány fejlődéséhez, a tudomány fejlődése pedig a felvilágosodástól kezdve egyfajta abszolút értéként is megjelenik a társadalomban, de vajon ez a cél, ez az elméletben a közjót szolgáló cselekedet fontosabb-e, mint a felmerülő morális kérdések súlya és az embrió érdekei?

Szintén jelentős kérdés lehet, hogy hogyan használja fel később a tudomány ezeket az embriókat? Vajon tisztában vannak-e a felajánlók azzal, hogy mire használják fel sejtjeiket? Vajon a „tudományos kutatás” mint kifejezés elegendő tekintéllyel bír-e, hogy a téma intenzív körüljárása megkerülhető legyen?

Ezen kérdések még akkor is felmerülnek, ha Magyarországon nagyon világosan szabályozott az embriókutatás területe, részben az Oviedói Egyezmény 18. cikkében foglaltak,³⁵ részben az egészségügyi törvényben leírtak alapján.³⁶

5. Az embrió felajánlása más személyeknél elvégzendő reprodukciós eljárás céljára

Első hallásra morálisan talán az embrió felajánlása a legempathikusabb megoldási javaslat a mélyfagyasztásos eljárás befejeződése után, hiszen így elkerülhető az embrió megsemmisítése, és lehetőség nyílna az élet kiteljesedésére. Sokan hasonlítják össze az örökbefogadás intézményével, amelytől azonban több ponton jelentősen eltér, a legmarkánsabb különbség pedig a genetikai szülő felkutathatóságának tilalma.

Tudjuk jól, míg az örökbefogadás esetében az örökbefogadott felvilágosítást kérhet a gyámhatóságtól arról, hogy őt örökbe fogadták-e, él-e a vér szerinti szülője, van-e testvére, és – ha a tizennegyedik életévét betöltötte – vér szerinti szülőjének, testvérének természetes személyazonosító adatairól is kaphat tájékoztatást,³⁷ addig az embrióadományozás nem visszakövethető.

³⁴ Uo., 82.

³⁵ Embrió kutatási célból nem hozható létre, és törvényben kell szabályozni a kutatás lehetőségeit.

³⁶ 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről 180. § (1).

³⁷ 149/1997. (IX. 10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról, 53. §.

A 30/1998. (VI. 24.) NM rendelet adományozókra vonatkozó része így fogalmaz:

Tudomásul vesszük, hogy a hatályos jogszabályok alapján az embrióadományozás anonim, ennek megfelelően személyazonosító adatainkat a fagyasztva tárolást végző intézet (klinika) bizalmasan kezeli, egyidejűleg az embriókat felhasználó személyek adatairól tájékoztatásra jogosultak nem vagyunk.³⁸

Mindez a tiltás pedig hozzájárul ahhoz az állapothoz, hogy a gyermekek egyre gyakrabban születnek a „család senkiföldjén”.³⁹ A spermadonáció, a petesejtek vagy az embriók adományozása – a jelen magyar törvények szerint – figyelmen kívül hagyja a születendő gyermek jogát arra, hogy megismerje saját genetikai származását. Az így kialakuló családi titkok,⁴⁰ amikor nem mondják el a valódi genetikai származást a szülők, komoly lelki megterhelést jelenthetnek a felnövekvő nemzedék számára.

Élhet-e – és ez az igazi morális kérdés – úgy végig egy emberöltőt valaki, hogy vagy nem tudhatja meg, kik a vér szerinti szülei, vagy nem is sejtheti, hogy az a család, amelybe beleszületett, noha szociális értelemben, sőt biológiai értelemben is akár azonos vele, de genetikailag nem. Extrém esetben pedig akár az is megtörténhet, hogy az embrió már egy teljesen más „korban” ébred, mint amikor genetikai szülei által megfogant.

A probléma gyökerét igazán akkor tudjuk megérteni, ha mérlegeljük a felnövekvő generációk szükségleteit. Világosan látható, hogy egy-egy új nemzedék nemcsak fizikai valóságában, hanem szellemi-lelki dimenzióját tekintve is rá van utalva az előző generációra. „Elég például a serdülőkor identitáskeresésére gondolni, vagy azokra a helyzetekre, amikor valamely betegség esetében a szülőkre, mint donorokra van szükség.”⁴¹ Ezen megállapításokon túl azonban pusztán azon egyszerű vágy, hogy minden ember szeretné megismerni azt, akitől származik, önmagában legitim érvként tekintendő.⁴²

Az anonimitás éppen a szülő–gyermek kapcsolat egyik központi elemét, a bizalmat mérgezi meg. Paul Lauritzen fogalmaz így:

„Az, hogy a gyermek elől elrejtjük az igazságot a fogantatását illetően, nemcsak elméletben, hanem a gyakorlatban is azt jelenti, hogy a szülő–gyermek kapcsolat szívébe elültetjük a kapcsolat felbomlásának a magvát, és komoly pszichológiai és érzelmi kárt okozunk a gyermeknek.”⁴³

³⁸ 30/1998. (VI. 24.) NM rendelet – 8. számú melléklet.

³⁹ KUMMER: *Leben aus dem Labor*, 211.

⁴⁰ LEBERSORGER: *Aus vielen mach drei*, 35–43.

⁴¹ KOVÁCS: *Új szülők, új gyermekek*, 123–124.

⁴² Uo., 124.

⁴³ Uo.

Azt hiszem magától értődik, hogy ember voltunk sajátja, hogy tudni akarjuk, hogy kik vagyunk, ahhoz pedig tudnunk kell, hogy honnan jöttünk.

Láthatjuk, hogy ha a mélyére tekintünk ennek a választási lehetőségnek, legalább annyi kérdést vet fel teológiai, morális és szociális értelemben, mint az előző kettő.

Kézenfekvőnek tűnik a kérdés, hogyha az anonimitás jelentős etikai dilemmákat eredményez, miért nem oldják fel mindezt? A szakértők egyrészt félnek, hogy ezen döntés következtében – a felelősségvállalástól való tartózkodás miatt – teljesen megszűnik az adományozás gyakorlata, másrészt az esetleges liberalizáció sem vezet feltétlen eredményre. Többek között Nagy-Britanniában a jogalkotó engedékeny hozzáállása azt eredményezte, hogy internetes fórumok, kereső felületek tucatjai alakulnak manapság is azon fiatalok által, akik ivarsejt vagy embrió adományozása útján születtek, mert képtelenek beletörődni abba – teljesen érthető módon –, hogy nem tárulhat fel előttük a származásukból adódó információ, mely akár az önazonosságuk feltárásában is komoly segítséget jelenthetne. Így a rendelkezésükre álló minimális információkból próbálják összerakni múltjuk, származásuk darabjait.

Befejezés

Azt, hogy ez átok vagy áldás, senki sem tudhatja... – mondja újra és újra az öregember a tanmesében, miután folyamatos csapások érik őt és családját. Ám amikor a király hadba hívja az ország fiataljait, épp az előbbi csapások mentik meg fia életét a biztos haláltól. Ha a reprodukciós medicina mai területeire rátekintünk, gyakran érezhetjük a bölcs öregemberhez hasonlóan magunkat. Maga az eljárás újszerűsége, a számos segítség, amellyel hozzájárul egészséges életek megszületéséhez, gyermekre váró párok kiteljesedéséhez mindenképpen pozitív eredmény, ám a jó céllal járó számos dilemma komoly és mélyreható etikai vizsgálódás szükségességét igényli.

Ha pusztán a kriokonzerválásra szűkítjük a terület vizsgálatát, egyértelműen látszik, hogy a magyar társadalomban jelentős az információhiány az eljárással kapcsolatban. Megfigyelhető, hogy a társadalom felszínéig sem tud eljutni a témával kapcsolatos diskurzus. A pusztán az eljárás gyakorlati megvalósulására szorítókozó kommunikációban gyakran a fogalmak tisztázására sincs lehetőség, nemhogy az eljárással kapcsolatos különböző releváns álláspontok mérlegelésére. A törvények pusztán a keretek kijelölésére szorítókozó jellege, valamint – a magyar társadalomra jellemző – a meddőséget érintő tabusítás komoly veszélyeket rejt magában.

A reprodukciós medicina egy dinamikusan fejlődő területe az orvostudománynak, amely évtizedek óta szolgálja a közjót Magyarországon. Az elmúlt

évek liberalizációt segítő intézkedései pedig tovább szélesítették a lehetőségek tárházát. Ezen lépések elengedhetlenné teszik, hogy jelentősebb és intenzívebb párbeszéd kezdődjön el akár csak a kriokonzerválás témakörét érintve. Ebben a folyamatban a protestáns egyházaknak kiemelt szerepük van. Nyitottnak, konstruktívnak és párbeszédre képesnek kell mutatkozniuk azzal a bátorsággal, hogy saját meggyőződésük artikulálása hozzásegíti a társadalmat a válaszok kimunkálásához. Ez a folyamat pedig csak a kérdések feltevése és az arra adott válaszok konstruktív keresése útján valósulhat meg.

Felhasznált irodalom

- ♦ „Mielőtt megformáltalak az anyaméhben...” Az Európai Protestáns Egyházak Közössége (GEKE) Tanácsának orientációs segédanyaga a reprodukciós medicina etikai kérdéseire, in Fazakas S.–Kovács K. (szerk.): *„Mielőtt megformáltalak az anyaméhben...” Az élet kezdetén felmerülő döntések keresztyén etikai megközelítése*, Debrecen, DRHE – Szociáletikai Intézet, 2020, 145–333.
- ♦ BOOMGAARDEN, J.: *Aus Gottes Hand – Der Status des menschlichen Embryos aus evangelischer Sicht*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2019.
- ♦ HÁMORI A.: *Életvédelem a Katolikus Egyház jogrendjében – világi jogi összehasonlítással*, Budapest, Szent István Társulat, 2006.
- ♦ II. JÁNOS PÁL: *Evangelium Vitae* – enciklika az emberi élet sérthetetlenségéről, in Diós I. (szerk.): *II. János Pál megnyilatkozásai, Pápai dokumentumok 1978–2005*, II. kötet, Budapest, Szent István Társulat, 2005.
- ♦ KNOEPFFLER, N.: Bioethische Ökumene? Möglichkeiten und Grenzen zukünftiger gemeinsamer Stellungnahmen zur Bioethik, in *Verkündigung und Forschung* 59 (2014/1), 3–11.
- ♦ KOVÁCS G.: *Új szülők, új gyermekek – Miképpen változtatja meg szülői felelősségünket a reprodukciós medicina*, Pécs, Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola, 2014.
- ♦ KUMMER, S.: Ein Kind um jeden Preis? Ethische, soziale und medizinische Aspekte der IVF, in Prader, H. (hg.): *50 Jahre Enzyklika Humanae vitae*, Kisslegg-Immenried, Christiana, 2019, 197–216.
- ♦ KUMMER, S.: Leben aus dem Labor. 40 Jahre Reproduktionsmedizin, in *Imago Hominis – Ethische Fragen der Reproduktionsmedizin* (2017/1), 15–34.
- ♦ LEBERSORGER, K. J.: Aus vielen mach drei, in *Imago Hominis – Ethische Fragen der Reproduktionsmedizin* (2017/1), 35–43.
- ♦ MAKORSNÉ PETZ B.: *Mélyhűtött sperma termékenyítő képességének becslése in vitro körülmények között*, Mosonmagyaróvár, NYME MÉK – Állattudományi Intézet, 2007.

- ♦ NAVRATYIL Z.: *A varázsló eltöri a pálcáját? – Jogi szabályozás vonulata az asszisztált humán reprodukciótól a reprodukív klónozásig*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2012.
- ♦ OROSZ G. V.: *Idegen méltóság – A preimplantációs genetiaki diagnosztika és az emberi méltóság elve a teológia kontextusában*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2009.
- ♦ PANNENBERG, W.: *Mi az ember? Korunk antropológiája a teológia fényében* (Eredeti címe: Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie, 1985), Budapest, Egyházforum, 1991.
- ♦ SÁNDOR J.: *Az én molekulám – Bioetika és emberi jogok a XXI. század elején*, Budapest, L' Harmattan Kiadó, 2017.
- ♦ TROUNSON, A.–MOHR, L.: Human pregnancy following cryopreservation, thawing and transfer of an eightcell embryo, in *Nature* 305 (1983), 707–709.
- ♦ VICSEK L.: Egyetemi hallgatók gyermekvállalási tervei és értelmezései a korhoz kapcsolódó fertilitás-csökkenésről, in *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle* 8 (2018/3), 80–106.
- ♦ VICSEK L.–SZOLNOKI N.: Az embrió mint társadalmi kulturális entitás. Az embriók konstruálása a lombikbébieljárásban részt vevő magyar páciensek körében, in Kisdi B. (szerk.): *Létkérdések a születés körül*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2015, 150–167.
- ♦ WALLACH, E.–TROUNSON, A.: Preservation of human eggs and embryos, in *Fertility and Sterility* 46 (1986/1), 1–12.
- ♦ ZELLER J.: *A testen kívül létrejött embriók morális és jogi státusa a reprodukcióhoz való jog és a tudományos kutatás tükrében*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, 2009.

Törvényi hivatkozás

- ♦ 30/1998. (VI. 24.) NM rendelet – Az emberi reprodukcióra irányuló különleges eljárások végzésére vonatkozó, valamint az ivarsejtekkel és embriókkal való rendelkezésre és azok fagyasztva tárolására vonatkozó részletes szabályokról
- ♦ 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről
- ♦ 149/1997. (IX. 10.) Kormányrendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról
- ♦ Magyarország Alaptörvénye

ÉVFORDULÓ, MEGEMLEKEZÉS

BÓNA ZOLTÁN

A cserkészlet és a keresztyénység kapcsolata protestáns szemmel

Az alábbiakban a Magyar Cserkészszövetség ICHTHÜSZ/Protestáns Községe vezetőjének a Doktorok Kollégiuma 2023-as budapesti plenáris ülésének ökumenikai szekcióülésén a Ráday Házban elhangzott előadását közöljük.

Az alábbi írás – a szerző módosításaival – megjelent a magyar cserkészlet 110 éves évfordulója alkalmából, a Mathias Corvinus Collegium, illetve az annak keretein belül működő Ifjúságkutató Intézet gondozásában, *Egy jobb világért – 110 éves a magyar cserkészlet* című tanulmánykötetben, amely az elmúlt esztendő végén látott napvilágot. (A szerk.)

Jézus Krisztus és az egyház viszonyulása a gyermekekhez

Azzal a bátor megállapítással kezdem ismereteim, gondolataim és tapasztalataim megosztását a főnti témakörben, hogy Jézus Krisztusig a gyermekek megítélése még az asszonyok megítélését is alulmúlta gyakorlatilag az általunk ismert összes kultúrában és társadalomban. Az Újszövetség bizonyosságtétele alapján Jézus ezen radikálisan, sőt forradalmian változtatott. Erre minimum négy bibliai példát mondhatok:

- A világ megváltása – bár isteni, de mégiscsak – egy gyermek csodálatos fogantatásával és természetes születésével kezdődik. Markánsan és egyszerűen ezt olvassuk: „Üdvözítő született ma nektek, aki az Úr Krisztus a Dávid városában. A jel pedig ez lesz számotokra: találtok egy kisgyermeket, aki bepólyálva fekszik a jászolban” (Lk 2,11–12). És erről a gyermekről még azt a híradást is halljuk, hogy 12 éves korában nyilvánvalóvá lett, hogy inkább kötődik az Atya házához, mint a szüleihez (Lk 2,41–52) még akkor is, ha hozzájuk visszatért, és – hasonlóan a többi gyermekhez – „gyarapodott bölcsességben, testben, Isten és emberek előtt való kedvességben”.

- Konkrét hivatkozások nélkül említtem azt a tényt, hogy abban a korban, amikor a csecsemő és gyermekhalandóság majdhogynem minden családban jelen volt, Jézus gyógyításai, sőt életet visszaadó ereje sokszor aggódo szülőknek jelentettek örömet és megnyugvást, mert egészségben kapták vissza gyermekeiket.
- Amikor a tanítványok önmaguk között hatalmi vitába keveredtek, akkor Jézus egyszerűen így korrigálta őket: „És kézenfogva egy kisgyermeket kö-zéjük állított, átölelte, majd ezt mondta nekik: »Aki az ilyen kisgyerme-kek közül egyet is befogad az én nevemért, az engem fogad be; és aki en-gem befogad, az nem engem fogad be, hanem azt, aki engem elküldött«” (Mk 9:36–37). Ugye, ennél nagyobb megtiszteltetés egy gyermeket nem érhet, és Jézusig nem is ért.
- A gyermekek társadalmi megítélésének és Jézus idevonatkozó forradalmi átértékelésének legszebb példája az, amikor a tanítványok magától érte-tődő módon igyekeztek az anyákat megakadályozni abban, hogy gyerme-keiket Jézushoz vigyék. Ő pedig ezt mondta: „Engedjétek hozzám jönni a kisgyermekeket, és ne akadályozzátok őket, mert ilyeneké az Isten országa. Bizony mondom néktek: aki nem úgy fogadja az Isten országát, mint egy kisgyermek, semmiképpen nem megy be abba” (Lk 18,16–17).

Az ősegyház nyilvánvalóan – az első időkben különösen is – az üldöztetések terhe alatt roskadozva vagy éppen a hitigazságok megértésével, megfogalmazásával és propagálásával törődve, majd a metropoliák regionális rivalizálásával elfoglalva vagy a konstantinuszi kor kihívásaival szembesülve bizonyára elsődlegesen nem a gyermekek társadalmi felemelkedését tűzte zászlajára. Mindazonáltal azért tudunk már a középkor kezdetétől a szerzetesi iskolák-ról, árvaházakról és olyan ispotályokról, ahol gyermekek is gyógyulást remél-hettek.

Ez utóbbi folyamatban, illetve jelenségben, nevezetesen a gyermekek isko-láztatásában radikális haladást hozott a reformáció, amelyben a kegyességnek, hitgyakorlatnak szerves feltétele volt a bibliaolvasás. Jó protestáns keresz-ténynek tudni kellett olvasni ahhoz, hogy az evangélium örömében és a tör-vény fegyelmezettségében tudja életét Isten dicsőségére megélni. Reményik Sándor évszázadokkal később is hitvallást tesz amellet, hogy a templom és az iskola együtt tölti be isteni küldetését: „Ne hagyjátok a templomot, / A temp-lomot s az iskolát!” Ehhez még hozzátehetjük, hogy a protestáns templom funkciója, liturgiája erősen a zsinagógai hagyományban gyökerezik, tehát nagy részben a templomban is „tanítás” folyik. A felnőtt taníthatóságának azonban feltétele a gyermekek alapképzése. Ezért elválaszthatatlan a kettő egymástól.

Mindezt akkor is fontosnak tartom hangsúlyozni, ha a 19. századig a gyer-mekekkel való egyházi foglalkozás általában kimerült a templom és a lelki-

pásztor, valamint az iskola és a tanító szolgálatában. Ugyanakkor ezt a krisztusi parancsból következő gyermekekkel törődést nem lehet eléggé értékelni. Azt pedig csak érdekességképpen jelzem, hogy a 16–19. századi egyházi tanítói szolgálat fő célja nagyon is hasonlított Lord Baden-Powell 20. századi cserkészcélkitűzéséhez, nevezetesen, hogy felelős, tudatos és boldog polgárokat neveljen.

Keresztyén társadalmi mozgalmak/szervezetek és a cserkészlet

A 19. század tudományos, technikai, ipari és társadalmi fejlődésének fény- és főleg árnyoldalai táptalajul szolgáltak az önkéntes társadalmi szerveződéseknek a fejlett országokban, és ezek között markánsan jelentek meg azok, amelyek krisztusi alapra épültek. Mindazonáltal – bizonyára a szabad, gyors és módszereikben változatos – tevékenységük érdekében bár egyházaiktól nem szakadtak el, de azoktól függetlenül, azokkal olykor szoros együttműködésben folytatták tevékenységüket. Ez a jelenség elsősorban angolszász protestáns körökben volt nagyon is életszerű. A felekezeti határokat erősen feszegetve, sőt áthágva egyben alapjául szolgáltak a későbbi egyházi ökumenének is. Elsők között említhetjük a Vasárnapi Iskolai Szövetség létrejöttét, amely a gyermekevangelizációt tűzte ki céljául, aztán a Keresztyén Diákok Világszövetségét, amely 1904-től Magyarországon is működött, immáron a vasárnapi iskolával együtt. Ezeknél talán még nagyobb jelentőséggel bír a YMCA (Young Men's Christian Association) és a YWCA (Young Women's Christian Association) létrejötte a 19. század közepén, amelynek magyar tagozata már 1883-ban megjelent Budapesten, Keresztyén Ifjúsági Egyesület néven, és az ifjúság szellemi, gondolkodásbeli és testi egészségét tűzte ki céljául az eredeti angolszász mintára. A KIE nemzetközi anyaszervezetének 1855-ös párizsi nagygyűlésén hangzott el az a jelszó, mely szerint ez a mozgalom az ifjakért és az ifjak által van. Később erős társadalmi kritikai karakterrel ebből nőtte ki magát a Soli Deo Gloria diákszövetség. Nem utolsósorban említem a Pro Christo Diákszövetséget, amelynek profilja a szociográfia, falukutatás volt.

Nem nehéz elfogadni, hogy a felsorolt gyermek- és ifjúsági szervezetek tematikájuk okán kivétel nélkül lehettek és legtöbbször lettek is az alakuló és erősödő cserkészmozgalom szövetségeseivé: a gyermek- és ifjúsági evangelizáció, a falukutatás, a testi-lelki egészség, a társadalmat jobbító szándék, a korsztályi szolidaritás, a közös társadalmi szolgálat stb. mentén.

Mégis elmondhatjuk, hogy a legszorosabb kapcsolat – egy darabig intézményes, szervezeti egybeesés – a magyar cserkészlet és a magyarországi Keresztyén Ifjúsági Egyesület között valósult meg a 20. század első évtizedétől kezdődően 1912-ig. A szoros együttműködés, legalábbis a protestáns cserkészletet

illetően, egészen a beszüntetésükig – 1948 és 1950 – tartott. Ez annál is inkább igaz, mert a század elején a magyar KIE-sek, Szilassy Aladár és Megyericsy Béla éppen a YMCA-nél tett londoni látogatásuk kapcsán találkoztak először a cserkészettel. Tehát a YMCA/KIE és a cserkészlet már a közös hazájukban – Angliában – egymásra talált.

A magyar cserkészlet a fogantatástól az újjáalakulásig

A történet még mindig nem a születéssel folytatódik, hanem néhány megjegyzést szükséges tenni az „embriotikus” állapotról. Merthogy számos momentum ebben a kategóriában vitathatatlanul úgy jelenik meg, mint ami a később kibontakozó cserkészmozgalomnak közvetlen előzménye. Viták mégis voltak erről éppen azért, mert ezeknek a kvázi szilánkos jelenségeknek nem mindegyike egyformán tekinthető a cserkészlet magyarországi létrejöttének előfutáraként. Persze helyénvaló, hogyha a viták kiélézése helyett – éppen a cserkésztestvériség jegyében – egyrészt törekszünk az objektivitásra, másrészt rivalizálásmentesen tartjuk számon, hogy ez is, az is hozzájárult a későbbi sikertörténethez. Néhány példa ezekre: dr. Szilassy Aladár már 1907-ben, majd 1909-ben a KIE égisze alatt, de a cserkészlet ismervei szerint szervezett tábort alsópéli birtokán, ahol együtt ülték körül a tábortüzet a pesti nagy- és kispolgárok gyermekei, valamint a falusi arisztokraták és jobbágyaik gyermekei. Králik László, nagybecskereki piarista tanár iskolájának 1910-es értesítőjében részletesen ismerteti Bi-Pi műve alapján a cserkészletet. Ennek okán felekezeti hovatartozástól függetlenül minden magyar cserkész a legnagyobb tisztelettel gondolhat Králik Lászlóra, aki megalkotta a „cserkész”, „cserkészlet” kifejezéseket. De hasonló objektivitással kell elismerni, hogy „dr. Szilassy Aladár református orvos 1910-ben szintén lefordítja Bi-Pi könyvének egyharmadát, és Megyericsy Béla református lelkésszel elsőként megalkítja az 1. sz. BRIE cserkészcsapatot”.¹ Az R betű helyén, bár itt reformátust jelent, később, amikor bizonyos ellenvetések eloszlottak, a K betű szerepel, hiszen a budapesti KIE állt a csapatszervezés mögött. Az is köztudott, hogy Kánitz István, a II. kerületi katolikus főgimnázium 17 éves diákja ugyanebben az évben terjesztette a cserkészegyenruhát és a cserkészszemléket iskolájában. Az is tényszerű, hogy sokféle szervezet érezte fontosnak, hogy az ifúságot a szabadba vigye, és a természetet így velük megismertesse, megszerettesse. Ezek között említendő a Zászlónk című ifúsági folyóirat és az Őrszem mozgalom. Úgy gondolom, a csapatalapítás objektíve kiemelkedik a sorból, a többi esetében pedig mindenki szabadon súlyozhat.

¹ SÍK-SURJÁN: Magyar cserkészvezetők könyve, 15.



Fotó: Szilassy Aladár
és Megyericsy Béla

Az első csapat megalakulása után a „dicsőséget a KIE már a kezdetektől nagy büszkeséggel igényelte magának”.² Az sem vitás, hogy a cserkészlet iránti érdeklődések hamar az 1. számú csapat felé fordultak, ahol a KIE vasárnapi iskolájában önkénteskedő, evangéliumi lelkületű Papp Gyula jogász vált a legalkalmasabbá, hogy az immáron születendő csapatokat egy országos szövetségbe egyesítse. Ez 1912. december 28-án történt meg formálisan, nyilván nem véletlenül a Kálvin téri református egyházközség gyülekezeti termében, addig sosem látott ökumenikus közösségben: Papp Gyula református jogász, Megyericsy Béla református lelkész, Izsóf Alajos katolikus pap/főszerkesztő, Sík Sándor

piarista pap/tanár, Bilkei Papp István református teológiai professzor és mások részvételével. Azon túlmenően, hogy a jelenlévők egyetértettek a KIE-ből sugárzó evangéliumi elkötelezettséggel, a szintén inkább protestáns gyökerű nemzeti felelősségtudattal, ehhez a krisztusi hitnek az a mélysége is kellett, amelyből az akkori egyházakat megszégyenítő bizalom fakadt egymás iránt. Nem túlzás – bár furcsa játék a szavakkal – azt mondani, hogy a cserkészlet úttörője lett a későbbi ökumenikus mozgalomnak hazánkban még akkor is, ha az ökumené megélése mind a mai napig nem kis feladatot jelent.

Ehhez a tíz éven keresztül szövetségi elnöki tisztet betöltő Papp Gyulától idézek, aki Verzár Erik debreceni református hadnagyról írja a következőket:

A nyarat Grácban töltötte, ugyanott nyaralt Köhler Ferencz is, a Pesti Szent Imre Kollégium akkori prefektusa. Mindketten megismerkedtek itt a cserkészettel az ottani Szent György cserkészcsapat munkája révén. [...]

Nem tudom, mit végeztek és mit végeznek azóta. Egy dolog azonban bizonyos, és ez az, hogy egy katolikus és egy református magyar cserkésztestvérségben egybeforrasztottak példaadásukkal. Köszönet érte ismeretlenül is!³

A korukat megelőző ökumenikus nyitottságra még példaként kell említenünk Papp Gyula és Izsóf Alajos személyes barátságát, amelyről az előbbi így ír:

mindjárt olyan igaz őszinteséggel engedett a tárgyra térni, és olyan tárgyilagos igazságszeretettel ismerte fel a közös munka szükségességét, hogy majdnem

² TABAJDI-SZIGETI: Magyar cserkészélet 1910–1948, 34.

³ PAPP: Emlékezzünk régiekről!, 234.

egész éjszakánk a részletek tisztázásával telt el, mert azt, hogy a nagy kérdésben a cserkészletnek teljesen egyetértünk, már az első percekben megláttuk.⁴

Az ökumenicitást helyénvaló még két hivatkozással jellemeznem. Amikor Papp Gyula több mint tízéves elnöki szolgálatát átadta Witz Bélának, a bázilika későbbi plébánosának, az új elnök így búcsúzott elődjétől:

»Első kötelességemnek azt érzem, hogy kifejezést adjak egy régóta bennem élő érzésnek, mely ha eddig kifejezésre nem jutott, egyedüli oka dr. Papp Gyula egyénisége, mely nem tűrte volna, hogy róla dicséretet zengjenek. De most [...], ha kellemetlenül is érinti, de a legnagyobb elismerésnek, hálának és köszönetnek a zászlóját hajtom meg előtte, mert a magyar cserkészlet sem mértékkel, sem számmal nem értékelheti azt, amit dr. Papp Gyula a cserkészletért tett, dolgozott és áldozott. Papp Gyula alkotásai nem egyszerű emberre vallanak, de egy talpig cserkészre, s ő az is volt: cserkészlélek a legjavából!« Szavai annál értékesebbek számomra, mert a katolikus pap szólt ezekkel a szavakkal a református munkatárs munkájáról.⁵

Ez az ökumenikus légkör, úgy tűnik, tíz éven keresztül tartott, túlélte a kommünt, a szövetség széttöredezését és újjáalakulását, és

1920 októberében az egész magyar cserkészlet meghajtotta zászlaját az ország első számú cserkészcsapata, a BKIE cserkészei előtt, a megalakulásuk tizedik évfordulója alkalmából a Vérmezőn tartott felvonuláson, amelyen Horthy Miklós is részt vett.⁶

Ezekkel a felemelő tényekkel együtt sajnos igaznak látszik az, hogy körülbelül a tízéves évforduló napjaira nagy általánosságban a protestánsok bizonyos kényelmetlenséget éreztek a cserkészletben a szövetségen belül, amelynek orvoslására létrehozták az ICHTHÜSZ Közösséget Karácsony Sándor evangéliumi lelkű filozófus, egyetemi tanár vezetésével. Ez a munkaközösség nem annyira a protestáns többségű csapatokat tekintette munkaterületének, mint sokkal inkább azokat a cserkészeket, akik szekuláris vagy katolikus jellegű csapatban kisebbségként éltek. Az ICHTHÜSZ szolgálatában benne volt az a kritikai elem, amely tulajdonképpen a 16. századi reformáció eminens felismerése, nevezetesen, hogy intenzív vallásgyakorlat közepette is lehet deficites a Krisztus-hit. Központi üzenete tehát az volt, hogy „Jézus Krisztus a cserkészletnek is Ura”. Az a tény, hogy Karácsony Sándor 1923-tól társelnöke lett a Magyar Cserkészszövetségnek, sajnos sokkal inkább azt jelzi, hogy

⁴ Uo., 235.

⁵ Uo., 231.

⁶ TABAJDI-SZIGETI: Magyar cserkészélet 1910–1948, 37.



Fotó: Papp Gyula,
az MCSSZ első elnöke

a korábbi spontán ökumené immáron tudatos, megfontolt odafigyelést igényelt.

Nem mellesleg megjegyzendő, hogy a '30-as évek elején szintén valamiféle hiányérzet hívta életre a Táborkereszt mozgalmat a katolikus cserkészek számára. És immáron megint pozitíve tudom lekerekíteni a történeteket, nevezetesen, hogy a két közösség mentette meg a Magyar Cserkészszövetség egységét, szemben sok ország cserkészzetével, amely felekezetiileg szegregált.

Nem vitás, hogy az evangéliumi karakter immáron nyíltan is egyfajta radikális alternatíváját jelentette az egyszerűen valláserkölcsi minősítésnek. Úgy gondolom, hogy a protestánsok ezzel nem kívántak senkit irritálni, de ez nem

jelenti azt, hogy sokan nem tekintették ezt irritatívnak a spirituális hübrisz kategóriájában. Ugyanakkor egy másik aspektust is fölerősített az ICHTHÜSZ mozgalom, nevezetesen a népi-nemzeti, plebejus hagyományokat, azok kutatását, a néprajzot támogató falukutatásokat, egészen az ókori ásatásokban való részvételig. És itt ismét elmosódik a felekezeti, spirituális hangsúlybéli eltolódás, amelynek sok áldott következménye azzal a szimbolikus és egyben ikonikus eseménnyel is kifejezhető, amelyben cserkészies körülmények között együtt végez szociológiai, szociográfiai kutatásokat a piarista diák, Boldizsár Iván a sárospataki református professzorral, Szabó Zoltánnal.

Megítélésem szerint az 1925 és 1945 közötti időszaknak a kezdeti békessége után, a háborús militarista, revizionista kísérletek – még később a nyilasok támadásai – közepette a cserkészhelytállás sokkal inkább függött az emberi jellemtől, mint a felekezeti hovatartozástól. Az 1946–1948 közötti időszak igencsak verejtékes éveit is sokféleképpen lehet megítélni. Az azonban nem vitás, hogy a számunkra tekintélyt parancsoló két személy, Sík Sándor és Karácsony Sándor vállt vállhoz vetve igyekezett jobbra balra tompítani a feszültségeket, és keresni azt a kompromisszumot, amelyben a cserkészlet tovább élhet. 1946 őszén az Assisi Szent Ferenc elnevezésű katolikus munkaközösség gyűlésén Karácsony Sándor és Sík Sándor hozzájárulását Gergely Jenő klasztrikus művében így foglalja össze: „Az összejövetel hangulati egyensúlyát Sík Sándor szavalata és Karácsony Sándor üdvözlő szavai állították helyre.”⁷

Aki kompromisszumot keres, azt előbb utóbb a megalkuvás vádja is utoléri. Így volt ez Karácsony Sándorral is, aki annyira volt „megalkuvó” 1946 és 1948 között, hogy „az egyetemről nyugdíjazták, és irodalmi munkálkodását is

⁷ GERGELY: A magyar cserkészlet története 1910–1948, 360–361.

lehetetlenné tették”.⁸ 1950. március 28-án lezavarták katedrájáról, és augusztus elsejei hatállyal nyugdíjazták. 1952. február 23-án hunyt el, szívbénulás, szívizom-elfajulás és agyvérzés következtében. 61 éves korában bekövetkezett halálához bizonyára hozzájárult a magyar kollektív lelkiség és a magyar cserkészlet megmentése iránti heroikus, de Don Quijote-i harca.

Protestáns részről nem tudunk fölmutatni látványos, markáns, kézzelfogható és tevőleges földalatti cserkészmozgalmat, de két nagyon is kézzelfogható, halálos áldozatokat is követelő úgynevezett KIE-pert igen. Az egyik 1951-ben volt, a másik 1967-ben, amelyek során mintegy 10-10 vezető ült a vádlottak padján, s közülük a többség egyben cserkészvezető is volt. Ez is bizonyítja, hogy a Keresztyén Ifjúsági Egyesület és a cserkészlet általában, azon belül a protestáns cserkészletben konkrétan embriotikus állapotában, gyermekkorában, fénykorában és üldözéses agóniájában egy – krisztusi – lélekkel, kéz a kézben járt.

Az újraindult cserkészlet

El kell ismernünk, hogy protestáns körökben a felszíni érzékelés szintjén mintha nem lett volna olyan lelkes érdeklődés a cserkészlet újraindulása iránt, mint katolikus körökben. Ebből azonban nem volna helyes azt a következtetést levonni, hogy a cserkészlet mint olyan iránt lett érdektelen a protestáns egyházi vezetés és világi értelmiség. De az kimondható és kimondandó, hogy a hitét az egyházban is megélő ember – akár valamikori cserkész – hamar elbizonytalanodott a rendszerváltás „cserkész-újjászületésének” hangsúlyai következtében. Ez a bizonytalanság nem abszolutizálódott, tehát a nyitottság mindvégig megvolt, megvan, de elkedvetlenítő események erősen fékeztek protestáns körökben a lelkesedést és az aktivitást is. Erre csak egy konkrét példát mondok. Elég nagy publicitás mellett szerveztek egy cserkészshévtvégét a Balaton-felvidéki Szent György-hegyen, amelyen több száz öregcserkész jelent meg, és 130 cserkész tett fogadalmat. Az ünnepi szentmisét magyarországi és ausztriai főpapok celebrálták. Szóba sem került az ökumenicitás, hogy esetleg voltak, vannak, lehetnek, lehetnének protestáns cserkészek is, ráadásul pont abban az időben, amikor bizonyára protestáns körökben is fontolgatták a cserkészlet újjáépítését 1989 tavaszán. Nem akarom a példákat szaporítani, ezért azzal összegzem, hogy a cserkészlet újjáalakulásán nagy lendülettel, de talán nem egészen átgondoltan fáradozó cserkészek nem vették komolyan azt a tényt, hogy Magyarországon a protestantizmus elég nagy ahhoz, hogy nem bölcs dolog ignorálni, különösen is a cserkészletet illetően – már csak

⁸ Karácsony Sándor szócikk.

a magyarországi cserkészlet indulásakor betöltött szerepük miatt sem –, de elég kicsi ahhoz, hogy ilyen helyzetekre nagyon érzékenyen reagáljon.

Persze ennél sokkal nagyobb baj volt az, hogy egy szűk protestáns mag és a nagyon is bő katolikus mag egészen más kontextust képzelt a cserkészlet számára az 1980-as, 1990-es években. Hangadó és hiteles protestáns öregcserkészek egy csoportja úgy érezte, hogy az újraindulás őstípusa az 1946-os „öt és újat” egyaránt előhozó cserkészgyűlésezet. A vallást persze nem tagadták, de azt sem, hogy 1946 óta csak tovább szekularizálódott a kontextus, tehát számukra inkább az iskolák voltak a célpontok, mint a gyűlésezetek. Létre is hozták az úgynevezett Magyar Cserkészcsapatok Szövetségét, amelynek nevében is benne van, hogy a helyi autonómiára épülő laza cserkészszövetséget képzeltek el. Ez bár összhangban van a protestáns gyűlésezeti autonómia elvével, de nagyon kevés ahhoz, hogy a valamikori mélyen hívő evangéliumi cserkészek szimpatizáljanak vele. Az értelemszerűen nagyobb publicitást kapó katolikus törekvés őstípusa pedig a késő '30-as évek cserkészlete volt, amelyből sokak számára kiveszett az ökumenicitás.

A történetnek – hála Istennek – nem itt lett vége, hanem ott, hogy voltak olyan protestánsok, akik nem nyugodtak bele, hogy pozitív szerepük a kezdetek kezdetén most egyszerűen belevesszen a hallgatás és feledés homályába. Nem ijedtek meg a számukra idegen felekezeti dominanciától, de érezték, vallották a 20. század ökumenikus felismerését: nem arra tekintünk, ami szétválaszt, hanem arra, ami összeköt. És ezzel a gondolattal máris ott vagyunk az igazi origónál, a Szilassy-, Megyercsy-, Papp- és Karácsony-féle KIE/ICHTHÜSZ-cserkészletnél. A 20. század elején ők már tudtak annyira evangéliumiak lenni, hogy abból egyetemes, keresztyén közös munka legyen. A 20. század végén pedig ennek az volt a központi üzenete sokunk számára, hogy most van csak igazán szükség a cserkészletben befelé is, és a cserkészletből kifelé is a Krisztusról való bizonyágtételre, a Megváltó Krisztus szuverenitásának megvallására, amelyet korábban így fejeztek ki: „Jézus Krisztus a cserkészletnek is Ura!”. Itt fontosnak érzem megvallani, hogy a Magyarországi Református Egyház Zsinatának akkori elnöke, dr. Kocsis Elemér debreceni püspök szívélyesen fogadta Somogyi Dezső Andrást, lánglelkű egykori pataki diákot, öregcserkészt, aki a Magyar Cserkészszövetség elnöki tanácsadójaként jelent meg nála. Az elnök-püspök támogatásáról biztosította a cserkészletet általában, konkrétan pedig a cserkésztszítet felküldte a missziói osztály akkori vezetőjéhez, e sorok írójához, aki az ifjúsági misszióért is felelős volt. A püspök biztatta a cserkésztszítet, hogy kérje az osztály támogató közreműködését a cserkészlet református körökben való terjesztésének gyakorlati elindítására. Ezzel egy időben az osztályvezető a zsinat elnökétől megkapta munkakörének idevonatkozó kiterjesztését is. Így az 1990-es évek legelején már (újra) megalakult az ICHTHÜSZ és a Táborkereszt Közösség a Magyar

Cserkészszövetségen belül. Szerénytelenül azt gondoljuk, talán mind a két oldalon, hogy a magyar cserkészlet szervezeti egységének megőrzése újra ezzel magyarázható. Eközben a fent említett MCSCSSZ elsorvadt, az ott kiképzett vezetőket az MCSSZ átvette, a csapatokat pedig integrálta. Az említett nehézségek persze nagyon konokok, de a pozitív tények is makacsok: a magyar reformátusok világtalálkozóihoz 1991-ben egy 1200 fős tábor csatlakozott Debrecenben, 1996-ban az erdélyi Alsócsernátonban és 2000-ben a felvidéki Gombaszögön pedig több száz cserkész. Mindhárom cserkészprogram erős egyházi támogatással jött létre.

Mindkét, de főleg a protestáns lelkeségi közösség akkor tudná igazán betölteni a szerepét, ha a magyar cserkészlet vezetői általában és a csapatparancsnokok, őrvezetők konkrétan igazán odafigyelnének a rájuk bízottak felekezeti hovatartozására. Bár öröndetesen elmondható, hogy vannak nagylétszámú, jól működő református, evangélikus vagy metodista csapatok egyházuk támogatásával, ugyanakkor a protestáns lelkeségi közösség igazi célja és feladata továbbra is az, hogy egyfajta hitbéli megerősítést adjon azoknak a protestánsoknak, akik kisebbségi helyzetben élnek meg cserkészletüket. Őket szeretnénk felekezeti identitásukban támogatni, megerősíteni. Ezért kérünk szót – eddig nem sok sikerrel – a vezetőképzésben, ezért tartunk lelkigondozói napokat, ezért van rendszeres online kommunikációnk és nyomtatott sajtónk. Ugyanakkor mindezek csak akkor működnek, ha az illetékes, többnyire természetesen nem protestáns parancsnok vagy/és őrvezető megszólítja a csapatban a kisebbségi felekezetű cserkészét, kezébe adja a megfelelő folyóiratot, elsegíti a hitének megfelelő cserkészrendezvényekre, és persze kényszerűen vigyáz arra, hogy semmilyen csapatprogramon a felekezete szerint kisebbségben élő cserkészt ne érje semmilyen diszkrimináció vagy hátrány. Nem kis feladat a felekezeti lelkeségi munka, de legalább ekkora feladat, hogy a lelkeségi közösségi munkát a cserkészeink és cserkészletünk javára fordítsuk. Ez utóbbit mindig a pozícióban lévő többségi felekezetű cserkészvezető tudná, tudja jól megtenni.

A Magyar Cserkészszövetségben immáron több mint három évtizede működő úgynevezett ICHTHÜSZ-Protestáns Közösség továbbra is azt a vonalat képviseli, amely a 20. század első évtizedében a protestáns cserkészletnek olyan tekintélyt adott, amelyet már korábban említettünk a vérmezei tízéves évforduló kapcsán. Papp Gyulára hivatkozva G. Szabó Botond ezt így fogalmazza meg: „Az Ichthüs a keresztyén és nemzeti alapokon álló mozgalmon belül igen nyomatékosan a vallás oldalára tette a hangsúlyt. A magyarság jövőjét csak mély vallási megújulástól remélte.”⁹

Az ICHTHÜSZ Közösség nyilván ma is ezt a meggyőződést képviseli, érdekes módon azonban sokkal inkább a szekularizációval, mint a katolikus több-

⁹ G. SZABÓ: Cserkészlet és evangéliumi cserkészlet Magyarországon, 131.

ségi nyomással szemben. Sőt, annak az örömömnek is hangot adhatok, hogy a minősítetten krisztusi cserkészzet célkitűzését a Táborkereszttel közös jelzőként írhatjuk immáron a zászlónkra. Ez akkor is így van, ha az úgynevezett „keresztény kurzusban” sokan kérdezték, hogy miért van erre a minősítetten krisztusi cserkészetre szükség, és miért nem elég az egyszerű vallásosság. Úgy gondolom, hogy a jelen szekularizációjában ez a kérdés még fontosabb, bár nem biztos, hogy megfogalmazódik. Sajnos elértük az elvilágiasodásnak azt a fokát, amely a vallási formalizmust érintetlenül hagyja, de a spirituális mélységet minden erejével az élményszerűség felszínességével kívánja fölváltani. Az pedig még sajnálatosabb, hogy ennek szószólói a magyar cserkészetben is fórumot kapnak, s talán nem is tudják, „mit cselekszenek”. Ennek a helyzetnek megfelelően immáron a Zsinat utáni katolikus egyház és a protestáns krisztusi elkötelezettség egy hajóba került mind a vallásos formalizmussal, mind pedig a szekularizmussal szemben.



Fotó: Dunavarsányi kiscserkész űrs

A protestáns ifjúsági- és gyermekmisszió keretében továbbra is hiszünk a cserkészzet integráló erejében a krisztusi spiritualitás, a nemzeti függetlenség/magyar identitás és a hazaszeretet terén. Ilyen értelemben a protestáns egyházaknak és nem utolsósorban az evangéliumnak nagyon is sok mondanivalója van a cserkészeten keresztül is a felnövekvő ifjúságnak. A magyar keresztyénség egyszer már megtalálta azt az intézményes formát a magyar cserkészetben, ahol felekezeti identitását és felekezeti akcentusait minden egyház cserkésze jó lélekkel megélhette.

A kontextus a jó textust nem változtatja meg, de a kontextusok nagyban befolyásolják a textus érvényesülését. Az elkötelezett protestáns a cserkészletben is az evangéliumot akarja hirdetni és hallani. A kontextus változott anynyiban, hogy ma a hitnek egy bátrabb formáját igényli ez a vállalkozás, mint százöt évvel ezelőtt. Viszont a kontextus nemcsak ránk, hanem Krisztusban testvéreinkre is hatással van, akiknek nagy része ugyanerre a bátorságra törekszik. S ha ez a folyamat végbemegy, akkor a jelszó, hogy „Jézus Krisztus a cserkészletnek is Ura”, immáron az egész magyar cserkészletnek közös hitvallása lesz/lehetne. József Attilával szólva: „ez a mi munkánk; és nem is kevés” (*A Dunánál*).

Úgy gondolom, hogy a fentiek megerősítik Steinbach József püspöknek, a MEÖT elnökének bizonyágtételét, amely szerint a mindenkori magyar cserkészletben aktív protestánsok egyénileg és közösségileg élvezik egyházuk támogatását általában és a Magyarországi Egyházak Ökumenikus Tanácsának támogatását konkrétan, amely erre a célra egy tematikus alapítványt is létrehozott.

Hisszük, hogy az a cserkészlet, amely tudatosan Urának vallja Jézus Krisztust, az időben nem elvész, hanem az örökkévalóságban beteljesedik. E hit szerint pedig ezt kívánjuk munkálni, nevezetesen, hogy az egész magyar cserkészlettel így legyen!

Felhasznált irodalom

- ♦ ARATÓ L.–GÖRBE L.: *Cserkésznotesz*, Budapest, Márton Áron Kiadó, 1992.
- ♦ BADEN-POWELL, R.: *Cserkészlet fiúknak* (Eredeti címe: *Scouting for Boys*, 1946), Budapest, Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége, 1994, elérhető: http://543.hu/wp-content/uploads/2015/05/Cserkeszet-fiuknak_1.pdf, letöltés dátuma: 2024. május 16.
- ♦ *Biblia*, Budapest, Magyar Bibliatársulat, 2014.
- ♦ BODNÁR G.: *Cserkészkönyv*, I–III. kötet, Budapest, Püski Kiadó, 1989.
- ♦ G. SZABÓ B.: Cserkészlet és evangéliumi cserkészlet Magyarországon, in Tenke S. (szerk.): *Református ifjúsági egyesületek és mozgalmak Magyarországon a 20. században*, Budapest, Magyarországi Református Egyház, 1993, 114–144.
- ♦ GERGELY F.: *A magyar cserkészlet története 1910–1948*, Budapest, Göncöl Kiadó, 1989.
- ♦ *Jézus Krisztus Isten Fia Megváltó – Ιηθούς, az MCSSZ ICHTHÜSZ Közösségének Lapja*, 1993–2023.
- ♦ KARÁCSONY S.: *Nyugati világnézetünk felemás igájában*, Kolozsvár, Az Üzenet Szerkesztősége, 1991.

- ♦ *Karácsony Sándor* szócikk, elérhető: https://hu.wikipedia.org/wiki/Kar%C3%A1csony_S%C3%A1ndor, letöltés dátuma: 2023. június 28.
- ♦ KOVÁCS B.: *Iffakat iffak által...*, Budapest, D. Kovács Bálint, 2007.
- ♦ PAPP Gy.: Emlékezzünk régiekről! – A szövetségi magyar cserkészmunka őstörténete, in *Theologiai Szemle* 55 (2012/4), 230–237.
- ♦ SÍK S.–SURJÁN L.: *Magyar cserkészvezetők könyve*, Budapest, Márton Áron Kiadó, 1993.
- ♦ SÍK S.–TELEKI P.–ARATÓ L.: *A cserkészlet*, Budapest, Márton Áron Kiadó, 2002.
- ♦ SURJÁN L. (szerk.): *Fiatal Magyarság*, Budapest, Magyar Cserkészszövetség, 1994/2 [sorozat].
- ♦ TABAJDI G.–SZIGETI L. (szerk.): *Magyar cserkészélet 1910–1948*, Budapest, Magyar Cserkészszövetség, 2020.

VLADÁR GÁBOR

Dr.sc. Lábadi Károly méltatása az „Év könyve” díj átadásakor

Nagytiszteletű Esperes Úr!
Igen Tisztelt Dr. Lábadi Károly!
Tisztelt Jelenlévők!

A Magyarországi Református Egyház Zsinata és a Kálvin Kiadó 2007 óta minden évben az „Év könyve” díjjal jutalmaz egy olyan, a Kálvin Kiadó által megjelentetett kiadványt, amely kiemelkedő módon segíti a magyar református teológiai és kegyességi irodalmat. Köszönjük, hogy dr. Galsi Árpád igazgató úrral, a Kálvin Kiadó vezetőjével közösen adhatjuk át ebben a zsúfolásig megtelt templomban¹ dr. Lábadi Károly néprajkutatónak ezt a díjat „Hercegszöllős és zsinata” című, szép kiállítású könyvéért. Isten malmái – mint tudjuk – lassan őrölnek. Még 2022-ben megjelent ez a könyv, 2023-ban kapta a kitüntető díjat, amelyet most, 2024-ben az Önök jelenlétében tudunk átadni.

Mielőtt a művet néhány szóval méltatnám, hadd mutassam be röviden a neves szerzőt. Dr. sc. Lábadi Károly az egykori Jugoszláviában, Bácsgyulafalván született 1950. február 15-én. Itt kezdte elemi iskolai tanulmányait, Szabadkán érettségizett, abban a gimnáziumban, melynek falai között egykor Kosztolányi Dezső és Csáth Géza is tanult. Ez a térség volt számára a kiröpítő fészek. Egyetemi tanulmányokat folytatott Újvidéken. Itt ismerte meg feleségét, és itt ébredt rá arra, hogy milyen fontosak a magyar nép által megőrzött szellemi és tárgyi emlékek. Tanulmányait Pécsen folytatja, majd a Debreceni Egyetemen PhD fokozatot szerez néprajztudományból (1997), Zágrábban pedig DSc akadémiai doktori fokozatot humán tudományterületről, néprajztudományból (2006).

¹ A díjátadás 2024. április 28-án volt a főtí református templomban, az Északpesti Református Egyházmegye kórustalálkozója keretében.

1971-ben a Drávaszögbe kerülnek, amely választott szülőföldje lett, s kutatásainak legfőbb színtere. Népköltészeti gyűjtésbe kezd, így ismeri meg a Drávaszög, Szlavónia és Horvátország magyar szórványainak életét. Neki köszönhető, hogy a Drávaszög és magyarsága a népelet, a művelődés- és egyháztörténet tekintetében a Kárpát-medence egyik legjobban feltárt kistája lett. Ugyanakkor szülőföldjéről sem feledkezett meg: több tanulmányban és önálló kötetekben foglalkozott Bácsgyulafalva történetével, néprajzával. Tevékenységének eredményeként tudományos alapossággal megírt, mintegy félszáz könyvben, több tucatnyi tanulmányban, ezernél több, kisebb lélegzetű cikkben tárta fel és népszerűsítette azokat az értékeket, melyek az egyre fogyatkozó horvátországi, drávaszögi magyarság ismeretéhez nélkülözhetetlenek. Tudományos tevékenysége nemcsak a horvátországi magyarság, hanem az összmagyarság szempontjából is fontos mérföldkő.

Kutatómunkája mellett múzeumszervező tevékenysége is jelentős, hiszen a laskói, a várdaróci múzeumi gyűjtemények létrehozása az ő és a hitvese, Lábadiné Kedves Klára nevéhez köthető. A szerb–horvát háború idején az anyaországba költözött. A pécsi Janus Pannonius Múzeum néprajzkutatója lett, majd a gödöllői Városi Múzeum munkatársa, igazgatóhelyettese, a Váci Székesegyházi Kincstár és Egyházmegyei Gyűjtemény igazgatója.

Nyugállományba vonulásáig (2012) a gödöllői Szent István egyetem tanára, Eszéken a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék tanszékvezető professzora. Alapító főszerkesztője volt az *Acta Hungarica Universitatis Essekiensis* kiadványnak, valamint alapító főszerkesztője a *Rovátkák* horvátországi magyar tudományos és művészeti folyóiratnak. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy Dr. sc. Lábadai Károly több évtizedes munkássága során hatalmas értékeket mentett meg, és helyezett el népcsoportja és az egyetemes magyarság szellemi asztalán.

Mint említettem, Szerzőnk az „Év Könyve” díjat kapta 2023-ban a „Hercegszöllős és zsinata” című munkájáért. E kötet címe pontosan lefedi és leírja a benne foglalt tartalmat. Átfogó képet kapunk benne a horvátországi Eszéktől mintegy 20 km-re, az Eszék-Baranya megyében lévő Hercegszöllősről (Knezevi Vinogradi) és az itt tartott, 16. századi, híres kánonalkotó zsinatról. Ennek a zsinatnak a kánonai (csak a jelen helyzetünkől esetleg adódó félreértés elkerülése miatt mondom, ezek nem a zenéből ismert kánonok), mint az egyház rendjét szabályozó törvények, hosszú időre meghatározták a később Dunamelléki Református Egyházkerületnek nevezett részegyház gyülekezeteinek életét. A Szerző, felsorakoztatva szinte teljes tudományos eszköztárát, a település-, a gazdaság-, a társadalom-, az egyház-, és kultúrtörténet területeit bejárva mutatja be Hercegszöllőst és környékét. A községben tartott több zsinat közül országosan is kiemelkedő jelentőségű a könyvben tárgyalt, 1576. augusztus 16-án és 17-én tartott zsinat. E zsinaton a Szerémség és

Baranya mintegy negyven református lelkipásztora és az egyéb meghívottak irányt és medret szabtak a török uralom által szétzilált egyházi és társadalmi életnek, tételekbe, törvénycikkekbe foglalva a kívánatos hitvallási rendet és a követendő etikai irányvonalat. Ez a kánongyűjtemény nagy hatással volt a helvét irányú reformáció későbbi kánonalkotó tevékenységére is. Ezek a már határozottan református szellemű kánonok *Articuli Consensus Christianorum Ecclesiarum quibus Universitas Fratrum subscripsit* Hercegszöllősi MDLXXVI. Dies 16 et 17 Augusti címen új korszakot nyitottak a szeremégi és baranyai magyarok életében. Csak egyik tételét idézem most: „Azt akarjuk, hogy minden tanító (azaz: lelkipásztor) ne csak prédikáljon, hanem a gyerekeket a keresztyénség fundamentumára (azaz: alapjára) és a hitnek ágazatira tanítsa.” A könyvet a Hercegszöllősi kánonok horvát nyelvű fordítása, valamint dokumentumértékű fényképek is gazdagítják.

A „Hercegszöllős és zsinata” című, tartalmas kötetével Dr. Lábadi Károly nemcsak egy történeti tájegységet mutat be, hanem a 16. századi magyar reformáció fontos társadalmi, egyház- és művelődéstörténeti eseményének is méltó emléket állított szép kiállítású, tartalmas könyvével. Köszönet érte.

SZERZŐK

- ◆ BACSKAI KATINKA (PhD)
adjunktus, Debreceni Egyetem
- ◆ BACSÓ ISTVÁN
doktorandusz, Debreceni Református Hittudományi Egyetem
- ◆ BENCZE ÁDÁM
doktorandusz, Debreceni Egyetem
- ◆ BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT (PhD, Dr. habil.)
egyetemi docens, pedagógiatanár
Pápai Református Teológiai Akadémia
- ◆ BÓNA ZOLTÁN (PhD)
református lelkész, Dunavarsány
- ◆ CSONKA ÉVA
doktorandusz, Debreceni Egyetem
- ◆ DEMETER-KARÁSZI ZSUZSA
tanársegéd, Debreceni Egyetem
- ◆ HECKER-RÉZ RÓBERT FRIGYES (PhD, Dr. habil.)
óraadó tanár, Károli Gáspár Református Egyetem
- ◆ MAJOR ENIKŐ
doktorandusz, Debreceni Egyetem
tanársegéd, Debreceni Református Hittudományi Egyetem
- ◆ PONGRÁCZ MÁTÉ
doktorandusz, Evangélikus Hittudományi Egyetem
- ◆ PUSZTAI GABRIELLA (PhD, Dr. habil.)
intézetigazgató, doktori iskola vezető, egyetemi tanár,
Debreceni Egyetem

- ♦ SZÁSZI ANDREA (PhD)
katechetikai igazgatóhelyettes, Református Pedagógiai Intézet
- ♦ SZILÁGYI EDIT
doktorandusz, Debreceni Egyetem
- ♦ SZONTAGH PÁL (PhD)
igazgató, Református Pedagógiai Intézet
főiskolai docens, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
- ♦ VLADÁR GÁBOR (PhD, Dr. habil.)
a Doktorok Kollégiuma elnöke

