

# credo

evangélikus folyóirat

XXVIII. ÉVFOLYAM  
2022/1. • 1300 FT



...mert Isten az egyházat az iskolák révén tartja fenn...” (LUTHER MARTON)

VETŐMAG  
ÉS FORRÁS

# Tartalom

- BLÁZY ÁRPÁD:** Tanítvány(ság) 1
- KODÁCSY-SIMON ESZTER:** A szabadság és felelősség néhány vonása az oktatásban Luther Márton írásain keresztül 3
- ITTZÉS SZILVIA:** A házi feladat, a törvény és az egyház 12
- ASZTALOS GYÖRGY – BUJDOSÓ ERIKA:** Vannak-e kiváló pedagógiai teljesítményt nyújtó evangélikus iskolák? 16
- PETRŐCZI ÉVA:** Fák, No. II. Nemes Nagy Ágnes emlékére 23
- SISKA PÉTER:** Imago / Nekiüia / Hőjelenségek 24
- PUSZTAI GABRIELLA – MORVAI LAURA – BACSKAI KATINKA:** Egyházi intézmények és eredményesség az ezredforduló után 26
- GADÓNÉ KÉZDY EDIT:** Arról, ami nagyot változott a pedagógiában, és arról, ami örök. Tisztelgés dr. Bánhegyi György (1920–2001) emléke előtt 33
- Körkérdés: Tanítható a hit? 37**
- PATAT HÉDI:** Isten közelében 38
- NAGY OLIVÉR:** Megmaradni 39
- ŐZE SÁNDOR:** Angyallal való tusakodás 40
- DEMETER IRÉN:** Hitkérdés 41
- SZÓTS ZOLTÁN OSZKÁR:** A magot az Úr veti, de gondoznunk nekiünk kell 42
- KORZENSZKY RICHÁRD OSB:** Tanítható a hit? 44
- SZAKÁL FERENC PÁL:** Szükséges-e az egyházi iskola az egyházi pedagógia megvalósításához? 45
- SCHALLER BERNADETT:** A lelki dolgokról 46
- SIMON Z. ATTILA:** A számok nem hazudnak? 48
- LACKFI JÁNOS:** Hústemplom 50
- HARASZTI SZABÓ PÉTER:** Magyarországi iskolahálózat és oktatás a középkorban 52
- MEDGYESY S. NORBERT:** Az evangélikus iskolai színjátás. Az értékkelvű és tartalmas élménypedagógia iskolapéldája 60
- SZ. NAGY GÁBOR:** A felekezeti oktatás három évtizede az első világháború után 69
- URBÁN GYULA:** Hangyanyöszörgés 76
- FERKAI ANDRÁS:** Lezárt szépség 78
- HORKAY HÖRCHER FERENC:** Hiábavaló és mulandó? Még egyszer az esztétika egyetemi oktatásáról 80
- BOJTOS ANITA:** „Az életet onnan kell tovább építeni, ahol van”. Interjú Jelenits Istvánnal 87
- CSERMEYI JÓZSEF:** Az Evangélikus Országos Levéltár online levéltár-pedagógiai anyagai 95
- BORÓKAY ZSÓFIA – KONDOR BOGLÁRKA:** Evangélikus Országos Múzeum: ahol a tanulás szórakozás 97
- HORVÁTH ORSOLYA:** Feltárulások és elrejtőzések 99
- PAYER IMRE:** Petrőczi Éva gyűjteményes kötetéről 102
- KAMARÁS ISTVÁN OJD:** A gépezet és a kert 104
- URBÁN GYULA:** A névjegy hátsó oldalára 108

# Tanítvány(ság)

→ BLÁZY ÁRPÁD

*Közhely, de igaz: különbség van munka és hivatás között. Hivatása van az orvosnak, a tanárnak, a mérnöknek, az ügyvédnek vagy a kutatónak, a lelki-gondozókról-lelkészekről nem is beszélve. Fél évezreddel ezelőtt azonban reformátorunk, Luther ezt egész másképpen látta. Szerinte nem lehet különbséget tenni a különböző munkák vagy hivatások között, amennyiben Isten dicsőségére és mások javára-épülésére végezzük őket. Még a leglenézettebb munka is istentiszteletté, hivatássá válhat...<sup>1</sup>*

Létezik egy hivatás, amelyhez semmilyen iskolai végzettségre, adottságra vagy éppen nyelvvizsgára nincs szükség. Ez a Krisztust követő Jézus-tanítványság. Többek között erről szól Máté elhívásának jól ismert története:

*„Amikor Jézus továbbment onnan, meglátott egy embert a vámszedő helyen ülni, akit Máténak hívtak, és így szólt hozzá: Kövess engem! Az felkelt, és követte őt. És történt, amikor Jézus asztalnál ült a házban, hogy sok vámszedő és bűnös jött, és odatelepedett Jézushoz és az ő tanítványaihoz. Meglátták ezt a farizeusok, és szóltak tanítványainak: Miért eszik a ti mesteretek vámszedőkkel és bűnösökkel együtt? Ő pedig, amikor ezt meghallotta, így szólt: Nem az egészségeseknek van szükségük orvosra, hanem a betegeknek. Menjetelek, és tanuljátok meg, mit jelent ez: »Irgalmasságot akarok, és nem áldozatot.« Mert nem azért jöttem, hogy az igazakat hívjam, hanem a bűnösöket.” (Mt 9,9–13)*

Kiből lehet tanítvány? Van egy jó hírem: bárkiből! Belőled és akár belőlem is! Gondoljuk csak végig: ki is volt ez a Máté? Mint vámszedő a maga

korában igencsak lenézett, megvetett csalónak számított, aki az ellenséggel paktál. Lekenyerezhető, megvesztegethető hivatalnoknak tartották kortársai. Mindmáig ismerünk olyan munkát végzőket, akiket majd mindenki megvet és lenéz, anélkül, hogy az adott személyt teljes valójában ismernék.

Jézus talán nem véletlenül éppen egy ilyen embert is elhív tanítványául. Igen, bárkiből válhat tanítvány, bárkié lehet ez a hivatás! Mindössze két szó hangzott el Jézus szájából: „Kövess engem!” És a Lévíből Mátévá lett vámos képtelen volt ellenállni. Azonnal felállt pultja mögül, és a Mester után eredt. Nem készült róla előtanulmány, nem volt utána-járás vagy állásinterjú. Jézus nem mérlegelt, vajon beválik-e majd ez a vámszedő, vagy sem. Érdemes-e egyáltalán a tanítványi hivatásra?

Mindez szinte úgy történt, akár a teremtéskor: Isten szólt, és meglelt. A Megváltó szólt, s Máté indult. Valószínűleg Jézus mélyen belenézett az asztal mögött ülő szemébe, s tekintetének nem lehetett ellenállni. A hívó szóra Máténak még a lába is megremeghetett, majd nyomban, habozás nélkül követte a Mestert. Profán hasonlattal élve, olyan lehetett ez a találkozás, mint amikor két szempár találkozik, és máris tudják egymásról, hogy összetartoznak, egymásnak teremtettek, mintha mindig is ismerték volna egymást...

Pilinszky írja helyütt: „Aki az Evangéliumot olvassa, nem Jézus szavait olvassa: Jézus maga van vele. Aki az evangéliumot magával viszi – kórházba, útra, háborúba –, nem könyvet visz magával. Ezek a »szavak« személyes erejük!”<sup>2</sup>

→ Blázy Árpád (1962): egyháztörténész, parókus lelkész. Doktori értekezése *A humanista Simon Griner (Grynaeus) és Buda (1521–1523) – Adalékok a magyarországi reformáció kezdetéhez* (Károli Egyetemi Kiadó, 2010) címmel, míg legutóbbi, Gáncs Tamással közös kötete *Jóbbal a karanténban* (Kelenföldi Evangélikus Egyházközség, Budapest, 2021) címmel jelent meg.



A tanítványság olyan hivatás, amely bárkinek osztályrészévé válhat, ha Jézus meghívja rá. A történet folytatásából kiviláglik a tanítványság három alaptulajdonsága.

Mindenekelőtt Jézus tanítványa nem lehet személyválogató. Máté elhívását követően a Názáreti szinte tudatosan vállal asztalközösséget vámszedőkkel és bűnösökkel, ezzel magára vonva a szakértők, a „tiszták” törvényi alapon álló, igen-csak jogos kritikáját és megvetését. Az ily módon törvényszegő Jézus nem a külsőt nézi, nem a konvenciókat követi, hanem minden esetben magára az emberre tekint. Az emberre, aki Isten teremtménye, és aki akár az ő tanítványává is válhat.

Ezután Jézus Hóseás prófétát idézi, amikor arról szól, hogy „[i]rgalmasságot akarok, és nem áldozatot” (vö. Hós 6,6). A tanítvány gondolkodásmódjának fontos jellemzője kell, hogy legyen a kegyelem gyakorlása. A megbocsátani tudás, a békéltetés és Jézus végtelen szeretetének képviselője. Ez természetesen nem megy önerőből. Lehetünk ugyan jószágok, segítőkészek, humánusak, Jézussal azonban ennél többre is képesek lehetünk az életben. Jót tenni ott, ahol megvetéssel szembesülünk, segítőkésznek lenni ott, ahol kihasználnak és szeretni ott, ahol lenéznek, bántalmaznak.

S végül még egy tanítványi ismérv: a szüntelen hívogatás! Az eredeti kifejezés sokféle jelentéssel bír. Amit magyar nyelvünk különböző igealakokkal képes kifejezni, azt a görög *kaleó* ige mind magában foglalja. Az egy-egy alkalomra, eseményre történő híváson-hívogatáson túl ez az ige jelentheti valakinek a nevéen szólítását, megnevezését. Hiába tűnik manapság modernnek és hasznosnak kinek-kinek a személyi száma, ha valakit néven szólítanak, annak a személyességét semmi sem pótolhatja. A *kaleó* ige jelenti továbbá valakinek a meg-, illetve felszólítását, útba igazítását, hogy vajon nem jár-e téves úton, figyelmeztetését s ezáltal óva intését a bajtól. Mindemellett ezzel a kifejezéssel asztalközösségbe, vendégségbe is invitálhatunk valakit. Gondoljunk csak a megváltó Urunk által alapított asztalközösségre: a hálaadás, az eukharisztia közösségére.

Hivatás, amelynek bárki megfelelhet. Hivatás, amelyet nem lehet félgőzzel, „félíg tanítványként” végezni. Hivatás, amelyet Luther nyomán a reformátorok részletesen kifejtettek az egyetemes papság teológiai tanításában. Igen, te is és én is, mindnyájan válhatunk e Jézustól kapott hivatás gyakorlóivá. Ha a Názáreti ma járna-kelne közöttünk, akkor sem mondana mást az élet értelmét és teljességét kutató embernek, mint hogy: „Kövess engem!” ■

#### JEGYZETEK

1 Igehirdetés, amely 2022. február 13-án, hetvened vasárnapján hangzott el Kelenföldön.

2 Pilinszky János 1962. A Szentírás margójára. *Új Ember*, XVIII. évf. 3. sz. január 21. 3. o.

## A szabadság és felelősség néhány vonása az oktatásban Luther Márton írásain keresztül

→ KODÁCSY-SIMON ESZTER

„[T]aníts engem, mert te vagy szabadító Istenem” (Zsolt 25,5) – mondja imádságában a zsoltáros, amivel meglepő módon összeköti a szabadság megtapasztalását és a tanulási vágyat. Hogyan kapcsolódnak össze ezek? Mi lehet az alapja s melyek a jellemzői egy ilyen célkitűzésű nevelési programnak? Mit tehet a megvalósításáért a szülő, az iskola és az egyház? Hogyan jelenik meg a szabadság és a felelősség az iskolakérdésben? Milyen szabadságélményhez vezethet a tanulás? A tanulmány célja, hogy megvizsgálja ezeket a kérdéseket Luther Márton gondolatai alapján, s olyan szempontokat gyűjtsön, amelyek a reformátor működése után fél évezreddel is segíthetnek oktatási, nevelési és iskolaszervezési dilemmáink útkeresésében. A tanulmány Luther írásából kiindulva fogalmazza meg a szabadság és felelősség néhány vonását az oktatásban.<sup>1</sup>

### Luther az oktatásról

Luther Márton negyvenkét éves korában, hirtelen elhatározástól indítatva nősült meg, s a következő kilenc év során hat gyermeke született. A gyermekek körüli kérdések azonban már korábban foglalkoztatták Luthert, s gyermekei születése előtt is épp olyan lelkesen és elkötelezetten írt szülők és ifjak, nevelés és oktatás, iskola és felsőbbség kapcsolatáról, mintha már akkor saját gyermekei sorsát tartotta volna szem előtt.

Rögtön a reformáció első éveiben égető kérdéssé vált Luther számára a tanítás ügye. 1520-ban *A német nemzet keresztény nemességéhez* című írásában sok más fontos felvetés mellett hosszan

ír az iskolák értékeiről. Első, kifejezetten oktatásügygel foglalkozó írását 1524-ben vetette papírra *Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztény iskolák felállításáról és fenntartásáról* címmel, majd a második, még részletesebb művét 1530-ban írta *Prédikáció a gyermekek iskolába járatásáról* címen.<sup>2</sup> Ezek közvetlen kiváltó oka a reformáció tanításának és kezdeti lendületének egyik félreértelmezése volt, amellyel szemben Luther határozottan lépett fel. A reformátor tételeinek megjelenése után ugyanis a szülők tömegesen vették ki gyermekeiket a kolostori iskolákból, mivel Luther egyetemes papságról szóló tanítását radikálisan értelmezve arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermeknek nincs szüksége az iskolai tanulásra.<sup>3</sup> „Igen – mondják –, miért taníttassuk, ha nincs szükség papokra, barátokra és apácákra? Tanulják inkább azt, amiből megélnek!”<sup>4</sup> A szülők elbizonytalanodását tovább erősítette a reformátor számos egyházi gyakorlatot és tanítást érintő kritikája, amelyből sokan azt a következtetést vonták le, hogy az iskolai tanulás akár még ártalmas is lehet.<sup>5</sup>

A reformátornak meg kellett küzdenie a tanulás presztízsvesztésének jelenségével: a tudás mint önmagában vett érték devalválódott, s helyét a mesterségekkel és a kereskedelemmel való foglalatosság töltötte be a szülők értékrendjében.<sup>6</sup> Luther ezzel szemben hangsúlyozza, hogy a tudás a mindenkori piaci helyzettől független érték, önmagában hasznos, valódi befektetés: „Ti, szülők [...] nem hagyhattok jobb és értékállóbb kincset gyermekeitekre, mint azt, hogy tanulni külditek

→ Kodácsy-Simon Eszter (1976): teológus, tanár, az Evangélikus Hittudományi Egyetem Valláspedagógia Tanszékének vezetője. Kutatási területei a hitoktatás didaktikai kérdéseinek és az egyházi iskolák alapvetésének vizsgálata.

őket a jó tudományok elsajátítása végett. Ház és udvar porig éghet és odaveszhet, de a tudomány elfér a fejben, és megmarad.”<sup>7</sup>

Miközben határozott hangon lép fel a félreértelmezések és téves következtetések ellen, kifejti a tanításról és nevelésről, a szülők és a felsőbbség szerepéről vallott gondolatait. Az alábbiakban ezek közül vizsgálunk meg néhányat, amelyek a mai felekezeti – s talán felekezeti közötti – oktatásunk számára is hordozhatnak építő üzeneteket, még úgy is, ha szem előtt tartjuk a két kor közötti jelentős társadalmi, kulturális, egyházi és pedagógiai különbségeket.<sup>8</sup>

### Lutheri alap: kegyelem és szeretet

Luther oktatással kapcsolatos írásaiban is teológusként lép fel, s teológiai, biblikus alapokra építve fogalmazza meg, miért – milyen okból s milyen céllal – fontos a gyermek taníttatása. Ezt legrövidebben úgy foglalhatjuk össze, hogy a gyermek az, akin keresztül legjobban megélhetjük felebaráti mivoltunkat. Ennek értelmében saját, egyéni életünket is a gyermek jövőjéről való gondolkodásunk határozza meg legerősebben,<sup>9</sup> ezért nincs más sürgetőbb ügy a társadalomban, mint az oktatás kérdése.<sup>10</sup> Akár saját gyermekről gondoskodó szülőként, akár már nagyszülőként, akár gyermeket még nem nevelő felnőttként élünk, felebaráti nyitottságunkat és törődésünket elsősorban és legerőteljesebben a gyerekek felé fordulva tudjuk gyakorolni, mert „mi másért élünk mi, öregek, mint hogy az ifjúságra felügyeljünk, azt tanítsuk és neveljük?”<sup>11</sup>

A gyermekek nevelése a szülők Istentől elrendelt feladata és felelőssége. Nincs szabad választási lehetőségük ebben a kérdésben, hiszen a gyermek „inkább Istené”, mint a szülőké.<sup>12</sup> A gyermekek tanulásának támogatása minden lehetséges módon – anyagilag éppúgy, mint értelmi vagy érzelmi téren – szülői felelősség, amely feladat elvégzése nem a középkori teológia által gyakran hivatkozott érdemek és erények kategóriájába tartozik. Luther e téren is elutasítja az emberi erőfeszítésekre épülő érdemeket, s helyette az Isten kegyelmét hangsúlyozza,<sup>13</sup> mint amely a kötelességben szabadságot s ezáltal erőt is adhat a taníttatás kérdésében.

A gyermek taníttatásának lehetősége nem a szülők érdeme, hanem Isten kegyelméből kapott ajándék, amellyel a szülők és a felsőség is kötelesek élni.

Ez a kegyelemből kapott ajándék s az abból fakadó szabadság jelenik meg a tanár szemszögéből nézve az evangélikus pedagógus, Schneller István Luther „nevelési eszményéről” írt értekezésében.<sup>14</sup> Schneller száz évvel ezelőtt s négyszáz évvel a reformáció kezdete után a legnagyobb értéknek azt tartja a reformátor gondolataiban, hogy nem az elméleti tudásra, nem is a gyakorlati tettekre helyezi a fő hangsúlyt, hanem a tanulás és a cselekvés értékelő, *érzelmi* irányának, a szívnek tulajdonít központi szerepet. „A nevelésnek nem az a feladata, hogy a fiú fejét ismereti anyaggal megtöltsük, nem az, hogy civilis szempontból kifogástalan magaviseletet tanúsítson, hanem az, hogy szíve szerint jó legyen. [...] De miben áll a szívnek, az érületnek a jósága?! Luther szerint a *hittben* [...]. A hit azonban Luthernél is éppúgy alapja, tartalma, mint következménye szerint azonos a szeretettel.”<sup>15</sup> A hívő ember ezt a szeretetet két irányban éli meg: Isten felé s az ember felé, s így ez a két irány adja az ember vallási és erkölcsi vonatkozásának alapját. Schneller így jut el „Luthernek nevelési eszményéhez: a szeretetben gyökerező, a szeretetet tartalmazó és szeretet erejében ténykedő vallás erkölcsi jellemhez. Vallás erkölcsi jellemmé válni: ez az embernek feladata és éppen ezért ez a nevelésnek feladata. [...] Luthernek vallási eszménye a nevelésre, a mai nevelésre nézve még ma is aktuális jelentőségű. Ez eszmény kívánja azt, hogy mi is minden egyes növendékben egy feltétlen értékű lényt lássunk, amely feltétlen érték kinek-kinek jobb Énjével adva van.”<sup>16</sup> Ez az eszmény segít abban, hogy a tanulás-tanítás-taníttatás felelősségteljes kötelességében a gyermek, a tanár és a szülő is szabadon vegyen részt, s ezt a feladatot kegyelemből kapott ajándékként, szabadon élhesse meg.

### Felelősség az iskolakérdésben

Luther nemcsak a családi környezetben szorgalmazta szeretetközpontú nevelési eszményét, hanem tágabb kontextusban, az iskolakérdés és az oktatásszervezés vonatkozásában is kiemelten fontos



▲ Szent Emerencia, Szent Anna és Mária a gyermek Jézussal, 1515–30 (festett és aranyozott hársfa, 84,5 × 57,5 × 27,9 cm, Metropolitan Museum, New York)

volt számára. Egyesek szerint Luther és a lutheri reformáció – Melanchthonnal, Trotzendorffal és Sturmmal – éppoly nagy újítást hozott az oktatás terén, mint vallási kérdésekben. Ennek a kérdésnek a megvitatására itt nem térünk ki, amint arra sem, hogy mennyiben a humanizmus és mennyiben

a reformáció érdeme a kötelező népoktatás előmozdítása, de azzal a megállapítással egyetértünk, miszerint a lutheri reformáció eredményeképpen „a gyökeres fordulatot az jelenti, hogy megjelent a *minden gyerekre* (és nem az egész lakosságra) vonatkozó *iskolai* (nem templomi) oktatás *állami*

*kötelezőségének* a követelménye. [...] Magának a követelménynek a meghirdetése is neveléstörténeti jelentőségű fordulatnak tekinthető. [...] Általánosabban fogalmazva az történt, hogy elkezdődött a *természetes tudáselosztás* organikus folyamatának felváltása az *iskolai tudáselosztással*.<sup>17</sup>

Hogyan jelenik meg ez az újfajta tudáselosztás Luther írásaiban? A szülői felelősségi körbe Luther bevonja a világi vezetést, amikor „Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz” intézi felhívó üzenetét. A szülők ugyanis láthatóan nem végzik el a tanítás feladatát, aminek három oka lehet: vannak olyan szülők, akik nem akarják tanítani gyermeküket; mások nem tudják, hogyan neveljék és tanítsák, „hiszen ők maguk sem tanultak semmit”; és előfordul, hogy „még ha alkalmasak lennének is a szülők, és örömet meg is cselekednék ezt, de egyéb gondjuk-bajuk és teendőik miatt sem idejük, sem alkalmuk nincs rá...”<sup>18</sup> Ez már annak a polgárosodó

„...a »művelt, tudós, értelmes, tiszteletre méltó, jól nevelt polgárokból« van a városok boldogságának és felvirágzásának biztosítéka...”

életstílusnak a következménye, amelyben a családi szerepek, feladatok és időbeosztások túlmutatnak a családi körön, ami különösen jellemző napjainkban is. Ezt a feladatot tehát, amely eredetileg szülői feladat, Luther átruházza a városok vezetésére, akiknek lehetőségük van arra – s keresztény, felebaráti kötelességükből adódnia kell annak –, hogy „tudós mestereket és tanárnóket” alkalmazva iskolába késztessek a gyermekeket.<sup>19</sup> Luther javaslata az, hogy a fiúk egy vagy két órát, a lányok egy órát töltsenek naponta az iskolában, hiszen ez minden gyerek napirendjébe befér amellet, hogy otthon sajátítsák el a családi mesterséget, illetve a házimunka ismereteit, és még a napi játékra is jusson elég idejük.

De mit tud megtanítani az iskola? Luther nem beszél ugyan *explicité* a tudás felosztásáról, azonban megfigyelhetjük, hogy oktatással kapcsolatos írásaiban három részre osztotta a tanítást és a tudást: arra, amit a *szülők* tudnak megtanítani, amit az *iskola* s amit az *egyház*.

A *szülő* át tudja adni azt a természetes tudást, amelyet a család generációi örökítettek tovább egymásnak: fiúk esetében földműves, kézműves, iparos, kereskedői vagy bármely más mesterség munkáját, lányok esetében a házvezetés feladatát, a kézimunkákat, a gyerekeket nevelést. Mindezekhez szükségesnek tartja Luther az alapműveltséget, amelynek átadása eredetileg szintén a szülők feladata lenne, de ez a már említett okok miatt csak a legkritikább esetekben valósul meg.

Ezért a városok tanácsosai által felállított *iskola* feladata lenne átvállalni a szülőktől ezt a napi egy-két órás oktatási-nevelési feladatot s megtanítani a minden munkához szükséges alapot: az írást, az olvasást, a számolást s lehetőség szerint azok mellé a zenét, a költészetet, a logikát. Az iskola felállítása és fenntartása a városok vezetőinek, a „világi kormány-  
málynak” a feladata a reformátor értelmezésében: „A hatóság kö-  
telezve van arra, hogy  
kényszerítse alattvaló-  
it, hogy gyermekeiket

az iskolába küldjék. Ha alattvalóit arra kényszeríti, hogy az arra alkalmasak dárdát, puskát viseljenek, várfalakon futkározza örködjének, és a háború esetén más is műveljenek, úgy annál is inkább kell, hogy kényszerítse alattvalóit arra, hogy gyermekeik az iskolába járjanak.”<sup>20</sup> Luther szerint egyedül a „művelt, tudós, értelmes, tiszteletre méltó, jól nevelt polgárokból”<sup>21</sup> van a városok boldogságának és felvirágzásának biztosítéka, s akkor lesz a városnak ilyen polgársága, ha a felsőbbtség minden gyermeket kötelez az iskolai tanulásra.

A tanulás harmadik területe a hit tartalmait fedi le, amelyet az *egyház* képviselői – lelkészei, prédikátorai, tanítói – segítségével sajátíthat el a gyermek. A hitbeli kérdések és a hittől független alapismeretek tanulása természetes módon fonódott össze Luther számára, s elképzelhetetlen volt elválasztásuk mind tartalmi, mind szervezési téren. Mégis megfigyelhető a reformátor javaslataiban a két területre vonatkozó külön kategória felállítása, amikor – a korabeli kolostori iskolák laza erkölcsű és



tartalmú oktatói-nevelői munkája helyett – a városok keresztény tanácsosainak javasolja városi iskolák állítását s ott az alapismeretek mellett – vagy inkább azokkal együtt – a keresztény hit lényegének átadását. Legszemléletesebb példa erre a káté iskolai tanulása: azon keresztül tanulják a memorizálás és – Luther tervei szerint – az olvasás, írás technikáját, miközben egyszerre megtanulják a kátében megfogalmazott hitkérdések tartalmát is. Az írásra, az olvasásra és a számolásra nagy szüksége van a gyermeknek a későbbi hivatása gyakorlásához, ezért azok tanításához a városok vezetőinek kell a képzett mestereket megtalálniuk, míg a hitbeli ismeretek átadására az egyház tudósai képezhetik ki a tanítókat. Hasonlóan a hit tartalmának értő – és ahogyan Schneller kiemeli: érző – elsajátítása egy bizonyos életkor felett feltételezi például az írás-olvasás készségét, majd magasabb szinten a bibliai nyelvek ismeretét is: „Mert azt ne tagadjuk, hogy bár az evangélium egyes-egyedül a Szentlélek által terjedt és terjed naponta, ámde mégiscsak a nyelvek közvetítésével terjedt és az által növekedett, és az által is kell megtartani.”<sup>23</sup> Az egyház tanítóinak munkája mellett – Luther szándéka szerint – ez a hitbeli tanulás akkor lesz hatékony, ha a gyermek otthon, a családfőtől,<sup>23</sup> a szülőktől is szerzi s velük együtt gyakorolja ebbéli ismereteit. Ehhez az egyház minden segítséget meg kell, hogy adjon a család felnőtt tagjainak – mind az ígéhirdetéseken, mind a kátén és egyéb segédanyagokon keresztül, amelyekre Luther számos jó példát is szolgáltatott.

A szülők, a város vezetése és az egyház képviselői – tanítók, prédikátorok, lelkészek – között többféle értelemben is beszélhetünk kapcsolódásról vagy éppen egymásra épülésről a lutheri tudásfelosztás alapján. Egyrészt tartalmi kérdésekben a szülőt helyezhetnénk felülre, hiszen ideális esetben ő lenne az, aki nemcsak a generációkon keresztül átörökített mesterség fortélyait tudná átadni gyermekének, hanem az alapismeretek területén és a hit kérdéseiben is segítséget nyújthatna neki. Másrészt a felelősség kérdésében a városok keresztény vezetői azok, akik elől járnak, s a szülők hiányosságait – mind a tudás, mind a motiváció, mind az idő terén – iskolák állít-

tatásával pótolhatják. Harmadrészt pedig ennek a helyzetnek az észrevételében és megváltoztatásában az egyház képviselőinek van szabadsága és így nagy szerepe, amit bibliai nyelven úgy is kifejezhetünk, hogy övék az „örálló felelőssége”.<sup>24</sup>

Luther korát és napjainkat ezen a téren is hatalmas szakadék választja el egymástól, s ha csak a szekularizáció, a modernizmus, a pluralizmus és a posztmodern fő kritikáira gondolunk, akkor látjuk, hogy a fél évezreddel ezelőtti megoldás nem vehető át egyszerű mintaként a mai helyzetünkre alkalmazva. Néhány kérdésfelvetést és szempontot azonban segíthet megfogalmazni.

Ezek közül egy a ma gyakori iskolaátvételek kapcsán merülhet fel. Bárki látja is el az oktatás feladatát, a lutheri tudáselosztás alapján folyamatosan tudatában kell lennie a feladat szülőktől *átvállalt* jellegének. Amennyiben a szülők nem tudják ellátni ezt a kötelességet, akkor veheti át – s kell, hogy átvegye – egy másik terület ezt a feladatot. A szülők feladata nem feladni a tanítást, a keresztény emberek és egyházak feladata felelősen észrevenni a hiányosságokat, s a felsőség feladata pótolni a hiányt. Az egyháznak nem kötelessége iskolákat fenntartani, de lehetősége van az – esetleg szülők által észlelt – hiány pótlására, ha azt felelősen végzi, s ezt a munkát felelős és szabad lehetőségként értelmezi. Abban az esetben is, amikor az egyház a fenntartója egy iskolának, fontos folyamatosan emlékeztetnie magát arra, hogy az egyházi iskolák „fenntartásának első feltétele az, hogy maradjanak meg az átháramlott feladat tudatában”.<sup>25</sup> Luther alapján ez lehet az egyik alapelvünk azokban a döntéshelyzetekben, amikor az egyház iskolákat indít el és tart fenn.

S ez lehet a fő kérdése ma is az egyháznak önmaga felé akkor, amikor iskolákat vesz át: Vajon jobban tudja-e majd ellátni az oktatás és nevelés feladatát, mint a felsőség tenné ugyanannak az intézménynek az esetében? Jobb körülményeket tud-e teremteni az egyház a tanuláshoz? Jobban tudja-e teljesíteni a szülőktől átvállalt kötelességet? Meg tudja-e valósítani mindazokat az értékeket, amelyek előnyként jelennek meg az egyházi iskolát választók elvárásai között?<sup>26</sup> Jobban meg tud-e felelni a felté-

teleknek – ahol a „jobb” kategóriája nem kizárólag a magasabb szakmai színvonal elérésére vonatkozik, hanem összességében nézve bármire, ami a gyerekek teljes körű oktatásához és neveléséhez tartozik: itt a tanulást motiváló fizikai környezettől kezdve a figyelmes és türelmes tanári háttér létrehozásán át a közösséghez tartozásig, a szükséges minőségi idő megteremtésétől a szakmaiság biztosításán át a lélek műveléséig számos összetevőt felsorolhatunk, amelyekről „összességében” az egyház jobban látja el a feladatot, mint egy másik fenntartó. Ezek biztosításában kulcsszerepe lehet az egyházi iskola mögött álló gyülekezeti és szülői közösségnek, s megvalósításukhoz véleményem szerint elengedhetetlen feltétel az, hogy az intézmény nem csupán egyházi keretek között működő iskola, hanem az egyház közösségének iskolája.<sup>27</sup>

### Szabad művészetek szabad embereknek

A lutheri tudásfelosztásból érdemes kiemelni a reformátor még egy hangsúlyos gondolatát, amely ma is mindennapos kérdésfelvetésként fogalmazódik meg az oktatási rendszer résztvevőiben. Miért fontos Luther számára az alapismeretek tanulása? Miért nem elég számára az, ha a gyermek ellesi a szülőktől a cipésmesterség fortélyait? Miért sze-

retné, ha a pékinas is megtanulna az iskolában írni, olvasni, számolni, logikusan gondolkodni, szépen beszélni és énekelni is?<sup>28</sup> Miért kevés az, ha a kereskedő csak a pénzhez ért?

A választ Luthernél most is teológiai alapokon kell keresünk, s röviden magában a tananyag elnevezésében találhatjuk meg: ez a szabad művészetek vagy szabad tudományok, az *artes liberales* területe. A reformatori gondolat itt is a kifejezés eredeti jelentéséből való kiindulás, vagyis annak az ókori római fogalommegjelölés mögött húzódo meggyőződésnek a figyelembevétele, miszerint „csak szabad emberhez méltóak ezek az ismeretek”.<sup>29</sup> A rabszolgákat is tanították ugyan, de csak jól körülhatárolt munkák, feladatok elvégzésére; ezzel szemben a szabad művészetek tanulói ennél többre voltak hivatottak. Luther is szabad embereket tartott szem előtt, amikor a tanulást mindenkire nézve kötelezőként ajánlotta – a kovácsinastól kezdve a prédikátorokon és háziasszonyokon át a világi vezetőkig. A kérdés az, hogy *mitől* megszabadított és *mire* felszabadított emberekre gondolhatunk a reformátor tanítása kapcsán.

A szülőktől megöröklött mesterségnek, átvett tudásnak, céhnek vagy cégnek könnyen rabjává válik az ember – történelmi kortól függetlenül.



Akár úgy, hogy elkábítja őt a megkapott vagy vélt hatalom, akár úgy, hogy nem érzi sajátjának, ezért nem tud benne szabadon alkotni. A lutheri teológia<sup>30</sup> alapján mondhatjuk, hogy az alapismeretek, a szabad tudományok és művészetek tanulásának célja az, hogy az ember ne váljon a saját szakmája, szakterülete, mindennapi rutinnal elvégzett cselekedetei rabszolgájává. Fontos a szülők tudásának átörökítése, de ezt ne szolgálaként utánozva élje meg a gyermek, hanem szabad emberként. Ne csak a gazdaság és a társadalom termelő funkcionáriusai legyenek, ne csak mechanikusan utánzó emberként éljék meg örökségüket, s ne is a munkavégzésért kapott pénz rabjaként – amelyet Luther a legnagyobb problémának lát már saját korában is<sup>31</sup> –, hanem szabadon, mert csak így lehet „Isten magasztalására és dicsőségére” művelni a saját hivatást.<sup>32</sup>

Ehhez hasonlóan, elméleti területen dolgozó emberként ne a gondolkodás nélkül átvett kategóriák rabjai legyünk, s ne a különféle izmusok börtönében éljünk, mert akkor sem a magunk, sem mások öröme, sem Isten dicsőségére nem tudunk alkotni saját területünkön. Példaként gondolhatunk az embereket Luther korában fogságban tartó ritualizmusra, szakramentalizmusra vagy skolaszticizmusra,<sup>33</sup> amelyek ellen Luther oly hevesen szót emelt; vagy arra, ami ellen véleményem szerint ma szólalna fel: a gyakori moralizmusra, a fundamentalizmusra vagy például az intellektualizmusra, amelyek vagy a szabadságot ölik meg, vagy a felelősséget veszik el az egyéntől.

Luther célja az volt, hogy a szülőtől, a mestertől, a tanítótól ellesett, megöröklött, átvett tudás kéz a kézben járjon az iskolában elsajátított tudományokkal, amelyek így szabadon alkotó emberre tehetik a mesterembert. Mai kifejezéseinkkel úgy is mondhatjuk, hogy elméleti tudás és gyakorlat ne egymástól független területek legyenek, hanem egymást erősítsék, hogy az ilyen „szakképzésből” majd önálló, *szabadon és felelősen gondolkodó*, jó szakemberek kerüljenek ki, akik képesek önálló véleményalkotásra, döntésre és életvitelre is.

A lutheri teológiai alap ebben a kérdésben a *lelkiismereti szabadság* lehet. Ez igaz arra a területre

nézve is, amelyet „természetes” tudásnak nevezünk, s arra is, amely a hitismeretekre vonatkozik. A szabad művészetek – köztük Luther szerint különösen is az olvasás és a zene – mind a hitben szabad ember értelmi, érzelmi és lelki nevelését segíthetik.<sup>34</sup> S ebből következően az erkölcsi döntésekben szükséges felelősségteljes szabadság is könnyebben megvalósulhat, amely a lutheri pedagógia egyik alapvető jellemzője.<sup>35</sup>

Luther gondolkodása abban különbözik a humanista pedagógia felfogásától,<sup>36</sup> hogy szabadságértékük mellett erkölcsi dimenziójuk is van a szabad művészeteknek, vagyis céljuk, hogy a gyermekek megtanulják, „mit keressenek és mit kerüljenek e külső életben, és aztán másoknak is mit tanácsoljanak, és hogyan kormányozzanak”.<sup>37</sup> A szabad művészetek segítségével megszerzett tudás nem öncélú, hanem nagyon fontos szerepet játszik a saját élet kiteljesedésében, a személyes hit megélésében s ennek következtében a másokért való szolgálat terén – s különösen ez utóbbiban fedezhetünk fel különbséget például Arisztotelész és Luther között.

Ennek a lutheri gondolkodásnak az értelmében az evangélikus iskola nem előre elkészített válaszokat ad, s nemcsak kész gondolati sémákat tanít meg a diákoknak, hanem önálló, elemzésre képes, kritikus, de építő – saját világméretet is felépíteni képes – fiatalokat nevel oktatási intézményeiben. *A szabadsággal való felelősségteljes élethez*, a felelős, de szabad döntéshez szükséges ismereteket kínálja fel a „szabad művészetek és tudományok” segítségével.

Ennek a szabadságnak az egyik szép megjelenési formája az, ahogyan a lányok taníttatásáról gondolkodik Luther. Az iskolai tanulásnak minden gyerekre nézve kötelező mivoltát a lányokra is kiterjeszti: szükséges, hogy „a legjobb iskolákat – mindkétfélet, fiúknak és lányoknak – minden helyen felállítsuk”,<sup>38</sup> ahol a leányok legalább napi egy órában tanuljanak olvasni, írni, számolni, mértékegységekkel foglalkozni, énekelni, s ismerjék a káthéd. Ennek célja Luthernél nem az, hogy a lányok is váljanak mindenféle olyan mesterség gyakorlójává,

amelyre a fiúkat készítik fel – amelyekről 1530-as írásában nagyon részletesen ír –, például prédikátorokká, hivatalnokokká, orvosokká vagy jogászokká. Sokkal inkább azért fontos a lányok taníttatása, hogy saját munkájukat tudják jól végezni: egy jó háziasszonynak éppúgy szüksége van a számok ismeretére, mint a jó prédikátornak vagy a város vezetőinek.<sup>39</sup>

Ez hatalmas lépés az *egyenlő elfogadás* kérdésében a 16. század elején, hiszen a megbecsülésnek és az értékelésnek ugyanarra a szintjére emeli a női munkaterületeket, mint ahol a férfiak munkája van. Ennél többel talán nem is járulhatna hozzá Luther saját korában a nemek egyenjogúsításához. Ezen a téren is jellemző rá az, ami reformátori törekvéseit jellemezte: nem akar kilépni abból a szerkezetből, amely addig is fennállt, s nem a rendszer alapjait akarja megváltoztatni, „csupán” a rendszer tagjait

szetné megszabadítani néhány tévesen rögzült formától. Így a másoktól való függésből akarja kiemelni a lányokat az önálló döntésekre képes, szabad és felelősségteljes életre – a mindennapi munkavégzésben éppúgy, mint a lelki élet terén.

## Mai kérdés is

Napjainkban a köznevelés sokszoros átalakítását éljük meg, amely gyakran csak akut problémák megoldására fókuszál. Hiányzik az a szemlélet, amelyet néhány példán keresztül felvillantottunk, s amely képes lenne egységben látni a szülők, az iskola, a tanárok és a diákok egymáshoz viszonyított szabadságát és felelősségét. A mai nehézségek megoldásában az egyik fő kérdés az, vajon sikerül-e úgy felelősséget és komolyan venni a felelősséget és a szabadságot, hogy az oktatás szereplői egymás valódi partnerei lehessenek. ■

## JEGYZETEK

- 1 A tanulmány eredetileg *A felekezeti oktatás új negyedszázada – Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére* című kötetben jelent meg (BACSKAI 2017, 17–27. o.). Az írásban megfogalmazott kérdések és válaszok ma talán még aktuálisabbak, így szerkesztőségünk a másodközlés mellett döntött.
- 2 Luther más írásaiban – mint például a *Kis káté*-ban és a *Nagy káté*-ban (1529) – is foglalkozott a tanítás, oktatás, nevelés kérdéseivel, ám ezek fókuszba nem az iskolák és az oktatás helyének, céljának, körülményeinek meghatározása volt, hanem sokkal inkább tankönyvként szolgáltak: a *Kis káté* családok és iskolák számára, a *Nagy káté* pedig lelkészeknek és tanítóknak készült.
- 3 LW 46: 209–210. o.
- 4 LVM 4: 163. o.
- 5 Vö. LUTHER 1520b.
- 6 LW 46: 221–224. o.
- 7 LVM 8: 673. o.
- 8 Bár hatalmas szakadék választja el Luther világának, a 16. századnak a gyermekről alkotott nézetét mai korunk gyermekképeitől, érdekes, hogy Luther ezen a téren is számos fontos megállapítást tesz, amelyek sokszor a mai ember felfogásával is versenyre kelhetnek. Ezekből most két példát említünk. A fegyvelmezés kérdésében hangsúlyozza Luther: „Ha a nevelő zsrnok, a gyermekeket csüggedtekké vagy kétségbeesettekké teszi. A gyermeknek azt kell látnia, hogy szeretnénk, ha jó lenne.” (VIRÁG 1991, 16. o.) Az apai feladatok terén pedig ezt írja: „Amikor egy apa nekiáll pelenkát mosni, vagy valami más hétköznapi feladatot végez a gyermekéért, és valaki nőies bolondnak gúnyolja őt – noha az az apa keresztyén hitéből fakadóan, az előbb elmagyarázot módon cselekszik –, kedves barátom, mondd, a kettő közül melyik teszi jobban neveltség tárgyává a másikat? Isten az ő angyalaival és teremtményeivel mosolyog – nem azért, mert az apa pelenkát mos, hanem azért, mert keresztyén hittel teszi azt.” (LW 45: 40. o.)
- 9 STROHL 2001.
- 10 LW 46: 215., 223. o.
- 11 LVM 4: 166. o.
- 12 LW 46: 222–223. o.
- 13 LVM 4: 165–166. o.
- 14 Luther gyermekéről, nevelésről, oktatásról alkotott teológiai gondolatai olyan neves magyar pedagógusokra is hatottak, mint Szelényi Ödön vagy Schneller István (lásd SZELÉNYI 1917; SCHNELLER 1920).
- 15 SCHNELLER 1920, 4. o.
- 16 Uo. 5., 10. o.
- 17 SZEBENYI 2001, 396. o.
- 18 LVM 4: 168. o.
- 19 Uo. 177. o.
- 20 LUTHER 1530, idézi SCHNELLER 1920, 15. o.
- 21 LVM 4: 168. o.
- 22 LVM 4: 171. o.
- 23 „Köteles ezért minden család fő hetenként legalább egyszer gyermekeit és háza népét sorra kikérdezni és kihallgatni, hogy mit tudnak vagy tanulnak belőle, s ha nem tudják, köteles komolyan rászorítani őket.” (KK 4: 163–164. o.) De a *Kis káté*-ban is szemléletesen fogalmazza meg ezt Luther, ahol minden fejezetet ezzel a mondattal kezd: „A család fő ilyen egyszerűen tanítsa reá házanépét!” (Pl. uo. 123. o.)
- 24 Az örálló felelőssége az egyház prófétai szolgálatát fejezi ki, amelynek bibliai alapjairól Ezékiel próféta könyvében (Ez 33,1–20) olvashatunk. Ahogyan Ezékiel esetében sem, úgy ma sem arról a téves elképzelésről van szó, hogy az egyház valamilyen hatalmi helyzetben mások erkölcsi élete fölött öröködjön. Sokkal inkább azt jelenti az örálló felelősség, hogy az egyházaknak, prófétáknak fel kell hívniuk az ország figyelmét az életre – s az élethez szükséges szabadságot – veszélyeztető jelenségekre, valamint az Isten igéjéből meghallott prófétai üzenetre. (Lásd részletesen KODÁCSY-SIMON 2016, 494–497. o.)
- 25 SÓLYOM 1938, 303. o.
- 26 PUSZTAI 2004, 181–208. o.
- 27 KODÁCSY-SIMON 2015.
- 28 Luther az asztronómiát is hasznos tudománynak ismerte el, ám a szabad művészetek területei közül erre tekintett a legtöbb kritikával. Ugyanis – különösen a Tízparancsolat szabályai közül az

- elsőre nézve – veszélyesnek látta korának azt a népszerű gyakorlatát, amely a csillagok tudományos kutatását az extrémításokba hajló, spekulatív asztrológiai törekvésekkel kapcsolta össze (lásd pl. LVM 8: 571. o. 5147. sz.).
- 29 Mészáros 1997, 663. o.
- 30 *Értekezés a keresztény ember szabadságáról* című, 1520-ban keletkezett írásában Luther két alaptételt állít fel: „A keresztény ember szabad ura mindennek, és nincs alávetve senkinek. A keresztény ember készséges szolgálja mindennek, és alá van vetve mindenkinek.” (LVM 2: 346. o.) A két tételt a reformátor magyarázata szerint a keresztény ember kettős – lelki és testi – természetének kapcsolatából érthetjük meg.
- 31 LW 46: 209–210. o.
- 32 KK 4: 209. o.
- 33 Luther sokkal inkább az ellen lépett fel, hogy Arisztotelész és más klasszikus szerzők aránytalanul nagy hangsúlyt kapjanak a *curriculum*ban, mintsem maga Arisztotelész tanai ellen. Arisztotelész művei közül elsősorban az *Etikát* utasította el, épp azért, mert nem a Luther által oly fontosnak tartott kegyelemre épít, hanem az emberi cselekedetekre és érdemekre, ami Luther szerint tévútra vezeti az embert. Arisztotelész könyvei közül a *Logikát*, a *Retorikát* és a *Poétikát* azonban Luther is örömmel látná az iskolákban (lásd LVM 2: 219–220. o.).
- 34 KODÁCSY-SIMON 2016, 489–494. o.
- 35 Lásd KODÁCSY-SIMON 2015. SZELÉNYI Ödön a magyar evangélikus iskolák történetéről szóló, a reformáció négyszázadik évfordulójára készített írásában (2017) kiemeli, hogy a protestáns egyházak számára a keresztény nevelés fontos összetevője a felelősségteljes személyes szabadságra való nevelés.
- 36 Luther sok téren kritizálta ugyan a humanista törekvéseket, de nem vetette el teljes mértékben őket. „Figyelemre méltó, hogy képes volt átlépni a humanistákkal és a humanista tudománnyal szemben érzett ellenszenvén és bizalmatlanságán, és teljes mellszélességgel kiállt professzortársa, Philipp Melanchthon reformjavaslatai mellett.” Így például az általa javasolt tanterv is – egy Melanchthon által kidolgozott – humanista program volt, de az iskolai oktatáshoz általa javasolt könyvek listájában is „a válogatás szempontjai már egyértelműen a humanista ízlésnek felelnek meg” (CSEPREGI 2015, 12., 15. o.).
- 37 LVM 4: 178. o.
- 38 Uo. 177. o.
- 39 Mindezekre jó mintát adott saját életében, hogy a nagycsalád háztartását – beleértve az állandóan nagy számban jelen lévő kosztos diákokat, vendégeket is – és minden pénzügyi kérdést felesége, Katharina von Bora vezetett, amit Luther hálával ismert el: „Isten jól gondoskodott rólam, hogy ilyen asszonyt adott, aki a gazdaságának gondját viseli, úgyhogy nem kell még ennek terhét is magamra vennem.” (VIRÁG 1991, 144. o.)

## RÖVIDÍTÉSEK

KK 4 = Reuss András (szerk.): *Schmalkaldeni cikkek | Értekezés a pápa hatalmáról és elsőbbségéről | Kis káté | Nagy káté*. Luther Kiadó, Budapest, 2019. (Konkordiakönyv. A Magyarországi Evangélikus Egyház hitvallási iratai 4.)

LVM 2 = Martin Luther: *Felelősség az egyházért*. Szerk. Csepregi Zoltán. Luther Kiadó, Budapest, 2017. (Luther Válogatott Művei 2.)

LVM 4 = Martin Luther: *Felelősség a társadalomért*. Szerk. Csepregi Zoltán. Luther Kiadó, Budapest, 2019. (Luther Válogatott Művei 4.)

LVM 8 = Martin Luther: *Asztali beszélgetések*. Ford. Márton László. Szerk. Csepregi Zoltán. Luther Kiadó, Budapest, 2014. (Luther Válogatott Művei 8.)

LW 45 = Martin Luther: *The Christian in Society*. 2. köt. Szerk. Walter E. Brandt. Fortress Press, Philadelphia, 1962. (Luther's Works 45.)

LW 46 = Martin Luther: *The Christian in Society*. 3. köt. Szerk. R. C. Schultz. Fortress Press, Philadelphia, 1967. (Luther's Works 46.)

## FELHASZNÁLT IRODALOM

BACSKAI Katinka (szerk.) 2017. *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

CSEPREGI Zoltán 2015. Luther az oktatásról. *Evangélikus Nevelés*, 14. évf. 2. sz. 10–17. o.

KODÁCSY-SIMON Eszter 2015. Miért tart fenn az egyház iskolát? In: Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és oktatás*. Luther Kiadó, Budapest. 184–204. o.

KODÁCSY-SIMON Eszter 2016. Valláspedagógiai szempontok az etikai kérdések hittanórai tanításához. In: uő (szerk.): *Értelmes szívvel. Etikai témák az evangélikus oktatásban*. Luther Kiadó, Budapest. 485–523. o.

LUTHER, Martin [1520a]. A német nemzet keresztény nemességéhez a kereszténység állapotának megjavítása ügyében. Ford. Masznyik Endre. In: LVM 2: 155–232. o.

LUTHER, Martin [1520b]. *Értekezés a keresztény ember szabadságáról*. Ford. Pröhle Károly. In: LVM 2: 345–377. o.

LUTHER, Martin [1522]. *The Estate of Marriage*. Ford. Walter E. Brandt. In: LW 45: 11–50. o.

LUTHER, Martin [1524]. Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztény iskolák felállításáról és fenntartásáról. Ford. Masznyik Endre. In: LVM 4: 162–184. o.

LUTHER, Martin [1529a]. *Kis káté*. Ford. Pröhle Károly. In: KK 4: 115–160. o.

LUTHER, Martin [1529b]. *Nagy káté*. Ford. Pröhle Károly. In: KK 4: 161–322. o.

Luther, Martin [1530]. *A Sermon on Keeping Children in School*. Ford. Charles M. Jacobs. In: LW 46: 207–258. o.

Mészáros István 1997. *Hét szabad művészet*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. 1. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

PUSZTAI Gabriella 2004. *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.

SCHNELLER István 1920. Luther nevelési eszményének jelentősége. *Ösvény. A Luther-Társaság folyóirata*, V–VIII. évf. 1–22. o. Web: [https://medit.lutheran.hu/files/osveny\\_1917\\_1920.pdf](https://medit.lutheran.hu/files/osveny_1917_1920.pdf). (Letöltés: 2022. március 7.)

SÓLYOM Jenő 1938. Az iskolaügy az állam és az egyház viszonyában. *Protestáns Szemle*, 47. évf. 6. sz. 300–304. o.

STROHL, Jane E. 2001. The Child in Luther's Theology. „For What Purpose Do We Older Folks Exist, Other Than to Care for ... the Young?” In: Marcia J. Bunge (szerk.): *The Child in Christian Thought*. Eerdmans, Grand Rapids. 134–159. o.

SZEBENYI Péter 2001. Új korszak kezdete az európai pedagógiában: az iskolai népoktatás követelménye. *Magyar Pedagógia*, 101. évf. 3. sz. 393–410. o. Web: [https://www.magyarpedagogia.hu/document/Szebenyi\\_MP1031.pdf](https://www.magyarpedagogia.hu/document/Szebenyi_MP1031.pdf). (Letöltés: 2022. március 7.)

SZELÉNYI Ödön 1917. *A magyar evangélikus iskolák története a reformációtól napjainkig*. Grafikai Műintézet Wigand K. F., Pozsony.

VIRÁG Jenő 1991. *Dr. Luther Márton önmagáról*. Ordass Lajos Baráti Kör, Budapest.

## A házi feladat, a törvény és az egyház

→ ITT ZÉS SZILVIA

*Mindenki tudja, hogy mit takar a házi feladat kifejezés, nem kell elmagyarázni senkinek, főleg senkinek, aki ezt a cikket elkezdte olvasni. Persze, ha körbe-kérdeznénk, az is kiderülne, hogy hiába tudja, nem feltétlenül ugyanarra gondolunk.*

Mert egészen másként gondol a házira egy tanár, másként egy szülő és másként egy jelenlegi vagy volt diák. És noha évtizedes, talán már száz évre is visszanyúló hagyományról van szó, mégsem könnyű terep egyik félnek sem. Hiszen a tanár, ha komolyan akarja végezni a dolgát, megannyi kérdéssel találja szemben magát: hogyan szankcionálja a házi hiányát, ha egyest nem lehet adni rá? (Jogsabály tiltja.) Ellenőrizze-e mindenkinél, akkor is, ha az harmincöt munkafüzet végignézését jelenti? Mit kezdjen azokkal, akik „megírták, de otthon felejtették”? Ellenőrizze-e együtt a házit, akkor is, ha így nem marad idő arra, amit tervezett, és még unalmas is? Mit kezdjen a kreatív feladatokkal, hiszen azt még több idő átnézni. Honnan tudja, hogy ki is írta meg azt a leckét? Hiszen a kicsit szorongó, teljesítménykényszeres diák elkészíti bármi áron, akár érti, akár nem. És aki a két óra közti szünetben írja meg, mert otthon eszébe sem jutott, de mégsem akar csalódást okozni? És mi a teendő a padtársról lemásolt házikkal? Vagy a csetben körbeküldöttekkel? És a szülőnek jelezzen-e a meg nem írt háziról? De hogyan? És főleg: mikor? Kinek a dolga is ez a házi feladat – hiszen nem az iskolában készül, hanem otthon. Az otthon pedig a szülő felségterülete. Rengeteg kérdés, és

ez még csak a házi feladat! A pedagógiai munka egyik legkisebb szelete! Hol vagyunk még a nagy kihívásoktól...

A diáknak sem könnyű persze. Ha túl sok, nem fér bele a különórák közé. Ha túl kevés, elfelejti. Ha túl nehéz, aggódni kezd, és feladja. Ha túl könnyű, megunja és félbehagyja. És ha fel sem írta? Ha bent maradt a munkafüzet? És amúgy is elfáradt, mire hazaért.

És persze a szülő is benne van rendesen, mindenkinek vannak történetei: amikor az egész család az ötödikes kiselőadásához gyűjti az anyagot a nemzeti parkokról. Amikor az apa a munkahelyén nyomtatja ki színesben a kedvenc állat fotóját. Amikor a házihoz kell időzíteni a magánnyelv- vagy -matematikaórát. Amikor a nagytestvér olvassa fel a regényt az olvasónaplóhoz, amit apa illusztrál. Amikor hárman dolgoznak egyszerre a konyhaasztalnál, de a matematikát nem érti anya, a perfekcionista gyerek ideges, a tanulási zavarral küszködő már megint sír, az óvodás pedig nem marad csöndben. Vagy gyanúsán csöndben marad, és valaki nézze meg, miben is van annyira elmélyedve. És egyáltalán: ha anya főz, szállít, szoptat, vigasztal, jelmezt készít, apa meg csak estére ér haza, akkor mi az elképzelésük a tanároknak, hogy ki is foglalkozzon ezzel a házifeladat-témával? A nagymama? Ó, köszöni, ezt a hercehurcát egyszer már végigcsinálta, szeretné élvezni az időskor előnyeit. A bébiszitter? De akkor az még egy ember az amúgy is sűrű délutánban, és persze további költség az új edzőcipők mellé.

→ *Itt zés Szilvia* (1967): a szerző író és angoltanár, jelenleg a pilisi Gubányi Károly Általános Iskolában tanít. Legutóbbi kötete *Tanárnő, kérem!* (Luther Kiadó – Szent Gellért Kiadó és Nyomda, 2019) címmel jelent meg. A kelenföldi evangélikus gyülekezet aktív tagja.

– Mit gondoltok, mi kell a jól és rendszeresen megírt házi feladathoz? – tettem fel a kérdést a budavári gyülekezet nyári táborában egy előadóteremnyi gyerekeknek, ahova meghívtak, hogy meséljenek tanári élményeiről.

A fiatal kamaszok társasága élénken reagált, hamar összeszedtük a legfontosabbakat, majd aktív közös gondolkodás során összegyűjtöttük a már kevésbé evidens feltételeket is. Azokat, amelyek már nem mindenkinek jutnak eszébe.

– Kell egy szigorú szülő, aki állandóan piszkál – mondták többen is rögtön.

Meg jól jön egy saját szoba, csönd, idő hozzá. Meg persze az internet, anélkül már nem is lehet házit írni. Az internethez persze egy mobiltelefon, laptop, előfizetés. Meg kell egy segítő szülő, főleg, amikor prezentációt kell készíteni, vagy kiselőadást. Az is jól jön, ha a szülő ért a matekhoz, és tud angolul. Meg kellene

az osztálytársak, de legalábbis egy, aki felteszi a csoportba, hogy mi volt. Az se baj, ha a megoldást is felteszi, de az ritkább. Ja, és persze kellene a tankönyvek, a munkafüzetek, a füzetek az egészhez.

– És még? – kérdeztem.

– Hát ennyi, ez nagyjából a lista – válaszolták.

– Jó, de képzelj el most gondolatban, ahogy írod a leckét, tanulsz. Mit csinálsz közben?

– Zenét hallgatok.

– És még?

Csend. Aztán valaki végre bmondja:

– Ülök a székemen az asztalomnál. Vagy fekszem az ágyamon!

– Ez az – mondom –, igen, ezt azért ne felejtsetek el. Kell hozzá egy szék, egy asztal és/vagy egy ágy. És kik azok a gyerekek, akiknél nincs szék, asztal, ágy, legalábbis nem annyi, ahány iskolás van otthon? – kérdezem.

– Hát a szegények, nyilván – válaszolják.

– Igen, köszönöm, ide akartam kilyukadni. Szegényen már mindjárt nehezebb ez a házi feladat-téma. Nem csak az asztal és a szék és az

internet és a laptop és a tiszta papír, a jól fogó toll miatt.

Hanem – és itt már nem a táborozókhoz szólok, hanem írom tovább a cikkemet – mert a szegénység együtt jár az alacsony iskolázottsággal, a magasabb stressz-szinttel, a betegségekkel, az uzsorától való rettegéssel, az egyik napról a másikra éléssel és az általános jövőtlenséggel. Vagyis aki szegény, annak nemcsak a házi feladat irreleváns téma a mindennapokban, hanem az egész iskola nagyon távoli világ. Ha mindjárt kikapcsolják a villanyt, akkor kit érdekel a környezetismeret-lecke? Szülő, gyerek egyaránt nagyon távol áll ettől a világtól.

Honnan tudjuk mindezt? Van, aki szegény gyerekeket tanít, ők személyesen megtapasztalják. Persze nekik is kell idő, mire összeáll a kép, hogy miért

is nem dolgozik otthon semmit az a gyerek. Hiszen a *szegény* szó nem hangzik el, sőt senki nem is gondol rá. A tanár csak szimplán mér-

ges arra a gyerekre, mert nem ír leckét, nem tanul, nincs füzete, se tolla, és még arrogáns is hozzá, még vissza is felel. Hogy milyen is az az otthon, ahol azt a leckét meg kellene írni, azt nem is nagyon lehet megtudni, legfeljebb a családsegítőtől.

Azonban nem kell személyes tapasztalat ahhoz, hogy tudjuk, mit jelent a szegénység az oktatásban. Mint sok minden más, amiről nincs személyes tapasztalatunk, ez is benne van a jogszabályban, innen tud tájékozódni az, aki szeretne.

## **A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről**

Ezt a törvényt minden iskolaigazgató és helyettese ismeri, ebben a törvényben van minden, ami kell az oktatási intézmények működéséhez, függetlenül attól, hogy ki vagy mi a fenntartó. Az intézményvezetőkön kívül persze nem sokan böngészik a paragrafusokat, a lényeg azonban, hogy itt van szó a szegény gyerekekről is, még ha nem is „szegénynek” nevezi őket, és nem is csak róluk szól a passzus. Azt azonban jó tudni, hogy törvényi

*„Ha mindjárt kikapcsolják a villanyt, akkor kit érdekel a környezetismeret-lecke?”*

▼ Az ötödikes Krisztofer és a negyedik osztályos Levente irodalomleckét ír (fotó: Stiller Ákos/Igazgyöngy Alapítvány)



szinten elismert, hogy vannak gyerekek, akikkel nehezebb, akiknek a tanítása nagyobb strapa. Ők az úgynevezett „kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók”, akiket a törvény külön megnevez, és külön megfogalmazza, hogy támogatni kell őket. A CXC. törvény kiemelt célként határozza meg, hogy az *iskolarendszer egésze* akadályozza meg, hogy ezek a gyerekek alulteljesítsenek, leszakadjanak, lemorzsolódjanak. Kimondja, hogy mivel ezekkel a gyerekekkel nehezebb, ezért esetükben nagyobb az esély arra, hogy az iskolarendszer végül nem hozza ki belőlük azt, ami a képességeik alapján kihozható lenne.

Kik ezek a gyerekek a törvény szerint? A lista logikus, de talán meglepő is – nézzük, kiket nehezebb tanítani úgy általában: nehezebb tanítani a *sajátos nevelési igényű* gyermeket, vagyis aki nagyothall, gyengén lát, mozgásában akadályozott, diszkalkuliás, diszlexiás, autizmus-spektrumzavarral küzd. Szintén nehéz tanítani a *beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő* gyermeket. Vagyis amit minden óvodapedagógus, tanító és tanár tud: azt a gyermeket, aki nem bír megülni a székében, és

folyton csak beszél, és piszkálja társait, vagy aki nem szól egy szót sem... – hát őket tényleg elég nehéz tanítani. Eddig logikus a lista, ezt mindenki tudja, ahogy azt is tudjuk, hogy amelyik családban ilyen gyerek él, az a család inkább küzdelmesnek éli meg az iskolát, mint örömtelinek.

A lista így folytatódik: nagyobb az alulteljesítés esélye, és ezért kiemelt figyelmet igényel a *kiemelten tehetséges* gyerek is. Ez már talán meghökkentőbb, hiszen valahogy úgy gondoljuk, hogy minél tehetségesebb az a gyermek, annál sikeresebb lesz. A jogszabályalkotók ellenben úgy látták a kutatásokból és a felmérésekből, hogy az ő esetükben is veszélyeztetett csoportról van szó. Nem elég, hogy pusztán ott van az iskolapadban, vele is külön kell(ene) foglalkozni, hogy képességeihez mérten tudjon teljesíteni.

A lista végül azoknak a gyerekeknek a megnevezésével zárul, akik otthoni, családi, lakóhelyi körülményeik miatt hátrányból indulnak. Ez azt jelenti, hogy egyrészt jogosultak a rendszeres gyermekvédelmi segílyre, amely ingyenes iskolai ebédet és évi kétszer hatezer forint támogatást



jelent. Minden gyerek megkapja ezt a támogatást, akinek a családjában az egy főre jutó jövedelem nem haladja meg az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegének 135%-át, vagyis 2021-ben a 38 475 Ft-ot. Másrészt ha az alábbi körülményekből egy (úgynevezett „hátrányos helyzet”) vagy kettő (úgynevezett „halmozottan hátrányos helyzet”) teljesül: lakhatási körülményei rosszak (félkomfortban, komfort nélkül, szegregátumban él, vagyis pincesorban, dűlőn, telepen, félkész házban, vezetékes víz és mosógép nélkül); az egyik szülő tartósan munkanélküli, tehát egy éven át igazoltan keresett munkát, de nem talált; az egyik szülő legfeljebb nyolc általános iskolai osztályt végzett. Vagyis a jogalkotók fontosnak tartották rögzíteni, hogy azokkal a gyerekekkel nehezebb, akik kevesebb pénzből élnek, nincs mosógépük vagy könnyen fűthető lakóhelyük, és szüleik korán abbahagyták a tanulást. A jogszabály megállapítja, hogy ezek a gyerekcsoportok – a fizikailag hátráltatott, a tanulási zavarokkal küzdő, a viselkedni és kommunikálni nem tudó, az intőket halmozó vagy a túl okos, vagy az iskolázatlan háttérű, a szülőt dolgozni nem látó és végül a szegény gyerekek – plusz figyelem nélkül alulmaradnak. Azt pedig már nem a törvényből tudjuk, hogy aki elkezd alulmaradni, annál hamar tovább romlik az önbecsülés, hiszen az állandó alulmaradással csak úgy lehet megbirkózni, ha elhiszi magáról az az iskolás, hogy ez így normális. Ő vesztes, alulmaradó, és a strapa helyett a könnyebb ellenállás felé indul. Amiből aztán nagyon hamar szorongás, regresszió vagy korai terhesség, korai iskolaelhagyás, erőszak, szerhasználat, kriminalitás lesz. Míg végül, elérve a felnőttkort, nemcsak ő jár nagyon rosszul, hanem az egész társadalom is. Ez senkinek nem jó.

Az én kérdésem az: hol vannak ezek a gyerekek? Hol vannak azok, akiknél a hagyományos módszerek – mint a sok házi feladat – kudarcra vezetnek tanárnak, diáknak egyaránt? Akiket több idő és energia lekötni? Akikhez egyenként kell oda-

fordulni, hogy sikerélményhez jusson tanár és diák? Ők mindenhol ott vannak: északon, délen, keleten, nyugaton, fővárosban, kisvárosban, falun. Ha pedig mindenhol ott vannak, akkor hova járnak iskolába, kik a tanáraik? Engem ez izgat a legjobban, de nem elsősorban mint pedagógust, hanem mint Krisztus-követő egyháztagot.

Utánanézve az adatoknak, az rajzolódik ki, hogy a három legnagyobb történelmi egyház közül sajnos egyik sem jeleskedik a *kiemelt figyelmet igénylő gyerekek* befogadásában és támogatásában, hiába kiemelt célja ez a nemzeti köznevelési törvénynek. Vagyis kevés a kerekesszékes vagy nagyothalló vagy hiperaktív vagy szegény vagy aluliskolázott családból jövő gyerek a katolikus, a református és az evangélikus iskolákban. Akár van felvételi elbeszélgetés, akár nincs, és hiába méri a központi írásbeli felvételi is csak a matematika- és a magyartudást, a végeredmény mégiscsak ugyanaz: a *kiemelt figyelmet* valaki másnak kell megadnia ezeknek a gyerekeknek. Valaki egyházon kívülinek, és azt hiszem, ez az, ami zavar.

Mit lehet tenni? Az első lépés talán, hogy elfogadjuk, hogy ha az egyház Krisztus teste, akkor azzal nem összeegyeztethető a kiemelt figyelem megadásának elhárítása. Krisztus nem a jól neveltekhez, a jól szituáltakhoz és a jó tanulókhoz küldte tanítványait, hanem mindenkire. Ezt a – mára már egyre több figyelmet magára vonó – helyzetet nem az egyházak és nem az egyházi iskolákban és óvodákban dolgozó pedagógusok akarták, hogy így legyen. Azonban a magyar oktatási rendszer egésze így működik, az egyházi intézmények pedig ennek a rendszernek a szerves részei. Ha azt szeretnénk, hogy ne így legyen, az magától nem fog megtörténni. A változáshoz a helyzettel való szembenézés, majd az azt követő aktív stratégia kialakítása kell.

Az első lépés azonban annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy – úgy is, mint jogkövető állampolgárok és mint Krisztust követő egyháztagok – akarjuk-e egyáltalán a változást. ■

## Vannak-e kiváló pedagógiai teljesítményt nyújtó evangélikus iskolák?

→ ASZTALOS GYÖRGY – BUJDOSÓ ERIKA

*A Magyarországi Evangélikus Egyház oktatási múltjából jól ismertek a kiváló eredmények, de mi a helyzet a jelenlegi evangélikus köznevelési rendszer teljesítményével? Vannak-e most is kiválóan teljesítő evangélikus iskolák, vannak-e hivatásukat igen magas színvonalon űző, a jövő generációinak nevelésében meghatározó munkát végző tanárok, pedagógusközösségek? Jelen tanulmány célja, hogy az evangélikus nevelési-oktatási rendszer 2011-től 2021-ig tartó időszakára vonatkozó kutatásaink alapján megmutassuk azokat az evangélikus iskolákat, ahol a statisztikai adatok igazolják a kiemelkedően eredményes pedagógiai munkát.<sup>1</sup>*

A pedagógus eredményessége, a nevelés-oktatás hatása nem csak az iskolában töltött években jelentkezik, mégis vannak mérési módszerek, amelyek az „azonnali hatást” mutatják meg. Ezt a hatást szokás *hozzáadott érték*ként emlegetni, ez mutatkozik meg a különböző teszteken, versenyeken elért magas pontszámokban, és döntően ezek alapján készülnek az iskolarangsorok – például a HVG százas listájának élén szereplő intézményeket még azok is fel tudják sorolni, akiknek nincs középiskolás gyermeke, vagy történetesen nem pedagógusok.

Ugyanakkor azok az intézmények, amelyek nincsenek az élmezőnyben ezekben az abszolút eredményeket mutató megmértetésekben, még

végezhetnek kiváló és eredményes pedagógiai munkát, lehet nagyon magas a hozzáadott értékük, mégis alig vagy nem ezen teljesítményük alapján kerülnek be a köztudatba. Arra vállalkoztunk, hogy a magyarországi iskolák sokaságában megtaláljuk azokat az evangélikus intézményeket, amelyeknek pedagógiai munkája – az a bizonyos hozzáadott érték – az evangélikus oktatás hagyományosan kiváló sorába illeszkedik.

Az abszolút eredmények vizsgálata helyett más kutatási módszereket kellett alkalmazni.

Bár az adatok, amelyeknek az elemzésével megválaszolhatók a bevezetőben feltett kérdések, nyilvánosak, mégsem mondható, hogy könnyen adódnak a belőlük levonható következtetések. De szükségesek ezek a vizsgálatok, mert ezek az egyébként kiválóan teljesítő iskolák méltatlanul keveset szerepelnek a sajtóban, jóval kevesebb elismerést kapnak. Jelen írásunkkal ezt a trendet szeretnénk megtörni.

Egy iskola munkáját pontosan jellemzi, hogy honnan hová juttatja el diákjait. A tanuló képességeinek és belső motiváltságának megfelelő iskola az, ahol az potenciális adottságaival „kifuthatja” magát, képességeinek legjavát tudja nyújtani.<sup>2</sup> Az iskolát választó szülőt nem az érdeklő elsősorban, hogy átlagosan milyen eredményeket ér el az iskola például matematikából, hanem az, hogy mennyire fejleszti gyermekét.

→ *Asztalos György* (1960): pedagógiai szakértő, matematika és fizika szakos tanár mérésértékelés-szakvizsgálóval. Kutatási területe az iskola-eredményesség, iskolai szegregáció. Legutolsó publikációja *Több jár az egyházi iskoláknak, mint az államiaknak?* (*Országút.com*) címmel jelent meg.

→ *Bujdosó Erika* (1969): pedagógiai szakértő, az Evangélikus Pedagógiai Intézet munkatársa. Kiemelt feladatai közé tartozik az evangélikus nevelési-oktatási intézmények digitális átállásának, szervezeti és médiakommunikációjának szakmai támogatása, valamint a szakképzési terület mentorálása.

### Vannak-e most is kiválóan teljesítő evangélikus iskolák?

Erre a kérdésre sokrétű és igen pontos választ kaphatunk az országos kompetenciamérés (OKM) eredményeinek vizsgálatából.

Az elmúlt tíz év OKM-adatainak<sup>3</sup> elemzésével megtalálhatók azok az evangélikus iskolák, amelyek a legtöbbet teszik hozzá a gyermekek tudásához, gondolkodásához. A magas hozzáadott értékkel rendelkező iskolák megtalálásához három mutatót használunk a vizsgálódások során: a matematika és a szövegértés pontszámait és az úgynevezett családháttér-indexet.

Mindenütt a világon, de Magyarországon különösképpen erősen befolyásolja a tanulók teljesítményét – a tanári munka mellett – az, hogy milyen családi háttérrel rendelkeznek. Külön érdekesség, hogy a családi háttér nagyobb összefüggést<sup>4</sup> mutat a teljesítménnyel az evangélikus rendszerben, mint az állami iskolákban. Ez azért van, mert az evangélikus iskolák „átlagosabbak”, vagyis nem nagyon vannak a családi háttérhez képest sokkal rosszabbul vagy sokkal jobban teljesítő intézményeink.

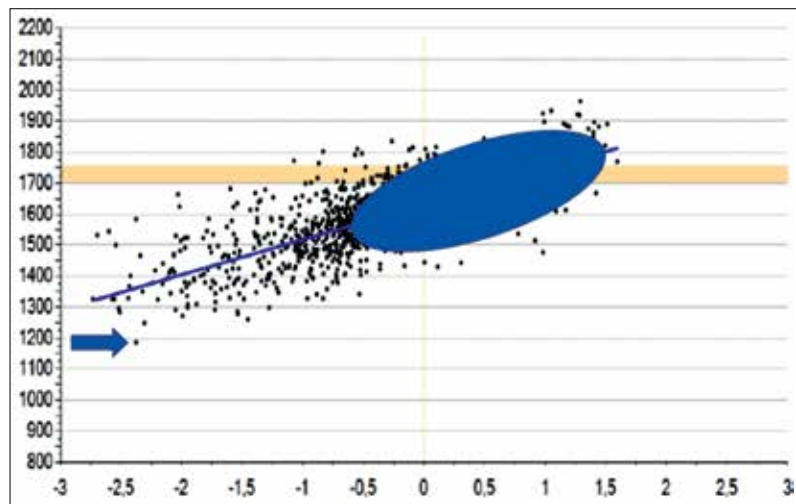
A kompetenciaméréssel egy időben a gyermekek szülei kitöltnek egy úgynevezett háttérkérdőívet. Ebben olyan dolgokra kérdezzük rá, amelyek erős hatással vannak a diákok teljesítményére:

például a szülők iskolai végzettségére, az otthoni és saját könyvek számára, a tanulási környezetre stb. A kérdőív válaszaiból képzik a családháttér-indexet (továbbiakban CSHI, amely egy  $-2,8$  és  $+1,8$  közötti szám).

A következő ábráról – amely egyik iskolánk kompetenciaméréséből származik – sok mindent leolvashatunk:

A lenti ábrán a fekete pontok egy-egy iskolát jelentenek. Például a kék nyílal jelölt ponthoz tartozó iskola CSHI-indexe  $-2,3$  körül van, és a teszten elért matematikaeredménye kb. 1200 pont. Az ábrán látszik, hogy ahogy nő a CSHI, úgy nőnek a matematika-pontszámok is. Az átlagos növekedést a kék egyenes jelzi. A  $0$  családháttér-index az átlagos családi háttérű iskolát jelöli. A  $+1,5$ -es tartományban már az egyetemet végzett szülőkkel rendelkező gyerekek intézményei vannak. A kék ellipszis az a tartomány, ahol az evangélikus iskolák (vagyis ebben a kompetenciamérésben a vizsgált 8. évfolyamok) helyezkednek el. Az is látszik, hogy a mi intézményeink a családi háttér szempontjából jobbnak számító iskolák közé tartoznak.

Minket most azok az iskolák érdekelnek, amelyek a kék vonal fölött helyezkednek el. Ezek jobban teljesítenek, mint ahogyan az a családi háttérük alapján várható lenne.



Ha a matematikaértékek szórására vagyunk kíváncsiak, akkor azt látjuk, hogy azok kb. 1400 és 1900 pont között vannak az evangélikus intézményekben. (Országosan 1200 és 2000 pont között.)

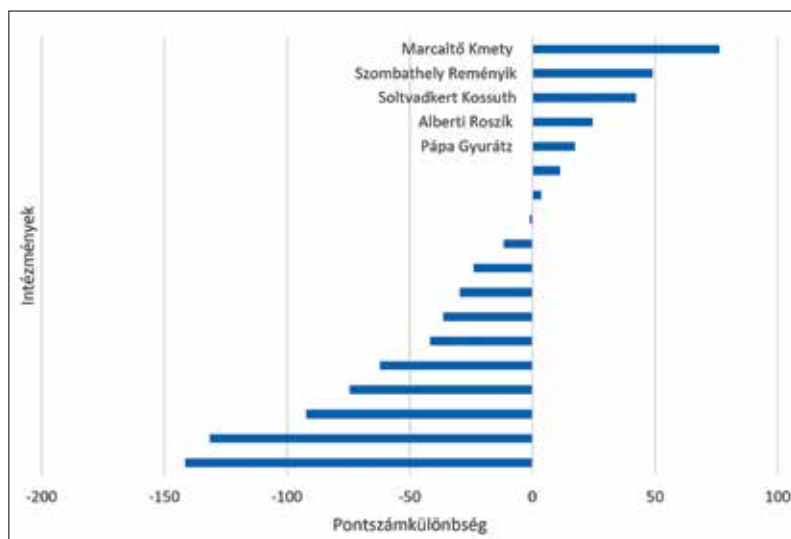
A kiváló evangélikus iskolákat két módon próbáltuk megtalálni. Elsőként azt vizsgáltuk, hogy mely iskolák azok, amelyek a családi háttérhez képest szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a magyar iskolák átlaga. Ezen belül pedig további kétféle lehetőséget tekintettünk át. Először azt vizsgáltuk meg, hogy az evangélikus iskolák átlagához képest mely iskolák teljesítettek szignifikánsan jobban, mint ami a családi háttérükhöz képest elvárható lett volna. A 8. és 10. évfolyam matematika- és szövegértéspontszámait vizsgáltuk.<sup>5</sup>

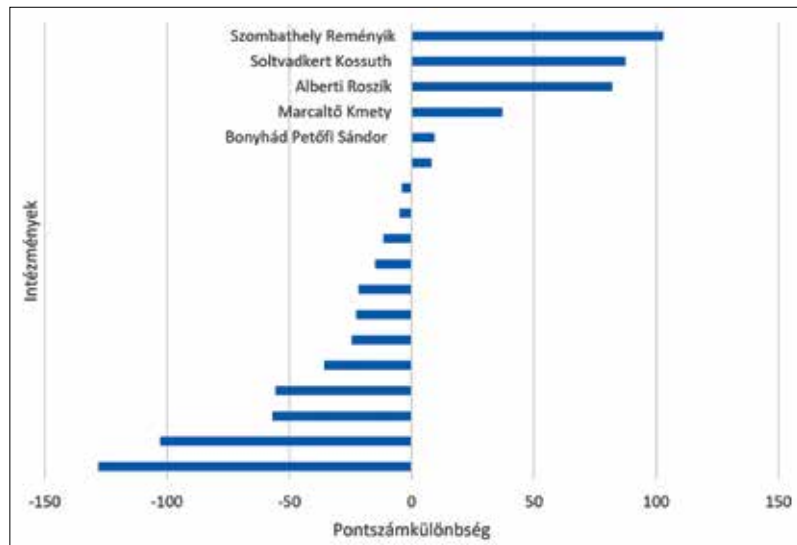
Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az iskola pedagógiai teljesítményének megítéléséhez a kompetenciamérés eredményeinek ismerete csak egy, de nem kizárólagos szempont. Több meghatározó jellemzőt említhetünk az iskola tágabb környezetének szociokulturális jellemzőitől a környék más iskoláinak „elszívóhatásáig” vagy éppen az evangélikus intézmény sokrétű vonzerejéig. Előfordulhat, és elő is fordul, hogy például egy kisvárosban az ugyanolyan családi háttérű gyerekek közül egy jobb

hírű iskola „elszívja” a tehetségesebbeket, így az az iskola látszólag jobban, a másik pedig rosszabbul teljesít a családi háttérhez képest.

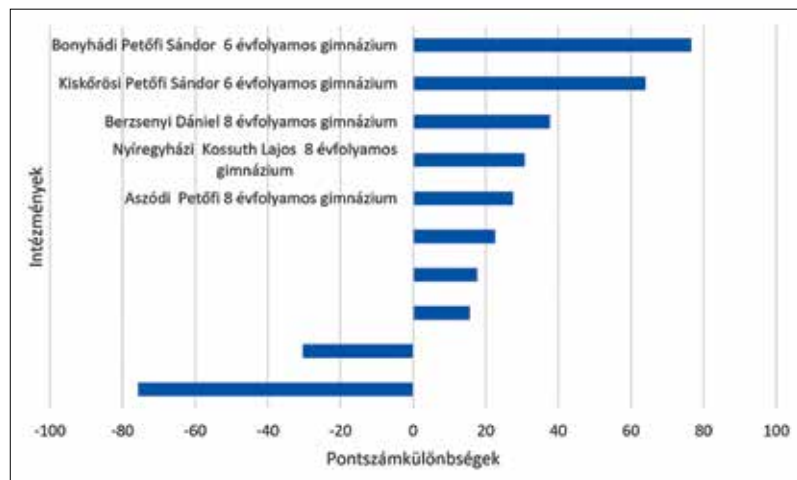
A következőben még mindig a családi háttérhez viszonyított teljesítményt vizsgáltuk, de most az ország összes iskolája körében. Ehhez az Oktatási Hivatal (OH) oldaláról letölthető adatbázist használtuk: „Az OKM adatai alapján azonosíthatók az olyan iskolák, amelyek jobb eredményt érnek el, mint az tanulók családi háttere alapján várható volna. Ezek azok az intézmények, amelyek pedagógiai munkájukkal eredményesen ellensúlyozzák tanulók hátrányos helyzetét, ezzel is szolgálva a társadalmi mobilitást. A magasabb átlagteljesítményű intézmények esetében ugyanez azt jelenti, hogy kiválóan építenek diákjaik biztos családi hátterére, és eredményesen gondozzák a rájuk bízott tehetségeket.”<sup>6</sup>

Az OH nem az utolsó öt év átlagával számol, hanem azt vizsgálja, hogy hányszor ér el jobb eredményt az adott iskola az OKM adatai alapján, mint amit a CSHI alapján várnánk. Ezekbe az adatbázisokba az iskolák 5–8%-a kerül bele. Az ország 3388 általános iskolájából csak 150 olyan van, amely az elmúlt öt évben szövegértésből legalább egyszer teljesítette a szintet 8. évfolyamon, vagyis szig-





▲ Szövegértés – általános iskola, 8. évfolyam



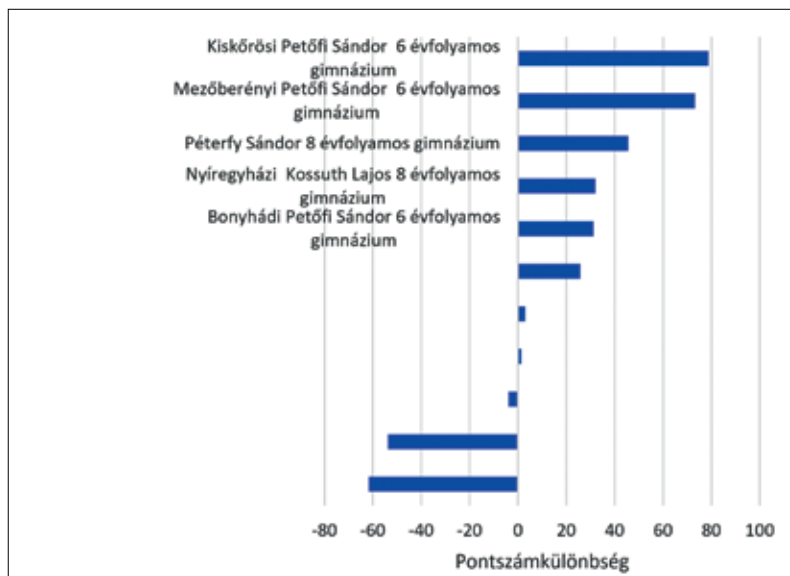
▲ Matematika – gimnázium, 8. évfolyam

nifikánsan jobb eredményt ért el, mint ami tőle elvárható lett volna. A mi általános iskoláink közül az elmúlt öt évben szövegértésből a soltvadkerti Kossuth ötször, az alberti Roszík kétszer és a bobai Reményik egyszer, matematikából a szombathelyi Reményik háromszor ért el kiváló eredményt.

A Kossuth Lajos Evangélikus Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola kiugró teljesítményére jellemző, hogy Magyarország összes általános iskolája közül kettő teljesítette az utóbbi öt mérési

évben ezt a szintet! A kettőből az egyik a soltvadkerti evangélikus iskola.

Ha ugyanezen szempont szerint a középiskolák 10. évfolyamának eredményeit nézzük, akkor azt látjuk, hogy az utóbbi öt évben a következő iskolák teljesítettek jobban, mint a CSHI alapján várt eredményük: szövegértésből a szarvasi Vajda és a kiskőrösi Petőfi kétszer, a mezőberényi Petőfi, a soproni Eötvös és a bonyhádi Petőfi pedig egyszer. Matematikából a kiskőrösi Petőfi kétszer, a mező-



berényi Petőfi és a bonyhádi Petőfi pedig egyszer teljesítette a szintet.

Mind szövegértésből, mind matematikából kétszer is a vártnál jobban teljesített a Kiskőrösi Petőfi Sándor Evangélikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Technikum (Kevi), amelynek kiváló pedagógiai munkájára büszkék lehetünk.

Korábban már utaltunk rá, hogy a szociokulturális környezet jelentősen meghatározza az intézmény pedagógiai munkáját. Nézzük meg ezeknek a kiemelkedően teljesítő iskoláknak néhány szociokulturális jellemzőjét. Egységes-e a „recept”, vagy e téren is az evangélikus intézmények sokféleségével találkozunk?

A kiskőrösi iskola erős versenyhelyzetben működik a településen, tanulói nem a nagy múltú elitképzőt választják, amikor a Kevibe<sup>7</sup> jelentkeznek, a választást sokkal inkább meghatározza az eredményes pedagógiai munka. A listában ugyanakkor ott van a Vajda Péter Evangélikus Gimnázium is, amely a település egyetlen középiskolájaként működik Szarvason, tehát megint nem beszélhetünk elitképzőről, még akkor sem, ha az evangélikus oktatás egyik patinás intézményéről van szó.

Mindkét kompetenciaterületen a vártnál jobban teljesített a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gim-

názium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, valamint a Mezőberényi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium és Általános Iskola. Az evangélikus köznevelési rendszerben ez a két intézmény vesz részt az Arany János Tehetség-gondozó Programban. Mindkét gimnázium evangélikus egyházi alapítású, több mint kétszáz éves iskola.

Az Eötvös József Evangélikus Gimnázium, Egészségügyi Technikum és Művészeti Szakgimnázium az evangélikus oktatás több évszázados fellegvárában, Sopronban működik, sokrétű képzési palettája jelzi, hogy rugalmasan reagál az oktatási kihívásokra.

Az OH honlapján a vártnál nemcsak a CSHI-hez mérten jobban teljesítő iskolák listája olvasható. Ott található az azokat az iskolákat tartalmazó összeállítás is, amelyek jobb eredményt értek el, mint az tanulók korábbi eredményei alapján várható volna, azaz az adott intézményben folyó pedagógiai munka fejlesztő hatása nagyobb az átlagosnál.<sup>8</sup> Ebben azt vizsgálják, hogy milyen szinten voltak az előző kompetenciamérésben, és hova jutottak a következőben az adott tanulók. Ezeket az adatokat kevésbé befolyásolták más külső hatások, kevésbé viszonylagosak, vagyis például más intézmények

„elszívóhatása” kevésbé befolyásolja az adott iskola teljesítményét ilyen szempontból.<sup>9</sup>

Összesen négy kategóriában lehet szerepelni: 8. évfolyamon, 10. évfolyamon és mindkét évfolyamon a szövegértés és a matematika vonatkozásában. A mi iskoláink két kategóriában értek el kiváló eredményt ebben a viszonyítási rendszerben.

Az utolsó öt év adatait vizsgálva a következő eredményeket találtuk:

Matematikából a 6.-ról 8.-ra való fejlesztésben a szombathelyi Reményik Sándor Evangélikus Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola háromszor, a győri Péterfy Sándor Evangélikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium kétszer és a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium általános iskolája egyszer szerepel a listán. Szövegértésből a 8.-ról 10. évfolyamra való fejlesztésben a szarvasi Vajda Péter Evangélikus Gimnázium kétszer, a Nyíregyházi Evangélikus Kossuth Lajos Gimnázium, a Budapest-

Fasori Evangélikus Gimnázium pedig egyszer érte el ezt a minősítést.

Ebben a listában vannak olyan intézmények, amelyek más vizsgálati szempontok szerint is kiváló teljesítményt nyújtanak, és megjelennek eddig még nem említett iskolák is. Nézzük most ezek szociokulturális jellemzőit!

A Reményik Sándor Evangélikus Általános Iskola egy megyeszékhelyen működő iskola, fenntartója a Szombathelyi Evangélikus Egyházközség. A patinás, 1920-ban épült iskolaépületet az egyházi átvétel követően, 2011-ben felújították, bővítették. Jó megközelítéssel mondható, hogy tanulói között jelentős arányban vannak olyan családok gyermekei, ahol a szülők az állami oktatás magasabb minőségű alternatívájaként választották az egyházi iskolát. Hogy mégsem elitképző iskoláról van szó, az a pedagógiai programjából is kiténik: „...nem feltétlenül a kimagasló eredmény elérése az iskola elvárása tanulóitól és a felkészítő pedagógusoktól,



▲ Életkép a soproni evangélikus líceumból, 1912 (Fortepan/Vargha Zsuzsa)

hanem a tisztességes helytállás. Fontos a lelkiismeretes munka, mely sikerélményhez, rutinhoz juttatja tanulóinkat. Meggyőződésünk, hogy minden gyermekben fellelhető valamilyen képesség, tehetség, melyet fejleszteni, gondozni lehet.”<sup>10</sup>

### Az eddig még nem említett intézmények

Ha a kiváló evangélikus iskolák példáit keressük, meg kell említenünk nagy múltú intézményeinket is. A Budapest-Fasori Evangélikus Gimnáziumról, a győri Péterfy Sándor Evangélikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégiumról és a Nyíregyházi Evangélikus Kossuth Lajos Gimnáziumról is elmondható, hogy annak az evangélikus oktatási hagyománynak a kialakítói, amelyet tanulmányunk elején idéztünk föl. Városi környezetben, nagyszámú, jelentős evangélikus közösségekben alapított, a történelmi múltban, valamint a rendszerváltást követően újraindult evangélikus oktatás rendsze-

rében is meghatározó oktatási intézmények. Egyedi jellemzőik mellett – ahogyan az kutatásainkból is kiténik – közös vonásaik egyike jelen írásunk tárgya. Ezekben az iskolákban jellemzően magas a hozzáadott érték, az a mutató, amely jól jellemzi a pedagógiai munka minőségét.

### Összefoglalás

Tanulmányunkban megpróbáltuk megkeresni azokat az iskolákat, amelyek hozzáadott érték tekintetében átlagon felül teljesítettek az evangélikus és/vagy az összes iskolához viszonyítva. Fontosnak tartottuk ezt azért, mert ez a mutató sokkal jobban méri az iskolák teljesítményét, mint az abszolút pontszámok. Feltételezzük azt is, hogy vannak olyan iskolák, amelyek az egyéb, már említett tényezők miatt érdemtelenül kimaradhattak a felsorolásból. A jövőbeli kutatásainkban igyekszünk majd őket is megtalálni, de ehhez kvalitatív vizsgálódásra, esettanulmányokra is szükség lesz. ■

### JEGYZETEK

- 1 A tanulmány grafikoniai további ábrákkal, nagyobb felbontásban elérhetők a *Credo.lutheran.hu*-n. Terjedelmi és olvashatósági okok miatt az intézmények nevei rövidítve szerepelnek rajtuk.
- 2 Így szerepel a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola felvételi tájékoztatójában, amely az iskola honlapján olvasható: [http://pseg.hu/?page\\_id=3684](http://pseg.hu/?page_id=3684). (Megtekintés: 2022. március 22.)
- 3 Az OKM a köznevelési törvényben meghatározott módon a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességét és matematikai eszköztudását vizsgálja.
- 4 Az evangélikus iskoláknál 0,7; az állami iskolák esetében 0,5 a korrelációs együttható.
- 5 Lineáris regresszióval kiszámoltuk, hogy milyen pontszámot kellett volna elérnie az adott iskolának az evangélikus trendhez képest, a családi háttérhez viszonyítva. A kisiskolák esetében sokszor jelentős évenkénti mérések hullámzását kiküszöbölendő az utolsó öt mérési eredmény átlagával számoltunk.
- 6 Kiemelkedő teljesítményű iskolák. *Oktatási Hivatal*, 2019. november 11. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo\\_teljesitmenyu\\_iskolak](https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak). (Megtekintés: 2022. március 22.)
- 7 A helyiek általánosan használják az intézménynév rövid változatát az iskola jelölésére.
- 8 [https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo\\_teljesitmenyu\\_iskolak](https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak). (Megtekintés: 2022. március 22.) OH-adat, itt is az ország összes iskolájának kevesebb mint 10%-a kerül ebbe a kategóriába.
- 9 [https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo\\_teljesitmenyu\\_iskolak](https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak). (Megtekintés: 2022. március 22.)
- 10 Nevelés – oktatás. *Reményik Sándor Evangélikus Óvoda, Általános Iskola és Művészeti Iskola*. <http://www.remenyik-iskola.hu/remenyik/iskola/neveles---oktatas>. (Megtekintés: 2022. március 22.)



## Fák, No. II.

→ PETRÓCZI ÉVA

*Nemes Nagy Ágnes emlékére*



▲ Hendrik Voogd: Itáliai tájkép mandulafenyőekkel, 1807 (olajfestmény, 101,5 x 138,5 cm, Rijksmuseum, Amszterdam)

Tanulni kell.  
A nyári fákat.  
Ahogyan bókolnak az ágak.  
Ahogyan talpig fénysugárba mártva  
Hallgatva óvnak,  
Át ne járja  
A tompa hőség tested és agyad.

Fogynak a nyári örömök.  
A fák irgalma megmarad.

→ **Petróczi Éva** (1951): a Károli Gáspár Református Egyetem Puritanizmuskutató Intézetének nyugalmazott alapító vezetője, habilitált doktor, költő, író, irodalomtörténész, műfordító és publicista. Tudományos szakterülete a 16–17. század magyar és angolszász, főleg kegyességi irodalma. Legutóbbi kötete *Nagyapa meséi* címmel jelent meg (ill. Faltisz Alexandra, Katica Könyv Műhely, 2021).

## Imago

→ SISKÁ PÉTER

Uralkodó nélküli tér,  
ország a lezárt  
szemhéjak mögött –  
börtön ez, idegen földön.

Minden zárka nyitva áll,  
de hová is mehetnénk mi,  
képzelt fegyencek?

Vagy. Elérhetetlenül közel.

## Neküia

A régi ház előtt áll,  
integet felém  
a harminc évvel ezelőtti  
nyárban, a fekete-  
fehér, örök  
napsütésben.  
Mondani akar még  
valamit, valami  
fontosat,  
mielőtt felébredek,  
de a szavak  
helyett már csak  
harangszó  
jön ki a száján.

## Hőjelenségek

Kötélen száradó,  
virágmintás  
ruhák. Felhők,

és a soha  
le nem nyugvó,  
izzó  
nyári nap.

A verssorok  
rácsa mögött,

akár a szitáló hó,  
lerakódik  
majd minden  
jelentés:

mozdulatlan,  
szerény túlvilág,

mennyországnyi  
távolságra  
tőled.



▲ Simon Marmion: Krisztus sivatása, 1473 k. (Olaj és tempera, 51,8 × 32,7 cm, Metropolitan Museum, New York)

# Egyházi intézmények és eredményesség az ezredforduló után

→ PUSZTAI GABRIELLA – MORVAI LAURA – BACSKAI KATINKA

## Bevezetés

Az egyházi iskolát nemcsak az egyháziisan vagy a maguk módján vallásosak választják, de a vallásos családok gyermekei egyértelműen felül vannak reprezentálva ezekben az intézményekben az állami iskolákhoz képest.<sup>1</sup> A kevésbé vallásosak egyre nagyobb arányban képviseltetik magukat az újabban átvett iskolákban. Mivel itt a pedagógusok körében is kevesebben vannak a hitvalló világnézetten alapuló pedagógiát és iskolakultúrát ismerők, kihívást jelent az intézményeknek az egyházi iskolai identitás megtalálása. A vallásszociológiai vizsgálatok szerint az egyházi iskolák vallásos nevelésre gyakorolt hatása nem éri utol a családi vallásos nevelés hatását, hiszen az otthoni vallásos nevelésben részesülőknek összehasonlíthatatlanul nagyobb esélyük van később az egyház tanítását követővé válni vagy legalább a maguk módján vallásosnak lenni. Azonban minél hosszabb ideig jár valaki egyházi intézménybe, annál valószínűbb, hogy a későbbiekben vallásos lesz az egyház tanítása szerint.<sup>2</sup> Az is figyelemre méltó, hogy még az otthoni nevelés

nélkül egyházi iskolába járóknál is kimutatható az egyházi iskolák önálló vallási szocializációs hatása. A korábbi kutatásokkal szemben a dinamikus kibővült egyházi szektorban a felekezeti iskolába járás már nem teszi valószínűbbé speciális értékpreferenciák kialakulását.<sup>3</sup>

Az egyházi iskolák pedagógiájának fontos eleme lehet a vallásos iskolakultúra, amelyet ideális esetben a döntően vallásgyakorló tantestület együttműködése és az arra épülő tanár-diák-szülő kapcsolat tart életben, s a vallásos iskolakultúra több ponton hat az életcélokra, a magatartásmintákra, a motivációra, a fegyelemre. Az oktatáskutatók és a vallásszociológusok egybehangzóan állítják, hogy a pedagógusok, tanulók és szülők vallásosságának vizsgálata nélkül sem az egyházi intézmények rekrutációját, sem az eredményességre gyakorolt hatását nem lehet értelmezni.<sup>4</sup>

Az, hogy az iskola állami, egyházi vagy magánfenntartású, csupán egyetlen jellemzője a sok közül. Sokan sok megközelítésből vizsgálták már a magán-, ezen belül vagy kívül az egyházi fenntartá-

→ **Pusztai Gabriella** (1966): a Debreceni Egyetem professzora, oktatáskutató, kutatási témái a vallási szocializáció és az egyházi szerepvállalás az oktatásban, valamint a vallási és nemzeti kisebbségekhez tartozók tanulmányi pályafutása és a társadalmi és kulturális tőke eredményességre gyakorolt hatása.

→ **Morvai Laura** (1989): a Debreceni Református Hittudományi Egyetem alumnireferense, oktatáskutató, kutatási témái az egyházi iskolák eredményességének különböző aspektusai és az eredményességet segítő ágensek hatásának vizsgálata, köztük az egyházi és nem egyházi iskolákban oktató pedagógusok továbbképzési terveinek és nevelési értékeinek elemzése, továbbá a fiatalok tanulási terveit befolyásoló tényezők feltárása.

→ **Bacsikai Katinka** (1981): a Debreceni Egyetem adjunktusa, oktatáskutató, kutatási témái a kiemelt figyelmet igénylő (hátrányos helyzetű, SNI és BTMN-) diákok oktatása és az őket tanító tanárok eredményessége, valamint az oktatási rendszer különböző szektorainak összehasonlító vizsgálata.

sú intézmények világát. Tanulmányunkban igyekszünk bemutatni néhány megközelítési lehetőséget, majd az egyházi iskolák eredményességének lehetséges területeit vesszük górcső alá. Ugyanakkor, ahogy fentebb rámutattunk, a fenntartó és az eredményesség összevetése önmagában nem ad eléggé komplex képet, sok esetben figyelmen kívül hagyja az iskolák belső jellemzőit, tanulói, pedagógus- és szülői összetételét, azok társadalmi és kulturális környezetét. Ha igazán meg akarjuk érteni a helyzetet, túl kell lépni ezen az egysíkú megközelítésen, komplexebben és mélyebben kell vizsgálni az egyházi oktatást.

Milyen az egyházi szektor részesedése a magyar oktatási rendszerben? Az egyházak vagy vallási szervezetek óvodáinak részesedése és az egyházi óvodákba járók aránya megközelíti a 9%-ot. Az általános iskolák tekintetében mind az egyházi feladatellátási helyek, mind a tanulók esetében 15,2%-os arány jellemző. A gimnáziumok kategóriájában az egyházak a feladatellátási helyek 29,7%-át működtetik, ahol a tanulók 25,3%-a folytat tanulmányokat. A szakképzést nyújtó középfokú intézmények (szakgimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák és készségfejlesztő iskolák) körében az egyházi iskolák aránya 15%, s ezekbe a szakképzésben tanulók 11%-a jár. Az egyházi iskolahálózat újraszerveződését követő harmadik évtized végén az egyházi szektor magyarországi részaránya nemzetközi összehasonlításban közepesnek számít, elmarad a franciaországi, a spanyolországi, a hollandiai és a belgiumi egyházi intézményi arányok nagyságrendjétől.

### **Az egyházi iskolák szerepe a 21. században**

Az egyházi iskolák szerepét vagy létjogosultságát többféleképpen magyarázzák, egyrészt az oktatás szabadságával, másrészt a vallásszabadság biztosításával, miközben az elmúlt évtizedekben Európában a lakosság egyre kevésbé vallásos az egyházak tanítása szerint,<sup>5</sup> inkább az individuális vallásosság irányába mozdult el.<sup>6</sup> Ugyanakkor a társadalmi sokszínűség főként a migráció hatására tovább erősödött az elmúlt évtizedekben, sőt sok esetben olyan csoportokat érint, amelyekre erős közösségi

vallásosság jellemző.<sup>7</sup> Ezek tükrében jól látható, hogy az állami oktatási rendszerrel párhuzamosan működő szektor biztosítja a családok számára, hogy a világnézetileg plurális világban megtalálják gyermekeiknek azokat az intézményeket, amelyek leginkább biztosítani tudják saját kultúrájuk megélését.<sup>8</sup> A két jog együttes alkalmazására több lehetőség is létezik például az állami iskolákban a hittanoktatás előtérbe helyezésével vagy önálló egyházi intézmények biztosításával.<sup>9</sup> Kutatások feladata eldönteni, melyik megoldás alkalmazásával milyen mértékben teljesülnek a vallásgyakorló szülők azon elvárásai, hogy támogassák őket az iskolák kultúrájuk átadásában.

Az állami és más fenntartású intézményekhez képest az egyházi intézmények eltérő vallási, világnézeti és pedagógiai karakterrel rendelkeznek, s szinte minden európai országban jelen vannak, azonban a különböző történelmi hagyományok miatt nehezen összehasonlíthatók egymással.<sup>10</sup> Hiszen míg bizonyos országokban (pl. Belgiumban) jelentős múltra és folyamatos működésre tekintenek vissza, addig Európa keleti felén (lásd Magyarország példáját) politikai okokból nem vagy csak kis számban működhetek. További országokban (pl. Svédországban) új keletű jelenség az iskolák gyarapodása.<sup>11</sup> Az eltérő történelmi hagyományok az egyházi és általában a nem állami szektor esetén is más-más funkció felvállalását eredményezték, ami hatással van eredményességükre is.<sup>12</sup>

Többen megkísérelték már az egyházi iskolák funkcionális vizsgálatát.<sup>13</sup> Szántó János három fő funkcióban látta az egyházi és állami szektor viszonyát: helyettesítési, mellérendelési és kompetitív.<sup>14</sup> Ez a tipológia nem veszi figyelembe a társadalom tagjainak szándékait és szükségleteit, miközben több kutató éppen a társadalmi elvárásokkal, az iskolaválasztási szándékkal magyarázza az egyházi iskolák társadalmi szerepét.<sup>15</sup> Ehhez képest Giuseppe Bertola és Daniele Checchi egymás kiegészítéseként mutatja be a magán- és az állami szektort.<sup>16</sup> Eszerint ahol az állami szektor erős képzési színvonalat nyújt, ott a magán- és az egyházi oktatás a leszakadók felé nyit, ezzel szemben

ahol az állami szektor kevésbé erős, ott az egyházi intézmények az elitképzés irányába mozdulnak.

A hazai kutatások szerint a magyar oktatási rendszerben ennél még komplexebb a magán- (azon belül az egyházi) oktatás szerepvállalása, hiszen a fővárosban inkább a tehetséggondozás, vidéken inkább a felzárkóztatás dominál.<sup>17</sup> Ez szoros összhangban áll azzal, hogy erősen lokálisfüggő az egyházi iskolák jelenléte és vállalt szerepe.<sup>18</sup>

### Egyházi iskolák a hazai kutatások tükrében

A hazai oktatáskutatók viszonylag hamar az „új” szereplők vizsgálata felé fordultak a rendszer-változást követően kibontakozó, fokozatosan többszektörűvé alakuló rendszerben, hiszen az *Educatio* folyóirat első számában már többen foglalkoztak a témával.<sup>19</sup> Az új fenntartók megjelenésében a világnézeti és vallásszabadság, valamint a pedagógiai sokszínűség biztosítását látták a kutatók.<sup>20</sup>

Az egyházi szektornak a diktatúra alatti korlátozott működése, valamint az (újra)alakulási folyamata számos kutató érdeklődését felkeltette,<sup>21</sup> néhány éven belül két disszertáció,<sup>22</sup> valamint egy tematikus *Educatio*-szám<sup>23</sup> is vizsgálta a felekezeti közoktatást. A szektor feltérképezése során vizsgálták a felekezeti iskolák tanulóinak társadalmi háttérét, eredményességét, továbbtanulással kapcsolatos terveit,<sup>24</sup> olvasási és szövegértési teljesítményelőnyét,<sup>25</sup> statisztikai és hozzáadottérték-mutatóit,<sup>26</sup> később a felekezeti iskolák tanárainak összetételét, nevelési értékeit,<sup>27</sup> továbbképzési igényeit,<sup>28</sup> a különböző tanulmányi teljesítményt felmutató egyházi iskolák tanárainak jellemzőit.<sup>29</sup> A kutatók egy része az ország határain túlnyúlva, a poszt szocialista országokban vizsgálta az egyházak szerepvállalását, ami hozzájárult a magyar változások specifikumainak megértéséhez.<sup>30</sup> Sőt a PISA-adatokra támaszkodva nemzetközi viszonylatban is elemezték a felekezeti iskolák eredményességét.<sup>31</sup>

*„Az is kimutatható volt, hogy a fenntartó felekezet kevésbé befolyásolja például az iskolák értékrendjét, mert az inkább attól függ, hogy vallásosak-e az ott tanító pedagógusok.”*

A 2011/2012-es tanévvel a felekezeti szektor bővülésének újabb hulláma vette kezdetét, s a kutatások az iskolaátvételek körülményeinek, a felekezeti iskolafenntartók bővítéssel kapcsolatos motivációjának,<sup>32</sup> eredményességről alkotott koncepciójának vizsgálatára,<sup>33</sup> sőt a szektor átalakulásának oktatáspolitikai elemzéseire is kiterjedtek.<sup>34</sup> Az időszak fontos jellemzője, hogy megjelent a felekezeti oktatás esetében a korábban fordított piramishoz hasonló, középiskola-hangsúlyos képzési struktúra korrigálásának és a vertikális egymásra épülés biztosításának szándéka is, ami magasabb szintű rendszerbe szerveződésre irányuló törekvést jelez.<sup>35</sup> Jól látható, hogy az egyházi szektor az iskolaátvételekkel nemcsak a mennyiség tekintetében ment át jelentős változáson, hanem minőségi tekintetben is. Míg a kevés egyházi iskola a szocializmus évtizedeiben hosszú távon jelentős státusemelkedéshez segítette az alacsony vagy közepes státusú vidéki családok gyermekeit, s ilyen

módon a vallásos közösség elitképző intézménye volt, a többszöri bővülési hullámok hatására új szerepei kerültek előtérbe, például a szakképzés és a hátránykompenzálás,

azonban immáron egy világnézeti heterogén, jobbára nem vallásos tanulótársadalommal.<sup>36</sup> Ugyanakkor látható, hogy a felekezeti oktatás szerepe eltérő az egyes régiókban, a hátrányosabb helyzetű térségekben a felzárkóztató funkció kerül előtérbe.<sup>37</sup> Jól mutatja ezt a megváltozott szerepvállalást a középiskolások családi háttérében mérhető kulturális tőkemutatók eltérése a 2010 előtt és után egyházi fenntartásba került középiskolákban tanulók körében, amely a családi háttérrel kontrollált OKM-eredményekben is megjelenik.<sup>38</sup> A 2010-es évekbeli iskolaátvételi hullám eredményeinek vizsgálatára Morvai Laura tett kísérletet,<sup>39</sup> elkülönítve a 2010 előtt és után egyházi fenntartásba került középiskolák eredményeit. Vizsgálódása főleg az egyházi szektor

eredményességének többszemponútú vizsgálatára és a tanulók eredményességét befolyásoló tényezők feltárására irányult. Eredményei azt mutatták, hogy az újonnan átvett, alacsony státusú tanulókkal dolgozó, főként szakképző intézményekben lassú javulás volt tapasztalható a tanulói célok, motivációk és a fegyelem tekintetében, azonban a tanulmányi eredményességre gyakorolt hatás még váratott magára.

Az egyházi iskolák vizsgálata ezekben a kutatásokban általában a szektorközi összehasonlításra koncentrált, az egyes felekezetek közötti különbségek nem kerültek a kutatások látóterébe. Azonban azáltal, hogy nagy arányban bővült az egyházi szektor, lehetőség nyílt arra, hogy különbségeket keressenek a kutatók a különböző felekezetek által fenntartott, átvett iskolák között. Bacsikai Katinka és Pándy Árpád munkájából kiderül, hogy a különböző felekezetek más-más stratégiát alkalmaztak az iskolaátvételek és -alapítások során.<sup>40</sup> Korábban is jellemző volt, hogy nem egységes társadalmi háttérrel rendelkeztek, illetve más földrajzi térségben voltak jelen a különböző felekezetekhez tartozó iskolák,<sup>41</sup> az újabb iskolaátvételek vizsgálata során kiderült, hogy vannak olyan felekezetek (például a baptisták), akik kifejezetten a leghátrányosabb helyzetű iskolákat működtetik, míg főként a nagyobb iskolafenntartó felekezetek tanintézményei szélesebb társadalmi spektrumon működnek. Azonban minden fenntartó felekezet esetében jellemző, hogy alacsonyabb az újonnan átvett iskolák kompozíciója, és olyan hátrányos helyzetű településeken is megjelennek, ahol korábban nem voltak egyházi intézmények.<sup>42</sup> Az is kimutatható volt, hogy a fenntartó felekezet kevésbé befolyásolja például az iskolák értékrendjét, mert az inkább attól függ, hogy vallásosak-e az ott tanító pedagógusok.<sup>43</sup> Az újonnan átvett iskolák tanárainak vallásosságá pedig részben elmarad a korábban is egyházi iskolaként működő intézményekéihez képest, és a tanári szerepfelfogásuk is különböző lehet.<sup>44</sup>

### **Eredményesek az egyházi iskolák?**

Az egyházi iskolákat érintő kutatások egyik kiemelkedő irányát jelentik az eredményességkutatások,

amelyeknek az egyik fontos célja a különböző fenntartók eredményességének összehasonlító vizsgálata. Ennek fő mozgatórugója a tanulókért zajló folyamatos verseny, amelyre jelentős hatást gyakorol a magán- és azon belül az egyházi szektor.<sup>45</sup> Ugyanakkor itt is érdemes kiemelni, hogy az egyes országokban<sup>46</sup> és régiókban<sup>47</sup> sok esetben eltérő funkciót lát el az egyházi és felekezeti oktatás, ahogyan arra korábban is utaltunk, a társadalmi környezet és a működési feltételek függvényében.<sup>48</sup> Az eredményességvizsgálatok gyakran eltérő eredményeket mutatnak. Az állami és magánszektor eredményességének összevetésére számos kutató tett kísérletet.<sup>49</sup> A kutatások egy része szerint az egyházi iskolák teljesítménye jobb, más kutatások ezt azonban cáfolják.<sup>50</sup> Ennek hátterében többek között az eltérő célcsoportok, módszertan, területi különbségek és a felekezeti iskolák eltérő funkciójának figyelmen kívül hagyása is fellelhető. Egyes kutatók szerint az alacsonyabb oktatási szinteken és az alacsonyabb évfolyamokon kevésbé érzékelhetők a szektorközi különbségek.<sup>51</sup> A felekezeti szektor további tagolását figyelhetjük meg azokban az esetekben, amikor különböző felekezetek iskoláinak eredményességét is összehasonlítják.<sup>52</sup>

Az eredményesség vizsgálatának különböző területeit lehet beazonosítani: teljesítménymérések, tanulmányi eredményesség és továbbtanulás, nem tanulmányi eredményesség. Ezek közül talán a leggyakoribbnak a teljesítménymérések vizsgálata tekinthető, elsősorban nemzeti szinten,<sup>53</sup> de a nemzetközi mérések (PISA, TIMSS, PIRLS) a tágabb összehasonlításra is lehetőséget biztosítanak.<sup>54</sup>

A PISA-mérések a nem állami fenntartású iskolák előnyéről tanúskodnak, amely eredmények arra sarkallták a kutatókat,<sup>55</sup> hogy alaposabban is megvizsgálják a szektor eredményességének hátterét. Pusztai Gabriella és Bacsikai Katinka felhívják a figyelmet, hogy a PISA-mérés együttesen kezeli a nem állami (magán-, alapítványi és egyházi) fenntartású intézményeket, ezért nem beazonosíthatók az egyházi intézmények, vagyis a PISA-mérés tévkövetkeztetésekhez vezethet.<sup>56</sup> Továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy bizonyos országokban,

ahol a társadalomban magasabb azoknak az aránya, akik vallásosnak tekintik magukat, az állami iskolákban is jobban megjelenik a vallásos szellemiség, ezt viszont a PISA nem képes detektálni.<sup>57</sup>

BACSKAI (2012) négy ország PISA szövegértési eredményeit elemezve azt állapította meg, hogy a nem állami szektor esetén kevésbé érvényesül a családi háttér determináló hatása.<sup>58</sup> Ennek hátterét kutatva azt találta, hogy a jobb szövegértési eredmények mögött pozitívabb olvasási szokások figyelhetők meg, valamint az iskolatípus hatása is, hiszen a gimnáziumi tanulók esetén pozitívabb attitűdöt talált. Ugyanakkor a pozitívabb attitűd a társadalmi háttér kontroll alatt tartása mellett is megmaradt, ami Pusztai és Bacskai értelmezése szerint a tanulással kapcsolatos kedvező attitűdök kialakításának következménye, amely hosszabb távon a teszteredményekre is pozitívan hat.<sup>59</sup>

Az eredményességkutatások másik fő irányát a tanulmányi eredményesség és a továbbtanulási arány (vagy tervek) vizsgálata jelenti. A felsőoktatási aspiráció megbízható eredményességi indikátor volt még az ezredfordulón, amelyre azonban csak fenntartásokkal lehetett támaszkodni a felsőoktatási expanziót követően.<sup>60</sup> Ugyanakkor korábbi kutatások a felekezeti középiskolák egyik fontos eredményeként azonosították az alacsonyabb státusú tanulók szektorközi összehasonlításban magasabb továbbtanulási arányát,<sup>61</sup> s a kvalitatív kutatások azt mutatták, hogy az egyházi fenntartók, az iskolaigazgatók és a pedagógusok folyamatosan fontos célnak tartják a magas továbbtanulási arány elérését.<sup>62</sup> Azonban Morvai Laura eredményei szerint, miközben 2010 előtt jóval magasabb továbbtanulási hajlandóság volt megfigyelhető az egyházi középiskolák tanulói körében, már nincs szignifikáns egyházi előny az azután egyháziává váló középiskolák diákjainak eredményeiben.<sup>63</sup>

Az eredményesség harmadik és egyben legnehezebben, éppen ezért ritkábban kutatott területe a nem tanulmányi eredményesség.<sup>64</sup> Ilyen lehet többek között a tolerancia és a drogkipróbálástól való tartózkodás,<sup>65</sup> az állampolgári magatartás.<sup>66</sup> Azért is fontos a „nem tanulmányi” eredményesség

kérdése, mert egyes kutatások szerint a későbbi munkahelyi beválás szempontjából ezek hatása erősebb, mint a teszteredményeké.<sup>67</sup> Kutatásuk során az úgynevezett „nem kognitív” eredményességet vizsgálták az iskolai rendbontás, a hiányzás mértéke és az élet feletti kontrollal kapcsolatos attitűd (szerencse vs. kemény munka) adatokra támaszkodva.<sup>68</sup> Hasonlít ehhez Bacskai megközelítése,<sup>69</sup> aki azt vizsgálta, hogy mennyire akadályozzák a tanulók a tanóra menetét. De idesorolható még az extrakurrikuláris tevékenységekben való aktivitás is.<sup>70</sup> Az egyházi szektor esetén azért kiemelten fontos ennek az eredményességtípusnak a vizsgálata, mert az egyházi iskolák pedagógiai hitvallásai a tanulók holisztikus eredményességére, tehát a testi, lelki, szellemi és morális fejlesztésre fókuszálnak, ami túlmutat a kompetenciamérési eredményeken és a tantárgyi teljesítményeken.<sup>71</sup>

### Zárógondolatok

Az elmúlt évtized a hazai egyházi szektor erőteljes bővülését és ezzel együtt az átalakulását hozta magával.<sup>72</sup> A korábbi vallásgyakorló elit képzését célzó funkció mellett egyre erősebb céljá vált a nem vallásos tanulói csoportok társadalmi hátránykompenzálása. Ennek a megvalósítása jelentős feladat, tekintve, hogy az új intézmények és célcsoportok esetén hiányoznak a hitvallásos pedagógia legfontosabb tartópillérei. Ezzel magyarázható, ami az OKM-eredmények változásain is meglátszik, hogy eltűnni látszik az egyházi iskolák statisztikailag kimutatható előnyeinek egy része. Ugyanakkor ha a 2010 előtt is működő intézmények és az újabban egyháziává váló iskolák eredményeit külön-külön hasonlítjuk össze, mindkét csoportban megfigyelhető az egyházi iskolák előnye.<sup>73</sup> Arról viszont nem szabad megfeledkezni, hogy az új intézmények esetén időbe telik az egyházas jelleg kialakulása és az ennek eredményeként mérhető teljesítményjavulás. Az egyházi iskolák következő évtizedeinek nagy kérdése, hogy vajon mindenütt realizálódik-e az egyházi iskolák teljesítményre ösztönző potenciálja, vagy csak a szektor egy részének kiváltsága marad. ■



## JEGYZETEK

- 1 Lásd PUSZTAI 2020.
- 2 ROSTA–PUSZTAI 2022.
- 3 PUSZTAI 2020; ROSTA–PUSZTAI 2022.
- 4 Uo.; uo.
- 5 MAUSSEN–BADER 2015; MAUSSEN–VERMEULEN 2015.
- 6 CASANOVA 2007.
- 7 MUSHARRAF–NABEEL 2015.
- 8 DRONKERS–AVRAM 2015.
- 9 MAUSSEN–VERMEULEN 2015.
- 10 DRONKERS–AVRAM 2015.
- 11 Uo.
- 12 BERTOLA–CHECCHI 2013; DRONKERS–AVRAM 2015.
- 13 SZÁNTÓ 1998; PUSZTAI 2004.
- 14 SZÁNTÓ 1998.
- 15 PUSZTAI 2004; DRONKERS–AVRAM 2015.
- 16 BERTOLA–CHECCHI 2013.
- 17 PUSZTAI 2004; 2014; 2020; PUSZTAI–BACSKAI 2015.
- 18 SANDER–COHEN–ZADA 2012.
- 19 KOZMA 1992; LISKÓ–DRAHOS 1992; LUKÁCS 1992 stb.
- 20 TOMKA 1992a.
- 21 DRAHOS 1992; HALÁSZ 1992; TOMKA 1992a; 1992b; PUSZTAI 1998; 2001; KOTSCHY 2002; BACSKAI 2008 stb.
- 22 PUSZTAI 2004; KOPP 2007.
- 23 *Egyházak és oktatás*, 2005/3.
- 24 PUSZTAI 2004; 2005.
- 25 PUSZTAI 2008a; BACSKAI 2012.
- 26 NEUWIRTH 2005; IMRE 2005.
- 27 BACSKAI 2008; PUSZTAI 2015; MORVAI 2015.
- 28 MORVAI 2017a.
- 29 PUSZTAI 2016.
- 30 BACSKAI 2005; PUSZTAI 2008b; 2010.
- 31 PUSZTAI–BACSKAI 2015.
- 32 MORVAI 2013.
- 33 MORVAI 2014a.
- 34 PUSZTAI 2014.
- 35 MORVAI 2013; PUSZTAI 2014.
- 36 MORVAI 2013; 2014b; PUSZTAI 2014; HERMANN–VARGA 2016.
- 37 SANDER–COHEN–ZADA 2012; BERTOLA–CHECCHI 2013; PUSZTAI 2014; MORVAI et al. 2014.
- 38 MORVAI 2017b.
- 39 Uo.
- 40 BACSKAI–PÁNDY 2017.
- 41 M. CSÁSZÁR 2017.
- 42 BACSKAI–PÁNDY 2017.
- 43 PUSZTAI–BACSKAI–MORVAI 2021.
- 44 PUSZTAI–MORVAI–BACSKAI 2018; PUSZTAI et al. 2020.
- 45 SEMJÉN 1997; PUSZTAI 2004; 2009.
- 46 BERTOLA–CHECCHI 2013.
- 47 PUSZTAI 2009; PUSZTAI–BACSKAI 2015.
- 48 DRONKERS–AVRAM 2010; BERTOLA–CHECCHI 2013.
- 49 PUSZTAI 2009; DRONKERS–AVRAM 2010.
- 50 FIGLIO–STONE 1997.
- 51 McEWAN 2000; HALLINAN–KUBITSCHKEK 2012.
- 52 COLEMAN et al. 1982; FIGLIO–STONE 1997.
- 53 COLEMAN–HOFFER 1987; GREELEY 1982; LUBIENSKI–LUBIENSKI 2006 stb.
- 54 Pl. DRONKERS–RÓBERT 2008; DRONKERS–AVRAM 2010 stb.
- 55 DRONKERS–RÓBERT 2005; PUSZTAI–BACSKAI 2015.
- 56 PUSZTAI–BACSKAI 2015.
- 57 Uo.
- 58 BACSKAI 2012.
- 59 PUSZTAI–BACSKAI 2015.
- 60 Uo.
- 61 PUSZTAI 2004; NEUWIRTH 2005 stb.
- 62 MORVAI 2014a; MORVAI–SEBESTYÉN 2014; MORVAI et al. 2014.
- 63 MORVAI 2017b.
- 64 PUSZTAI 2004; 2009.
- 65 PUSZTAI 2004.
- 66 DRONKERS 2016.
- 67 ELDER–JEPSEN 2013.
- 68 Uo.
- 69 BACSKAI 2015.
- 70 IMRE 2005; MORVAI 2017b.
- 71 PUSZTAI 2004; MORVAI 2014a; MORVAI–SEBESTYÉN 2014.
- 72 PUSZTAI 2014; MORVAI 2017b; 2017c.
- 73 MORVAI 2017b; 2017c.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BACSKAI Katinka 2005. A felvidéki magyar egyházi gimnáziumok diákjainak nemzeti és vallási identitása. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 239–248. o.
- BACSKAI Katinka 2008. Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 4. sz. 359–378. o.
- BACSKAI Katinka 2012. Egyházi iskolák a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári Mónika – Nagy Gábor Dániel (szerk.): *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Belvedere Meridionale, Szeged. 253–270. o.
- BACSKAI Katinka 2015. *Iskolák a társadalom permén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- BACSKAI Katinka – PÁNDY ÁRPÁD 2017. A Denomination-based Description of Church-run Primary Schools – before and after the 2011 Expansion. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. évf. 2. különsz. 207–219. o.
- BERTOLA, Giuseppe – CHECCHI, Daniele 2013. Who Chooses Which Private Education? Theory and International Evidence. *Labour*, 27. évf. 3. sz. 249–271. o.
- CASANOVA, José 2007. Immigration and the New Religious Pluralism. A European Union/United States Comparison. In: Thomas Banchoff (szerk.): *Democracy and the New Religious Pluralism*. Oxford University Press, New York. 59–84. o.
- COLEMAN, James Samuel – HOFFER, Thomas 1987. *Public and Private High Schools. The Impact of Communities*. Basic Books, New York.
- COLEMAN, James Samuel – HOFFER, Thomas – KILGORE, Sally 1982. *High School Achievement. Public, Catholic and Other Private Schools Compared*. Basic Books, New York.
- DRAHOS Péter 1992. Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio*, 1. évf. 1. sz. 46–64. o.
- DRONKERS, Jaap 2016. Islamic Primary Schools in the Netherlands. *Journal Of School Choice*, 10. évf. 1. sz. 6–21. o.
- DRONKERS, Jaap – AVRAM, Silvia 2010. A cross-national analysis of three relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*, 10. évf. 2. sz. 151–175. o.
- DRONKERS, Jaap – AVRAM, Silvia 2015. What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education*, 51. évf. 1. sz. 118–132. o.
- DRONKERS, Jaap – RÓBERT Péter 2005. A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, 3. sz. 519–533. o.
- DRONKERS, Jaap – RÓBERT, Péter 2008. Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private-independent schools. A cross-national analysis. *Educational Policy*, 22. évf. 4. sz. 541–577. o.
- ELDER, Todd – JEPSEN, Christopher 2013. Are Catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics*, 80. (C) sz. 28–38. o.
- FIGLIO, David N. – STONE, Joe A. 1997. School choice and student performance. Are private schools really better? *Institute for Research on Poverty Discussion Papers*, 1141–97. sz. Web: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.449.1876&rep=rep1&type=pdf>. (Letöltés: 2022. április 8.)
- GREELEY, Andrew M. 1982. *Catholic Schools and Minority Students*. Transaction Books, New Brunswick.

- HALÁSZ Gábor 1992. Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio*, 1. évf. 1. sz. 65–76. o.
- HALLINAN, Maureen – KUBITSCHKEK, Warren N. 2012. A Comparison of Academic Achievement and Adherence to the Common School Ideal in Public and Catholic Schools. *Sociology of Education*, 85. évf. 1. sz. 1–22. o.
- HERMANN Zoltán – VARGA Júlia 2016. Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2016*. Társ. Budapest. 311–333. o.
- IMRE Anna 2005. A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 5. sz. 475–491. o.
- KOPF Erika 2007. *Mai magyar református középiskolák indentitása*. Studia Caroliensia, Budapest.
- KORTSCHY Beáta 2002. *Új egyházi iskolák Magyarországon. Az egyházi iskolák 10 éve*. Oktatási Minisztérium, Budapest. 145–163. o.
- KOZMA Tamás 1992. Egyház és demokrácia. *Educatio*, 1. évf. 1. sz. 3–12. o.
- LISKÓ Ilona – DRAHOS Péter 1992. Tulajdonosváltás – célok és eszközök. *Educatio*, 1. évf. 1. sz. 77–80. o.
- LUBIENSKI, Christopher – LUBIENSKI, Sarah Theule 2006. *Charter, Private, Public Schools and Academic Achievement. New Evidence from NAEP Mathematics Data*. National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, Columbia University, New York.
- LUKÁCS Péter 1992. Egyházi iskolák Nyugaton és nálunk. *Educatio*, 1. évf. 1. sz. 26–33. o. Web: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00001/pdf/12.pdf>. (Letöltés: 2022. április 8.)
- MAUSSEN, Marcel – BADER, Veit 2015. Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges. *Comparative Education*, 51. évf. 1. sz. 1–21. o.
- MAUSSEN, Marcel – VERMEULEN, Floris 2015. Liberal equality and toleration for conservative religious minorities. Decreasing opportunities for religious schools in the Netherlands? *Comparative Education*, 51. évf. 1. sz. 87–104. o.
- MC EWAN, Patrick 2000. *Comparing the effectiveness of public and private schools. A review of evidence and interpretations*. Occasional Paper No. 3. Teachers College, Columbia University, New York. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480734.pdf>. (Letöltés: 2022. április 8.)
- M. CSÁSZÁR Zsuzsa 2017. Református felekezeti oktatás, különös tekintettel az ország hátrányos térségeire. In: Bacskai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debrecen University Press, Debrecen. 45–55. o.
- MORVAI Laura 2013. *Pedagógus-továbbképzés az újonnan átvett egyházi intézményekben*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- MORVAI Laura 2014a. *Az iskolai rangsorokból túl... Avagy iskolai eredményesség felekezeti iskolafenntartók szemüvegén át*. Kézirat. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- MORVAI Laura 2014b. Pedagógusok a fenntartóváltás után. Egyházi iskolává válással kapcsolatos pedagógus-továbbképzések Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. In: Pusztai Gabriella – Lukács Ágnes (szerk.): *Közösségeteremtők. Tisztelegés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debrecen University Press, Debrecen. 225–249. o.
- MORVAI Laura 2015. Nevelési értékran sorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Kiadó, Nagyvárad–Budapest. 156–168. o.
- MORVAI Laura 2017a. Egyházi és nem egyházi pedagógusok továbbképzési igényei az Észak-Alföld régióban. In: Bacskai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 143–157. o.
- MORVAI Laura 2017b. *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- MORVAI Laura 2017c. The effectiveness of protestant high school students in the light of the Hungarian National Competence Measure 2014 database. *Hungarian Education Research Journal*, 7. évf. 2. különsz. 252–268. o.
- MORVAI Laura – INÁNTSY-PAP Ágnes – VERDES Miklós 2014. *Egyházi fenntartású tanoda az Észak-Alföldön*. Esettanulmány. OFI, Budapest.
- MORVAI Laura – SEBESTYÉN Krisztina 2014. „Jó és eredményes a mi iskolánk”. Esettanulmány. OFI, Budapest.
- MUSHARRAF, Muhammad Nabeel – NABEEL, Fatima Bushra 2015. Schooling Options for Muslim Children Living In Muslim-Minority Countries. A Thematic Literature Review. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3. évf. 4. sz. 29–62. o.
- NEUWIRTH Gábor 2005. A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*, 3. sz. 502–518. o.
- PUSZTAI Gabriella 1998. Előzetes megfontolások az egyházi iskolákba járók társadalmi háttérének vizsgálatához. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, 10. évf. 1–2. sz. 36–40. o.
- PUSZTAI Gabriella 2001. Az egyházi oktatási intézmények társadalmi megítélése a '90-es évek első felében. In: Kiss Gabriella (szerk.): *Multikulturalizmus és oktatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 39–44. o.
- PUSZTAI Gabriella 2004. *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PUSZTAI Gabriella 2005. Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 3. sz. 534–553. o.
- PUSZTAI Gabriella 2008a. Sola scriptura? Felekezeti és nem felekezeti iskolás fiatalok olvasáskultúrája egy határ menti térségben. In: Császár Melinda – Rosta Gergely (szerk.): *Ami rejtve van s ami látható*. Loisir Kiadó, Piliscsaba–Budapest. 359–377. o.
- PUSZTAI Gabriella 2009. *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- PUSZTAI Gabriella 2014. Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 1. sz. 50–66. o.
- PUSZTAI Gabriella 2015. Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban. Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszú távú hatásai. In: uő – Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Kiadó, Nagyvárad–Budapest. 195–206. o.
- PUSZTAI Gabriella 2016. A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tökéforrása. In: Földvári Mónika – Tomposné Hakkel Tünde (szerk.): *Riport a családokról. A Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet kutatási eredményei 2015*. Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet – L'Harmattan, Budapest. 427–447. o.
- PUSZTAI Gabriella 2020. *A vallásosság nevelésszociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PUSZTAI Gabriella (szerk.) 2008b. *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen, Debrecen.
- PUSZTAI Gabriella (szerk.) 2010. *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen, Debrecen.
- PUSZTAI Gabriella – ROSTA Gergely 2022. *A felekezeti oktatás hatása a fiatalok vallásosságának alakulására*. Megjelenés alatt.
- PUSZTAI Gabriella – BACSKAI Katinka 2015. A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 2. sz. 40–50. o.
- PUSZTAI Gabriella – BACSKAI Katinka – MORVAI Laura 2017. Bővülés után, egységesülés előtt. In: Pompor Zoltán (szerk.): *Alapvetés. Háttér-tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*. Magyarországi Református Egyház, Budapest. 220–255. o.
- PUSZTAI Gabriella – BACSKAI Katinka – MORVAI Laura – HORNYÁK, Ágnes 2020. Characteristics of Teaching Community Capital: Focus on Teachers in Reformed Public Education Institutions. *Central European Journal of Educational Research*, 2. évf. 2. sz. 48–55. o.
- PUSZTAI Gabriella – BACSKAI Katinka – MORVAI Laura 2021. Religious Values and Educational Norms among Catholic and Protestant Teachers in Hungary. *Religions*, 12. évf. 10. sz. 805. o.
- SANDER, William – COHEN-ZADA, Danny 2012. Religiosity and parochial school choice: cause or effect? *Education Economics*, 20. évf. 5. sz. 474–483. o.
- SEMJÉN András 1997. Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. 2. sz. 17–31. o.
- SZÁNTÓ János 1998. *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- TOMKA Miklós 1992a. Az állam és az egyház elválasztása. In: Békés Gellért – Boóy János (szerk.): *Keresztények és a szabadság*. Katolikus Szemle, Róma.
- TOMKA Miklós 1992b. Vallás és iskola. *Educatio*, 1. évf. 1. sz. 13–25. o.

## Arról, ami nagyot változott a pedagógiában, és arról, ami örök

Tisztelgés dr. Bánhegyi György (1920–2001) emléke előtt

→ GADÓNÉ KÉZDY EDIT

Teljesen kezdőként kerültem az újrainduló Budapest-Fasori Evangélikus Gimnáziumba. Negyvenöt fős osztályokat tanítottunk, biológiából én voltam az egyetlen tanár az iskolában, osztályt is kaptam osztályfőnökként. Munka után hároméves kisfiam várt rám. Kevésbé voltak ideálisak a körülmények a pálya elkezdéséhez. A kémiaszertárban nem voltam egyedül, egy idősebb kolléga mellett kezdtem. Ő volt dr. Bánhegyi György, a Fasor legendás tanára – még a háború előtt! Kezdetben latin–görög szakos volt, de ezeknek a szakoknak a háború utáni szocialista pedagógiában nem volt többé helye. Gyurka bácsinak át kellett képeznie magát. Ekkor – állítólag – azt mondta kollégáinak, hogy mindegy, mit tanít az ember, csak taníthasson. Mondjanak bármilyen elvárásolt szakot, azt ő elvégzi. Így vált kollégái ugratására kémia-tanárrá, mégpedig a legremekebb kémia-tanárok egyikévé. Egész életében tanított, a Fasor bezárása után más iskolákban. 1952 és 1989 között végig arról ábrándoztak Gyapay Gáborral, a későbbi újraalapító igazgatóval, hogy egyszer majd visszaállítják a Fasort. És megtették.

Ő lett hát az én közvetlen kollégám. Hatvan-kilenc éves volt, én huszonnégy. Tekintélyt parancsoló tudása, igényessége és az ezekhez tartozó stílusa miatt félttem tőle. Csillogóra suvikszolt bőrcipőben, keményített, ragyogó fehér köpenyben járt-kelt, felső zsebéből mindig kikandikált egy csipesz és talán egy kémcsőfogó mint szakmája attribútuma. Lyukasóráiban pedig üldögélt az asztalánál, és pipázott. Mindent gondosan elrendezett

a szertárban. Olyan volt a birodalma, mint egy patika. Gyönyörű, logikus rendben álltak a vegyszerek a polcon, azóta sem láttam ilyet. Külön az oldatok, másutt a szilárd anyagok a periódusos rendszernek megfelelő rendben.

Az értékeesebb vegyszereket elzárta a mérészekrénybe, mindent tőle kellett elkérni, mégpedig egy nappal korábban. Ha csak előző délután találtam ki, hogy mit szeretnék bemutatni a gyerekeknek, és óra előtt akartam ripsz-ropsz előkészíteni a kísérleteket, könnyen alapanyag nélkül maradtam. Amikor kértem valamit, nem adta csak úgy egyszerűen.

– A mérészekrény kulcsa? Hmmm. Az itt van a zsebemben. Minek az magának?

– Jódot szeretnék alumíniummal reagáltatni.

– Jódot? Az jó. És melyik edényben akarja ezt bemutatni?

– Hát kémcsőben.

– Ajjaj, ha kémcsőben reagáltatja, senki nem fogja látni, hogy mit szöszmötöl a katedránál, legfeljebb az első sor. Az utolsó padban ülők lebontják a termet, mialatt maga a kémcsőveivel babrál. Úgy kell csinálni, hogy lássanak. Olyan ez, mint a színház vagy inkább a cirkusz. Nézze csak, elővesz egy ekkora lombikot – elő is kerített egy hatalmas, legalább háromliteres Erlenmeyert –, ebben végez-



ze! És jegyezze meg, a legfontosabb, hogy maga is élvezze, amit csinál!

Csodások voltak ezek az oktatások, természetesen jogosak voltak a kritikái, csak nekem nagyon ritkán volt annyi időm, hogy türelmesen végighallgassam az egész magyarázatot egy-egy kísérleti bemutató előtt. Fel-le rohangáltam kétségbeesetten, kezdőként volt vagy kétszáznegyven tanítványom, két szertáram, egy saját osztályom és otthon a családom. Azt sem tudtam, hol áll a fejem, kapkodtam. Gyurka bácsi megmutatott mindent, de nem hagyta szó nélkül ezt a fejetlen rohangálást: „Elmosogattam a kísérleti edényeiket, amiket itt hagyott a tálcán.” Naná, hogy ott hagytam, rohantam az emeletre biológiázni vagy a tanáriba megírni a tankönyvrendelést, és még az óvodába is oda kellett érnem négy órára.

Az óráimat a szertárból hallgatta a kémia-előadó átadóablakán keresztül. Akkor még kevés osztállyal működött a Faszor, minden kémiaórát az előadóban tartottunk, vagy neki volt órája, vagy nekem. Nem is palástolta, hogy hallgat, figyel, mert amikor csengetés után kijöttem a kísérletes

tálcáimmal, mindig adott néhány tanácsot: „Ez már egész jó volt, de ha legközelebb hamarabb hívja fel a gyerekek figyelmét arra, hogy a bikromátionban két króm van, sokkal könnyebben kiszámolják az oxidációs számot.” Égett az arcom, mert nem jutott eszembe időben a két króm a bikromátionban.

Egy idő után azt vettem észre, hogy szorít a mellkasom. Nagyon megijedtem, elszaladtam vizsgálatokra, EKG-ra, végül azt mondták, hogy menjek sétálni, változtassak az életmódomon. Huszonöt évesen ez sajátos élmény volt. Valahogy éreztem, hogy ebben az életkorban még korai a stressz-betegség meg az életmódváltás, és a sétalós ötlet sem felelt meg a korosztályomnak. Azt is tanácsolta a doktornő, hogy figyeljem meg, mikor szorít a szívem, milyen helyzetben. Elkezdtem figyelni. És szép lassan rájöttem, hogy akkor fáj, amikor tanítás közben megérezem a kiszüremelő pipafüstöt az átadóablakon keresztül, mert ez azt jelenti, hogy Gyurka bácsi a szertárban ül, és hallgatja, ahogy szerencsétlenkedem. Néhány alkalom után nyilvánvaló volt a diagnózis: tartok Gyurka bácsitól.



Úgy kúráltam magam, hogy egy jó időre át-helyeztem az órákat a kémiateremből az osztály-termekbe, ahol mostohábbak voltak ugyan a körülmények, de nem hallgathatták az óráimat. Senkinek nem mondtam meg, mi az oka ennek. Pár nap alatt elmúlt a szorítás. Hol ügyes voltam, hol béna, de tanítottam, és közben nem volt légszom-jam. Gyurka bácsi nem szólt semmit.

Azután egyszer Gyapay igazgató úr elejtette, hogy Bánhegyi szerint ügyes tanár leszek, ha szer-zek egy kis gyakorlatot. Ez teljes meglepetéssel töltött el, mert Gyurka bácsi soha nem dicsért meg.

Vagy nem úgy, hogy én azt komolyan vehettem volna. Az ő idejében nem azt tartották alapvető módszernek, hogy

folyamatos sikerben tartsák akár a diákokat, akár a kezdő kollégákat. A diákokat időnként rettentően lebarmolta, de minket, fiatal tanárokat sem kényeztetett bátorító szavakkal. Az igazgató mondata után szép lassan visszacihelődtem osztályaimmal a kémiaterembe, mertem ott tanítani. Mégiscsak kedvezőbbek voltak a feltételek a kísérletezéshez. Először persze a legkezezebb osztályt vittem le, azután szép sorban a többi, a 12.-kel (akkor 8.-kal) bezárólag. Hozzászelődtem Gyurka bácsihoz.

Bejártam az óráira, és jegyzeteltem. A szap-panról szóló óráját az angol polgári átalakulás is-mertetésével kezdte. Mert ez a folyamat vezetett a megnövekedett szappanigényhez, amely ipari szappangyártást sürgetett. Mire ideért az elbeszé-

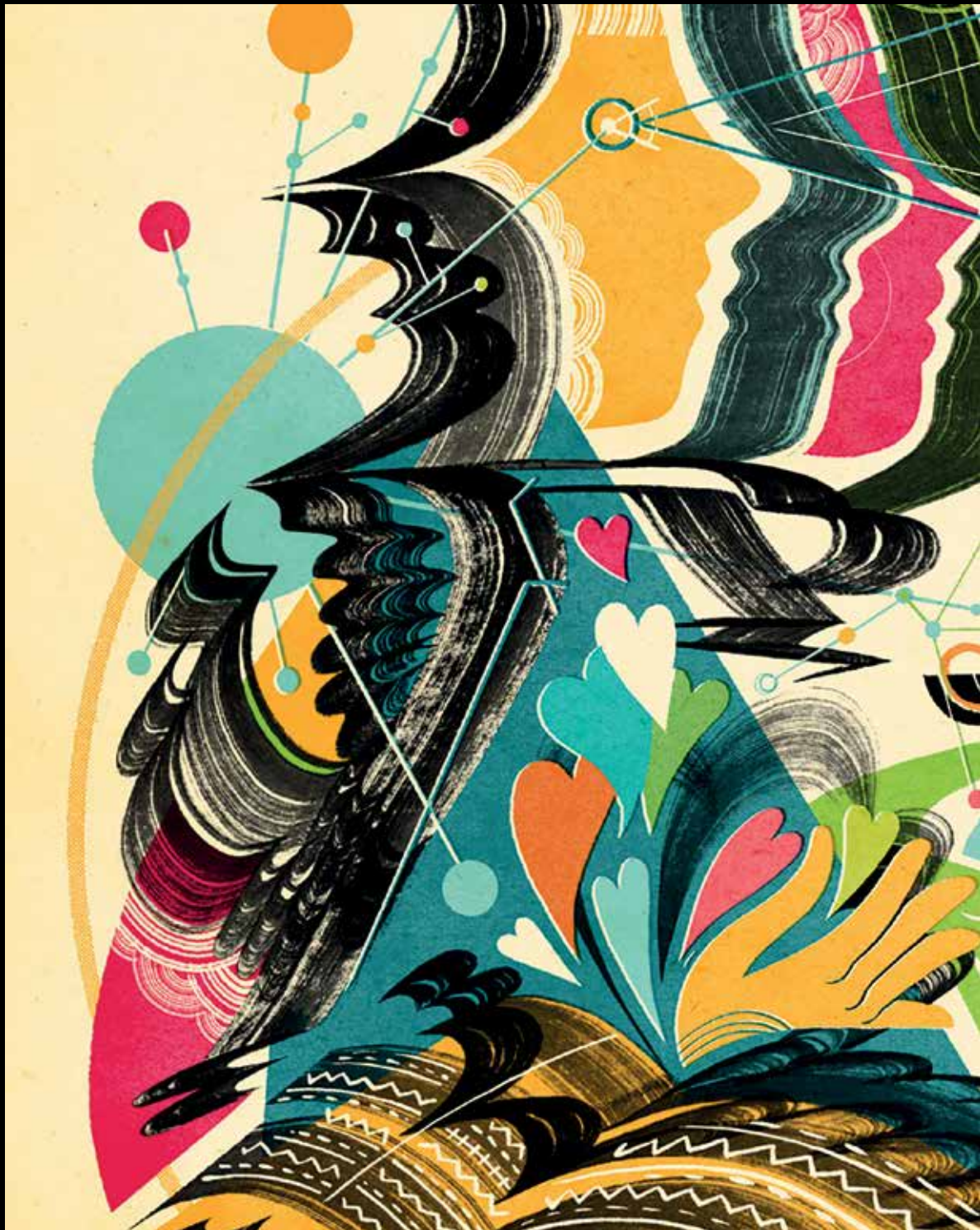
lésben, már a legvadabb bölcsészek is tátott szájjal várták a szappangyártás hogyanját. Én meg csak ámultam a gyerekekkel együtt. Rengeteg kísérle-tet, izgalmas dolgot megmutatott. Készítettünk nitroglicerint, nitrocellulózt, fekete lőport, és rob-bantottunk. Robbantás előtt teátrálisan bezárta a terem ajtaját. „Nehogy épp most toppanjon be az igazgató!” Klórt fejlesztettünk, rózsát színte-lenítettünk vele, sósavat gyártottunk. Foszfort égettünk. Ezeket azóta rég tilos megcsinálni a gye-rekek egészségvédelme miatt, de nagyon örülök, hogy vele néhányszor legalább kipróbáltam. Ekkor

már én hallgattam az ő előadásait az átadó-ablakon keresztül. Ha órai végén maradt né-hány perce, fejből idé-

zett egy francia verset, majd elszavalta Kosztolányi és Tóth Árpád fordításában is, és megmutatta a gyerekeknek, hogyan tükröződik a fordítók saját költői világa fordításaikban. Csodás évek voltak.

Nagyon sajnáltam, amikor bejelentette nyugdíj-ba vonulását. Azt mondta, akkor kell visszavonulni, amikor az ember maga már érzi a hanyatlás jeleit, de a környezete még nem látja rajta. Valahogy azt hittem, hogy örökké fog működni ez a mi kettősünk ott a szertárban. Nem működhetett, de néhány alapelvet, az igényes készülést, a tanórai színházat, a gyerekek tiszteletét és azt, hogy feszegetni kell a tantárgyak mesterséges határait, hogy a diákok meglássák: a világ egységes egész, amelyet érdemes felfedezni – ezeket örökre megjegyeztem. ■

*„Nehogy épp most toppanjon be az igazgató!”*



▼ David Habben: *Minderkit meghi*, 2022

## Körkérdés: Tanítható a hit?

*A közélet mai helyzete miatt kérdések sora merül fel az oktatással kapcsolatban a hitét tudatosan megélő hívő emberben: Miért jó az egyházi iskola? Segíti társadalmunk működőképességének megőrzését, kibontakozását, fejlődését az egyházak oktatásban betöltött szerepe? Szükséges a keresztény pedagógia megvalósításához az egyházi iskola? Mi a szülők, a család, a közösség felelőssége: elegendő-e és garancia-e a hitben való nevelés? S vajon mi a helyzet a nem hitben élő szülők, családok gyerekeinek vallásos nevelésével? A kérdés több mint adott: elöregedő egyház a miénk, felismerjük-e felelősségünket és feladatunkat, hogy átsüssön a hit minden cselekedetünkön? Vállaljuk-e, és ha igen, milyen formában és minőségben, hogy közvetítjük a missziói parancsot?*



## ISTEN KÖZELÉBEN ■ Patat Hédi

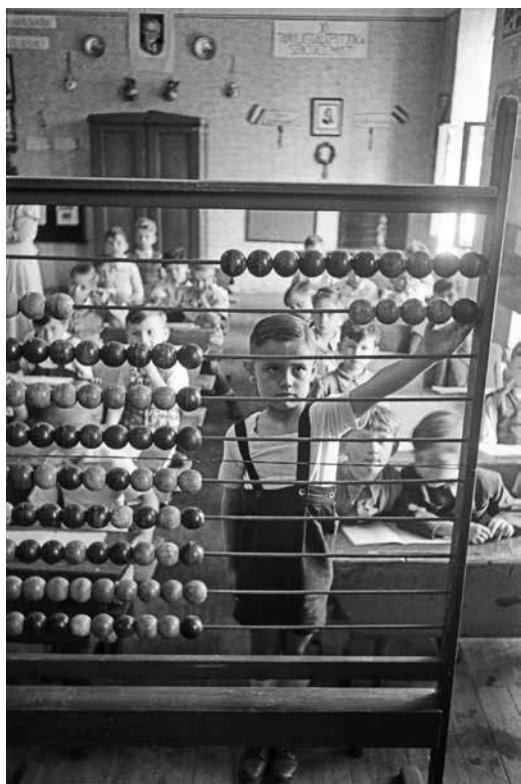
Egyházi gimnáziumba járó diákként, aki a családjából nem hozott vallásos mintát, de a gimnáziumi éveim alatt konfirmált evangélikusként, sokfajta ember sokfajta véleményét hallottam már. Talán iskolalelkészünk közvetlen és odaadón segítőkész természete révén kerültem legelőször Isten közelébe, és ebben néhány osztálytársam és a párom támogat tovább az iskolán kívül.

Szerintem a hit továbbadása nagyrészt a szülők felelőssége. A gyerekekkel megismertetni a nagy egyházakat, bemutatni nekik a működésüket mindenképpen fontos, nemcsak abban az esetben, ha a család vallásos, de akkor is, ha nem hívő, ugyanis könnyebben lehet empátiával és elfogadással fordulni embertársaink felé, ha kisebb korban már megismerjük, hogy a különböző emberek különböző módon néznek a világra. A tőlünk különböző példa,

amelyet magunk körül tapasztalunk, segít megérteni a máshogy gondolkodó vagy élő emberek nézőpontját, ez pedig segít megelőzni a félreértéseket és az azokból vagy a témában való jártasság hiányából adódó elutasítást és konfliktusokat. Az egyházi iskolák léte szerintem mindenképpen indokolt, a gyerekeknek és a szülőknek így többfajta iskola közül van választása. A hívő gyerekek számára nagyon jó lehetőség, hiszen a mindennapi, iskolai közegükben is biztosan hitbéli társakra lelhetnek, a nem hívő gyerekek pedig lehetőséget kapnak a vallás belülről való megismerésére, amely mindenképpen hasznos élettapasztalat, sőt esetleg – ahogy az én esetemben is történt – megtalálják magukat az egyházban.

De a hitet tanítani vagy erőltetni szerintem nem lehet, mert belső indíttatású. Az életben mindenki kap lehetőséget vagy lehetőségeket a megtérésre, és aki hajlandó rá, az rátér erre az útra, a többieket pedig biztatni kell, de visszafogottan, tiszteletben tartva a véleményüket. Aki nem akar változni vagy nem akar megtenni valamit, az nem is fogja, és muszájból az ember nem szívvel csinál dolgokat. Továbbá fontos, hogy tekintettel legyünk a gyerekekre, ugyanis bennük nem mindig alakul ki olyan könnyen a kritikus gondolkodás, ez pedig elengedhetetlen, hiszen az egyház nem szekta, ahol a kérdés nélküli engedelmesség a cél. Gondolkodni, kérdezni, kételkedni pedig szabad, sőt fontos is ahhoz, hogy aztán az ember saját meggyőződéséből teljes szívvel tudjon odaadón hinni. Szerencsére valahogyan megjelenik a nevelt gyerekekben a szülői, tanári példa, ha a szülő és a tanár keresztény szeretettel és elfogadással áll a világhoz, azt a gyerek valamilyen módon át fogja venni, ha nem is a vallásosságban, de a hozzáállásában biztosan.

Szerintem sajnos nem kaphatunk garanciát arra, hogy a gyerekünk vallásos lesz, és – ahogy már korábban is leírtam – nem is szabad nagy nyomást helyezni rájuk ebben a kérdésben. A szülő sem azt akarja, reményeim szerint, hogy gyermeke szemellenzősen menjen társai után, hanem a saját véleményét alakítva döntse el, melyik számára a helyes út. Ettől függetlenül a hit és a vallásos út lehetőségének bemutatása fontos.



▼ Életkép a budapesti Hermína úti általános iskolából, 1949 (Fortepan/Kovács Márton Ernő)



A hit akkor kerülhet közelebb a fiatalabb korosztályhoz, ha érthetővé és vonzóvá tesszük számukra. Erre szerintem tökéletesek az ifialkalmak, az istentiszteleten a *Zarándokének* énekeskönyvből való éneklés és a Szélrózsa fesztivál is, ahol a nem hívó emberek is találhatnak nekik szóló programot, hiszen például nagyon színvonalas könnyűzenei koncerteken is részt vehetünk egy-egy ilyen találkozó során.

Az ember akkor tud felelős és szívből jövő döntést hozni, ha gondolkodik, és ismeri az opcióit. Isten pedig terelgetni fogja az embereket újtjukon, és az ember saját felelőssége, hogy milyen útra lép, ehhez a környezetének maximum iránymutatást vagy segítséget szabad adnia. A gyülekezet lélekszámának növelése pedig az ifjúsági programok terjesztésével és gyakoribbá tételével érhető el. ■

→ **Patat Hédi** (2003): a Szeberényi Gusztáv Adolf Evangélikus Gimnázium, Technikum, Szakgimnázium, Általános Iskola, Óvoda, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium végzős tanulója.

## MEGMARADNI ■ Nagy Olivér

Az igazi istenhit mint olyan hagyományos értelemben nem tanítható, ennek következtében nem is elsajátítható. Azt tudjuk, hogy nem a magunk erejéből hiszünk Istenben, ennél jóval több szükségeltetik. Azonban létezik olyan ismeretanyag, amelyet elsajátíthatunk az egyházi oktatás különböző formáiban. Az így megszerzett tudás, a biblia-, a vallás- vagy egyházismeret kapcsolódási ponttá válik, lelkiileg gazdagít, és helyet készíthet elő a hitre jutáshoz és a megtéréshez. Ebben nyújt vitathatatlan segítséget az egyházi iskola. Az a többlet, amellyel a fentiekhez hozzájárul, valójában azokon a településeken, illetve gyülekezetekben nyilvánul meg, amelyekben nem működik hasonló intézmény. Az egyházi iskola értéket közvetít, nem kizárólag állami feladatokat lát el, a látszólagos sokszínűség és megfelelési kényszer helyett Istent tekinti igazodási pontnak. Tanárban, diákban és szülőben egyaránt felebarátot lát, gyakorlatilag ez a hitvallása. Ez maga a keresztény pedagógia, illetve

a keresztény felfogású pedagógia alapja. Másrészt az állami iskolák számos esetben csak megtűrik a hitoktatást, miközben szellemiségük miatt gyakran visszafordíthatatlan lélekrombolást végeznek.

Tehát adódik a kérdés: miért ne lenne jó az egyházi iskola, vagy mivel jobb az állami iskola az egyházinál? Felvidéken például nincs magyar nyelven oktató evangélikus egyházi iskola. Ahol van rá lehetőség, gyerekeink a református és katolikus oktatási intézményeket választhatják. Ez az intézményi hálózat az utóbbi években jelentős mértékben bővült. Ennek és a benne rejlő lehetőségeknek ellenére aluldimenzionált. Magyarország Kormánya segítségével jó néhány református bölcsőde, óvoda és iskola nyitotta meg kapuit. Ezek a hitéletre való nevelés mellett a magyar közösség beolvadását is megakadályozzák, közelebb hozzák a kereszténységet a rohamosan szekularizálódó felvidéki magyarokhoz. Ezzel együtt fennáll a veszély, hogy közben a más felekezeti iskolába járó evangélikus gyerekek és családjaik egyházat váltanak, mert a Szlovákiai Ágostai Hitvallású Evangélikus Egyházon belül még mindig gondot okoz a megfelelő szintű anyanyelvi szolgálat biztosítása. Tehát elmondható, hogy a határon túli térségben az egyházi iskola a hitéletre való nevelésen túl a magyarság megmaradását is szolgálhatja.

Az egyházi iskola jelenléte nem csökkenti a szülők, a család felelősségét, épp ellenkezőleg, jelentős támaszt nyújtva megnöveli, hiszen a gyerekek egyházi oktatási intézménybe való beíratása egyfajta vállalást is jelent. Ugyanakkor ezt a támogatást megadja a nem hitben élő szülőknek és családoknak, mert az egyházi iskola szellemisége felvértezi a diákokat, és egyfajta védőburkot nyújt számára.

A számok és tények ugyan elöregedésre utalnak, viszont az egyházak nem gondolkozhatnak kizárólag létszámokban és fejkvótákban. Ez helytelen út, és a missziói parancs nem megfelelő értelmezését jelentené. Isten minden körülmények között megmutatja a misszió lehetséges formáit, a kérdés az marad, hogy van-e iránta fogadókészség. ■

→ **Nagy Olivér** (1982): gyülekezeti lelkész, Alsószeli Evangélikus Egyházközség, Felvidék.

## ANGYALLAL VALÓ TUSAKODÁS ■ Őze Sándor

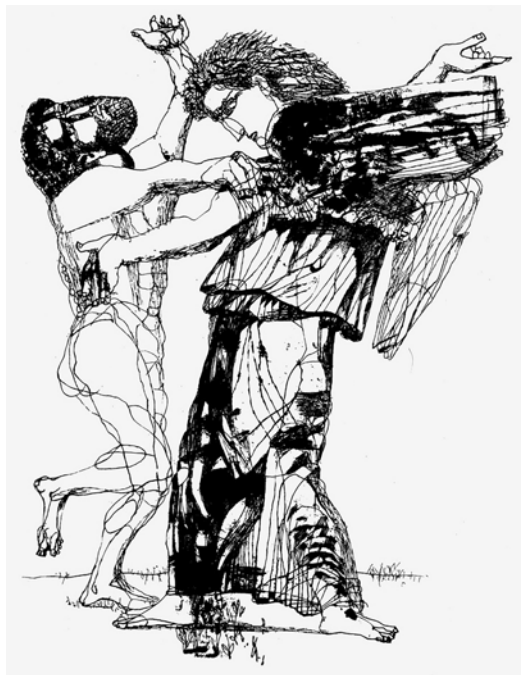
A jóléti társadalom nem kedvez a hitnek. Atomizálja az emberi kapcsolatokat, elaltatja a szolidaritást, elhalványítja az önvizsgálatot, önismeretet, a benne élő ember csak a vegetatív szükségletek kielégítésére szorítkozik.

A hit természetesen nem tanítható, a hitért meg kell harcolni az életkorok különböző szakaszaiban újra és újra az állandóan változó világ kihívásaihoz igazodva és kérdéseire, támadásaira válaszolva. Gyakran kérdezik nem hívó emberek: „Volt már istenélményed?” Azt gondolják, hogy az csak úgy jön. Jákób és utódai megáldott élete azonban csak az angyallal való tusakodás után jöhet el. A hit nem tanítható, de nem jön magától se, bizonyos rendszeresség kell a felébresztéséhez, amely néha monotonitásnak és fölösleges csuklógyakorlatnak tűnhet, de szükséges. A mindennapi ima, a heti vasárnapi istentisztelet, az egyházi év nagy ünnepei mind ezt a folyamatot erősítik, amelyeknek a vallásgyakorlatai többnyire csak közösségekben

élhetők meg. A vallásos nevelés ezt a gyakorlatot alakítja ki, csak később jönnek rá az ilyen családból jövő gyermekek, hogy mit jelent ez.

A vallás a hit megvallását jelenti, hogy mit vallunk meg, az pedig tanulás útján sajátítható el. Ebben segíthet az egyházi iskola, amelynek kötöttségei ellen sokszor lázad a diák, később azonban a családból, iskolából hozott hit segíti őt át az élet nagy szakadékein. Akkor, amikor nincs megoldás, amikor egyedül marad az elviselhetetlen súly hordozásában, csak az ima és a hit segíthet. Fontos az egyházhoz való tartozás, amely közösséget, megerősítést, rendszeres önvizsgálatot, Istennel való kapcsolatot ad. Legalább annyira fontos azonban a világra való nyitottság, a társadalmi életben való felelős részvétel. Nem lehet bezárkózni, ez ostoba gőghöz vezet. Gyakorlói úgy gondolják, hogy ők maguk az erkölcsösek, a kiválasztottak, ők „a föld sója”, és elzárkózva, egymásnak folyosói háttérbölcsességeket szajkózva meg tudják élni tisztán a hitet, pedig már rég izetlen agyaggá váltak, akik maximum úttöltésre valók. Az Isten azonban a kövekből is tud fiakat támasztani, akkor is, ha azok nem keresztények és nem magyarok. Egyszer számon fogják kérni rajtuk, hogy mit tettek a családból, kulturális környezetből hozott vallásosságuk érdekében.

Fontos tehát a példaadás is. Egy tanításával ellentétesen cselekvő tanár vagy emberileg gyenge szülő megbotránkozathatja a gyermeket, és lerombolhatja annak a keresztény hitbe vetett addigi bizalmát. Különösen igaz ez az egyéniségét épp formáló kamaszra, akit egyébként is annyi ellentétes hatás ér a külső világból, amelyhez igyekszik a túlélés következtében idomulni, mert nem igazán jó a gyakran kigúnyolt kisebbséghez tartoznia. Nehéz neki vallásosnak lenni, hitét megvallani a világ előtt. Kiváltképpen akkor, amikor politikai eszközzé, médiajelszóvá válik a hit, és elveszíti tartalmát, hirdetői pedig gyakran el is hiszik, hogy a társadalmi működőképesség eszközei, pedig a sok vezetéstechnikai, manipulációs eszköz között elkallódik a hit, és már régen a manipuláció manipulálja őket. Belzebubbal pedig nem lehet ördögöt üzni. Ahogy az Írás mondja: saját gyermekeik fognak ítéletet mondani fölöttük.



Nagy lehetősége volt a rendszerváltó generációnak a hitélet megújítására. (Bár ma sem tudjuk, milyen nagyhatalmi kidolgozott stratégia érvényesült régióinkban, és milyen mértékben irányították a döntéshozókat az öröklött, tovább élő titkos hálózatok.) Az ateizmust követelménnyé tevő kommunizmus után az akkor induló fiatalságban, bennünk nagy igazság- és istenhitkeresés élt. Ma szabad a vallásgyakorlat, államilag finanszírozott a templomfelújítás, vannak kórházaink, szociális intézményeink, vannak iskoláink, egyetemeink, tanárképzésünk. Csak a fiatal tanárok közül egyre kevesebben akarnak menni az iskoláinkba, a fiatal orvosok külföldön próbálnak szerencsét, diplomáink pedig lassan kiürülnek. Nincs ember – mondják. Miért nincs? Mert nincs hit a jövőben? Hová lett a hit? Egyszer számon fogják kérni rajtunk.

Mindezek ellenére nagy értéknek tartom az egyházi iskolarendszer felekezeti tanintézményeit. Remélem és hinni akarom, hogy az itt elhintett mag egy része jó földbe hullva kisarjad. Gyermekeink pedig az anygallal birkózva kiharcolják a hitet, és továbbadják az ő gyermekeiknek, rajtuk keresztül pedig a létét oly sok irányból fenyegetett világnak és Magyarországnak is. ■

→ **Óze Sándor** (1963): történész, az MTA doktora, egyetemi tanár, a PPKE BTK Történelemtudományi Doktori Iskolájának vezetője. Fő kutatási területe az új- és jelenkori eszmetörténet, különös tekintettel Közép- és Délkelet-Európa felekezeteire és népeire.

## HITKÉRDÉS ■ Demeter Irén

Édesapám története in felnőve már én is otthonosan barangoltam – persze csak gondolatban – az 1945 előtti híres zilahi református kollégiumban. Mindig vallotta, hogy a kollégium tanította meg Emberré válni. De szóltak a mesék Erdély többi nagy történelmi egyházi kollégiumáról is. És nemcsak az övéi, hanem sok híres írónk, költőnk művei is ezt mutatták. Amikor én iskolás lettem, már csak emlék, álom volt az egész iskolarendszer, az egész szellemiség.

1989-ben végeztem a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem matematika szakán, és Isten-

nek hála, ott lehettem az 1990-ben induló első katekéta-hitoktató évfolyamon a Kolozsvári Református Teológiai Intézetben. Útkészítők, kísérleti évfolyam voltunk. Kevés volt a szakirodalom, de hiteles lelkésztanáraink voltak, a nagy elődök, nagy iskolák tanítványai. Mi pedig mindent magunkba szívunk, kísérleteztünk, és az első szeretet forróságával vetettük bele magunkat a munkába.

Romániában ajándék volt az, hogy első perctől kezdve bevezették az állami iskolákban a hittant, amelyet minden felekezet számára biztosítottak a magyaroknak is. Így még az egyházi iskolák jóváhagyása előtt nekifoghattunk a nagy feladatnak. Egyeséges tanterv nélkül, taneszközök nélkül. Ennek a struktúrának a felépítésére alakult meg a Református Pedagógiai Intézet, amely a két területben koordinálta a munkát, és képviselt az állami intézmények felé. Öröm volt nézni a kialakuló rendet, tantervet, tanönyveket írni. Fárasztó, de gyönyörű munka volt.

Aztán elindult az egyházi iskolák újraalapításának, épületek visszaszerzésének sok küszködéssel járó útja. Ezekben a tanintézményekben viszont csak lelkészek taníthattak.

Abban a kérdésben, hogy tanítható-e a hit, hogy mi az, amit át lehet adni a gyerekeknek az iskolában, mindig a *Heidelbergi káté* 23. kérdés-felelete volt útmutatóm: „Az igaz hit nemcsak oly biztos ismeret, amelynél fogva igaznak tartom mindazt, amit Isten az ő Igéjében nekünk kijelentett, hanem azonfelül még az a szívbeli bizodalom is, melyet a Szentlélek az evangélium által gerjeszt bennem, hogy Isten nemcsak másoknak, hanem nekem is bűnbocsánatot, örök igazságot és üdvösséget ajándékoz az ő ingyen kegyelméből, egyedül a Krisztus érdeméért.”

Ekként a hit kettős természetű, tudás- és meg tapasztalásalapú bizalom. Minden, ami „biztos ismeret”, nemcsak tanítható, de a missziós parancs értelmében feladat mindenkori lehetőségünknek, tudásunknak megfelelően, egyéni és közösségi szinten.

Erdélyben az egyházi iskola mindig az önzonosság-tudatra nevelés helyszíne is volt. Így kisebbségi létünkben magyarságunk jövőjének egyik legfontosabb megmaradási eszköze is. A hi-

tét, magyarságát bátran felvállaló, közösségéért kiálló, művelt és tudatos ember pedig a jövő záloga. Nevelése mai körülményeink között emberfeletti feladat. Ezért nem elég a család, az iskola, az egyház külön-külön. Olyan szorosán vannak egymásra utalva, mint a háló szemei. De nem elég „akarni és futni” mindezért, ha nincs a „szívbeli bizodalom” a növekedés Urának munkájában. Mi csak segíteni tudunk neki. Ez az, ami erőt, reményt adhat.

A marosvásárhelyi kántor-tanítóképzős diákjaimat minden évben elvittem meglátogatni a helyi zsinagógát és beszélgetni holokauszt túlélő idős gondnokukkal. Szomorúan szokta mondani, hogy a hitközség átlagéletkora hetven év. Az egyik évben büszkén mutatta be a sok anyagi áldozattal frissen felújított zsinagógát. A fiatalok egyike naivan feltette a kissé tapintatlan, de logikus kérdést: „Volt értelme a nagy befektetésnek? Emberi számítás szerint rövid időn belül kihal a közösség.” – „Emberi számítás szerint, fiam, emberi számítás szerint! De mi nem emberi számítással számolunk!” – válaszolta feltartott ujjal.

Hiszem, hogy Isten az, aki személyesen megszólít, és kirendeli hozzá az iskolákat, az anyagi erőforrásokat, az eszközöket, a bölcs nevelőket, a vezetőket és a kitartó bizonyágtévőket. Ezáltal formálódik a közösség, amely megtart és megmarad. Így ad nekünk „reményteljes jövőt” itt, a Kárpát-medencében. ■

→ *Demeter Irén* (1966): református vallástanár, a Vakációs Bibliahét elnevezésű Kárpát-medencei programban végzett munkájáért 2017-ben a Magyar Köztársaság Eziüst Érdemkeresztjével jutalmazták. Számos hitoktatásban használt kötet szerzője (többek között: *Mit hiszel...?*; Debrecen, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, 2006; *Elmondom neked, gyermekek*; KOEN, 2015).

## A MAGOT AZ ÚR VETI, DE GONDOZNUNK NEKÜNK KELL ■ Szóts Zoltán Oszkár

Sajátos helyzetben kaptam a *Credo* felkérését, lévén sohasem jártam iskolai hittanórára. Furcsa is lett volna, hiszen közvetlen, velem gyerekkoromban napi kapcsolatban álló családtagjaim egyike sem volt valóságos. Azt, hogy pontosan mire vezethető vissza a hit

elhagyása, nehéz utólag megállapítani. Valószínűleg szerepet játszottak benne azok a nehézségek, amelyek a vallásukat gyakorló emberekre vártak a szocializmus évtizedeinek mindennapjaiban.<sup>1</sup> Az viszont biztos, hogy semmiféle vallásos nevelést nem kaptam, így hitre jutásomhoz semmi köze nincs az oktatásnak. Az Úr kegyelmének annál inkább, hiszen a világjárvány árnyékában, polgári házasságban élő, középkorú és kétgyermekes családapaként hitre jutni csak az ő ajándékaként volt lehetséges. Nagyon fontosnak tartom viszont a felnőtt hitoktatást, amelyet ezután kaptam az óbudai evangélikus gyülekezet vezetőjétől, Jakab Béla lelkész úrtól, aki megkeresztelt és konfirmált. Számos olyan kérdés merült fel bennem a Biblia olvasása során, amelyet csak az ő szakavatott segítségével tudtam tisztázni.

Utam nem volt könnyű. A hit ajándék, és minél korábban kapja valaki, annál jobb lesz az élete. Gyermekeimen látom, hogy mennyivel kiegyensúlyozottabbak, amióta az olyan kérdésekre, mint hogy „mi történik velünk, ha meghalunk?”, tudok a hit alapján álló, magabiztos választ adni. Ebből egyértelműen következik, hogy kötelességemnek tartom, hogy feleségemmel együtt megteremtsem azokat a feltételeket, amelyek megkönnyíthetik a kicsik számára, hogy megszólíthassa őket az Úr.

Hogy mit tehet a szülő? Jézus példázatából tudjuk, hogy a hit magja annál könnyebben gyökerezik meg, minél jobb talajba hullik. Szülőként sokat tehetünk azért, hogy gyermekeink földje tiszta maradjon, ne legyenek benne gyomnövények, ne keveredjenek bele kavicsok, illetve megfelelően locsoljuk, gondozzuk a magból kihajtó növénykét, hogy szárba szökkenjen, és felnőve kivirágozzon. Ez csak rendszeres hitélettel lehetséges, a szülő jó példájával, a gyermekek tanításával. A tanítás korántsem csak a szülő dolga. Fontos a szervezett hitoktatás, hiszen ha a szülőnek magának nincs teológiai irányú végzettsége, akkor nem fogja tudni megadni azt a többletet, amelyet egy diplomás hitoktató vagy a lelkész megadhat az ismeretek átadása során az érdeklődő gyerekeknek. A szervezett hitoktatás legmagasabb formáját értelemszerűen az egyházi fenntartású intézmények nyújthatják. Az iskolai hittanórák és a



▲ Leonard Dupond: Éternité, részlet, 2017

gyülekezeti gyermekfoglalkozások tulajdonképpen az elméleti tanulás helyszínei, a szülő viszont gyakorlatban adhatja át ismereteit. Az ideális helyzet tehát az, ha ez a két hatás egymás mellett, egymást kiegészítve érvényesül.

Mit tehetünk azért, hogy a nem vallásos vagy a vallásukat nem gyakorló szülőkhöz és rajtuk keresztül a gyermekeikhez is eljuthasson az evangélium? Egyrészt jó példát kell mutatni. Nekem sokat segített annak idején, ha általam kedvelt emberekről kiderült, hogy gyakorló keresztények, és életük összhangban áll Jézus üzenetével – az viszont visszatetszést keltett bennem, ha a szavai-ban keresztény volt valaki, de élete és cselekedetei gyökeres ellentétben álltak ezzel. Másrészt láthatónak kell lenni. Egyéni szinten nézve ez azt jelenti, hogy a jó példához vállalnunk kell evangélikusságunkat, a gyülekezeti életben való részvételünket. A közösség szintjén pedig fontosnak tartom, hogy

megteremtődjenek azok a lehetőségek, amelyeken a nem hívők is találkozhatnak a tanítással. Ehhez elengedhetetlen az egyre hangsúlyosabb online jelenlét. Szerencsére a Magyarországi Evangélikus Egyház püspökei, lelkészei és felügyelői értik a kor szavát, így a keresők számos értékes tartalomra bukkanhatnak az interneten. Az evangélium korszerű közvetítése sok felnőtt embernek segíthet, hogy megtalálja a benne elrejtett magot, majd segítséget keressen a kikeltetéséhez. ■

→ **Szóts Zoltán Oszkár** (1979): történész (PhD), a Nemzeti Emlékezet Bizottsága Hivatalának tudományos főmunkatársa, az *Újkor.hu* – *A velünk élő történelem* című online folyóirat társalapítója és főszerkesztője. Legutóbbi kötete *Az első világháború az 1945 előtti magyar történetírásban – Nézőpontok, műfajok, intézmények* (Kronosz Kiadó, 2020) címmel jelent meg.

#### JEGYZET

- 1 Ezzel kapcsolatban érdemes elolvasni ezt a kiváló írást: TABAJDI GÁBOR 2021. „Isten népe elrejtve él!”. Keresztény helytállás és hitvallás a Kádár-korszakban. *Credo*, XXVII. évf. 1. sz. 45–49. o.

## TANÍTHATÓ A HIT? ■ Korzenszky Richárd OSB

Ha csak az ismeretekre gondolunk, akkor igen. Tanítható, hogy mit hisz a keresztény ember. De a hit mélyebb: személyes kapcsolat. A véges embernek a végtelennel való kapcsolata. Ez nem tanítható. A hit: kegyelem. Ajándék. Isten ajándéka. Az az ember, aki olyan légkörben nevelkedett, amelyben jelen van a bizalom, könnyebben befogadja ezt az ajándékot. Ha megtapasztalta, hogy kisgyerekként földobta az apja, és elkapta, és ez jó érzéssel töltötte el. Ha az iskolában megtapasztalja, hogy elfogadják, ez a tapasztalás segítheti, hogy eljusson a hitre.

A közélet mai helyzete miatt kérdések sora merül fel az oktatással kapcsolatban a hitét tudatosan megélő hívő emberben: miért jó az egyházi iskola?

Az egyházi iskola nem „hitbuzgalmi intézmény”. Iskolába járni kötelező. Az iskola mindig valamiképpen a fennálló rend a gyermek számára, ahol keresi személyiségének határait – ez a növekedés természetes velejárója. Meddig mehetek el? A konfliktusok helye az iskola. A gyerek összeütközik tanáraival, társaival. Ugyanakkor a feszültségek feloldásának is a helye. Ha a gyermek az elfogadást tapasztalja meg az iskolában, azt, hogy törődnek vele, hogy szükség van rá, az iskola nagyon sokat segít a fejlődésben. Ha olyan emberekkel találkozik, akiknek az életén keresztül megsejti, hogy a hit ad nekik erőt az élet nehéz helyzeteiben, nagy segítséget kap. Az egyházi iskolában minden közreműködő nyíltan vállalhatja világvilágát, világnézetét. Az információ továbbadása mellett világvilágot közvetít, ha meg lehet érezni, hogy mindenki számára létezik azonos értékrend, amely szerint igyekszik alakítani életét. Az iskola hitet adni nem tud. De arra képes, és jó lehetőség, hogy előkészítse a talajt.

Segíti társadalmunk működőképességének megőrzését, kibontakozását, fejlődését az egyházak oktatásban betöltött szerepe?

Az egyháznak jelen kell lennie a társadalomban. A társadalomnak nagyon fontos építőeleme az iskola. Az egyházi iskolára szüksége van az egyháznak,

hogy a templom falai közül kilépve teljesíteni tudja küldetését.

Szükséges a keresztény pedagógia megvalósításához az egyházi iskola? Mi a szülők, a család, a közösség felelőssége: elegendő-e, és garancia-e a hitben való nevelés?

Fontosabb az elméleti „keresztény pedagógiánál”, hogy legyenek hitből élő, elkötelezett, keresztény pedagógusok. Szükséges, hogy ne vonuljunk ki az oktatási rendszerből, mert fennáll a gettósodás veszélye, ha úgy gondoljuk, hogy a keresztény pedagógusnak keresztény iskolában a helye. Kovászként jelen kell lenni az emberek között.

S vajon mi a helyzet a nem hitben élő szülők, családok gyerekeinek vallásos nevelésével?

A nem hitben, nem hitből élő szülők gyermekeinek is helye van az egyházi iskolában. Nem szabad senkire ráerőltetni világnézetet. De az a tapasztalás, hogy elfogadják, szeretik, törődnek vele, egész életre meghatározó lesz számára. Természetes, hogy eljut hozzá az ismeretanyag a hittel kapcsolatban is. A személyes döntés, amelyre később eljuthat, a kegyelem titka.

A kérdés több mint adott: előregedő egyház a miénk, felismerjük-e felelősségünket és feladatunkat, hogy átsüssön a hit minden cselekedetünkön? Vállaljuk-e, és ha igen, milyen formában és minőségben, hogy közvetítjük a missziói parancsot?

Az egyházi iskola nagyszerű lehetőség. Nem magánügy: kell, hogy élő, eleven hívő közösség legyen az egyházi iskola hátterében. Felelősséget kell éreznünk: küldetésünk van. Irreális elvárásokat nem szabad támasztani az egyházi iskolával kapcsolatban. Az iskola nem szószék. De föl kell ismerünk a lehetőséget és elkötelezetten vállalni kell a szolgálatot, a tanúságtételt. Bár az iskola mindenütt intézmény, iskoláink akkor teljesítik feladatukat, ha minél személyesebbé válnak, ahol otthon érzi magát pedagógus és növendék egyaránt. ■

→ *Korzenszky Richárd OSB* (1941): bencés szerzetes, pedagógus, a Tihanyi Bencés Apátság volt előljárója. Legutóbbi kötete *Cinkos, aki néma – Tűnődések napjainkban* (s. a. rend. Présingné Baracska Erika – Tátrai Zoltán, Tihanyi Bencés Apátság, 2021) címmel jelent meg.

## SZÜKSÉGES-E AZ EGYHÁZI ISKOLA AZ EGYHÁZI PEDAGÓGIA MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ? ■ Szakál Ferenc Pál

A kérdésben szereplő két kifejezés – *egyházi pedagógia* és *egyházi iskola* – közös jellemzője, hogy egyszerűnek tűnő, mégis pontosítandó, tisztázandó fogalmak. Utóbbit persze kezelhetjük jogi formulaként, és ebben az esetben nincs nehéz dolgunk: az egyházi iskola olyan világnézetileg elkötelezett intézmény, amelynek fenntartója valamely egyház vagy egyházi közösség. Ezzel aligha ragadtuk meg a dolog lényegét, de legalább eljutottunk egy elfogadható definícióhoz. Logikus, hogy ha van egyházi iskola, akkor van egyházi pedagógia is, de ez már nem tűnik annyira egyszerű fogalomnak. Mégis úgy gondolom, hogy ennek a fogalomnak a kibontása segíthet az egyházi iskola lényegének megértésében, és ennek alapján látom lehetségesnek a kérdés megválaszolását is.

A magyarázathoz mindjárt megváltoztatnám magát a kifejezést. Egyházi pedagógia helyett sokkal kifejezőbbnek érzem a *keresztény pedagógiát*, amely alatt a keresztény pedagógus pedagógiáját, pedagógusi attitűdjét értem. Ebben az értelmezésben a pedagógia, vagyis az oktatás és nevelés célja az, hogy a másik embert (a tanítványt) segítse önmaga teljes emberré formálásában, hozzásegítse saját üdvösségéhez, az egyén javán keresztül nem kevesebbet, mint a világ jobbá tételét célozva. Bárki, bárhol, bármilyen közegben dolgozhat keresztény pedagógusként, erre nemcsak lehetősége, de a hatályos törvény szerint joga is van. Másként megközelítve: egy hitét mindig és mindenhol megélő keresztény ember, ha pedagógusként dolgozik, azt csak keresztény pedagógusként tudja tenni, akár deklaráltnan teszi ezt, akár nem.

Az egyházi iskolát meglátásom szerint az teszi egyházi iskolává, hogy pedagógusai deklaráltnan keresztény pedagógusként dolgoznak. Természetesen

nem jelenthetjük ki, hogy minden egyházi iskolában dolgozó pedagógus egyformán hívő, hiszen az egyházi iskola nem kényszerít, hanem meghív, és ez az iskola minden szereplőjére, gyermeke, szülőre és pedagógusra is vonatkozik. A meghívással mindenki a maga módján él, de a közösség minden tagja él vele, ezért mondható, hogy az egyházi iskola minden pedagógusa valamilyen szinten keresztény pedagógusként dolgozik.

A gondolatmenetben itt jutunk el a címbeli kérdés megválaszolásához, a válasz pedig nem vagy igen is lehet. Az egyházi pedagógia, helyesebben a keresztény pedagógia megvalósításához nem szükséges egyházi iskola, hiszen egy keresztény pedagógus bárhol lehet keresztény pedagógus. Az egyházi iskola szerepe és szükségessége abban rejlik, hogy olyan közeget teremtsen, ahol a keresztény pedagógus könnyebben lehet keresztény pedagógus, és ahol bárki lehet keresztény pedagógus, aki meghallja és elfogadja az egyházi iskola által közvetített hívást. Nagyon fontos, hogy az egyházi iskola azt is megkönnyíti a keresztény pedagógus számára, hogy kinyilvánítsa ezt az attitűdöt a külvilág felé, így a hívás a gyerekek és azok szülei felé is megvalósul, és a keresztény pedagógiát kereső szülők megtalálhatják, amit keresnek. Az egyházi iskola továbbá – mint minden iskola – a pedagógusok számára is fejlődést szolgáló közeg, és mint ilyen abban is segít, hogy a keresztény pedagógus a keresztény pedagógiában, egyházi pedagógiában is fejlődjön.

Összegezve: egyházi vagy keresztény pedagógia nem csak az egyházi iskolában létezik, de az egyházi iskola olyan közeg, amely segíti a fejlődését, kiterjeszti vállalását, és az oktatás minden szereplője számára lehetővé teszi választását. Erre a szerepére pedig nagyon is szükség van. ■

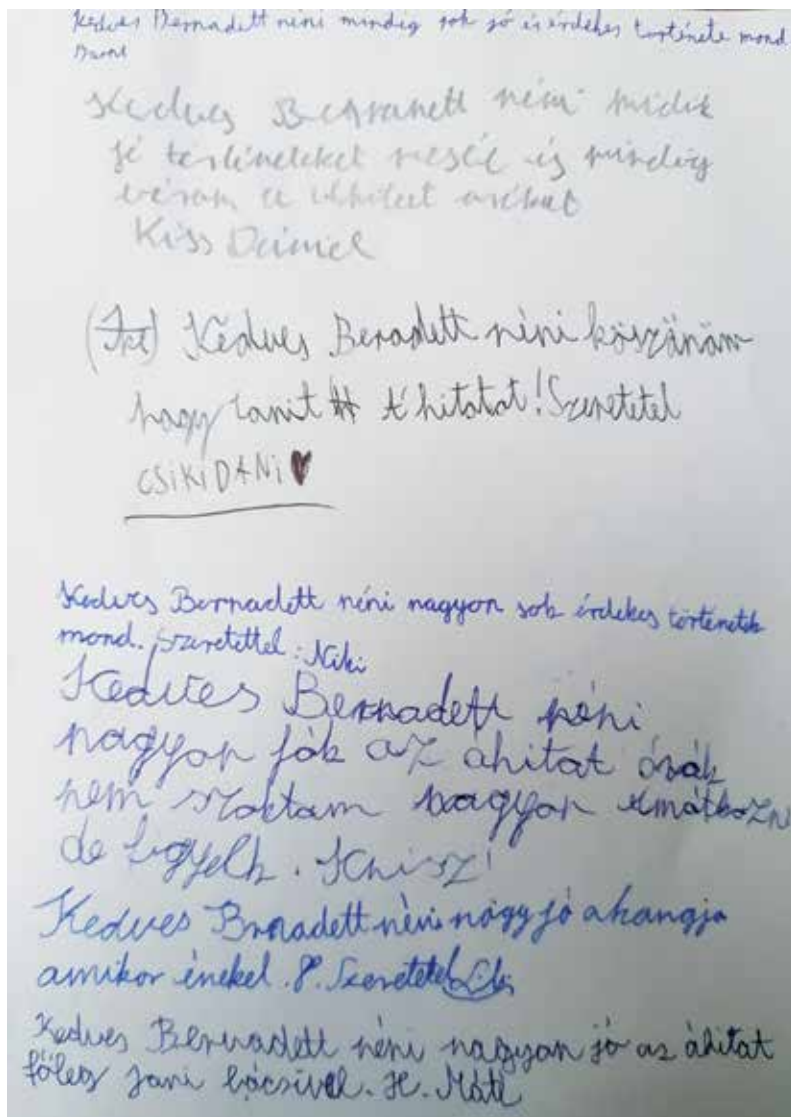
→ *Szakál Ferenc Pál* (1976): köznevelési szakértő, a Kecskeméti Piarista Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Óvoda általános iskolai intézményegységének vezetője, magyar–hittan szakos tanár.

## A LELKI DOLGOKRÓL ■ Schaller Bernadett

### Tanítható a hit?

Biztosan vannak, akik erre a kérdésre igennel, s vannak, akik határozott nemmel válaszolnának. „Hitoktatóként” úgy látom, hogy vannak a hitoktatásnak olyan területei, amelyek taníthatók. Ha komolyan gondoljuk, hogy a tanítás és a nevelés szorosan összetartozik, és fontos

a személyes példaadás, elhivatottság, azt gondolom, az ismeret átadásán kívül is tanítható a hit. Számomra a hittantanítás egyik legszebb élménye, amikor elbeszélgetünk a gyerekekkel arról, hogy mit jelent nekik személyesen egy-egy bibliai történet mondanivalója. Ha jut arra idő, hogy megosszanak személyes tapasztalatokat és élményeket a hitükből, istenkapcsolatukból, én magam is tanulok – tőlük.





### *Miért jó az egyházi iskola?*

Véleményem szerint azért, mert az egyházi iskolákban az ember test–lélek–szellem hármasságából egyszerűen hangsúlyosabb a lélek, a lelki dolgokra való odafigyelés. Most, amikor a Covid miatt (is) mentálisan megterhelő időszakot élünk át, ezzel a fókusszal tudunk törődni a gyerekeink testi és lelki egészségére való odafigyeléssel. Sajnos manapság a családokban sokkal kevesebb a beszélgetés (tisztelet a kivételnek), és a gyerekek vágnak arra, hogy rájuk figyelő közegben fejezhessék ki érzéseiket, gondolataikat. Ennek is jobban teret tudunk adni. Részben a hittanórákon, de akár az áhítatokat követően is rendszeresen tovább gondolkodnak, beszélgetnek az ott felvetett témákról.

*Segíti társadalmunk működőképességének megőrzését, kibontakoztatását, fejlődését az egyházak oktatásában betöltött szerepe?*

Amennyiben az egyházak betöltik küldetésüket, és tudnak morálisan érzékeny, a munkát értéknek tartó, egészséges lelkületű és lelkiismeretes ifjúságot nevelni, vagy ezt legalábbis elősegíteni, mindenképpen segítséget jelentenek a társadalom számára. Nekem az a tapasztalatom, hogy minden intézményünk megfelel ennek a küldetésnek.

*Szükséges a keresztény pedagógia megvalósításához az egyházi iskola?*

Bár nem tartom elengedhetetlennek, még mindannyian emlékezünk azokra a pártállami időkre, amikor olyan mértékben akadályozták az egyházi nevelést, hogy attól fuldoklott az egyház. Tudok olyan esetről, hogy az evangélikus tanulóknak csak azután továbbította a felvételi lapját az igazgató, amikor az leszüretelte a szilváját. Ezzel szemben az egyházi iskolákban minden támogatást megkapunk, amely az elvárható és minőségi munkavégzéshez szükséges, s ez nagy segítség. Ugyanakkor missziói küldetésünk az egész világra szól, nem csak az egyházi „berkekre”, ennek szellemében igyekszünk munkálkodni intézményeinken kívül is.

*Mi a szülők, a család, a közösség felelősége: eleendő-e és garancia-e a hitben való nevelés?*

A hitben való nevelés rendkívül fontos! A fa-

iskola képe jut eszembe: ez adja azt a támasztékot, amelyre minden csemetének szüksége lenne, hogy harmonikusan fejlődhessen. A lelkészi munka akkor tud igazán eredményes lenni, ha a család, a szülők – de legalább a nagyszülők – támogatják.

*S vajon mi a helyzet a nem hitben élő szülők, családok gyerekeinek vallásos nevelésével?*

Ha a család nem támogatja az egyház illetén igyekezetét, sokszor az a tapasztalatom, hogy földbe kerülnek ugyan a „magocskák”, de aztán látszólag elhalnak, mert nem követi belátható időn belül szárba szökkenés. Mégis megadatott már nemegyszer, hogy a krízisek és különleges élethelyzetek évek múltán megmutatják, hogy volt értelme a sok munkának.

*A kérdés több mint adott: előregedő egyház a miénk, felismerjük-e felelősségünket és feladatunkat, hogy átsüssön a hit minden cselekedetünkön?*

Nem gondolom, hogy ebben hiba lenne. Nagyobb problémának érzem a lelkészi munkát terhelő időrabló kötelezettségeket (az adminisztrációt és az intéznivalókat). Egyszerűen mindig arra lyukadunk ki a beszélgetésekben, hogy nem a lényeggel van a baj, hanem a körítéssel. Ha egy lelkész azzal foglalkozhat, amihez ért, amire elhívta az egyház Ura, azt olyan szenvedéllyel és szeretettel teszi, amely „átsüt”.

*Vállaljuk-e, és ha igen, milyen formában és minőségben, hogy közvetítjük a missziói parancsot?*

Úgy gondolom, hogy a hűség helytállás, kitartás is ennek vállalása, ez az alap. Erre épülnek rá az egyéni képességek és az a gazdagság, amely a lelkészi kart és a gyülekezeteket jellemzi egyházunkban. Olyan sokrétű munkálkodás folyik egyházunkban, hogy magam is elámulok sokszor, hányféleképpen lehet a missziói parancsnak „engedelmeskedni” – hadd hangsúlyozzam ezzel a kifejezéssel. Mert hiszem, hogy az Úr Jézus Krisztus, akitől az elhívást kaptam-kaptuk, visz minket az ő útján, csak adjuk át magunkat újra és újra... ■

→ **Schaller Bernadett** (1974): evangélikus lelkész, egyházunk katechetikai munkacsoportjának tagja, a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola iskolalelkésze. Társszerzőként részt vett a harmadikos hittankönyv (*Iránytű*, Luther Kiadó, 2016) megírásában.

## A SZÁMOK NEM HAZUDNAK? ■ Simon Z. Attila

Bő harminc éve működnek újra evangélikus iskolák az ország különböző pontjain. A konkrét cél az újranyitással ismert volt: az evangélikus egyház számos fórumon kinyilvánította abbéli szándékát, hogy újraindult intézményhálózatával elsősorban a gyülekezeteket és az egész ország evangélikuságát akarja fejleszteni,<sup>1</sup> és ez az akarat legtöbb iskolája pedagógiai programjában szerepelt és szerepel a mai napig is.<sup>2</sup> Vajon sikerült elérni ezt a célt? A számok nem hazudnak: közel száz oktatási intézményben mintegy tízezer óvodást, kisiskolást és középiskolást nevelünk, ezzel együtt pedig nagyjából másfél-kétezer pedagógus és oktatási szakember dolgozik egyházunk oktatási intézményeiben. Óriási szám ez az egyház lélekszámát és infrastruktúráját tekintve, amely nem kis anyagi és feladatterhet jelent. Megéri? – teszik fel sokan a kérdést.

Aki több iskolában tanított, dolgozott már, az tudhatja, mennyire egyedi struktúrák, mennyire különböző milió alakulhat ki még a nagyon hasonló keretekkel rendelkező intézményekben is.<sup>3</sup> Ezek az egyedi színek pedig sokszor jóval több rejtett „áldást” tartogathatnak, mint gondolnánk, mindazonáltal sokkal kevésbé fejezhetők ki a „befektetés” és „megtérülés” értékeinek megállapítására szolgáló, szigorú és általában egységesítésre törekvő számokban és konkrét eredményekben.

Szándékosan alkalmazom ezt a szót: „áldást tartogatnak”. Az *áldás* (bárách) szó leegyszerűsítve mindazon jót jelent, amelyben Isten az embert igéjén, kimondott szaván keresztül részesíti. Azonban ahogy az áldást hordozó szavak sem egyformák, úgy egy-egy áldás sem egyforma, hanem egyedi és egyszeri, így pedig igen nehezen mérhető.<sup>4</sup> Az ószövetségi példákban merítve, az áldás egészen mást jelentett az induló Ábrahámnak, mint az érkező Józsefnek, de még Jákób életszakaszaiban is megfigyelhetjük az áldás jelentéstartalmának dinamikus és szép változását.

Kétségtelenül igaz ez az iskolákra is: az áldás sokféle lehet. Különböző intézményi modellek,

infrastruktúrák, különböző habitusú igazgatók, különböző beiskolázási körzetekben különböző kegyességű iskolalelkészekkel, különböző háttérű tanítványokkal – ezek mind meghatározzák egy-egy iskola ragyogó és kétségtelenül egyedi színeit és áldásait. Isten ajándékai ugyanis csakis ott, csakis abban a helyzetben, csakis abban a közegben lesznek érvényesek, „szólalnak meg”, ahol ez a kapcsolat megszületik. Nem lehet Ábrahám áldása „magától” Jákóbé, József sem kapja meg ingyen az atyai örökséget.

Ha maradhatunk ennél a hasonlatnál, az áldás először is, mindennél előbb „jelen van”, „szól”. Az áldást hirdető Úr még nem ismeri Ábrahám szándékát vagy József útkeresését, de már jelen van, már megtart, ígér. Ebben iskoláink ugyancsak egységesek, hihetünk abban, hogy mind osztoznak Isten jelenlétében,<sup>5</sup> és ezt az isteni jelenlétet váltják valóra, teszik láthatóvá az egyház részeként működő iskolák is, és ebben találhatják meg küldetésüket: jelen lenni lélekjelenléttel, Krisztus arcát mutatni a diákoknak, hogy a mi pedagógusarcunkban is őt lássák meg, vele találkozhassanak. Ez a jelenlét pedig segíti a tanulók egészségét, jóllétét, hitéletét, világlátását, vagyis utat nyit ahhoz, hogy a tanulók és az iskola közössége hozzájuthasson a mennyei ajándékok forrásához.<sup>6</sup>

Másodszor pedig: az áldás indít. Az ószövetségi történetekben láthatóvá válik, hogy az áldás kimozdítja a komfortzónából. Ez a kimozdítás azonban nem pusztán provokáció,<sup>7</sup> kihívás, hanem a bennünk lévő isteni természetű jóra való indítás, az Istentől való távolságunk legyőzésére irányuló elmozdítás. Ezért valamennyi iskola a saját maga módján igyekszik inspirálni: van, aki énekekre, művészetre, van, aki szabadságra, és van, aki az értékek megőrzésére indít. Nagyon hangsúlyos ma az a törekvés az intézményekben, amely az önmeghatározásra irányul. Együtt kérdezzük, hogy mi az az ajtó, amely ehhez az egyedi, megismételhetetlen áldáshoz vezet, és mi az a munkamódszer, amely ezt a lehető legjobban ki tudja aknázni, hogy az iskola minden tanulója és tanára megismerhesse, magáénak érezhesse ezeket a különleges áldásokat, és segítsen

megtalálni azokat a feladatköröket, amelyekkel neki még dolga van.

Harmadszor, az áldásért meg kell küzdeni, ahogyan azt Ábrahám, Jákób és József is tette. Az iskolai intézményi struktúrák sem teszik lehetővé, hogy állandó keretek között folyják az oktató-nevelő munka, még békeidőben sem. Éppen ezért mindig figyelni kell a világot, és dinamikusán, mint valami növény, újra és újra alkalmazkodni szükséges a fény-árnyék változásokhoz, az esős és száraz évszakokhoz, a közösség tagjaihoz, újakhoz és régiekhez, változásokhoz és tradíciókhoz. Ez pedig hatalmas rugalmasságot, hajlékonyságot és küzdőszellemet igényel.

Az áldás végül pedig személyes. És itt már nem belső struktúráról, nem is intézményi kultúráról beszélünk, hanem – ha lehet – még ennél is többről. Az intézményt és a környezetét, a várost, a gyülekezetet is átható áldást csakis az élvezheti, aki azt megtapasztalja belülről, méghozzá a saját életén keresztül, és a közösségben is megéli. Ez azt is jelenti, hogy a jelenléten, az inspiráción, a dinamizmuson kívül csakis egzisztenciális és személyes mélységekben és az azokból fakadó közösségben határozható meg egy keresztény iskola határfoka. A keresztény iskola olyan, mint az út mellé helyezett kilométerkő. Egyesek csak a szükségleteik miatt állnak meg mellette, mások kicsit pihenni, néhányan észreveszik a kilátást, a hely szellemét, és örülnek az élménynek, amelyet ez a hely adott számukra. És vannak olyanok is, akiket áthat a valós találkozás és közösség szelleme, az a borzongató élmény, amely csakis itt és csakis számukra adathatott meg.

A „keresztény iskola” tehát természetéből adódóan nehezen mérhető adatokban. Talán inkább egy különleges nyelvhez hasonlítható, amely intézményi keretek között, a katedrákról, a folyosókon, a szertárakban, a lelkigondozói szobában, az igazgatói irodában, a tornateremben és az iskolai ünnepeken tesz biznyságot az Úrról és az ő áldásairól. Minél intenzívebb ez a jelenlét, minél fokozottabb az inspiráció, minél nagyobb a rugalmasság, minél személyesebb és megszólítóbb egy iskola, annyival autentikusabb az iskolai szolgálat biznyságtétele is. Ezt a nyelvet tanuljuk most az újraindított evangélikus intézményi rendszer negyedik évtizedében. Ha ebben a közös szolgálatban elmondhatjuk, hogy igyekszünk tanulni ezt a nyelvet, és szolgálatunkban meg tesszük azt, ami a kötelességünk,<sup>8</sup> a többi már a Szentlélek hívó és hitet teremtő munkája, ahol nem számít, ki honnan érkezik, csak az, hogy ki hová jut el.

Ez azt is jelenti, hogy valószínűleg le kell mondanunk arról, hogy iskoláink majd valamiféle mérhető szolgáltatást nyújtanak egyházunknak. Viszont nagyon is komolyan kell vennünk, hogy egyházunk – Isten áldásával – komoly szolgálatot végez ezeken a területeken is. Hogy megéri-e? Azoknak a pedagógusoknak, dolgozóknak, diákoknak, akiknek van szerencsájük keresztény oktatási közegben élni, dolgozni minden biznnyal igen. ■

→ **Simon Z. Attila** (1980): evangélikus iskolalelkész, mentálhigiénés szakember, valláspedagógus, a valláspedagógia doktora (PhD), az evangélikus hittankönyvsorozat egyik szerzője, a Magyarországi Evangélikus Egyház Katechetikai Munkacsoportjának tagja.

## JEGYZETEK

- 1 KODÁCSY-SIMON Eszter 2015. Miért tart fenn az egyház iskolát? In: Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és oktatás*. Luther Kiadó, Budapest. 184–204. o.
- 2 *Az Aszódi Evangélikus Petőfi Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium Pedagógiai Programja*. Aszód, 2018. 5. o. <http://www.egaaszod.hu/ega/mindenkinek/wp-content/uploads/sites/6/2016/11/pp2018.pdf>. (Letöltés: 2022. március 23.)
- 3 Ezt az iskolai „egyediséget” rejtett tantervnek, rejtett pedagógiai programnak is szokás nevezni. (Lásd N. KOLLÁR Katalin – Szabó Éva [szerk.] 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 457. o.)

4 LEEUW, Gerardus van der 2001. *A vallás fenomenológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 411. o.

5 KODÁCSY-SIMON 2015, 203. o.

6 Ezeknek működéséről lásd HORVÁTH-SZABÓ Katalin 2012. *Vallás és emberi magatartás*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest.

7 *Apro voco* jelentése eredeti értelemben: 'előhívni, kihívni, ösztönözni'.

8 Lk 17,10.

**HÚSTEMPLOM** ■ Lackfi János

„Nincsenek lelki atomerőműveink,  
mert a szerzetesközösségek egyházi iskolákat  
alapítottak, és imádság helyett lélekszakadva  
próbálják kordában tartani a bókászó ifjakat,  
ami nemes és szép feladat ugyan, de felemészt  
minden tartalékot” – nagyon erősen belém égett  
ez a mondat, amit azóta halott papbarátom  
mondott, remekül főzött, egyik korábbi hittanosa  
vadász-zsákmányaiból mindig került őzcomb,  
vaddisznó, és Józsi atya napokig pácolta,  
egészen omlósra sütötte a húst, mesterien  
tálalta a ministráns-társaságnak, melybe  
én is belekeveredtem, utána meg lehajtott  
tetejű cabriójával kocsikáztunk a belvárosban,  
döngött a technomuzsika, szerette a szép

kocsikat, egy-egy karambolozottat szintén  
rég tanítvány szerzett be neki jutányosan.  
Pengeéltánc minden felekezeti iskola,  
az biztos, termeli a valláskárosodottakat,  
hiszen közelről nézve az egyházi személyek  
is csak emberek, néha fokozottan azok,  
leomlik alóluk a piedesztál, sok gyereknek  
nyílik fel a szeme, hogy hát ezek csak  
papolnak, korántsem szentek, micsoda  
képmutatás ez, paraván, ami mögött  
a nagy semmi ásít, vagy ami rosszabb,  
a korszellem jó-rossz változata s akkor  
minek az egész hacacaré?  
És közben ott az atmoszféra, a hit  
ragályként is terjedhet egyik alanyról



→ **Lackfi János** (1971): többek között József Attila-díjas, Prima Primissima és Quasimodo-díjas magyar költő, író, műfordító, szerkesztő. Legutóbbi kötete *#jóéjtpuszi 2* (Harmat Kiadó, 2022) címmel jelent meg.

másikra, benne van mozdulatokban,  
tekintetekben, erős jelenlétekben,  
már ha azok nem fokhagyma vagy pálinka  
hozzáadagolásának betudhatók...  
Ott a kapcsolódás lehetősége  
az élő Istennel és bicebóca apostolaival,  
akik, hát igen, olyanok, amilyenek,  
de mégiscsak róla beszélnek, nem  
tudják nem továbbadni, nem hirdetni,  
nem tükrözni, nem élni a jó hírt.  
S ha így, hát akkor így, ezért a közegért,  
ezekért a pontszerű, de hálóvá rendeződő  
találkozásokért legyenek egyházi iskolák,  
kíséreljük meg a lehetetlent, kevesebb  
nem szabad beérni, az csak emberi erőlködés,

húsból építsünk templomot, eleven testekből,  
legyünk a jelenlét sátora, lángoljunk,  
mint a tűzoszlop, eszeveszetten, értelmetlenül,  
értelemfelettien, személyesen, közvetlenül,  
oldódjunk fel egy nevetésben, rendüljünk bele  
egy gondolatba, döbbenjünk rá örökre,  
teljességre, mi, tanítványok, tanítók  
(az is tanít, aki tanul, az is tanul, aki tanít),  
külön-külön, mégis örökre együtt.

*#jóéjtpuszi*



## Magyarországi iskolahálózat és oktatás a középkorban

→ HARASZTI SZABÓ PÉTER

*A középkori magyar oktatás történetének felvázolása óhatatlanul egyháztörténeti téma. Az egyház volt ugyanis az az univerzális szervezet, amely a középkori Európában általános, mindenki számára adott keretek között bárki számára hozzáférhetővé tette a tudást. Ebben nagy szerepet játszott a latin nyelv, amely lingua franca-ként a korabeli Európa diplomáciai, jogi és kulturális nyelve is lett. A nyugati kereszténységbe történő első ezredforduló körüli becsatlakozásunk maga után vonta azt is, hogy majdan kialakuló oktatási rendszerünk is egy olyan világ részévé fog válni, ahol ugyanazt a tényleges és átvitt nyelvet beszéljük Portugáliától Litvániáig, Skóciától Szicíliáig, és ugyanazzal a tudással e térségben belül bárhol boldogulhat az ember. A magyar egyház létrejötté tehát a magyar iskola létrejöttének a pillanata is egyben.<sup>1</sup>*

Minden bizonnyal igaz Kelemen Elemér észrevétele,<sup>2</sup> hogy a magyar iskolarendszer bölcsőjét Pannonhalmán ringatták Szent Benedek szerzetesei. Itt alakulhatott ki – még Géza fejedelem idején – az első magyar iskola, természetesen még többnyire külföldi tanítókkal az élén. Szent Márton hegyének iskolájában hármassztruktúrában tanították a fiatalokat. Az első, elemi szintű képzés a latin nyelv alapjaira és az olvasásra, az énektudásra, az egyházi szertartások menetére és lényegére oktatta a diákokat. A következő szinten a magasabb rendű írásbeli feladatkörök betöltésére készítették fel a

fiatalokat, míg a harmadik, legmagasabb szinten a filozófia és a teológia mélyebb megértése került a középpontba.<sup>3</sup> A Pannonhalmán elkezdődött folyamatok azonban egy, az egész országot átszövő hálózatban csúcsoadtak ki, amikor Szent István király törvényei nyomán kialakult a magyar plébániahálózat.

Oktatási rendszerünk, bár nem állami szinten szabályozták, és nem is összehangoltan működött, mégis szervezett keretek között, több szinten és helyel-közzel ugyanabban a struktúrában funkcionált. A rétegzettség okai szintén az egyházi szervezetben keresendők, hiszen a már említett szerzetesi iskolák mellett új szintet képviselt a 11–12. században kialakuló plébániahálózat. Igaz ez az ugyancsak Szent Istvánnak és az ő közvetlen utódainak köszönhetően kialakult káptalani hálózatra is. Ez utóbbiak – folyamatosan működő hazai egyetem híján –, mondhatni, a magyar iskolarendszer csúcsát jelentették. A 13. századtól kezdve, a magyar városfejlődés hatására mellénk nőtt fel a plébániai iskolák egy magasabb szintű altípusa, a városi vagy mezővárosi iskola. A középkori magyar iskolarendszer tehát egyszerre volt az egyházi szervezethez (szerzetesi, káptalani és plébániai iskolák) és a különböző településtípusokhoz (falusi, mezővárosi, városi iskolák) kötve. Az egyház említett szerepe miatt ezen iskolákban mégis ugyanazon a nyelven (a latin mellett egyébként magyarul is) és ugyanazt a tudást kapták a diákok, mint bárhol a

→ Haraszi Szabó Péter (1988): történész, az MTA–ELTE Egyetemtörténeti Kutatócsoport tagja. Kutatási területe a középkori peregrináció és oktatás, valamint annak társadalom-, és egyháztörténeti vetületei. Foglalkozott többek között a prágai egyetemre irányuló magyar egyetemjárással, legutóbbi írásaiban pedig a Zsigmond-kori káptalani méltóságviselők peregrinációját, illetve a veszprémi egyházmegye egyetemi hallgatóit vette górcső alá.

nyugati kereszténység területén. Ennek a tudásnak az adagolását azonban több tényező is befolyásolta: természetesen a diákok életkora, emellett a tanulók esetleges magasabb szintű igényei, ám nem elhanyagolható a megfelelő tanár személye sem. Az alább következő sorokban ezeknek az iskoláknak a működését, tevékenységét és történetét fogom felvázolni.

A bencések mellett elsőként a többi szerzetesrend oktatásban játszott szerepét kell kiemelni. Kivételes volt a koldulórendi szerzetesek oktatáshoz való hozzáállása. Míg a domonkosok már alapításuktól kezdve módszeres oktatói tevékenységet végeztek, és a Pécsett rendi főiskolát is működtető Ágoston-rendi remeték<sup>4</sup> – akiknek ráadásul erős kapcsolataik voltak a párizsi egyetemmel – korán bekapcsolódtak az oktatásba, addig például a ferencesek kevésbé voltak benne érdekeltek.

A domonkosok többszintű iskolarendszert működtettek. A konventiskolákban egy-két lektor vezetésével folyt az oktatás, míg tartományi szinten *studium particularé*ekben folyt a tanítás. Ezekből optimális esetben tartományonként kettő-három működött. Az oktatás legfelsőbb szintje a *studium generale* volt, ahova a tartomány legtehetségesebb szerzeteseit küldték.<sup>5</sup> Az oktatás egyébként három tudományágra oszlott, s ennek megfelelően szerveződtek a *studiumok* is: *studium artium*, *studium philosophiae* és *studium theologiae*. A domonkos oktatás hazai fellegrája a budai Szent Domonkos-konvent iskolája, *studium generaléja* volt. A középkor végén ezt az intézményt megillette az egyetemi grádusok odaítélésének joga, bár nem tudunk olyan személyről, aki Budán szerzett volna fokozatot. A magyar rendtartományban Pécsett, Kassán és Esztergomban működött még jelentősebb *studium*, noha más konventek is működtettek iskolákat. A különálló erdélyi rendtartományban 1525-ben emelkedett *studium generale* rangjára a nagyszebeni iskola, de jelentős volt a kolozsvári, a brassói, a segesvári, a besztercei és a gyulaféhvári *studium* is. Nem véletlen, hogy ebből a rétegzett oktatási struktúrából számos magyar domonkos szerzetes tűnik fel a középkori egyetemeken.<sup>6</sup>

A 15. század második felében a bencések, a konventuális ferencesek és a premontreiek is törekedtek arra, hogy hangsúlyosabban vegyenek részt az oktatásban, rendi reformjaik ezért erre is hangsúlyt fektettek. A ferences Igali Fábrián 1454-ben,<sup>7</sup> a bencés Tolnai Máté 1505-től kezdődően,<sup>8</sup> a premontrei Fegyverneki Ferenc pedig néhány évvel ezután látott hozzá rendje megreformálásához és a szerzetesi élet újjászervezéséhez. Tolnai a hazai kolostorok vezetőinek saját kinevelését is el akarta érni, de bizonyos számú rendtag számára előírták a külföldi felsőfokú tanulmányok folytatását. A szerzetesi iskolák azonban nem csak a rendtagok számára működtek oktatási központként. 14. századi visegrádi adat mutat arra, hogy világiak is megfordultak a helyi bencés kolostori iskolában.<sup>9</sup>

A 11. század elején keletkezett törvényeknek megfelelően alakult ki a magyar plébániahálózat. Szent István törvényei szerint tíz falura kellett



▲ Krisztus a tudósok közt, az Enkhuizeni óraskönyv miniatűrje (folio 39v), 15. század

jutnia egy templomnak, de a keresztény vallás terjesztése miatt is kellett, hogy az új templomok egyúttal oktatási intézmények is legyenek. Az ilyen falusi iskolákban többnyire a plébános tanított, de a vallási és hitéleti alapvetések okításán túlmenően csak kevesen fordítottak figyelmet másra is.<sup>10</sup> Sok múlott ez esetben is a plébános személyén. Békefi Remig elképzelése szerint az ország valamennyi plébániai központjában folyt oktatás,<sup>11</sup> de nagyon valószínű, hogy rátermett plébános (vagy elégséges számú és tanulási igénnyel felvértezett gyermek) híján nem tudták mindenhol vállalni ezt a feladatot a plébániák. A feltehetően a Somogy megyei Ság faluból származó Gergely magát Kanizsainak nevezte, amikor 1386-ban a prágai egyetemen szerzett *baccalaureatust*.<sup>12</sup> Ság a középkorban a kanizsai uradalom része volt, s bár Engel Pál kutatásai nyomán világos, hogy plébániai központ volt,<sup>13</sup> Gergely mégis inkább Kanizsáról nevezte magát, feltehetően azért, mert ott kezdte iskoláit. Feltehetjük tehát, hogy több falusi plébános végzett oktatási tevékenységet, mint amennyiről forrásaink tudósítanak, ugyanakkor biztosan nem lehetett egy időben minden plébánián iskola. A Pest megyei Haraszti plébánosáról és iskolásairól például csak azért tudunk, mert egy útjuk során megtámadták őket, s az esetről feljegyzés készült.<sup>14</sup> A falusi iskolák elsődleges célja a plébános utódjának és a liturgikus feladatokban neki segítő személyzetnek (káplánoknak, énekes fiúknak) a kinevelése volt. Elsődleges fontosságú volt tehát a keresztény szertartások és a Biblia alapos ismerete, az éneklés és az olvasás készségeinek elsajátítása.<sup>15</sup> Az írásktatás ugyanakkor már nem volt része az oktatás ezen szintjének, így ha valaki magasabb szinten szeretett volna tanulni, annak valamely városi vagy káptalani iskolában volt a helye.

A városok nagyobb önállóságot élveztek, gazdasági lehetőségeik is jobbak voltak, és saját régiójuk kisebb-nagyobb központjaiként vonzották egy adott terület képzett szakembereit, közöttük az értelmiségieket is. A szabad királyi városok esetében a plébánosválasztás joga az adott településre illette meg, míg a mezővárosok esetében a város

földesurának beleegyezésére is szükség volt. Ugyanakkor nem csak városok nyerték el a plébános megválasztásának jogát.<sup>16</sup> E momentumnak az oktatás szempontjából is volt jelentősége, hiszen nagyobb település, magasabb lélekszám (és gyermekszám) esetén a plébános önmagában nem mindig volt képes ellátni oktatási feladatait. Ezen a ponton léptek a magyar oktatás színpadára az iskolamesterek.

A városi/mezővárosi iskolák rektorát általában a plébános választotta ki, és az ő felügyelete alatt végezte tevékenységét, bár szükség lehetett a földbirtokos beleegyezésére is, akinek azonban érdekében állt a hatalma alatt élő közösségek fejlődése/fejlesztése.<sup>17</sup> A plébános látta el az iskolamester és az iskola szükségleteit, ő adott neki szállást, asztalánál együtt ettek, és többnyire közösen határozták meg az oktatás irányait. A városi iskolákban már mélyebb és szélesebb körű tudás megszerzésére nyílt lehetőség. Három „osztályra” tagolódtak a tananyagokban az intézményekben.<sup>18</sup> Kezdő szinten a latin nyelv alapjaival (Donatus vagy Priscianus könyveinek segítségével), szótagokkal, szókapcsolatokkal ismerkedtek a diákok szólások, közmondások, egy-egy szerző ismertebb szentenciáin keresztül. Fontos volt az énektudás, a naptárszámítás és a naptár verseken keresztüli megismerése (ez az úgynevezett *Cisiojanus*, magyarul csízió), hiszen a középkori ember életét átszöttek az egyházi ünnepek, amelyeknek a megtartása, a hozzájuk kötődő egyház- és szokásjogi tényezők, valamint népszokások ismerete rendkívül hasznosnak bizonyult a mindennapi életben. Mindezeket a latin mellett magyarul is magyarázták az iskolákban. A következő szinten a grammatika mélyebb megismerése és a latin nyelv elsajátítása volt a cél Alexander de Villa Dei *Doctrinale Puerorum*án vagy a már említett Donatus és Priscianus egyéb művein keresztül, de itt már az arisztotelészi logika alapszintű oktatása is megkezdődött. Ezt követően lehetett „szakosodni”, noha ez erősen függött a diákok képességeitől és igényeitől, a tanár felkészültségétől és lehetőségeitől. A magyar szokásjog, a kánonjog vagy a természettudományok nem minden városban voltak elérhetőek, ugyanakkor ezekre is akadnak példák.



Több fennmaradt tankönyv tanúskodik ezeknek az iskoláknak a tananyagáról, közülük is a legjelentősebb talán az 1489/1490-ből fennmaradt, úgynevezett *Szalkai-kódex*.<sup>19</sup> Ez nem más, mint a későbbi esztergomi érseknek, Szalkai Lászlónak a gyermekkorában, a sárospataki mezővárosi iskolában készült iskolai jegyzetei. A kódex szövege rendhagyó abból a szempontból, hogy egy egykori krakkói diák, Kisvárdai János saját egyetemi tapasztalatai alapján tanított Patakon. Vagyis annak ellenére, hogy Szalkai maga nem jutott el a korban népszerű egyetemek egyikére sem, mégis kivételes tudás birtokába került. A kódex ugyanis tartalmaz zenei, csillagászati, jogi (családjogi és oklevélszerkesztési), valamint etikai tananyagot is.

Összességében elmondható, hogy a középkori városi iskolákban a tanulni vágyó fiatalok egy-egy tehetségesebb, képzetesebb iskolamester vagy plébános segítségével a kor egyetemi színvonalán is tanulhattak akár, de általánosságban ritkán lépték túl a hét szabad művészet *trivium*ának (grammatika, retorika, dialektika/logika) szintjét, és akkor is csak a gyakorlati haszon érdekében. A csillagászati tananyag ritkán nyúlt túl a naptárszámítás tudományán (*computus*), míg a matematikai stúdiumok (aritmetika, geometria) sem voltak mindig alapvetőek ezekben az iskolákban. A Krakóban tanult Lőcsei Pauschner Sebestyén összeállított egy matematika-tankönyvet, mivel testvére, Gergely arra kérte, hogy segítsen neki megtanulni számolni.<sup>20</sup> Nem tudjuk, mennyire lehetett Lőcsén elmélyedni ilyen tanulmányokban, de Gergely kérése arra enged következtetni, hogy – legalábbis abban az időben – például Lőcsén nem nyílt rá lehetőség.

A megfelelő oktatókat sem volt egyszerű megtalálni. Ha nem akadt olyan személy a város polgárai között, aki a megfelelő képzettség birtokában elláthatta volna a plébánosi vagy iskolamesteri

feladatokat, akkor a városi magisztrátus vagy aktív levelezésbe fogott, hogy ajánlásokat szerezzen ilyen személyre, vagy pedig maga küldött ki valakit tanulni egy külföldi egyetemre, mint azt a kamancai tették az 1430-as évek elején.<sup>21</sup> Ajánlás révén került Prázsmárra iskolamesternek a bécsi egyetemet megjárt Brassói Pellificis Antal, akit Huendler Vid pécsi püspöki vikárius ajánlott a település figyelmébe 1459-ben.<sup>22</sup> Ezek az iskolamesterek nem feltétlenül élethosszig kerültek egy adott településre, klerikusként ők is az egyházi tevékenységnek, a javadalomhalmozásnak, esetleg az udvari szolgálatnak szentelheték magukat. Amíg azonban helyben tartózkodtak, bírtak

*„A szerzetesi, valamint a falusi és a városi iskolák mellett a káptalani iskolák nyújtották a legszélesebb tudást és a legtágabb perspektívát a diákok számára karrierlehetőségek szempontjából.”*

saját lakással, amely többnyire az iskola épületében volt. Erre utal legalábbis egy máig fennmaradt középkori iskolamesteri épület Pásztón,<sup>23</sup> de a sárospataki iskola maradványai is napvilágra kerültek 1968-ban, a Szent János-templomhoz közeli ásatáson.<sup>24</sup> Ritka emlékei ezek a középkori oktatásnak és az iskolamesterek életmódjának.

A középkori magyar értelmiség szempontjából nem elhanyagolható a *clericus-litteratus*<sup>25</sup> fogalom pár áttekintése, bár mélységében eltekintek az elemzésüktől és tartalmuk vizsgálatától. Az Árpád-korban és a korai Anjou-korban is az írni-olvasni tudó személyeket, vagyis azokat, akik tollukkal keresték kenyerüket, általánosságban *clericus*nak nevezték. Ezek az emberek az egyház tagjai voltak, legalább a kisebb egyházi rendeket felvették, és ilyen minőségben tevékenykedtek jegyzőként, ügyvédként, iskolarektorként vagy más értelmiségi feladatkörben.<sup>26</sup> A 14. századtól azonban megváltozott a helyzet. Az írásbeliséggel kapcsolatos feladatköröket egyre többször töltötték be világiak, az iskolamesterek esetében a váltás a 15. századra tehető. E folyamattal párhuzamosan pedig, mivel az iskolamester világiként – az ilyen személyeket kezdték *litteratus*nak nevezni – már nem kizárólag a plébános fennhatósága alá tartozott, a városok

irányító testületei is nagyobb beleszólást követeltek személyének kiválasztásába, noha névleg a plébános maradt az iskolamester felettese. A városi oktatás elvilágiasodása tehát nagyjából a 15. század derekán megkezdődött.

A szerzetesi, valamint a falusi és a városi iskolák mellett a káptalani iskolák nyújtották a legszélesebb tudást és a legtágabb perspektívát a diákok számára karrierlehetőségek szempontjából. A káptalani szervezet vezető méltóságainak sok esetben komoly elvárásoknak kellett megfelelniük. A 13. században olyannyira híres volt kánonjogi képzéséről a veszprémi székesegyházi iskola, hogy emiatt sokáig egyetemi szintű intézménynek tartották. Fejlődését viszont megakasztotta, hogy Csák nembéli Péter nádor hadai 1276-ban feldúlták Veszprémet egyházaival és iskolájával, könyvtárával együtt.<sup>27</sup> Az 1279. évi budai zsinat pedig azt írta elő a főespereseknek, hogy kötelesek három évig kánonjogi tanulmányokat folytatni.<sup>28</sup> Ez ugyan a gyakorlatba nem ment át, de jelzi, hogy igény mutatkozott arra, hogy az egyházi hierarchia (közép)vezetői szintjein is tanult személyek álljanak. Német területeken, a Francia Királyságban vagy Ausztriában úgy igyekeztek ezt megoldani a késő középkorban – főként a konstanzi zsinatot követően –, hogy meghatározták, milyen arányban kell a kánonoknak felsőfokú tanulmányokat végezniük.<sup>29</sup> Magyarországon nem születtek ilyen rendelkezések. Ennek ellenére érdekes, hogy a magyar káptalanokban is megfigyelhetők – legalábbis az ismert adatok fényében – az ausztriai káptalanokban meghatározott arányok a peregrinusok kapcsán.

A székesegyházi iskolák, ahogy a plébániai és szerzetesi iskolák egy jelentős része, szerepet vállalt a világi oktatásban is. Az oktatásért a káptalanokban két méltóságviselő, az olvasó- és az éneklőkanonok felelt. Előbbi a hiteleshelyi szervezetet is vezette, így oktatási feladatait többnyire helyettesére, a *sublectorra* testálta. Ők ellenőrizték a diákok előmenetelét, ügyeltek azok helyes kijelzésére és hangsúlyozására a misék és a szentségek kiszolgáltatása során. Segédtanítóikat az idősebb és

képzettebb diákok közül választották. Az éneklőkanonok (és helyettese, a *succentor*) a diákok zenei képzéséért felelt, amelyre nagy szükség volt a székesegyházakban. A 14. századra a *sublector* és a *succentor* végezték a tényleges oktatást, míg előjáróik, főként az olvasókanonok, mondhatni, az igazgatói állást töltötték be az iskolában.<sup>30</sup>

A tananyagot tekintve ezekben az iskolákban is a *trivium* dominált, ugyanakkor több lehetőséget nyújtottak a szakosodásra. Ez a hiteleshelyeknek köszönhető, ahol az érdeklődőbbek a gyakorlatban is belekóstolhattak a jogi munkába, és megismerkedhettek a magyar szokásjoggal. De ugyanez áll a szentszéki bíróságokra is, ahol ismét csak gyakorlatban mélyedhettek el a kánonjog tanulmányozásában. Mindazonáltal a tekintélyes egyházi központok vonzották magukhoz saját koruk jelesebb személyiségeit, s így egy-egy személyhez kötődően egyéb stúdiók is megjelenhettek, amihez elég volt egy tanult orvos, történetíró, csillagász vagy poéta.

A tananyagon túlmenően egy-egy iskola vonzáskörzetéről is képet kaphatunk a fennmaradt iskoláskönyveknek köszönhetően. Esztergom iskolája minden bizonnyal országos hatáskörű intézmény lehetett. Erről tanúskodik legalábbis egy 1419. évi computustankönyv és egy 1423. évi grammatikakönyv. Mindkét szöveg másolója szlavóniai származású esztergomi diák volt.<sup>31</sup> A szintén szlavóniai Gordovai János 1444-ben, Szegedi László váradi iskolamestersége idején másolt le Váradon egy verses egészségügyi traktátust.<sup>32</sup> Származási helye pontosan nem ismert, de nem a pécsi egyházmegye (talán az erdélyi) szülőtte volt az a Veresmarti Ipoly, aki az 1430-as években másolt liturgikus szövegeket a pécsi iskolában.<sup>33</sup>

Mint látható, ezekben a káptalani iskolákban a diákok a grammatikától kezdve a csillagászatot át a teológiáig számos tudományt, akár kánonjogot és medicinát is tanulhattak. Ugyanakkor ez nem volt általános. Kezdő szinten a diákokat elsősorban zenére és latin grammatikára oktatták, hiszen enélkül sem az egyházi, sem a világi értelmiség soraiban nem lehetett működni a középkorban.

Bár a grammatika, az olvasás (és az írás) tanulása szinte végigkísérte tanulmányaikat, a latin nyelv előbb szótagokon, szókapcsolatokon keresztüli begyakorlása, valamint a névszó- és igeragozás és a helyes kiejtés megtanulása után léphettek csak tovább a többi *ars* tanulására. Az idősebb diákok ekkor ismerkedhettek meg a dialektika és a retorika, a gondolatok helyes megfogalmazásának és „közreadásának” tudományágaival. A retorikában kiemelkedő volt az úgynevezett *ars dictaminis*nek, vagyis az oklevélírás és -szerkesztés művészetének vagy tudományának szerepe. Ennek részleteit az iskolák elméleti felkészítésén túlmenően a gyakorlatban, egy képzett személy keze alatt tanulhatták meg, ahogy arra több példa is mutat. Már a 12. századból ismerünk *ars dictaminis* tankönyvet Esztergomból,<sup>34</sup> de tanító céllal is készítette saját gyűjteményét az 1480-as években az egykori egri növendék, Magyi János.<sup>35</sup>

A diákok tanulmányaik teljes időtartama alatt, ezen túlmenően is részt vettek a káptalanok liturgikus tevékenységében, hiszen a *succentor* tanítványai énekelték a karban és a különböző szertartások során. Az énekoktatás – noha már igen korán megkezdődött – a hét szabad művészet második, természettudományos részének, a *quadrivium*nak képezte szerves részét. A *musica* mellett itt elsősorban az aritmetikára fektettek nagy súlyt, amelyet az asztronómiával karöltve oktattak. A naptárak összeállításához ugyanis szám-tani alapismeretekre is szükség volt. A káptalani iskolákban a zene mellett három nagyobb egységbe lehet sorolni a diákok tanulmányait: *grammatica* (latin nyelv, írás és olvasás), *dictamen* (retorika és a hivatalos iratok írásának/szerkesztésének tudománya) és *computus* (asztronómia és aritmetika).<sup>36</sup> Az alapos elméleti felkészítés mellett tehát gyakorlati képzést is tartalmazott az oktatás, és a káptalanok egyúttal remek gyakorlótereppek is voltak a diákok számára.

A káptalani iskolák jó alapokat nyújtottak a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez azok számára, akik folytatni kívánták tanulmányaikat. Magyarországon három egyetemet alapítottak a



▲ Egyetem a középkorban (á. n.)

középkor fél évezrede során: Pécsen (1367), Óbudán (1395, 1410) és Pozsonyban (1467). Egyikük sem volt hosszú életű – vagy az alapító halála (Pécs esetében Koppfenbachi Vilmos püspök és Nagy Lajos király) miatt, vagy mert az egyetem is belesodródott bizonyos politikai küzdelmekbe (a Luxemburgi Zsigmond elleni felkelés 1403-ban, illetve a Vitéz-féle összeesküvés 1471-ben), bár sikertelenségüknek egyéb okai is voltak.<sup>37</sup> A magyar diákok sokasága épp ezért külföldi tanintézményekben folytatta egyetemi tanulmányait. A hallgatók legnagyobb része, mintegy 85-90%-a két egyetemet látogatott, a bécsit és a krakkóit, a fennmaradó 10-15% az itáliai, prágai, párizsi, illetve német egyetemek között oszlott meg.<sup>38</sup> Az egyetemtörténeti kutatócsoport kutatásai nyomán nagyjából tizenháromezer magyar beiratkozást lehet összeszámlálni a külföldi egyetemeken 1526-ig.<sup>39</sup> Mivel azonban önmagukban a magyar egyetemek és a külföldi peregrináció is több figyelmet érdemel, ezért itt részletesebben nem szólnék róluk.

Ki kell térni viszont még egy sajátos intézményre a középkori Magyarországon, amely szintén értelmiségi képzést folytatott, ráadásul célzottan egyetemi tanulmányokra készítette fel a fiatalokat. Ez az esztergomi székhelyű Collegium Christi volt.<sup>40</sup> A kollégiumot Budai János barsi főesperes alapította az 1390-es évek derekán, második fe-

leben. Célja kifejezetten a szegény sorsú diákok külföldi tanulmányainak anyagi támogatása volt. Az alapító nem írta elő, hogy hol és milyen jellegű tanulmányokat végezzenek a kollégium pénzén, azt viszont igen, hogy a kollégium egykori növendékei hazatértük után, amennyiben jól jövedelmező állásra tettek szert, kötelesek visszafizetni a tanítatásukra fordított összeget, hogy további diákok

tanulmányait lehessen finanszírozni belőle. Budai János emellett saját javadalmait (a barsi főesperességet és egy esztergomi kanonokságot) és Budán lévő házainak jövedelmeit kötötte le a kollégium céljaira. Az intézmény évtizedekig működött, ám valamikor az 1470–80-as években már nem tett eleget eredeti céljainak, ezért diákjai 1492-ben a kollégium korábbi rendjének helyreállítását kérték a pápától. A 15. század végén megreformált kollégium egészen 1526-ig működött az esztergomi Várhegyen, amikor Liptai Péter főesperes Bécsbe menekítette a kollégium jövedelmeit, ahol az 1569-ben Oláh Miklós esztergomi érsek alapítványába olvadt.

A középkori magyar iskolák tehát igen rétegzett, sokszínű képzést nyújtottak, jelentős elméleti képzés mellett komoly gyakorlati ismeretek megszerzésére is lehetőségük nyílt a diákoknak. Mivel a fiatalok sokszor a gyakorlatban sajátították el majdani hivatásuk tevékenységi formáit, ezért ennek különös jelentősége volt. Noha a rendszert nem szabályozták központilag, nem volt egyetlen állami szervnek vagy állami hivatalnak sem alárendelve, a benne tanuló fiatalok az egyháznak köszönhetően mégis országszerte ugyanazt a tudást kapták. Sok múlott ugyanakkor a tanítók személyén és a diákok igényein, felkészültségén, de az ezekben az intézményekben megszerezhető tudásnak köszönhetően az iskolapadból kilépő fiatalok a legkülönbélebb értelmiségi pályákon tudtak érvényesülni, és közülük számosan nekivághattak az egyetemi tanulmányoknak is. ■



▼ Jézus a tudósok között, 15. század eleje (tempera és aranyozás fán, 111,8 x 76,2 cm, Metropolitan Museum, New York)

## JEGYZETEK

- 1 Készült az MTA–ELTE Egyetem-történeti Kutatócsoport támogatásával (213 TKI 738).
- 2 KELEMEN 1996, 17. o.
- 3 Uo.
- 4 FEDELES 2015, 270. o.
- 5 IMPLÓM 2017, 413. o.
- 6 F. ROMHÁNYI 2019, 120. o.
- 7 KARÁCSONYI 1923, 61–71. o.
- 8 SÖRÖS–REZNER 1905, 3: 65–73., 101. o.
- 9 Uo. 2: 212. o.
- 10 BÉKEFI 1906, 206. o.
- 11 Uo. 24. o.
- 12 HARASZTI SZABÓ – KELÉNYI – SZÖGI 2017, 2: 52. o.
- 13 ENGEL 2020, *Ság (Somogy megye)* 1SM199.
- 14 BÉKEFI 1910, 467. o.
- 15 VALTER 1996, 61. o.
- 16 KUBINYI 1992, 33–34. o.
- 17 GULYÁS 2017, 94. o.
- 18 VALTER 1996, 63. o.
- 19 MÉSZÁROS 1972.
- 20 KELÉNYI 2018, 142. o.

- 21 TOLDY 1986, 239–240. o.
- 22 TONK 1979, 270–271. o.
- 23 VALTER 1996, 64–65. o.
- 24 GÖMÖRI 1996, 71–73. o.
- 25 BELLUS 2017, 123. o.
- 26 MEZEY 1979, 135. o.
- 27 BÉKEFI 1910, 161–162. o.
- 28 BÓNIS 1971, 27. o.
- 29 MÁLYUSZ 2005, 68–76. o.
- 30 BUNYITAY 1883, 20–23. o.
- 31 MÉSZÁROS 1986, 115–116. o.
- 32 Uo. 118. o.
- 33 Uo. 117. o.
- 34 MÉSZÁROS 1961, 374. o.
- 35 DRESKA 2014, 47–49. o.
- 36 CSISZÁR–TÖLGYESI 2020, 128. o.
- 37 FONT 2017.
- 38 SZÖGI 2011, 19. o.
- 39 Lásd HARASZTI SZABÓ – KELÉNYI – SZÖGI 2017.
- 40 KÖRMENDY 2007, 62–81. o.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BÉKEFI Remig 1906. *A népoktatás története Magyarországon 1540-ig*. MTA, Budapest.
- BÉKEFI Remig 1910. *A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig*. MTA, Budapest.
- BELLUS Ibolya 2017. *Litteratus*. In: Szóvák Kornél et al. (szerk.): *A magyarországi középkori latinság szótára*. 6. köt. K–M. Argumentum, Budapest. 123. o.
- BÓNIS György 1971. *A jogtudó értelmiség a Mohács előtti Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- BUNYITAY Vince 1883. *A váradi püspökség története alapításától a jelenkorig*. 2. köt. *Káptalanok, monostorok*. Nagyvárad.
- CSISZÁR Miklós – TÖLGYESI József 2020. *Veszprémi értékek*. Az Árpád-kori veszprémi székesegyházi (káptalani) iskola. *Veszprémi Szemle*, 22. évf. 3. sz. 125–148. o.
- DRESKA Gábor 2014. *Jegyzetkönyv, mintakönyv, tankönyv*. A Magyar-formulárium. In: Bárány Attila – Dreska Gábor – Szóvák Kornél (szerk.): *Arcana Tabularii. Tanulmányok Solymosi László tiszteletére*. 1. köt. MTA – ELTE BTK – DE – PPK, Budapest–Debrecen. 43–51. o.
- ENGEL Pál 2020. *Magyarország a középkor végén. Digitális térkép és adatbázis a középkori Magyar Királyság településeiről*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Budapest. Web: <https://abtk.hu/hirek/1713-megujult-engel-pal-adatbazisa-a-kozepkori-magyarorszag-digitalis-atlasza>. (Megtekintés: 2022. március 23.)
- F. ROMHÁNYI Beatrix 2019. *Egyetemjáró szerzetesek a késő középkori Magyarországon (ki, hova és miből?)*. In: Haraszi Szabó Péter – Kelényi Borbála – Simon Zsolt (szerk.): *„Mindenképp vágyik a tudásra, de az árat senki sem akarja megadni”*. Az oktatás financiai háttere a középkorban és a korai újkorban. Martin Opitz Kiadó, Budapest. 117–140. o.
- FEDELES Tamás 2015. *A középkori Pécs kulturális jelentősége*. In: Font Márta (szerk.): *Pécs története*. 2. köt. *A püspökség alapításától a török hódításig*. Kronosz Kiadó, Pécs. 268–276. o.
- FONT Márta 2017. *A siker reménye és a kudarc okai*. Egyetemalapítások a középkori Magyarországon. *Per Aspera ad Astra*, 4. évf. 1–2. sz. 78–102. o.
- GÖMÖRI János 1996. *A sárospataki középkori plébániai iskola*. In: G. SZENDE – SZABÓ 1996, 69–78. o.
- G. SZENDE Katalin – SZABÓ Péter (szerk.) 1996. *A magyar iskola első évszázadai (996–1526)*. Xantus János Múzeum, Győr.
- GULYÁS László Szabolcs 2017. *Mezővárosi önkormányzat a középkori Hegyalján*. Magyar Nemzeti Levéltár, Budapest.
- HARASZTI SZABÓ Péter – KELÉNYI Borbála – SZÖGI László 2017. *Magyarországi diákok a prágai és a krakkói egyetemeken (1348–1525)*. 1–2. köt. MTA–ELTE Egyetem-történeti Kutatócsoport, Budapest.
- IMPLÓM Lajos 2017. *A Szent Domonkos-rend magyarországi rendtartományának történetéhez*. *A rendtartomány alapításától 1526-ig*. Domonkos Rendtörténeti Gyűjtemény, Vasvár.
- KARÁCSONYI János 1923. *Sz. Ferencz rendjének története Magyarországon 1711-ig*. 1. köt. MTA, Budapest.
- KELEMEN Elemér 1996. *Ezeréves a magyar iskola*. In: G. SZENDE – SZABÓ 1996, 17–20. o.
- KELÉNYI Borbála 2018. *Krakkói diákok könyvtára a középkorban*. In: Fábán Laura – Lovas Borbála – Haraszi Szabó Péter – Uhrin Dorottya (szerk.): *A könyv és olvasója. A 14–16. századi könyvkultúra interdiszciplináris megvilágításban*. MTA–HECE – MTA–ELTE Egyetem-történeti Kutatócsoport, Budapest. 133–177. o.
- KÖRMENDY Kinga 2007. *Studentes extra Regnum. Esztergomi diákok egyetemjárása és könyvhasználat 1183–1543*. Szent István Társulat, Budapest.
- KUBINYI András 1992. *Plébánosválasztások és egyházi önkormányzat a középkori Magyarországon*. *Aetas*, 6. évf. 2. sz. 26–46. o.
- MÁLYUSZ Elemér 2005. *A konstanzi zsinat és a magyar főkegyúri jog*. Att-raktor Kiadó, Budapest.
- MÉSZÁROS István 1961. *Magyarországi iskoláskönyv a XII. század első feléből*. *Magyar Könyvszemle*, 77. évf. 4. sz. 371–398. o.
- MÉSZÁROS István 1972. *A Szalkai-kódex és a XV. század végi sárospataki iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MÉSZÁROS István 1986. *Középkori hazai iskoláskönyveink*. *Magyar Könyvszemle*, 102. évf. 2–3. sz. 113–134. o.
- MEZEY László 1979. *Deákosság és Európa. Irodalmi műveltségünk alapvetésének vázlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SÖRÖS Pongrác – REZNER Tibor 1905. *A pannonhalmi Szent Benedek-rend története*. 3. köt. *A pannonhalmi főapátság története. 1405–1535*. Pannonhalmi Szent Benedek-rend, Budapest.
- SZÖGI László 2011. *Az egyetem nélküli ország egyetemistái Mohács előtt*. *Az Egyetemi Könyvtár Évkönyvei*, 14–15. évf. 15–40. o.
- TOLDY Ferenc 1986. *Analecta monumentorum Hungariae historicorum literariorum maximum inedita*. Szerk. Érszegi Géza. MTAK, Budapest.
- TONK Sándor 1979. *Erdélyiek egyetemjárása a középkorban*. Kriterion Kiadó, Bukarest.
- VALTER Ilona 1996. *Falusi és mezővárosi iskolák a középkorban*. In: G. SZENDE – SZABÓ 1996, 61–68. o.

## Az evangélikus iskolai színjátszás

### Az értékelvű és tartalmas élménypedagógia iskolapéldája

→ MEDGYESY S. NORBERT

*Manapság, a 21. század elején a legtöbb szülőnek, tanárnak és művésznek fejtörést okozhat, hogy miként, milyen módszerekkel adjon át olyan klasszikus értékeket és velük járó szellemi meg emberi tartást, amely természetes módon határozta meg ezer esztendő nemzedékeit. Mit lehet hasznosítani abból a kultúrkincsből, amely a középkori, a reneszánsz és a barokk kori iskola közvetítésével generációk pátriaképét, öntudatát, alapvető történelem- és azon keresztül léletszemléletét és vallásgyakorlatát határozta meg? Melyek azok az eddig rejtett vagy csak néhány színház-, dráma- és zenetörténész által ismert szövegek, dallamok, amelyek pusztán létüknél, értéküknél, emelkedett, ugyanakkor nem cikornyás és nem dagályos stílusuknál fogva minden korszak emberéhez szólni képesek, és hatni tudnak a jó irányban? Az iskolai színjátszás választ adhat ezekre a kérdésekre. Ma is alkalmazható, a sokszor emlegetett élménypedagógia körébe tartozó, kipróbált érték-módszert jelent.*

#### **Az iskolai és az evangélikus színjátszás jellegzetességei és típusai Magyarországon**

A közép-európai és benne a magyarországi közép- és felsőfokú oktatási intézményekben az 1530-as évek és 1790 között a diákok által előadott, a tananyag szerves részét képező, a tanév rendjéhez és az egyházi ünnepekhez igazodó színpad jelentette a színház világát. A reneszánsz és barokk stílus időszakában elsősorban misztériumjátékok, dramatikus prédikációk, szakrális és profán témájú iskoladrámák szolgáltak meg. Az iskoladráma a rö-

vid, két-három szereplős dialógusoktól és deklamációktól a többfelvonásos, akár száz-százharminc diákszereplőt is megszólaltató, szakrális és profán témájú, többféle műfajban virágzó, hazánkban főként magyar, latin és német nyelvű, funkcionális, morális és patrióta színjátszást jelenti. A *színjáték* nem feltételez szöveget, azon belül a *dráma* viszont minden esetben szöveggel előadott színdarab.

Az 1534 és 1790 közötti időszakból a Magyar Királyság területéről mintegy tizenkétezer színjáték-előadásról van tudomása a Régi Magyar Drámatörténeti Kutatócsoport által kiadott adattáraknak. A profán témájú drámák között történelmi, mitológiai és szerelmi drámák, társadalmi satírák, bukolikák és mesterségtelkedések kerültek színpadra. A szakrális színjátszást bibliai és misztériumjátékok, mirákulumok, látványos körmenetek és moralitások jelentették. A protestáns felekezetek között megkülönböztetünk evangélikus, református és unitárius iskoladrámát. A katolikus gimnáziumok színjátékait szerzetesrendenként csoportosítjuk: jezsuita, piarista, ob-szerváns ferences, minorita (konventuális ferences), pálos és igen kis számban premontrei, bencés és ciszterci előadásokról tudunk, továbbá ismert a román nyelvű görögkatolikus iskolai színjátszás is. Az előadások oktatási alkalmakon (pl. vizsgák, deklamációk, tanévnnyitó és tanévzáró), reprezentációs eseményeken (királykoronázás, mecénás ünnepei, katonai parádé, jeles vendég érkezése), továbbá liturgikus ünnepek misztériumtartalmának ábrázolásaként (pl. karácsony, vízkereszt,

→ *Medgyesy S. Norbert* (1977): győri születésű, a PPKE BTK Történelemelméleti, Módszertani és Didaktikai Tanszékének tanszékvezetője, az MTA BTK Irodalomtudományi Intézete Régi Magyar Drámatörténeti Kutatócsoportjának tagja, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Népzene Tanszékének óraadó tanára és a Boldog Özséb Szintársulat vezetője.

nagy péntek, húsvét, úrnapija, Nagyboldogasszony ünnepe) szólaltak meg.

Az iskoladráma a *funkcionális színház* szövegvékönyve. Az előadásokkal ugyanis a gimnáziumi (kollégiumi) és a jezsuita akadémiai tanárok elsősorban nem gyönyörködtek, hanem neveltek és tanítottak, mert az előadások az oktatásnak nem kellékei és kiegészítő elemei, hanem szerves részei voltak. Az előadás szövege, annak megtanulása, elemző próbája és bemutatása volt maga a történeti, vallási, mitológiai, nyelvészeti és filozófiai tananyag, ezáltal maga a drámaíró tanár műve és a színjátszó tizenéves diák önmaga vált tankönyvvé. A színpadi bemutatók csiszolták a diákok beszédstílusát, artikulációs készségét, meghatározták kiállását, és fejlesztették memóriáját. Elsősorban a történelmi témák színpadra állítása jellegzetesen *patrióta színházzá* emelte a diákelőadásokat. Megfelelő tartalmat adott a színjátszók és a nézők ország- és nemzet-tudatának (vö. hungaruspatriotizmus az 1800 előtti Magyar Királyság területén), valamint felekezeti identitásának. A verbális és a figurális megjelenítést egyaránt alkalmazó emblematikus kifejezőmód segítségével az iskolai előadás exemplummá, azaz példázattá vált. A Magyar Királyság területén élt népcsoportok anyanyelvének megfelelően többségében latin, magyar és éppen a szász evangélikusok esetében német, sokkal kisebb részben szlovák és román nyelvű előadások hangzottak el. A jezsuitákra és a piaristákra leginkább a latin nyelvű színjátszás volt jellemző. A protestáns, a minorita, a ferences és a pálos gyakorlatban túlsúlyban voltak az anyanyelvű előadások.

A 16. századi alapítástól kezdve nagyjából folyamatosan működtek evangélikus líceumok. Az egyik legelső hazai iskoladráma-előadást az evangélikus iskola munkájaként a felföldi, német többségű Kőrmöcbánya lakossága látta 1534-ben, Gál jeles napján (október 16-án) *Heautontimorumenos* címmel, Terentius-átiratként. Az egyik legkorábbi lutheránus előadásnak Sztárai Mihály hitvitáját (*A papok házasságáról*, 1550) és Bornemisza Péter kiváló *Elektráját* (1558) tarthatjuk. Az evangélikus iskolák közül – Varga Imre kutatásai szerint –

harminchét scholában alkalmazták a színjátszás pedagógiáját. Az evangélikus iskolák előadásai – szász és középkori eredetű német városok lévén – többségében németül hangzottak el. A legbővebb drámatermést nyújtó színjátszóhely az erdélyi szász Brassó volt 62 előadással, majd Bártfa (59), Pozsony (57), Sopron (43), Besztercebánya (42), Eperjes (42), Nagyszeben (23), Selmecebánya (16), Illava (15) és Kőrmöcbánya (15) következett az előadások számát illetően. Breznóbánya (11), Csetnek (11), Rozsnyó (9) és Nagypalugya (7) felföldi városok lutheránus színjátszása is kiemelkedőnek számított. A 16–17. századi előadások német nyelven, a 18. századi színdarabok magyarul hangzottak el; közéjük sorolható a rábaközi Vadosfán, továbbá Győrött és a Sokoró-vidéki Felpéc iskolájában, valamint Sopronban, Rozsnyón és Eperjesen bemutatott előadások sora. Anyanyelvű és teljes drámaszöveg – az alábbiakban részletesen említett Eszter-drámákkal – Győrből és Felpéccről maradt fenn. A leggazdagabb többnyelvű lutheránus drámaszövegforrásunk az úgynevezett *Mártoni drámagyűjtemény*, amelyet Turócszentmártonban őriznek.

Luther és Melanchthon hasznosnak tartotta a diákszínjátszást. A protestáns iskolák repertoárját ó- és újszövetségi személyek életét bemutató (apokrif elemeket mellőző) bibliai előadások, hitvitázó drámák, egyetemes és magyar történeti témájú színjátékok, párbeszédés óévbúcsúztató és újévi köszöntők, farsangi komédiák, nyelvészeti és filozófiai témájú deklamációk, társadalmi szatírák, szerelmi és lakodalmi játékok, valamint a tanácskozások sorozatából álló, a retorikai gyakorlatokkal rokon konzultációs drámák jelentették. A lutheránus kultúrában kimondottan iskolai ünnepnek számított október 16., Gál napja, amikor kakasviadalt, kakasütést és lakomázást tartottak, ugyanis a Gál ~ Gallus latin személynév kakast jelent. Az a diák lett az iskolában a király, aki leütötte a futó kakast. Az iskolai előadásokat énekléssel, hangszeres muzsikával és táncsal fűszerezték.

A konzultációs drámák közé sorolható az I. Rákóczi György erdélyi fejedelem búcsúztatására



1637-ben írt deklamációs színjáték, a *Schola triumphata*. Aktuálpolitikai panaszjáték a Wesselényi-mozgalomról és annak elfojtásáról szóló, *Actus de periculis patriae et Scholarum Desertione* című eperjesi (1670) színdarab. Thököly Imrét a *Hungaria respirans* című darabban köszöntötték Eperjesen 1682-ben. II. Rákóczi Ferenc fegyveres felkelését a *Fata Ungariae* (1705), a békére vágyó *Europa comico-tragica* (1706) és az Árpád-házi II. Andrást Rákóczi előképének tartó *Palladium sacrum* (1707) című drámával üdvözölték. Evangélikus szerzőtől meglepő, de a pozsonyi előadási helyszín indokolja a Habsburg I. Lipót császár koronázására köszöntőként írt, 1659-ben bemutatott pompázatos barokk *Fatum Austriacum* című allegorikus színdarabot. A tanév során oktatási, karácsonykor betlehemes játékként funkcionáló latin retorikai és poétikai gyakorlatok (*lusus scholasticus, actus declamatorius, exercitia oratoria*) hangzottak el.

### Evangélikus színjátékok Eszterről

Magyar nyelven két teljes szövegű iskoladráma maradt fenn a lutheránus iskolákból. Mindkettő az ószövetségi Eszter történetét dolgozza fel ismeretlen szerző tollából. A hosszabb változatot Győr város közönsége látta 1724-ben, a rövidebbet valamivel később a közeli Felpéc (Győr vármegye) evangélikus iskolájának diákjai mutatták be. A győri drámaszövegben a tanuló diák, a Puer említi az előadás helyszínét, amikor elúzi a lakomáról a Mendicust, azaz a Koldust (a dolgozatban a dráma- és énekszövegeket nem kritikai, hanem olvasóbarát módon, mai helyesírással idézzük):

„Vajon papa ura, talán nem szégyenled,  
Hogy inkább menyecskét kívánsz, mint ebédet?  
Hiszen egész Győrött menyecskék jól tudják,  
Hogy csak vén koldus vagy, tefelőd tartják.  
Nehéz lehet foltos tarisznyád nyakadnak,  
Minden nyomás után hogy fingsz magadnak.”<sup>1</sup>

A játékok – a kortárs iskoladráma-gyakorlatnak megfelelően – felező tizenkettes szótagszámú, négy sorból álló versszakokban szólaltak meg. A cselekmény és a drámák mondanivalója hűségesen követi Eszter, Ahasvérós (a drámában Asverus) és Mordokaj bibliai történetét. A győri előadás viszont udvarmestert (Hofmeister), tulajdonnevekkel ellátott udvaroncokat és cigányokat (Zingarus, Zingara) is felvonultat, ezáltal közjátékszámba menő elemekkel, egyúttal harsány és szabadszájú kijelentésekkel, szólásokkal (pl. „Úgy fénylik a fogad, mint a Salamon töke”) fűszerezi vagy teszi érthetőbbé és élvezhetőbbé a bibliai történetet. Feltűnik az iskoladrámák gyakori szereplője, Morio, ebben az esetben Alter Morio is.

A felpéci bemutató iskolai és egyúttal prófétai környezetbe helyezkedik:

„Az Isten hegyén volt régen az iskola,  
A próféták egész serege ott vala,  
Ott az ifjúságot istenes dolgokban  
Nevelték, oktatták a tudományokban.”<sup>2</sup>



A bibliai tanítás elsőségét emeli ki a győri előadás  
*Prologusa:*

„Nem Arisztotelész mély okoskodását,  
Sem nem Nagy Sándornak sok hadakozását,  
Erős Herculesnek vitézkedő karját,  
Hozzuk elő mostan ezeknek virtusát.

Hanem a Szentírás, amely életünknek  
Egy zsinórmértéke és a mi hitünknek,  
Mostani munkánkban ez az útmutató,  
Amely mindeneknél, hej, mely igen ható.

Sem Talos, sem Plato, sem Anaximenes,  
Sem Anaxagoras, tudós Zoroastes,  
Sem Philo, Cicero, bölcs Arisztotelész,  
Tudománnyal semmi ehhez a Szókratész.”<sup>3</sup>

A színdarab erkölcsi tanulságokat is megfogalmaz  
a diákok számára: „De jobb az embernek magát  
megalázni, / Azután másoktól fölmagasztaltatni.”<sup>4</sup>  
Morio szavaival ugyanez a mondanivaló a győri  
bemutatón:

„Közmondásban szokták magyarok mondani,  
Bízd el magad, szégyent ha akarsz vallani,  
Kevélyeket Isten szokta megalázni,  
Alázatosakat nagyra felemelni.”<sup>5</sup>

A Király intelmei a felpécsi szövegváltozatban az  
alkoholfogyasztásról szólnak:

„Az ivásban pedig ez a törvény léssen,  
Senki az ivásra mást ne erőltessen,  
Nem embernek való tust nótára inni,  
Az ökörnek szoktak, ha iszik, füttyülni.”<sup>6</sup>

A leendő házastársaknak is nyújt népi stílusban  
elmondott bölcsességeket a Hatodik Tanácsos:

„E szent szó így legyen: ez igazi tanács,  
Nincs ebbe legkisebb hiba, sem pedig gáncs,  
Ha férfi vagy, sokszor féket és zablát ránts  
Az asszony szájába, mint csipő kullancs.”<sup>7</sup>

Mire a Király felel:

„Minden asszonyi rend ebből jól megértse,  
Az urát, mint illik, félje és becsülje,  
Minden férfi pedig a maga házában  
Uralkodjék s legyen fej a gúnyájában!”<sup>8</sup>

Ezt erősíti meg a győri szövegben Asverus: „Tanul-  
ják böcsülni asszonyok férjüket, / Ne tartsák úgy  
őket, mint gubás ebeket.”<sup>9</sup>

Morio ajkáról természetesnek hat a feddő és egyben  
vulgáris stílus:

„Menj el, siess gyorsan, mert teli vagy búzzal,  
Talán a Venusnak főztél te ma mézzel?  
Étket nem királynak készítettél szerekl,  
Sőt, szeretőidnek fingottál bőséggel.

Fúj, fúj, oda vagyon már a te böcsületed,  
Híres kurva, menj ki, nincsen emberséged,  
Ágyékod nem tiszta, mert megavult segged,  
Királynak nem tetszel, vessz el, nincs szépséged!”<sup>10</sup>

Az Eszter-drámák a mindennapi élet nyelveze-  
tébe és helyzetkomikumaiba helyeztek egy ókori  
történetet oly módon, hogy az eseménysor bibliai  
tartalma és ezáltal üdvösségtörténeti mondanivalója sértetlen maradt.

A latin nyelvű iskolai, legtöbb esetben dra-  
matikus gyakorlatok, köztük az *exercitia oratoria*  
hungarus mestere a felföldi Andreas Sartorius  
(1624–1679), az illavai (Trencsén vármegye) evan-  
gélikus líceum magisztere volt. A nagy művelt-  
ségű Sartorius karácsony, húsvét, áldozócsütörtök  
(Krisztus mennybemenetele) és pünkösd ünnepén  
mutatott be diákjaival széles közönség előtt iskolai  
szónoklattani és dramatikus gyakorlatokat *actus*  
*oratorius*, *actus declamatorius*, *lusus scholasticus*  
műfajmegjelöléssel. Bennük a diákszereplők egy-  
más után deklamálnak a megadott ünnepről.

Joób Árpádnak a Luther Kiadó gondozásában  
megjelent kitűnő és oktatásban jól alkalmazható  
gyűjteménye, a *Jelenté magát Jézus* egy népi betle-

hemest is élénk tár a tiszántúli Királyháza (Ugocsa vármegye) hagyományából. E népi játék forrásvidéke ugyancsak a barokk kori színház világába vezet. A betlehemes játékok szövege szintén iskolai poétikai és retorikai gyakorlatból eredeztethető. Az 1800 előtti Magyarországról ismert harminc, úgynevezett történeti betlehemes játék közül öt színdarab köthető az evangélikusokhoz. Közülük az eperjesi líceumban 1651 januárjában a Halléből származó drámaíró, költő és rézmetsző Peter Eisenberg műveként előadott *Ein zwiefacher poetischer Act und geistliches Spiel von der dreyen Gaben der Weysen auss Morgenlande* című háromkirályok-játék azért jelentős, mert tizenkét színpadkép készült a bemutatóról. Magyarországon ez az egyetlen képi ábrázolás egy iskoladráma-előadásról, nem számítva a soproni jezsuita díszlettervgyűjteményt, amelyet több előadáshoz alkalmaztak. Az eperjesi képekről látszik, hogy a nézők körülülték a színpadot, amelynek hátterében oltárszerű emelvényen állva énekeltek az angyalok, és egy csillag alakú, nagy képen megfestve mutatták be vízkereszt ünnepeinek fő mondanivalóját, a háromkirályok betlehemi látogatását és az Istengyermek Jézus imáadását. Eisenberg német nyelvű vízkereszt-i játékaának egyes színpadképeit reneszánsz és kora barokk stílusú, kórusra (néhol két kórusra) és hangszerkíséretre írt, többszólamú (polifon) betétek választották el; Kővári Réka szerint a hazai betlehemes játékok zenei anyagában – a gregorián dallamok mellett – ezek a tételek állnak a legmagasabb művészi fokon.

Az evangélikus iskolai színjátszásból nem hiányozhatnak a barokk színpadra jellemző allegóriák sem: az ugyancsak Eperjesen 1668 és 1671 között színre vitt *Jesus desiderium et delictum piorum – Votis provocatus, aggratulationibus exceptus* című, öt *Inductió*ból (kimenetből) álló karácsonyi játékban a próféták, Keresztelő Szent János és az evangélisták mellett maga a hat Kívánság (Desiderium) áhítja a Megváltót, és a Négy Égtáj örvendezik Jézus Krisztus világra jöttének. A moralitásban természetesen Justitia (Igazságosság), Misericordia (Irgalmaság), Religio (Vallás) az erényeket képviselik, s mellettük színpadra lépnek a bűnök is, mint Idolat-

ria (Bálványimádás) és Mundus (a rosszra csábító Világ), akik bűnbe viszik az embert.

A magyar színháztörténet időrendjében először az evangélikus színpadon találkozhatunk az utolsó ítélet dramatikus ábrázolásával. A brassói evangélikus líceum három színdarabjában jelenítette meg az apokalipszist. Mindhárom drámaadat Johannes Stamm helyi szász polgár *Tagbuchjából* (naplójából) ismeretes. 1665. február 11-én és ugyanazon esztendőben a nagyhéten egymás után mutatták be a brassói lutheránusok az utolsó ítéletet és a dűsgazdáról és a szegény Lázárról szóló bibliai példabeszédet (Lk 16,19–31). Ugyanabban a líceumban farsangi időszakban, 1673. január 15-én mutatták be a *Der reiche Mann und der arme Lazarus* című darabot, amelyet 1713-ban ugyancsak *Der reiche Mann* címmel – nem biztos, hogy azonos szöveggel – megismételtek. A soproni evangélikusok az 1650-es években dramatizálták ezt az evangéliumi példabeszédet. Minden bizonnyal azért, mert így akarták figyelmeztetni az embereket a farsangi multságok esetleges kicsapongásaira, túlzásaira vagy a Lázárt jelentő szegény éhezők és szomjazók elhanyagolására, amely maga után vonja Isten szigorú ítéletét. A következő utolsóítélet-játékot a halottak feltámadásának megjelenítésével együtt adták elő 1670 februárjában Brassóban. Evangélikus végítélet-előadásról szóló utolsó adatunk ugyancsak a dél-erdélyi Brassóból, 1682 januárjából, azaz szintén a farsangi időszakból való. Erről a színpadi eseményről *Die Auferstehung der Toten und das jüngste Gericht* címmel tudósít Stamm *Tagbuchja*. Az említett evangélikus színjátékok szövege sajnos nem maradt fenn, csak ezek a naplóbejegyzések szólnak róluk, amelyeket Varga Imre kutatásaiból ismerünk.

### Dramatikus népelemek

#### *Énekelt dialógus*

A protestáns énekeskönyv, a graduál és a katolikus nyomtatott és kéziratos énekeskönyv is lehet dramatikus, azaz párbeszédés előadás vagy monodráma forrása.

A kéziratos *Eperjesi graduál* (1635–1652) az eperjesi evangélikus gyülekezet helyi színezetű anya-

gával, saját tételekkel, a liturgikus énekek mellett többszólamú feldolgozások és tekintélyes számú, hetvenegy darab gyülekezeti népénekekkel a magyar zenetörténet egyik legkitűnőbb forrása, amelyet Ferenczi Ilona és H. Hubert Gabriella kiadásában ismerünk. Legkorábban ebben a kottás forrásban olvasható a „Mikor Adam üzeték a’ Paradiczomból” kezdetű, harminchét versszakos ének *Az Adam siralma* címmel (f 182v – f 185r). A költeményt az *Eperjesi graduál* lejegyzője, a Breznóbányáról származó Banszki Dániel kántor, *inspector scholae* örököltette meg 1642. április 8-án, nagypénteken. Előadása egyértelműen dramatikus, hiszen két szereplője van: Ádám és a vigasztalást hozó Angyal. Szerepeiket így választja el az ének: „Az Adam siralma” – „Az Angyal vigasztalya Adamot” – „Az Adam felel Istennek hálát advan”. Ez az Ádám-siralom Csomasz Tóth Kálmán és Ferenczi Ilona kutatásai szerint – az énekeskönyv többi tételével együtt – középkori felföldi forrásokra támaszkodik, már 16. századi szlovák nyelvű énekeskönyvekben is helyet kap, majd Georgius Tranoscius (Jiřík Třnovský) *Cithara Sanctorum* (első kiadás: Lőcse, 1636) című lutheránus énekgyűjteményében is olvasható. Népszerűségét és felekezeti közti alkalmazását mutatja, hogy az evangélikus *Zöngedözö mennyei kar* (Lőcse, 1692–1694, 1696) és a *Győri korálkönyv* (18. század második fele), a református források közül a *Kecskeméti graduál* (1637–1681) és a *Komáromi énekeskönyv* (1701), továbbá a katolikus kézirat *Paksi Márton György-énekeskönyv* (Kunsziget, Győr vármegye, 1760–1761) is tartalmazza. Nagyobb szövegeltéréssel a katolikus *Döri énekeskönyv* (Dör, Sopron vármegye, 1763–1774) és a *Nagyölvedi énekeskönyv* (Komárom vármegye, 1802–1810) is élénk tárja. Részlet az *Eperjesi graduál* szövegével, amely karácsony böjtjén, egyben Ádám és Éva napján, december 24-én vagy a történeti forrásokat követve nagypéntekenként napjainkban is könnyen énekelhető:

#### NARRÁTOR

Hogy Ádám kiűzetik a Paradicsomból / A szent hely előtt állván / Esetét bús szívből / Jajgatja halálnak, / Látván kínját lángnak, / Fiait össze hívá / S monda nekik akkor sírva:

ÁDÁM (*bűnbeesése és a paradicsomból való kiűzése után sírva könyörög*)

Jaj, nékem, nyavalyásnak / És bűnös embernek, / Meg nem győzöm számlálni / Számát ínségemnek, / Mert megsebesedtem, / Gonosz bűnben estem, / Ördögnek késértésből / Megfosztatván minden jótól.

Rajtam, hogy szabadsága / Istennek tündöklik, / A jóval nem jól élén / Hirtelenségre hajlék, / Akartam hasonló, / Istenhez egyenlő / Lenni a tiltott fának, / Gyümölcsét láttam s kóstoltam.

Én szép ártatlanságom / azonnal elvesze, / Istenemnek is képe / Szívemből kidőle, / Testem s lelkem fénye / Gyalázatba ese, / Igazságom, szentségem / Éntőlem mindjárt elkele.

Én hozzád folyamodom, / irgalmas Úristen, / Benned van bizodalom, / Te jobb karod mentsen! / Vallom bűnös voltom, / Szent irgalmadat várom, /



Mentségem oly nincs nékem, / Hanem bocsásd meg sok bűnöm!

ANGYAL (*vigasztalja Ádámot*)

Reád száll majd jó kedve, / Ne búsulj, sőt, örülj, / Kétségbe is ne essél, / Nem maradsz árvául, / Mert meghallgattattott / A te imádságod, / Leszen ez neked jó hír, / És vidámító kedves ír.

Ím, származik szép Szűztől / Istennek egy Fia, / Üdvözítő Úr Jézus, / Angyalok Királya, / Az megrontja fejét, / Ördögnek seregét, / És téged kiszabadít, / Hatalmuk ellen erősít.

Világra jön emberi / Tiszta természetben, / Keresztet, szegénységet, / Visel kint éltében, / Rút halált éretted / Szenved, hogy te lelked / Szent Vére megtisztítsa, Atyjába újonnan oltsa!

ÁDÁM (*felel megvigasztalódva*)

No, tehát, magas egek, / Föld és minden állat, / Örülj velem, találtam / Jótévő fő Urat, / Örvendj, vigadj, tapsolj, / Bánatot messze tolj, / Széles világnak részén, / Ember, ki hol találtatol [találtatsz].

Valamit esetemmel / Elvesztettem kertben, / Megtéríté az Isten / Ismét csodaképpen, / Az ő Szent Fiáért, / Kit adott emberért, / A vállára fölvette, / Mindnyájunk terhéért fizette.<sup>11</sup>

Monodrámák

A 18. századi csíksomlyói passiójátékok és általában a misztériumdrámák egyik legmeghatóbb részei a Péter-siralmak. Az evangélikus hagyományból, Eperjesről (és valószínűsíthetően Bártfáról és Lócséról) az 1660-as és 1670-es évekből ismerünk egy latin nyelvű darabot *Petrus paenitens et Judas desperans in theatro repraesentati* címmel. Az öt *Inductió*ból álló színjáték allegorikus figurákat – Istenek Szellemé (Genius Dei), az Éjszaka Szellemé (Genius Noctis), Állandóság (Constantia), Gyarlóság vagy Mulandóság (Fragilitas), Remény (Spes), Vezeklés (Paenitentia), a Becsület Szellemé (Genius Candidus) – és mitológiai figurákat (Proserpina) is felvonultat. Az úgynevezett *Mártoni drámagyűjtemény*ben fennmaradt játék a két apostol, az Istenben bízó Péter és a kétségbe esett Júdás

bűnbánattartásának különbségét állítja szembe, és emellett Krisztus sírba tételét is megjelenti (*Inductio IV.*) szép Mária-, Mária Magdolna- és János-siralmak kíséretében.

Magyar nyelven az egyik legszebb szövegű Mária-siralmat a már említett *Eperjesi graduál* is elénk tárja „Jaj, édes méhemnek drága, édes gyümölcse” kezdősorral (f 185v – f 186r). Az 1650 előtt keletkezett, a kereszt alatt elhangzó, lírai szépségű, metaforákkal teli *planctus*t a szintén lutheránus *Zöngedező mennyei kar* népszerűsítette. Innen kerülhetett – többek között – a katolikus kéziratos *Vépi énekeskönyv* (Vas megye, 1731, 117–118) és a *Döri énekeskönyv* (1763–1774, 119–120) tételei közé. Élő gyakorlatban a barcasági (Brassó vármegye) evangélikus, hétfalusi csángó Pürkerec községben Kallós Zoltán (1926–2018) gyűjtötte.<sup>12</sup> Gyakorlati céllal, napjainkban is lelki gyümölcsöket termő módon éneklésre biztatva – a *Zöngedező* és e népi gyűjtés nyomán – a katolikus *Éneklő Egyház* (1985, 93) és az erdélyi *Dicsérjétek az Urat* (1993, 93) énekeskönyv is javasolja alkalmazását. A *Zöngedező* szövegével így énekelhető a szintén a 17. századból eredő dallamra. E Mária-siralom nagypéntekenként vagy más nagyheti virrasztáson, keresztútjárásán a csend tiszta hangját, azzal együtt az édesanyai szeretet példáját adja meg éneklőnek

Jaj, áldott méhemnek drága, é-des gyümölcse,  
szegény ár-va, bús szívemnek egyetlen reménye!

és hallgatónak egyaránt:

2. Jaj! jaj! ki nem szánna, / Látván illy esetedet, / Könyves szemmel ki nem sirna, / Látván szent testedet.
3. Jaj, mind elhagyanak, / Szolgáid elfutának, / Mint mezőben egy virágszál, / Szintén úgy hagyának.
4. Ó, drága szülöttem, / Ártatlan, édes Jézus, / Mi bűnt tettél, hogy fán függesz, / Szelíd, kegyes Krisztus!

5. Most édes italod / Méreg ecettel teljes, / Minden tagod sok kínnal / Látom, igen terhes.
6. Koronád most tövis, / szent kezeidben klávis, / Szent nyakadon ütés, csapás / Vagyon, de nem kláris.
7. A bűnös Ádámnak / És Évának vétkéért, / Hurocoltattál, csapdoztattál, / Végre áldoztattál.
8. Kálvária hegyre / Meztelen vitettél, / Az egyetlen hóhéroktól / Ott felfeszítettél.
9. Te szent oldaladból / Bőven csöpög piros vér, / E világon szerteséjjel / Futott szomorú hír.
10. Siratnak barlangban / Lévo mérges sárkányok, / Siránkoznak minden helyben / Lévo vadállatok.
11. Gyászba öltözének / Mindenféle állatok. / Sirat a Nap, óhajt a föld, / Sírnak a csillagok.
12. Siratlak szüntelen / Én is keserves szemmel, / Reád nézván téged szánlak / Könnyes szememmel.
13. Szánjatok meg engem, / Erdők szép violái, / Keserüljön a hegyeknek / Zúgó csatornái.
14. Vége légyen immár / Keserves panaszimnak, / Mert látom, nincs, ki szánója / Az én siralmimnak. Ámen.<sup>13</sup>

### A Gergely-járás

Zárásként egy máig élő, könnyen alkalmazható, vérbeli iskolai népszokást mutatunk be, amely szintén a lutheránus iskolakultúra gyümölcse, annak elnépiesedett változata. Nagy Szent Gergely pápa (590–604) – Balázshoz hasonlóan – a tanuló ifjak patrónusa. A középkori iskolákban fő tantárgyként szereplő gregorián éneket róla nevezték el. Ünnepe, március 12. különböző színjátékokkal, zenéléssel és versenyekkel ékített, tipikusan az oktatáshoz kötődő és színielőadásokkal teli ünnep volt évszázadokon keresztül. Ezen a napon a 17. században az evangélikus, a 18. századtól a református, majd a katolikus iskolás gyermekek járták a kollégiumuk környékén lévő falvakat, és kis színdarabot mutattak be, amellyel a tanulás fontosságát és az iskolás élet szépségét hirdették, leendő diáktársaikat toborozva. A néphagyományban fennmaradt, „Szent Gergely doktornak, híres tanítónknak az ő napján...” kezdetű ének elsőként

az Ács Mihály szerkesztette, már említett *Zöngedező mennyei kar* énekeskönyvben olvasható. A *Zöngedező* a következő évszázadok evangélikus énekgyakorlatát alapvetően meghatározó (kotta nélküli) nyomtatott gyűjtemény, az első olyan énekeskönyv, amely nagy mennyiségben tartalmaz magyarra fordított német korálokat.<sup>14</sup> E szokás fő tételének népzenei gyűjtésekben előkerült,<sup>15</sup> latin szövegekkel tarkított változatát Kodály Zoltán feldolgozta a *Gergelyjárás* (1926) című gyermek- és női kari művében. A Zala vármegyei, mai szlovéniai Göntérháza néphagyománya őrizte meg „Szent Gergely doktornak” kezdetű köszöntőjét az alábbi szöveg- és dallamváltozatban. Hallható a BTK Zenetudományi Intézet Hangarchívumában.<sup>16</sup>

**Moderato**

Szent Ger-gely dok-tor-nak, hí-res ta-ní-tó-nak  
az ő nap-ján, Ré-gi szo-kás sze-rint  
men-jünk Is-ten sze-rint is-ko-lá-ba.

2. Lám, a madarak is / hadd szaporodjanak, / majd eljönnek.  
A szép kikeletkor / sok szép énekszóval / zengedeznek.
3. Mind ily erdőhelyben, / mind gyümölcsös-kertben / fiatal pár,  
Nevelkednek ifjak, / gyermekek, úrfiak / Isten által.
4. Ily helyben királyok, / úrfiak, császárok / tanítatnak,  
A szegény árvák is, / elhagyott fiak is / taníttatnak.
5. Ti is ezenképpen / jertek el hát szépen / iskolába,  
Ahol szép tudományt, / vegyetek adományt / magatoknak.
6. Nem jó tudatlanul / felnőni parasztul / e világra,  
Mert így emberségre / nem mehet semmire / ez országban.

7. Szülőknek öröme, / mint drága szép gyöngye, /  
kisgyermek, /  
Krisztus int titeket, / mint szüleiteket, / eljő-  
jete!
8. Krisztus Urunk régen / itt a földön lévő /  
gyermekkorban, /  
Szeretet rendelvén, / ülven doktorok közt /  
a templomban.
9. Hogyha nem adhattok / minékünk diákat / há-  
zatokból, /  
Papirosra valót, / adjatok adományt / javatokból!
10. Szerelmes öcséim, / kik lesztok társaim, / jertek  
el hát,  
Jó tanítónk vagy, / áldja meg az Isten, / ki  
minket vár.
11. Jöjjetek mivelünk, / azért idejöttünk, / kis-  
gyermek, /  
Mert szép a tanulás, / mind Istentől áldás / reá  
nézve.
12. Az Isten áldása / és szent adománya / házatokon,  
Maradjon mindvégig, / a világ végezetig / jószág-  
tokon! ■

## JEGYZETEK

- 1 RMDE XVIII. sz. 1/1: 66. o. 941–946. sor.  
2 Uo. 15. o. 1–4. sor.  
3 Uo. 37. o. 77–89. sor.  
4 Uo. 16. o. 33–34. sor.  
5 Uo. 77. o. 1270–1273. sor.  
6 Uo. 17. o. 69–72. sor.  
7 Uo. 20. o. 149–152. sor.  
8 Uo. 20. o. 165–168. sor.  
9 Uo. 46. o. 346–349. sor.  
10 Uo. 48. o. 410–417. sor.

- 11 Teljes szöveg: RMKT XVII. sz. 17: 169–187., 904–909. o., 53/I. és 53/V. sz.  
12 Magnó – 02144A. *Zenatudományi Intézet Hangarchívum*. <https://zti.hungaricana.hu/hu/audio/7444/?t=00%3A02%3A46#record-66213>. (Megtekintés: 2022. április 8.)  
13 RMKT XVII. sz. 17: 260–261., 942–943. o., 79/II. sz.  
14 Új kiadásai: 1703, 1706, 1718, 1780, 1781.  
15 Lásd pl. MNT 2: 102–112. sz.  
16 Magnó – 02004A. *Zenatudományi Intézet Hangarchívum*. <https://zti.hungaricana.hu/hu/audio/7206/?t=00%3A00%3A24#record-53789>. (Megtekintés: 2022. április 8.)

## FELHASZNÁLT IRODALOM

## KRITIKAI SZÖVEG- ÉS DALLAMKIADÁSOK

- A *karácsonyi ünnepkör színjátékai Magyarországon (11–18. század)*. A magyar, latin és német nyelvű forrásokat feltárta, s. a. rend., bev. Kilián István. A zenei vonatkozásokat feltárta, közr. Kóvári Réka. A szlovák nyelvű forrásokat feltárta, közr. Kovács Eszter. Szerk., lekt., bev. Medgyesy S. Norbert. Ráció Kiadó, Budapest, 2017.
- FERENCZI Iлона 1988. *Graduale Ecclesiae Hungaricae Epperiensis 1635*. 1–2. köt. MTA Zenatudományi Intézet, Budapest. (Musicalia Danubiana 9/A–B.) Web: [https://zti.hu/files/kiadvanyok/MusicaliaDanubiana/MusicaliaDanubiana\\_09\\_Graduale\\_1635\\_1.pdf](https://zti.hu/files/kiadvanyok/MusicaliaDanubiana/MusicaliaDanubiana_09_Graduale_1635_1.pdf); [https://zti.hu/files/kiadvanyok/MusicaliaDanubiana/MusicaliaDanubiana\\_09\\_Graduale\\_1635\\_2.pdf](https://zti.hu/files/kiadvanyok/MusicaliaDanubiana/MusicaliaDanubiana_09_Graduale_1635_2.pdf). (Letöltés: 2022. március 25.)
- KERÉNYI György (szerk.) 1953. *Jeles napok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (A Magyar Népzene Tára [MNT] 2.) Web: [https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarNepzeneTara\\_02/?pg=155&layout=s](https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarNepzeneTara_02/?pg=155&layout=s). (Megtekintés: 2022. március 25.)
- Ludi scaenici linguae latinae protestantium in Hungaria e saeculo XVII–XVIII. *Magyarországi latin nyelvű protestáns iskoladramák a XVII–XVIII. századból*. S. a. rend. Alszegehy Zsoltné – Lóránt István – Varga Imre. Bev., jegyz. Varga Imre. Argumentum Kiadó, Budapest, 2005.
- Protestáns iskoladramák*. 1–2. köt. S. a. rend. Varga Imre. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. (Régi Magyar Drámai Emlékek [RMDE], XVIII. század 1/1–2.) Web: <https://szovegtar.iti.mta.hu/hu/muvek/protest%C3%A1ns-iskoladr%C3%A1m%C3%A1k-i/>; <https://szovegtar.iti.mta.hu/hu/muvek/protest%C3%A1ns-iskoladr%C3%A1m%C3%A1k-ii/>. (Megtekintés: 2022. március 25.)
- Evangélikus és református gyülekezeti énekek (1601–1700)*. Szerk., jegyz. H. Hubert Gabriella. S. a. rend. Vadai István (szövegek) – Ecsedi Zsuzsanna (dallamok). Balassi Kiadó, Budapest, 2016. (Régi Magyar Költők Tára [RMKT], XVII. század 17.) Web: [https://medit.lutheran.hu/files/rmkt\\_17-szazad\\_17\\_kotet.pdf](https://medit.lutheran.hu/files/rmkt_17-szazad_17_kotet.pdf). (Letöltés: 2022. március 25.)

## ELEMZÉSEK ÉS GYAKORLATI KIADÁSOK

- Dicséjrték az Urat. Római katolikus népéneként liturgikus énekekkel, erdélyi változatokkal*. Szerk. Geréd Vilmos et al. Római Katolikus Érsekség, Gyulafehérvár, 1993, 2007, 2014.
- Éneklő Egyház. Római katolikus népéneként – liturgikus énekekkel és imádságokkal*. Szent István Társulat, Budapest, 1985.
- Jelenti magát Jézus. Válogatás a magyar népzene keresztény szellemiségű anyagából*. Szerk. Joób Árpád. Luther Kiadó, Budapest, 2009.
- KILIÁN István 2002. *A piarista dráma és színjáték a XVII–XVIII. században*. Universitas Kiadó, Budapest.
- KILIÁN István 2005. A gergelyezés szokása a 18. században néhány jezsuita iskolában. In: *Mindenek gyűjtemény. Tanulmányok Küllös Imola 60. születésnapjára*. 1. köt. Szerk. Csörsz Rumen István. ELTE BTK Folklor Tanszék, Budapest. (Artes Populares 21.) 375–386. o.
- KILIÁN István 2010. Eisenberg reprezentatív, zenés gyermekelőadása Eperjesen. In: Tóth Orsolya (szerk.): *Színház, dráma, irodalom. Tanulmányok a 70 éves Nagy Imre tiszteletére*. Pro Pannonia, Pécs. 122–136. o.
- MEDGYESY S. Norbert 2019. *Iskoladramák. Színjátékok, énekek és ünnepek a XVII–XVIII. századi magyarországi iskolakultúrából*. Magyar Művészeti Akadémia Kiadója, Budapest.
- PINTÉR Márta Zsuzsanna 2019. *A történelmi dráma alakzatai a 16–18. századi magyar irodalomban*. Uránia Ismeretterjesztő Alapítvány – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- VARGA Imre 1988. *A magyarországi protestáns iskolai színjátszás forrásai és irodalma. Fontes Ludorum scenorum in scholis protestantium in Hungaria*. A Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára, Budapest. Web: [https://library.hungaricana.hu/hu/view/MTAKonyvtarKiadvanyai\\_EKK\\_23/?pg=0&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/MTAKonyvtarKiadvanyai_EKK_23/?pg=0&layout=s). (Megtekintés: 2022. március 25.)
- VARGA Imre 1995. *A magyarországi protestáns iskolai színjátszás a kezdetektől 1800-ig*. Argumentum Kiadó, Budapest. (Irodalomtörténeti Füzetek 138.)

## A felekezeti oktatás három évtizede az első világháború után

→ Sz. NAGY GÁBOR

*Tanulmányomban mintegy három évtized felekezeti oktatását tekintem át. Fókuszában az evangélikus, a katolikus és a református oktatási intézmények állnak, de megvizsgálom az állami oktatási intézményeket is a hitoktatás vonatkozásában. Kezddátumként az 1918/1919-es tanévet vettem, a vége pedig az 1950-es évek „szűk levegője”. A vizsgálat során a Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal (majd Magyar Központi Statisztikai Hivatal, végül Központi Statisztikai Hivatal) Magyar statisztikai évkönyveit tekintetem át. (Az 1943/1944 és 1945/1946 közötti időszakban nem bontották le a statisztikákat fenntartók szerint.)<sup>1</sup>*

### Tanügyigazgatás, oktatáspolitikai a két világháború között

Alapjait tekintve a 20. században nagyjából egységes volt az oktatási rendszer. Három szintre épült (alap-, közép- és felsőfokú oktatás), azonban a szinteken belül, az oktatáspolitikai irányok mentén kialakultak bizonyos eltérések a struktúrában. A Tanácsköztársaság idején megtörtént az egyház és az állam szétválasztása, így az egyházi vagyonnal együtt az iskolák is állami irányítás alá kerültek. Tanügyigazgatási változásokat is beiktattak, valamint tervben volt, hogy teljesen átalakítják az oktatási intézményrendszert: a nyolcosztályos, egységes és ingyenes népiskolákat követte volna a középfokú oktatásban a négyéves szak- és az öt évfolyamos középiskola. A felsőoktatásba be kívánták emelni a tanítóképzést főiskolai szinten. Azonban a

tervek nem valósulhattak meg a Tanácsköztársaság bukása miatt.<sup>2</sup>

Az 1919 és 1945 közötti időszakban több irányváltáson is keresztülment az oktatáspolitikai, azonban a szintek nem változtak, ugyanakkor a törvényi szabályozások több esetben átszabták a különböző iskolatípusokat. A népiskolák egészen 1940-ig hatosztályosak voltak (mindennapos iskola), majd ezt fokozatosan felváltotta a nyolcosztályos rendszer. A népiskola negyedik évfolyama után volt lehetőség középfokú oktatási intézménybe, polgári iskolába vagy gimnáziumba történő továbblépésre. Akik a népiskolai oktatásban maradtak, és a hatodik évfolyam elvégzése után sem akartak, illetve tudtak továbbtanulni, azoknak három évfolyamos, úgynevezett ismétlő iskolát kellett elvégezniük, mivel tizenkét éves korig szólt a tankötelezettség. A polgári iskolát végzettek csak tanító- és óvónőképzőbe mehettek, valamint különböző szakiskolákban tanulhattak tovább, vagy ha felsőfokú tanulmányokat kívántak folytatni, akkor sikeres különböző vizsga esetén lehetőségük volt a gimnázium ötödik osztályába átlépni. A gimnáziumot végzettek (az érettségizettek) továbbtanulhattak a felsőoktatásban.<sup>3</sup>

### Alapfokú oktatás

A vizsgált időszakban kizárólag a mindennapos elemi vagy népiskolákat tekintetem át a fenntartó szempontjából, így az ismétlőiskolák nem szerepelnek az adatok között.

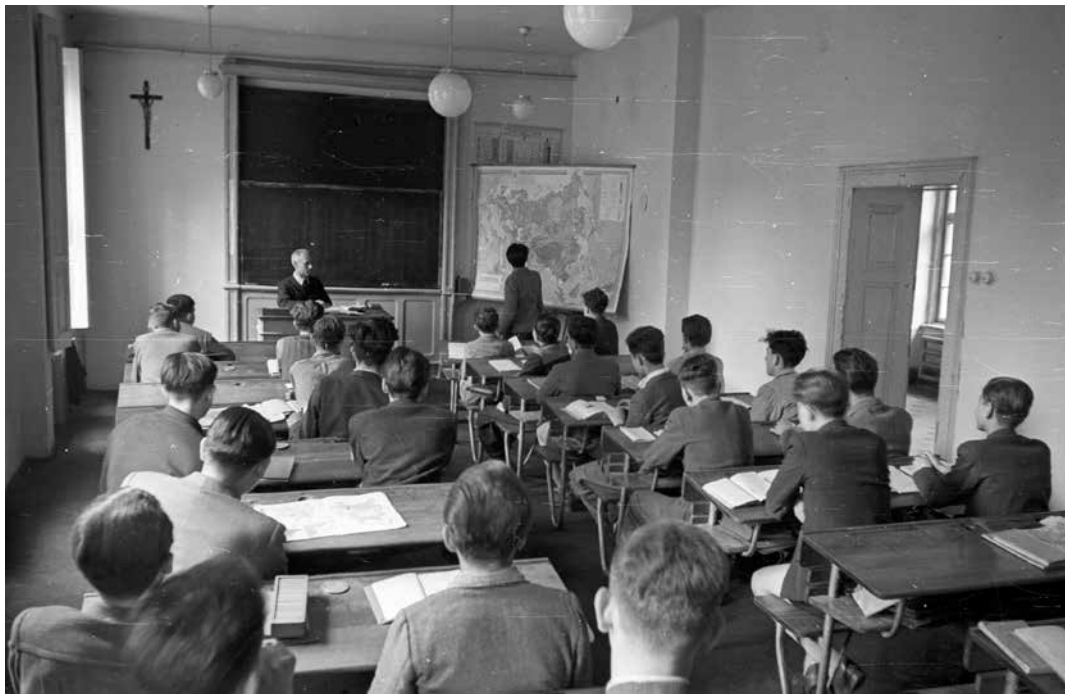
→ Sz. Nagy Gábor (1976): történeész, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem tudományos munkatársa. Kutatási területe a magyar katolikus egyház 1945 utáni története, valamint az 1945 utáni média- és sajtópolitika-történet.

	Állami	Római katolikus	Görög-katolikus	Református	Evangélikus	Egyéb	Összesen
<b>1918/1919</b>	1335	2491	108	927	439	284	5584
<b>1919/1920</b>	1457	2598	118	975	454	304	5906
<b>1920/1921</b>	1577	2607	123	1087	409	355	6158
<b>1921/1922</b>	1649	2649	128	1093	412	374	6305
<b>1922/1923</b>	1685	2662	130	1100	411	363	6351
<b>1923/1924</b>	1727	2675	125	1094	408	361	6390
<b>1924/1925</b>	1721	2683	123	1091	407	349	6374
<b>1925/1926</b>	1753	2704	126	1095	405	405	6488
<b>1926/1927</b>	1830	2723	127	1100	403	358	6541
<b>1927/1928</b>	1868	2770	127	1090	402	361	6618
<b>1928/1929</b>	1928	2791	126	1090	401	364	6700
<b>1929/1930</b>	1986	2812	129	1094	400	373	6794
<b>1930/1931</b>	2034	2840	130	1094	401	357	6856
<b>1931/1932</b>	2065	2841	130	1089	396	341	6862
<b>1932/1933</b>	2089	2841	131	1083	394	337	6875
<b>1933/1934</b>	2090	2839	131	1084	394	334	6872
<b>1934/1935</b>	2093	2840	131	1079	394	336	6873
<b>1935/1936</b>	2103	2839	131	1078	394	329	6874
<b>1936/1937</b>	2105	2848	131	1079	394	329	6886
<b>1937/1938</b>	2114	2856	131	1079	395	324	6899
<b>1938/1939</b>	2582	3280	157	1307	425	352	8103
<b>1939/1940</b>	3317	3302	173	1315	427	348	8882
<b>1940/1941</b>	5125	3512	175	1656	474	382	11324
<b>1941/1942</b>	5686	3458	166	1640	473	387	11810
<b>1942/1943</b>	5712	3451	176	1617	466	386	11808
<b>1946/1947</b>	934	1164	47	513	186	64	2908

▼ Az elemi iskolák száma a fenntartók vonatkozásában

Az adatokból<sup>6</sup> jól látható, hogy az egész korszakban kiemelkedő volt a római katolikus fenntartású iskolák száma, ami az általános iskolák bevezetése után sem változott. Az 1939/1940-es tanévtől kezdődően egészen a háború végéig viszont drasztikusan emelkedett az állami fenntartású iskolák száma, míg ennél alacsonyabb arányban, de nőtt a görögkatolikus, a református és az evangélikus iskolák aránya is. Ennek oka a politikai változásokban érhető tetten: az 1938-as első és az 1940-es második bécsi döntés nyomán visszacsatolt területeken (Felvidéken, majd Észak-Erdélyben) működő iskolák is bekerültek a statisztikai adatokba. Szintén bekerültek még az 1939-ben visszakapott Kárpátalja és az 1941-ben megszállt Délvidék iskolái is. Ez különösen a görögkatolikus iskolák számának növekedésén látható (öt tanév alatt 131-ről 176-ra).





▲ Életkép a budapesti Plarista Gimnáziumból, 1955 (Fortepan/Hámori Gyula)

A felekezetek közötti arányok<sup>7</sup> sem változtak döntő mértékben a korszak során, ugyanakkor az állami és a felekezeti fenntartású intézmények közötti arány 1939 és 1944 között feltűnően közelített egymáshoz. Ez, ahogy már fentebb is írtam, az első és második bécsi döntés nyomán bekövetkezett területi változások következménye volt. A katolikus, református és evangélikus felekezeti iskolák aránya együttesen 48 és 71% között mozogott az összes iskolára vetítve, azonban évről évre csökkent az arányuk az egyéb, főként az állami fenntartású iskolákkal szemben.

A háború utáni helyzetet vizsgálva azt láthatjuk, hogy a felekezeti iskolák aránya a két háború közötti időszakra állt vissza, és ezen még a nyolc évfolyamos általános iskolák felállítása sem változtatott jelentősen, noha akkorra már túlsúlyba kerültek az állami fenntartású intézmények.

Az elemi népiskolák és a középfokú oktatás között helyezkedett el az iparostanonc-képzés.<sup>8</sup> Ez az oktatási forma kissé kívül esett a hagyományos, már bemutatott modellen.<sup>9</sup> Csak elenyésző számban találunk ebben a képzésformában felekezeti

fenntartású iskolákat. Az 1918/1919-es tanévben rövid ideig létezett egy általános irányú római katolikus iparostanonc-iskola,<sup>10</sup> de a következő tanévben megszűnt. 1925/1926-ban indult a következő kettő – szintén római katolikus –,<sup>11</sup> 1926/1927-ben már három,<sup>12</sup> 1927/1928-ban pedig négy,<sup>13</sup> 1932/1933-ban ismét három,<sup>14</sup> majd 1934/1935-ben újra négy,<sup>15</sup> és ez a szám az 1937/1938-as tanévben hatra emelkedett.<sup>16</sup>

1940/1941-től egy református és két evangélikus iparostanonc-iskola is létesült, valószínűleg a visszacsatolt területeken, de ezt a statisztikai évkönyv nem jelezte.<sup>17</sup> Az 1946/1947-es tanévben összesen három ilyen típusú római katolikus oktatási intézmény maradt.<sup>18</sup>

### A középfokú oktatás

Ahogy arról már fentebb is írtam, a középfokú oktatásba tartoznak a gimnáziumok, a polgári iskolák, valamint a négy évfolyamos polgári iskolára épülő különböző szakközépiskolák, képzőintézmények.<sup>19</sup>

A polgári (fiú-, lány- és vegyes) iskolák körében túlsúlyban voltak az állami fenntartású intézmé-

nyek, számuk mindhárom típusban magas volt, a felekezetek tekintetében pedig a római katolikus intézmények, őket követték a református, majd az evangélikus és a görögkatolikus iskolák (de nem mindegyik típusban).

Polgári fiúiskolát csak a római katolikus és a református egyház tartott fenn, lányok számára ugyanakkor mindegyik vizsgált felekezet létesített fenntartóként polgári iskolát, de görögkatolikus iskolák csak az első bécsi döntés után jelentek meg.

Az 1926/1927-es tanévtől megjelentek az első vegyes (koedukált) polgári iskolák, de csak állami, közösségi és magánfenntartású intézmények formájában.<sup>20</sup> Az első felekezeti vegyes iskola római katolikus volt az 1928/1929-es tanévben.<sup>21</sup> A reformátusok az 1929/1930-as,<sup>22</sup> az evangélikusok az 1938/1939-es tanévtől működtetnek koedukált iskolát.<sup>23</sup>

A képzőintézetek esetében az óvónőképzőkből a vizsgált időszakban csak állami és római katolikus fenntartású létezett. Az állami intézmények száma az idők során kettőről egyre csökkent, míg a római katolikusoké a kezdeti kettőről négyre emelkedett. A tanító- és a tanítónőképző intézmények körében működött római katolikus, református, evangélikus és 1939 után görögkatolikus is. Közöttük is megfigyelhető, ami a polgári iskolák esetében is, hogy túlsúlyban voltak a római katolikus intézmények, utána következtek a református, az evangélikus és végül a görögkatolikus oktatóhelyek. A tanítóképzők száma tizenhét és húsz között mozgott (folyamatosan emelkedve), és csak a második bécsi döntés után emelkedett a számuk huszonhatra, majd harmincra. A tanítónőképzők esetében a kezdeti huszonhárom után az 1930-as években harminc fölötti, majd az 1940/1941-es tanévben negyvenhárom ilyen intézmény működött. A tanító- és a tanítónőképző intézmények között a vizsgált időszakban az előbbieket vonatkozásában

*„A felsőoktatásban a felekezeti fenntartású intézmények a hittudományi főiskolákra és a jogakadémiákra korlátozódtak, olyannyira, hogy ebben a két típusban nem is voltak állami fenntartású intézmények.”*

az állami, az utóbbiakéban pedig a felekezeti fenntartásúak voltak túlsúlyban.

Az 1940/1941-es tanévben jelentek meg a vegyes tanító- és tanítónőképző iskolák, az első két évben három volt belőlük: egy állami, egy református és egy evangélikus, majd számuk az 1946/1947-es tanévben kilencre emelkedett. A három állami mellett három református, egy evangélikus és egy görögkatolikus intézmény működött. Az 1918/1919-es tanévtől az 1921/1922-es tanévig működtek a polgári iskolai tanár- és tanárnőképző intézmények: két állami és négy római katolikus fenntartású tanárnőképző.

A felsőfokú kereskedelmi képzőkben az állami fenntartású iskolák aránya mindvégig jóval magasabb volt, mint a felekezeti iskoláké. A fiúiskolák esetében a római katolikus mellett csak az 1940/1941-es tanévben jelentek meg a református és az evangélikus fenntartású intézmények, a lányiskolák körében pedig a római katolikus mellett csak az 1928/1929-es és az 1934/1935-ös tanévek között működött más felekezeti fenntartású intézmény: egy református.

Az 1928/1929-es tanévben létrejött egy római katolikus felsőfokú mezőgazdasági iskola is (ez az iskolatípus ebben az évben indult),<sup>24</sup> az 1940/1941-es tanévben pedig már két római katolikus is volt.<sup>25</sup> Az 1941/1942-es tanévben három római katolikus és egy református intézmény működött,<sup>26</sup> míg az 1946/1947-es tanévben már öt római katolikus (egy fiú- és négy lányiskola), két református fiú- és egy evangélikus lányképző.<sup>27</sup>

Az 1938/1939-es tanévtől megjelent egy-egy római katolikus ipari és kereskedelmi középiskola,<sup>28</sup> egyéb fenntartás alatt nem is működött ekkor. Az 1939/1940-es tanévtől bővült a számuk: ipari középiskolák terén egy római katolikus,<sup>29</sup> az 1946/1947-es tanévben pedig már öt ilyen típusú római katolikus<sup>30</sup> lányintézmény működött. Egy-

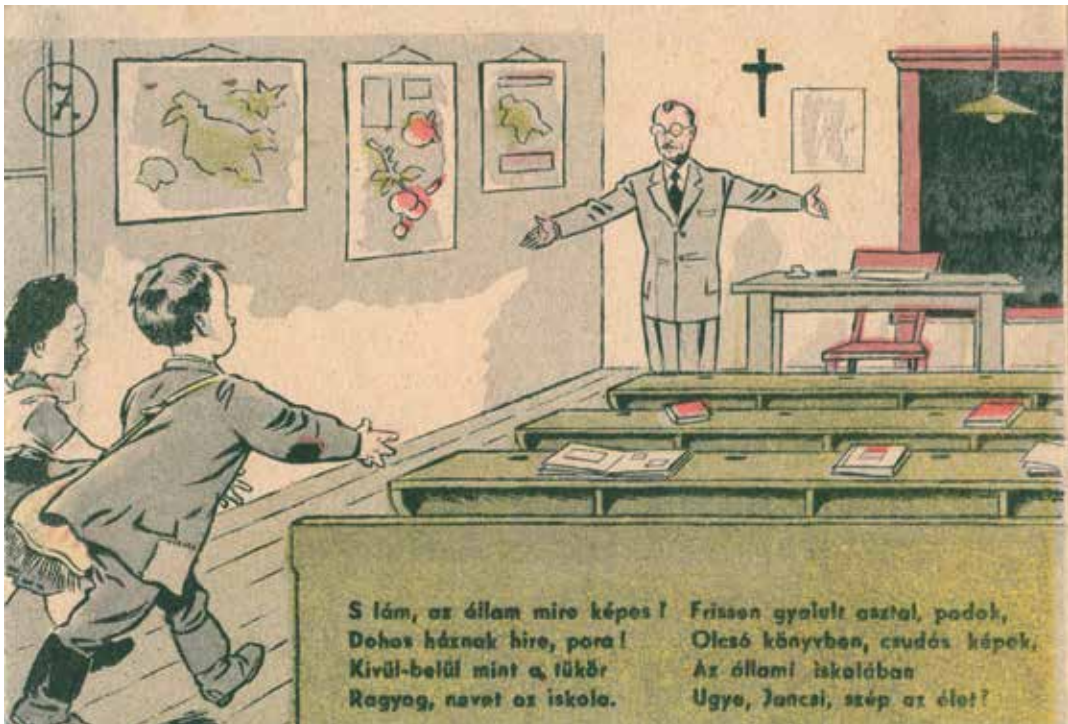
egy római katolikus, református és evangélikus<sup>31</sup> fenntartású kereskedelmi fiúiskola működött. Az 1940/1941-es tanévtől az utóbbi neve alatt vonták össze a felső kereskedelmi iskolákat és a kereskedelmi szakközépiskolákat.

Sokáig több felekezeti, mint állami fenntartású gimnázium és líceum működött. A lánygimnáziumok között az 1928/1929-es tanévben lett több felekezeti iskola, mint állami, míg a fiúgimnáziumok körében<sup>32</sup> az 1938/1939-es tanévben fordult át az arány, de ekkortól már több állami, mint felekezeti gimnázium volt. A fiú- és lánygimnáziumok körében közel azonos volt az állami és római katolikus fenntartásúak száma. Az állami és a római katolikus fenntartású fiúgimnáziumok száma az 1938/1939-es tanévtől távolodott el egymástól az előbbieik javára, míg a lánygimnáziumok esetében az 1936/1937-es tanévben, de csak minimálisan a római katolikusok javára. A líceumok az 1938/1939-es tanévtől jelentek meg. A legtöbb fiúlíceum állami fenntartású volt, de a felekezetek által fenn-

tartott összes intézmény száma meghaladta az államiakét. A római katolikus egyház volt a legtöbb lánylíceummal rendelkező fenntartó, és a felekezeti fenntartású intézmények száma jóval meghaladta az állami fenntartásúakét. Gimnázium csak római katolikus, református és evangélikus fenntartású működött, míg a líceumok körében bejött melléjük a görögkatolikus is.

### Felsőoktatás

A felsőoktatásban a felekezeti fenntartású intézmények a hittudományi főiskolákra és a jogakadémiaakra korlátozódtak, olyannyira, hogy ebben a két típusban nem is voltak állami fenntartású intézmények. A hittudományi főiskolák esetében a római katolikus<sup>33</sup> és a református intézmények<sup>34</sup> végig működtek a vizsgált időszakban, az evangélikusok csak az 1918/1919-es és az 1922/1923-as tanév között,<sup>35</sup> míg a görögkatolikusok<sup>36</sup> csak az 1938/1939-es tanévtől. Ezen intézmények száma tizenhét és harmincnégy között mozgott,



főként a két bécsi döntés nyomán emelkedett. Jogakadémiából összesen három volt: az egri római katolikus, a kecskeméti református és a miskolci evangélikus.

Az állami fenntartású egyetemeken hittudományi karok működtek. A római katolikus hittudományi kar a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen, a református a debreceni Tisza István Tudományegyetemen, az evangélikus pedig a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen létesült, amely kihelyezett karként az 1936/1937-es tanévtől Sopronban működött.

### Az oktatáspolitikai átalakulása 1945 után

A tanügyi igazgatással együtt az oktatáspolitikai is átalakult. 1945-ben létrehozták a nyolcosztályos általános iskolákat, megkezdődött az egyházi iskolák és a hitoktatás elleni baloldali támadássorozat,<sup>37</sup> amelyet az egyházi iskolák állami kézbe vétele<sup>38</sup> és a fakultatív hitoktatás bevezetése zárt le. Az oktatási rendszer teljes átalakítását az 1950-es új alap- és középfokú tantervek bevezetése követte.<sup>39</sup> Az államosítások után, 1950-től a katolikus egyház négy engedélyezett szerzetrendje (a piaristák, a ferencesek, a bencések és az iskolánövérék) két-két gimnáziumot tarthatott fenn, a református egyház pedig egyet.

1949-ben a hittudományi főiskolákat is felszabták. A katolikus egyház négyet, a református és az evangélikus egyház egyet-egyet indíthatott újra 1950 után, miután ezeket mint karokat leválasztották az egyetemekről.

A hitoktatás szerepe kiemelt fontosságú volt a két világháború közötti időszakban. Mind az alap-, mind a középfokú nevelés egyik kiemelt célja a tanulók vallás erkölcsi nevelése volt. Ez azt jelentette, hogy ezekben az iskolatípusokban a hitoktatás a

tanterv részeként kötelező volt.<sup>40</sup> 1945 után több kísérlet is történt a fakultatív vallásoktatás bevezetésére, de végül csak az 1949/1950-es tanévben lett választható tantárgy.<sup>41</sup>

### Összegzés

Az adatok jól mutatják, hogy a két világháború közötti időszakban az egyházi oktatás kiemelkedő szerepet játszott az oktatás- és identitáspolitikában is. Az oktatás és a nevelés feladata nemcsak az volt, hogy írni-olvasni tudó állampolgárokat, jól képzett szakembereket és tudósokat képezzenek, hanem hogy ezek az emberek a vallás erkölcsiség alapján is álljanak. Ennek megfelelően alakultak a felekezeti iskolák arányai az állami és egyéb, nem vallási alapon szerveződő társulatok, egyletek iskoláihoz képest. Azokban az intézményekben, amelyeket nem az egyes felekezetek tartottak fenn, ezeket az alapokat a kötelező hitoktatás biztosította. A második világháború utáni politikai, társadalmi, gazdasági fordulat periferiára szorította az egyházakat, ezáltal megnehezítve

*Az oktatás és a nevelés feladata nem csak az volt, hogy írni-olvasni tudó állampolgárokat, jól képzett szakembereket és tudósokat képezzenek, hanem hogy ezek az emberek a vallás erkölcsiség alapján is álljanak.”*

a szerepük elvégzését a mindennapokban. Az iskolák államosítása és a fakultatív hitoktatás bevezetése teljesen kiszorította az egyházakat „az ifjúság lelkéért” vívott harcból. A periferiára szorult felekezeteknek nem volt más lehetőségük, mint hogy kis körökben szervezzék meg a vallásos erkölcsi nevelést, legtöbb esetben fél- vagy teljes illegalitásban. Ugyanakkor azok a szülők, akik egyházi iskolába adták gyerekeiket, tisztában voltak azzal, hogy ez hátrányos lehet a jövője tekintetében, például az egyetemre kerülésnél. Ennek ellenére is ezt választották, ami azt jelenti, hogy a szülők az egyértelmű hátrányok ellenére is elsőrendűnek tekintették az egyházi oktatás jelentőségét.<sup>42</sup> ■

## JEGYZETEK

- 1 A tanulmányhoz készült grafikonok nagy felbontásban elérhetőek a [Credo.lutheran.hu](http://Credo.lutheran.hu)-n.
- 2 FEHÉR Katalin 2000. A forradalmak oktatásügyi rendszere (1918–1919). In: Kollega Tarsoly István – Bekényi István – Dányi Dezső (szerk.): *Magyarország a XX. században*. 5. kötet. *Tudomány 2. Társadalomtudományok*. Babits Kiadó, Szekszárd. 461. o.
- 3 FEHÉR Katalin 2000. Kultúrpolitika és közoktatásügy a két világ-háború között. In: Kollega Tarsoly István – Bekényi István – Dányi Dezső (szerk.): *Magyarország a XX. században*. 5. kötet. *Tudomány 2. Társadalomtudományok*. Babits Kiadó, Szekszárd. 464–465. o. Szabó Attila 2010. *Magyarország oktatási intézményhálózatának térbeli struktúrája a Horthy-korszakban*. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem Földtudományi Doktori Iskola, Pécs. 29–111. o. NAGY Péter Tibor 1994. *Tanügyi vizsgatás és oktatáspolitikai a polgári Magyarországon*. Kandidátusi disszertáció. Budapest. 56–126. o. IMPLÓM József 1937. A polgári fiúiskola reformja. *Nevelésügyi Szemle*, I. évf. 5. sz. 312–337. o.
- 4 Állami, közösségi, vármegyei.
- 5 Magán, egyesült római és görögkatolikus, egyesült protestáns, görögkeleti, unitárius, baptista, társulati, egyesületi.
- 6 *Magyar Statisztikai Évkönyv* [MSÉ], 1925, 163–164. o.; 1927, 230. o.; 1928, 221. o.; 1929, 206. o.; 1929, 244. o.; 1930, 240. o.; 1931, 238. o.; 1932, 257. o.; 1933, 265. o.; 1934, 288. o.; 1935, 290. o.; 1936, 300. o.; 1937, 282. o.; 1938, 290. o.; 1939, 278. o.; 1940, 178. o.; 1941, 171. o.; 1943, 195. o.; 1944, 210. o.; 1948, 256. o. Web: [http://konyvtar.ksh.hu/index.php?s=kb\\_statisztika#kb\\_statisztika\\_evkonyvek](http://konyvtar.ksh.hu/index.php?s=kb_statisztika#kb_statisztika_evkonyvek). (Letöltés: 2022. március 28.)
- 7 Ez alatt most csak az általam vizsgált négy felekezetet (a római és görögkatolikus, a református és az evangélikus) értem.
- 8 NAGY Péter Tibor 2000. Iparos-tanonc oktatáspolitikai az irányított gazdaság születésének évtizedeiben. *Magyar Pedagógia*, C. évf. 1. sz. 79–96. o.
- 9 Jól jellemzi, hogy írásában IMPLÓM 1937 nem is említi.
- 10 MSÉ 1925, 172. o.
- 11 MSÉ 1928, 226. o.
- 12 MSÉ 1929, 211. o.
- 13 Uo. 249. o.
- 14 MSÉ 1934, 292. o.
- 15 MSÉ 1936, 304. o.
- 16 MSÉ 1939, 282. o.
- 17 MSÉ 1943, 200. o.
- 18 MSÉ 1948, 260. o.
- 19 IMPLÓM 1937, 313. o.
- 20 MSÉ 1929, 212. o.
- 21 MSÉ 1930, 247. o.
- 22 MSÉ 1931, 245. o.
- 23 MSÉ 1940, 184. o.
- 24 MSÉ 1930, 248. o.
- 25 MSÉ 1943, 205. o.
- 26 MSÉ 1944, 221. o.
- 27 MSÉ 1948, 263. o.
- 28 MSÉ 1939, 287. o.
- 29 MSÉ 1941, 177. o.
- 30 MSÉ 1948, 263. o.
- 31 MSÉ 1941, 177. o.
- 32 Itt egybeszámoltam a humán és a reálgimnáziumokat.
- 33 Érseki: Esztergom, Eger, Kalocsa; püspöki: Győr, Kassa (1938/1939-től, 1946/1947-ben nincs), Kolozsvár (1940/1941-től, 1946/1947-ben nincs), Nagyvárad (1940/1941-től, 1946/1947-ben nincs), Pécs, Rozsnyó (1938/1939-től, 1946/1947-ben nincs), Szeged (1930/1931-től), Székesfehérvár (1926/1927-től), Szombathely, Vác, Veszprém; szerzetesrendek: pannonhalmi bencés, zirci ciszterciek, szegedi (1941/1942-től kassai, majd újra szegedi) jezsuiták, budapesti kegyes tanítórendi, budapesti Norbertinum (1941/1942-től), budapesti Domonkos-rendi (1946/1947-től), csornai premontrai, gödöllői premontrai (1938/1939-ig), gyöngyösi ferences, szombathelyi ferences (1935/1936-tól), keszthelyi karmeliták (1936/1937-től), szobi lazaristák (1936/1937-től), pélföldszentkereszti szalézianusok (1936/1937-től, 1946/1947-ben már nincs, 1947/1948-ban ismét), máriaremetei szerziták (1936/1937-től, 1946/1947-ben már nincs).
- 34 Budapest, Pápa, Sárospatak, Kolozsvár (1940/1941-től, 1946/1947-ben nincs).
- 35 Sopron. Az intézmény nem szűnt meg, csak a pécsi egyetem karaként működött tovább.
- 36 Ungvár (1938/1939-től), Kolozsvár (1940/1941-től, 1946/1947-ben nincs).
- 37 Sz. NAGY Gábor 2018. A katolikus egyház a baloldali sajtó tükrében. In: Klestenitz Tibor – Paál Vince (szerk.): *Médiatörténeti tanulmányok 2018*. MTA BTK, Budapest. 195–198., 202–203., 205–208. o. (Média-tudományi Könyvek.)
- 38 MIRÁK Katalin 2008. Iskolaállamosítás – evangélikus egyház. In: Szabó Csaba – Szigeti László (szerk.): *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon 1948*. A Lénárd Ödön Közhasznú Alapítvány évkönyve, 2008. Lénárd Ödön Közhasznú Alapítvány – Új Ember, Budapest. 263–286. o. FOPORNÉ Nagy Sarolta 2008. Iskolaállamosítás a Magyarországi Református Egyházban. In: Szabó Csaba – Szigeti László (szerk.): *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon 1948*. A Lénárd Ödön Közhasznú Alapítvány évkönyve, 2008. Lénárd Ödön Közhasznú Alapítvány – Új Ember, Budapest. 287–307. o., valamint a tanulmánykötet további tanulmányai a római katolikus intézmények államosításával kapcsolatban.
- 39 KARDOS József 2003. Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, XIII. évf. 6–7. sz. 73–80. o.
- 40 NAGY Péter Tibor 1999. Vallásos nevelés 1949 előtt. *Magyar Pedagógia*, XCIX. évf. 4. sz. 389–412. o. Szabó Barbara: A hazai római katolikus hitoktatás történeti vázlata a Ratio Educationistól 1945-ig. *Egyháztörténeti Szemle*, XX. évf. 3. sz. 102–112. o.
- 41 BALOGH Margit 2012. Fakultatív hitoktatás és konkordátum-fiasok. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, XXIV. évf. 3–4. sz. 109–119. o. NAGY Péter Tibor 2000. Hittanoktatás az ötvenes években. *Iskolakultúra*, X. évf. 2. sz. 38–46. o. NAGY Péter Tibor 2000. Fakultativitás és lajstrom. Hittan és politika, 1949–1957. *Világosság*, XLI. évf. 1. sz. 59–77. o. WIRTHNÉ DIERA Bernadett 2015. Katolikus hitoktatás és elitképzés a Kádár-korszakban. Az 1961-es „Fekete Hollók” fedőnévű ügy elemzése. PhD-disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest. Sz. NAGY Gábor 2022. A fakultatív hitoktatás a Rákosi-korszakban az adatok tükrében. *Belvedere Meridionale*. Megjelenés alatt.
- 42 SZALAI Béla 2016. Oszlopok. A pannonhalmi gimnázium és diákkotthon története. 2. köt. *A második negyedszázad, 1964–1989*. K. n., Budapest. 168. o.

## Hangyanyöszörgés

→ *URBÁN GYULA*

Én,  
Isten teremtett hangyácskája,  
hátaamon fekszem a porban.  
Pörgök négy világtáj felé,  
lábacskaímmal az eget karistolgatom,  
s nincs, aki talpra állítson.

Mellettem eddigi társaim, fehér tojásaikkal  
tülekednek az üdvözítő lyuk felé.  
Nincs rám idejük.  
Eső lesz.

Még a mennydörgés előtt  
elindul egy nyirkos szál felém.  
Még a villámok fölszakadása előtt  
rám hullik a teremtés részeként  
megalkotott háló.

Látom a hatalmas fekete pókot.  
(Szemei tükrében égek.)

Uram,  
mit emberi mivoltomban  
eltitkoltál előlem,  
most mondd ki  
hangya-nevedet!

Hogy mielőtt kiszívja belőlem a lelket  
e közéleti, csupazsák sötétség,  
vagy még mielőtt elered az eső,

legyen kihez imádkoznom. ■



→ *Urbán Gyula* (1938): magyar író, költő, bábrendező. Legutóbbi verseskötete *Úrvacsora – Verses imakönyv* (szerk. Papp Máté, Luther Kiadó, 2019) címmel jelent meg.



▲ Margareta Haverman: *Virágok vázában*, 1716 (olajfestmény, 79,4 x 60,3 cm, Metropolitan Museum, New York)

## Lezárt szépség

→ FERKAI ANDRÁS

▼ Pallasz Athéné szomorúan nézi az egykori Diplomataház bontását (fotó: Hauenstein Máttyás)



A Huszonkettesek<sup>1</sup> kértek, hogy beszéljek a Szentháromság téri Diplomataház tervezőjéről.<sup>2</sup> Ha a házat már nem is tudjuk megmenteni, akkor is érdemes szólni Jánossy Györgyről, a házról és annak értékeiről, hogy akik nem ismerik őt, és nincsenek képen a pártállami idők építészetével kapcsolatban, segítséget kapjanak megértéséhez.

Jánossy Györgyöt személyesen ismertem, tisztelem, így akár elfogultnak is lehet engem tekinteni. Történész és oktatói mivoltom azonban, remélem, garancia arra, hogy objektív maradok. Ismeretségünk a Középlettervező Vállalat Dísz téri irodájából ered, ahol Jánossy főépítészként működött, magam pedig öt évet töltöttem diplomá-

zásom után. Ebben az időben Jánossy és Laczkovics László már művezetni jártak ki a Szentháromság téri építkezésre, amely akkoriban nagy figyelmet keltett. Később az iparművészeti főiskola építészet tanszékén lettünk tanártársak. Volt módom megismerni Jánossy gondolkodásmódját, építész habilitását, oktatói módszerét, szárnyaló intellektusát.

Beszélhetnék arról, mit hozott magával otthonról, értelmiségi családjából, milyen gazdag humán és reálműveltségre tett szert a fásori evangélikus gimnáziumban, milyen kitűnő tanárai voltak a Műegyetemen a háborús években. Órákig lehetne mesélni arról az Odüsszeiáról, amelyet a Németországba kitelepített Műegyetem évfolyamaival bejárt 1944–45-ben, hogy végül Dániába menekülve kószoljanak bele a skandináv jóléti modell demokratikus és szolidáris világába. Még izgalmasabb téma, hogyan próbált ez a társaság hazatérve utat találni a koalíciós évek zűrzavarában s különösen a fordulat éve után kibontakozó pártállami rendszerben. Jánossy a Rákosi-korszakban kezdte szakmai pályafutását, és a késő Kádár-korszakban ment nyugdíjba. Ez a generáció egész életében az állami tervezőirodák keretében kényszerült dolgozni, aminek voltak előnyei is, miközben a bürokratizálódás és az ellenőrzés kiszolgáltatottságot eredményezett. Tévedés, hogy ilyen körülmények között nem születhetett érték. Jó példa erre Jánossy életművéből a gödöllői egyetem víztornya (1955–59), a Tóth Árpád sétányi lakóház (1961–63), mindkettő téglafalakkal és fémablakkal, vagy a salgótarjáni Karancs szálló

→ **Ferkai András** (1953): többek között Ybl Miklós-díjas építészettörténész, egyetemi tanár. Kutatási területe a 20. századi magyar, illetve kelet-közép-európai építészet különösen a két világháború közötti időszakban, továbbá a hazai környezetkultúra, valamint a lakóház- és lakótelep-építés. Legutóbbi kötete *Modern házak és lakók – A Napraforgó utcai kislakásos mintatelep története* (Terc Kiadó, 2019) címmel jelent meg.



(1959–63) és a kazincbarcikai kórház (1962–69) robusztus, szobrászi tömegekkel és nyersbeton falakkal. Előbbi két épület állja az összevetést a korabeli skandináv épületekkel, az utóbbiak párjait pedig a modern japán építészetben vagy a „brutalizmus” újra divatba jött alkotásai között találhatjuk meg. Papíron maradt tervei közül szabadabb, expresszívebb formálásával kiemelkedik a Nemzeti Színház (1965) terve, továbbá az egri és a székesfehérvári múzeum (1967, 1968) tanulmányterve. A Szent György térre tervezett Külügyminisztérium (1971) és a Honvéd Főparancsnokság helyére tervezett koncertház mint beépítési elképzelés vagy formai kísérlet érdekes, de léptékében és karakterében idegen lett volna a budai Vártól.

Ez nem mondható el a pár évvel későbbi Diplomataházzól (1976–81). Az első tervváltozat sokat finomodott a tervtanácsok, műemlékes konzultációk eredményeképpen, és a végeredmény a környezetéhez igen érzékenyen igazodó, mégis korszerű épület lett. Az akkor szokásosnál jobb anyagokat használtak, és a kivitelezés színvonala is magasabb volt. Csak az nem érti a ház sok apró, finom gesztusát, aki nem nézi meg alaposan, vagy nem olvassa el az építészekkel készült interjút a *Magyar Építőművészet* 1983/1. számában.<sup>3</sup> Ebben a tervezők felsorolják az összes szempontot, amelyet figyelembe vettek ezen a kiemelt helyszínen, s őszintén szoltak arról, amivel maguk is elégedetlenek voltak. A legfőbb kifogás az épület földszintjének zártsága, ám ez rendeltetéséből adódott. A három felkért hozzászóló közül a műemlékes Horler Miklós és a zenetudós Wilhelm András is ezt tette szóvá, miközben alapvetően dicsérték a házat.<sup>4</sup> Reimholz Péter építész enigmatikus írása tartalmaz egyedül komolyabb kritikát, amelyet Jánossy Bátya sétányi és Szentháromság téri házának szembeállítására alapoz. Az előbbihez hasonlítva visszalépésként értékeli az

utóbbi, miközben elismeri értékeit. Tévedés tehát ma erre hivatkozva hibáztatni az alkotást, hiszen Reimholz nem a modernségét, az illeszkedését kifogásolja. Éppen ellenkezőleg, őt a történeti formákra való utalások és a műemlékes rafinériák zavarták, ami a hozzánk akkoriban begyűrűző posztmodern magabiztos művelletlenségét látva indokolt lehetett. Ugyanakkor pontosan tudta, hogy Jánossynak – modern építész létére – a kisujjában volt a történeti stílusok alaktana, többet tudott a régi korok életmódjáról, építőtechnikájáról, mint bármelyik kortársa. A kritika tehát inkább a divatot követő kortársaknak szólt. Reimholz, aki 1983-ban még előtte volt saját posztmodern korszakának, a „könnyen fogyasztható, önmagában lezárt szépség” irányában tett engedményként értékelte a Diplomataházat, s helyezte fölébe a Tóth Árpád sétányon korábban épített lakóház bátor modernségét és egyszerűbb, természetesebb gesztusait.

Befejezésül néhány szó az 1945 utáni hazai építészet műemlékvédelméről. A történeti távlat hiánya miatt szokás a világban harminc-ötven éves türelmi időt szabni a védetté nyilvánítás határaként. Az ötvenes-hatvanas, sőt már a hetvenes évek épületei is rég túl vannak ezen, tehát súlyos mulasztás terheli az időközben átalakult és felbomlott intézményrendszert. Az építészettörténészek és műemlékvédők – széles kör bevonásával és nagy szakmai konszenzussal – már 2000-ben megtették a maguk javaslatait, ám ezeknek csak a töredéke ment át az országos, városi vagy kerületi hivatalok szűrőjén. A listán természetesen ott volt a Diplomataház. A Magyar Építőművészek Szövetsége, az építész-kamara és az ICOMOS<sup>5</sup> tiltakozása is bizonyítja, hogy ez az épület a 20. századi magyar építészeti kánon része, lebontása tehát súlyos hiba, eltűnése nagy veszteség a kulturális örökség számára. ■

## JEGYZETEK

- 1 A Huszonkettekesek építészcsoporthoz célja megtörni a szakmai csendet, közömbösséget, amely a budai Várban zajló „újjaépítéseket” övezi.
- 2 A beszéd az „Odafagyok a Várért!” című megemlékezésén hangzott el 2022. január 28-án.
- 3 Az interjút lásd gazdag képanyaggal: DEÁK Zoltán 1983. Diplomata-lakóház, Budapest I., Szentháromság tér. Építészek: Jánossy György – Laczkovics László (KÖZTI). *Magyar Építőművészet*, 1. sz. 32–38. o.

4 Uo.

5 International Council on Monuments and Sites (Műemlékek és Helyszínek Nemzetközi Bizottsága). Nemzetközi szervezet a kulturális örökség helyszíneinek védelmére.

## Hiábavaló és mulandó?

### Még egyszer az esztétika egyetemi oktatásáról

→ HORKAY HÖRCHER FERENC

#### Szépség és báj

Mivel korábban már írtam a bölcsészettudományok általános hasznáról, ebben az írásban kifejezetten az esztétika tudományának egyetemi oktatása mellett szeretnék<sup>1</sup> érvelni.<sup>2</sup> Kiindulópontom az, hogy a bölcsészképzés nemcsak szakképzés, valamilyen tanári képzés megszerzése, hanem a német *Bildung* és az antik görög *paideia* fogalmának értelmében járul hozzá az oktatás-nevelés kiteljesítéséhez.<sup>3</sup> E gondolatmenet egyik legékesebb kifejtését Schillernél olvashatjuk, a *Levelek az ember esztétikai neveléséről* című levélsorozatban. Ám az esztétika mint önálló diszciplína valójában Kant révén tudott áttörni. Nem véletlen, hogy a 18. század végén Kant a tiszta észről és a gyakorlati észről különbözteti meg az ítélőerőt, kimondva, hogy a szép sajátossága épp az, hogy a morális ítéletalkotással szemben a szép úgy tud rabul ejteni a jóra vonatkozó ítélettel, hogy abból semmi közvetlen haszon vagy tudás nem keletkezik. Egyszerűen csak lebilincsel, letaglóz, megigéz, elvarázsol.

Kant eredetileg az ízlés fogalmát társította az esztétikai ítélettel, de én most egy másik, egy idejétmúlt kifejezést szeretnék feleleveníteni: a *báj* fogalmát. A szépséget ugyanis sokáig a báj fogalmával azonosították. Ez az ótörök vendégszó olyasmit jelent az ujjur, a kun és az oszmán-török nyelvben, mint 'kötelék, bilincs, mágikus kötés'. Az etimológiai szótár szerint csak másodlagosan alakult

ki 'varázsszerűen ható szépség, kedvesség' jelentése. E nyelvújítás kori másodlagos jelentés kialakulásában valószínűleg szerepet játszott a francia *charme* szó is, amely hasonló jelentésmódosuláson ment keresztül. Nos, a szép bájos, vagyis képes elbájolni, varázserővel fölénykedni.

A *bájos* kifejezést főként az emberi szépségre, azon belül is elsősorban a női, esetleg a gyermeki szépség jellemzésére használjuk. A bájosnak mondott ember képes pusztán az arca, termete szépségével megigézni bennünket. Aki bájos jelenséggel találkozik, az a hatása alá kerül, s e befolyás alól nem tud egykönnyen szabadulni. Mintha isteni, földöntúli hatalom ejtené rabul, nem képes uralkodni benyomásain, nem ura önmagának. Nem csoda, hogy a bájos kategóriáját az erotikus hatás jellemzésére is használták. A nemi vonzalom alapja ugyanis szintén esztétikai természetű. Igaz, a szexuális vonzerő által kiváltott elbájolás esetén nem világos, hogy fennáll-e még az érdeknélküliség jellegzetessége is, ahogy azt Kant hirdette. Hiszen az erotikus vonzalom pragmatikus felfogása szerint az épp a másik meghódítására, „megszerzésére”, a nemi élet nagyon is fizikális kívánalmainak kielégítésére törekszik.

Ha a báj eredeti fogalma felől közelítjük meg az esztétikum dimenzióját, azt mondhatjuk, hogy az efféle érzéki benyomás valamilyen értelemben

→ Horkay Hörcher Ferenc (1964): politikai filozófus, politikai eszmetörténész, esztéta, irodalomkritikus. Kutatási területe a konzervativizmus és liberalizmus, a kora modern (magyar és egyetemes) politikai eszmetörténet, a klasszikus magyar politikai gondolkodás, a kora modern és kortárs művészetfilozófia.

kiszakít bennünket hétköznapi világunkból, s egy másik világra nyit ajtót számunkra. Gadamer úgy fogalmazza meg a műalkotás befogadása során mindannyiunk számára ismerős érzést, hogy a szép kizökkent megszokott kerékvágásunkból, kilépett komfortzónánkból, és önreflexióra késztet. Ez az, amit eredeti értelemben *extázis*nak neveztek – amikor az én kimozdul megszokott pozíciójából, s meglátja magát kívülről is, reflektálni kezd saját korábbi gondolkodására. A műalkotás hatása ebben az értelemben a személyiség nevelésének eszköze – ahogyan bármely más esztétikai hatás is ugyanígy képes kimozdítani bennünket. A kérdéssel részletesen foglalkozó Gadamer visszautalt Platónra is, aki „a múzsáktól való megszállottságot vagy örületet” a következőképp jellemezte: „...ha ez megragad egy gyöngéd és tiszta lelket, felébreszti és mámorossá teszi, és dalban meg a költészet egyéb módján magasztalva a régiek számtalan tettét, neveli az utódokat.”<sup>24</sup> A magával ragadottság tapasztalatára még vissza kell térnünk, de vegyük számításba Roger Scruton figyelmeztetését. A szépségről írt könyvében ugyanis rámutat, hogy a szépség

általunk ismert változatai közül ritkaságszámba megy életünkben a nagy műalkotások által kiváltott elementáris hatás. A szépség ránk gyakorolt hatásának jellemzőbb szféráját ő a mindennapok esztétikájának és mindennapi szépnek nevezi.

### A mindennapi szép

A mindennapi szép körébe tartozik például a kertünk megművelése, a lakásunk berendezése, az öltözködésünk, az asztal megterítése, az ajándékok becsomagolása, a karácsonyfa feldíszítése. Elgondolkodtató, hogy mi is tulajdonképpen a szép jelentősége ezeken a területeken, s e kérdés megválaszolása maga is az esztétikai gondolkodás tárgyává válhat. Scruton a következőképp határozza meg a *mindennapi szép* fogalmát: „...az a »minimális szépség«, amely az értelmes lények folyamatos érdeklődésének középpontjában áll, amint rendet igyekeznek vinni környezetükbe, és otthonossá igyekeznek tenni közös világukat.”<sup>25</sup> A minimális szépség igénye valami olyasmi tehát, ami ránk, emberekre jellemző, mivel rajta keresztül nyilvánul meg a rend megteremtésére és a közös otthonra vonatkozó igényünk. Ennek



▲ Bernini: Perszephoné elrablása, részlet, 1621–1622 (márványszobor, 225 cm, Galleria Borghese, Róma)

megértése pedig fontosnak tűnik önismeretünk szempontjából – és épp ennek belátása lehet az esztétika mint önálló tudományág legalsó beszállási szintje. Ha ilyesmit tanítunk ugyanis – minthogy én tanítottam Scruton e könyvét a Pázmány esztétika szakosainak –, akkor valójában az ember természetével kapcsolatban gondolkodunk a diákokkal közösen, akiknek ezáltal módjuk van szembesülni saját természetükkel.

Scruton külön fejezetet szentel az ízlés és a rend fogalmának, amivel bizonyítja, hogy a kérdés jelentősége túlmutat a dolgok felületes elrendezésének igényén. Scruton számára a szépség közös mércéinek keresése nem kisebb tételt bír, mint a közösség megteremtésének lehetősége. „Szépérzékünkben implicite benne rejlik a közösség eszméje, az egyetértés bizonyos ítéletekben, amelyek lehetővé és ér-

tékessé teszik a társadalmi életet.”<sup>76</sup> A szépérzék által a rendet és a közös otthonosságot keressük, ahogy az illendőség (*decorum*) és a helyénvalóság (*propriety*) fogalmaival is. A *decorum* fogalmával persze az eszme- és gondolkodástörténet teljes vertikumát át tudjuk hidalni. Hisz a kifejezés Cicero Rómájában jelenik meg, hogy aztán része legyen a különböző reneszánszoknak, amelyek a múltra kívántak támaszkodni, sőt a különböző korokban jelentkező klasszicizmusok is felelevenítették. A *decorum*, ahogy a francia klasszika drámairodalmából is tudhatjuk, az illendő viselkedés szabályainak való megfelelést jelentette, vagyis stabil társadalmi normarendet tételzett fel. Amikor gyermekkorunkban azt mondta nagymamánk: „Viselkedj szépen!” vagy „Viselkedj rendesen!”, akkor pont erre az elvárási horizontra gondolt. A jó gyerekkel szembeni elvárás az volt, hogy



▼ Vincent van Gogh: Cipők, 1888 (Olajfestmény, 45,7 × 55,2 cm, Metropolitan Museum, New York)

illedelmesen viselkedjen. Bár mára sokat változtak a nevelési elvek, ma is megfogalmazódnak társadalmi elvárások. Sőt azokat sokszor még követelőbbben terjesztik elő az egyénnel szemben, például a politikai korrektségre hivatkozva. A társadalomnak az egyénnel szemben megfogalmazott elvárásai ugyanis sokszor túlzók, a közérdekre való hivatkozással akár az egyéni szabadságjogok is sérülhetnek. De nincs társadalom olyan szabályrend nélkül, amely mindenkire egyformán érvényes. A rend egyszerre tekinthető politikai és esztétikai kategóriának, s e két jelentése összefügg. Ha megértjük a *decorumot* mint esztétikai elvet, akkor megértjük az esztétikai mérce társadalmi vonatkozását is.

### A természeti szép és az emberi szép

A társadalom rendje a régiek gondolkodása szerint beletartozott egy nagyobb rendbe, a világegyetem, a keresztény tanítás szerint az Isten által teremtett világ rendjébe. Ezt mondták úgy a régiek, hogy „a makrokozmosz egybevág a mikrokozmoszsal”, a világ külső rendje az ember belső rendjével. Ebben az értelemben a társadalmi rendként értett illendőség mellett meg kellett felelni egy másik előírástípusnak is: a természet rendjének, a természettörvénynek.

A *természeti szép* két kategóriáját mindenképp érdemes megkülönböztetni. Az emberi mérték szerinti természeti szép az otthonos, a belakható világ kategóriájába tartozik. A várost körülölelő dombok, a városon átfolyó patak vagy folyó partja, egyáltalán az urbánus tájat kiegészítő fás ligetek, erdők-mezők tartoznak ebbe a fogalomkörbe. Ezek azért tetszenek nekünk, mert könnyen megtaláljuk a helyünket bennük, barátságosak, emberi mérték szerint valók. Ahogy erre Pogány Frigyes felhívta a figyelmet,<sup>7</sup> még a városon belül is azt tekintjük jó arányúnak, szemrevalónak, ami emberi mérték szerint való. Idetartoznak az itáliai városok középkori vagy reneszánsz terei: megfelelnek az emberi léptéknek.

De ahogy azt Plótinosz nyomán előbb Boileau, aztán Burke, végül Kant is megfogalmazta, van egy másik arca is a természetnek, amely szintén képes lenyűgözni bennünket. Igaz, ezt az arcát nem szépnek, hanem fenségesnek látjuk. A *sublimitas*

latin fogalom egyszerre jelent emelkedettséget és határtalanságot. A természettel kapcsolatban akkor használjuk, amikor az emberi léptéktől elszakadó léptékkel, méretekkal találkozunk. A világegyetem, a kozmosz nyilvánvalóan ebbe a kategóriába tartozik. Abba, amely – léptéke miatt – emberi ésszel feldolgozhatatlan. A fenséges a nagy emberi műalkotások jellemzőjeként is használatos. Szophoklész vagy Shakespeare tragédiái, a romantikus tájképek vagy Wagner zenéje mindenképp idetartozik.

Scruton a mindennapi szép és a természeti szép mellett külön kategóriaként tárgyalja az emberi szépet. Bár ő nem tesz különbséget materiális, külső és – az egyszerűség kedvéért mondjuk így – lelki, belső szépség között, fontosnak látszik megkülönböztetni a két kategóriát. A testi szépség tisztán formai szépség, s az emberi alak arányaiból ered. Persze a szépségideál korról korra változik, a divatos modellek testesítik meg a mindenkori testi szépségre vonatkozó elképzeléseket. A lelki, belső szépség kifejezésére a *kellem* és a *báj* szavakat szoktuk használni. Ezek az adott személyiség vonzerejét értjük. Azért nevezzük lelki szépségnek, mert valami belső tulajdonságként gondolunk rá, olyasmiként, ami nem külsődleges, nem is formai. Viszont valahogy mégis tetten érhető az egyén viselkedésében, tartásában, már a pusztán létmódjában is.

A külső és a belső szépség összekapcsolódik a szerelem fogalmában. E két ember között létrejövő sajátos kötődésnek Platón *Lakomájában* Diotima állított maradandó emléket, amikor a lélek lépésről lépésre emelkedő útjáról számolt be. Arról, hogy miként jut az ember egy test szépségétől a több test, majd a lélek szépségén át a törvények, a cselekedetek és a tudomány szépségéig, hogy végül a magában vett szépségnél kössön ki. Platón történetében mindennek a megvalósulását persze Erósz, a szerelem istenője segíti. Az emberre gyakorolt hatása szó szerint démoni: működése Erósz a *daimónokhoz* hasonlítja, akik az emberek és az istenek között közvetítenek.

### Az isteni szépség

Mint azt korábban láthattuk, a szépségnek számos megnyilvánulási formája, mondhatni, számos ta-

pasztalati szintje van. A keresztény vallás hívei egy olyan szépségben hisznek, amelyet Istennel hozunk kapcsolatba: az Isten szépségében. Szent Tamás írja: „A legfőbb szépség magában Istenben van, mert a szépség a formásságban áll, Isten viszont nem más, mint a mindent formáló forma.”<sup>8</sup> Persze Tamás tételét nem könnyű értelmezni: hogyan tudjuk elképzelni azt az Istent, aki nem más, mint a mindent formáló forma? Fontos, hogy itt az arisztotelészi értelemben vett formafogalomról van szó. A forma az anyag párja az arisztotelészi metafizikában, s a szubsztancia lényegét jelöli. Vegyük ezt a kijelentését: „A lélek az élőlény formája”, s látjuk, hogy a formafogalom az, ami által az élőlényt lelkes lényként azonosítjuk. De akkor mit jelent az a kijelentés, hogy „A szépség a formásságban áll”? Azt, hogy az adott szubsztancia a benne rejlő potenciált (a benne megteremtett lehetőséget) a lehető legjobban tudja kiteljesíteni. Nyilvánvaló, hogy erre a feltételre Istennel kapcsolatban is rákérdezhetünk. S ha ez igaz, Istent akkor tekinthetjük szépnek, ha azt, amitől Istenné válik, a lehető legteljesebben teljesíti. Márpedig Isten istenségében tökéletes, lényege, hogy a szubsztanciáknak lényegét kölcsönöz – ennyiben tehát kiteljesíti a benne rejlő potenciált, azaz szép.

Ez lenne – persze sokkal alaposabban és részletesebben kidolgozva – a skolasztikus, tomista érvelés. De van egy specifikusan a szépség esztétikai értelmére vonatkozó levezetés is Hans Urs von Balthasar tollából. Cseke Ákost hívom segítségül Balthasar vonatkozó nézeteinek rövid összefoglalására.<sup>9</sup> Balthasar katolikus teológiai esztétikájának vonatkozó része *Az alak szemlélése* című kötete bevezetésében olvasható. Szerinte Isten szépként való azonosítása keresztény teológiai tanítás, lényege „a szép transzcendentalitásának teóriája”.<sup>10</sup> Vagyis „a szép – az egyhez, az igazhoz és a jóhoz hasonlóan – igenis állítható Istenről”. E ponton persze az esztétikai érvelés átlényegül teológiai érveléssé, amely a filozófia számára már légritka levegő. Csekét idézem, aki szerint a szép ilyen értelmének „kiindulópontja a »látni engedés kegyelme«, végpontja pedig az ember szem-

szögéből a szép által kiváltott elragadtatás, mely az embert Istenhez rendeli”.<sup>11</sup> Ez pedig ugyanaz az elragadottság, amelyről már szó esett a báj, valamint Platón Diotimája és az erotikus vonzódás kapcsán. És mégis mennyire más!

### A művészi szép

Végül essen szó arról, ami miatt a legtöbben az esztétikához mint filozófiai tudományághoz fordulnak. Ez pedig a művészi alkotás szépségének kérdése. Gondoljunk egy tetszőlegesen választott Shakespeare-tragédiára, Rembrandt-festményre, Andrzej Wajda valamelyik történelmi filmjére vagy Michelangelo valamelyik szobrára. Vagy gondoljunk Kassa városára, a történelmi patinájú főtérré, amelynek közepén ott áll a gótikus katedrális. Jelenits tanár úrral, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara Esztétika Tanszékének szakalapító vezetőjével ellátogattunk a felső-magyarországi városba, s ő mondta így nekünk: Kassa városa a maga egészében műalkotás.

De hogyan lehet megérteni a művészi alkotások működési módját? A műalkotás az emberi teremtőerő révén születik meg, s mint ilyen képes nemcsak megszólítani, de rabul is ejteni. Ereje elsősre megmagyarázhatatlannak tűnik. Rilke írja: „...a Szép nem más, / mint az iszonyu kezdete, mit még elviselünk, / s mennyire bámuljuk, mert megveti szenvtelenül, hogy / összetiporjon.”<sup>12</sup> Rilke meghatározása azért olyan erős, mert maga a megfogalmazás is egy műalkotás testébe ékelődött bele. A költő egy műalkotás révén tudja meghatározni a műalkotás mibenlétét. Rilke lényegében a katarzis arisztotelészi kategóriáját idézi fel: a rémisztő műalkotást megbámuljuk, pedig ijeszt. És azért bámuljuk meg, mert megértjük, hogy nem fog összetiporni.

Arisztotelész *Poétikájában* hasonló az a mechanizmus, amelyet ő katarzisként nevez, s amely a nézőben lezajló mentális-érzelmi folyamatokról ad számot, amikor az egy drámával szembesül. „A tragédia tehát komoly, befejezett és meghatározott terjedelmű cselekmény utánzása [...]; a szereplők cselekedeteivel – nem pedig elbeszélés útján –, a részvét és a félelem felkeltése által éri el az

ilyenfajta szenvedélyektől való megszabadulást.”<sup>13</sup> Vagyis a mű Arisztotelésznél is félelmet ébreszt a befogadóban. E félelem felkeltése által azonban a színházlátogató épp a nagyobb és tényleges, tehát nem művilleg megalkotott félelemtől tud megszabadulni. Úgy képzelhető el ez a hatásmechanizmus, mintha egy szellemi oltásról lenne szó: befecskenkezzük a kisebb félelmet, hogy kialakuljon rá az „immunválasz”, s ha ezt követően külső hatásra keletkezne hasonló szenvedély, a szervezet már ellen tud állni. Pont olyan mennyiséget kap a néző a szenvedélyből, amilyen még elviselhető, a történet teljességgel leköti figyelmét, sőt magával ragadja, s az átéltek hatására valamiféle szellemi átalakulás zajlik benne, az érzésvilágában és a tudatában. Ebben a műalkotás működési módjára vonatkozó képletben tulajdonképpen összeolvad a szép és a fenséges. A nagy műalkotás ellenállhatatlan, úgy érint meg, hogy a befogadó nem tud védekezni – de nem árt, hanem épp ellenkezőleg, a befogadó racionális tudata vagy érzelmi háztartása építkezni tud belőle.

De nem csak rólunk, a szubjektív benyomásainkról van szó. A mű nem pusztán vigaszt nyújt, hanem bizonyos értelemben el is igazít. A művészet általi megismerés számtalan leckéjét ismerjük. Gondoljunk Jane Austin regényeire. Vajon nem épp azáltal kötnek le bennünket, hogy újabb és újabb ajtókat nyitnak fel az emberi kapcsolatok kiismerhetetlen labirintusában? Martha Nussbaum meggyőző erővel mutatta meg, hogy a műalkotások filozófiai-bölcseleti kérdésekre is választ tudnak adni. A *Szeretet tudása* című kötetében az irodalom és a filozófia határmezsgyéjén jár, érzékeltetve, hogy mit lehet tanulni a sokszor félelmetes, – mert – komfortzónánkból kimozdító művek befogadása révén.<sup>14</sup>

És itt már a művészet és a filozófia határmezsgyéjére érkezünk. Az esztétika védelmében írt gondolatmenetet fejezzük be Martin Heidegger művével. A *műalkotás eredete* ugyan nem nevezhető

letisztult, minden részletében követhető szövegnek, de egy tételt nagyon tisztán kimond. E legmagasabb regiszterében a műalkotás visszaállítja a világ eredeti rendjét. Erre pedig biztosan nagy szüksége van a vallást vesztett korszak emberének. Heidegger szövege 1936-ban először előadásként hangzott el, majd 1950-ben nyomtatásban is megjelent, annak bizonyosságául, hogy rejtélyes módon tovább élt a bukott ember filozófiája. Előadásában Heidegger hasonló erőt tulajdonít a műalkotásnak, mint az általa is kedvelt Rilke, de legfontosabbként mégis a művészet igazságvonatkozását mutatja fel.

A műalkotásban megmutatkozik, felviláglik az, ami máskülönben rejtve maradna: az igazság.

Anélkül, hogy belebalyodnánk Heidegger magyarázatába, idézzük fel azt a két *ekphrásziszt*, azaz műleírást, amelyet egy-egy műalkotásról olvashatunk a könyvben. Az egyik leírás van Gogh visszatérő témájával, az egy pár parasztcipő ábrázolásával foglalkozik. Azért érdemes felidézni Heidegger leírását, mert megtapasztaljuk benne, hogy a műalkotásokkal foglalkozó filozófia egy ponton fehér izzásba kezd, maga is költészetté válik. Hallgassunk bele a dallamába, amely a fordításon keresztül is érzékelhető: „Az otromba lábbeli megszokott súlyosságában benne sűrűsödik a lassú járás szívóssága a szántóföld messze nyúló, örök-egyforma barázdái között, melyek felett ott süvít a zord szél. Bőrbe beivódott a föld zsíros nyirka. A cipőtálpak a mezei út elhagyatottságát láttatják az ereszkedő alkonyatban.”<sup>15</sup> Ez a lírikus próza azt a célt tűzi maga elé, hogy lelki szemeink elé idézze annak a parasztasszonynak a sorsát, akié a cipő volt. A filozófus itt költői eszközökhöz nyúl, hogy a kép valóban megelevenedjen.

Hasonló szándék hajtja Heideggert, amikor a mimetikus művészetektől elszakadva az antik görög templomépítészet egy példáját írja le hasonló nyelvi érzékenységgel: „Egy épület, egy görög templom semmit sem ábrázol. Ott áll egyszerűen a szakadé-

*„A keresztény vallás hívei egy olyan szépségben hisznek, amelyet Istennel hozunk kapcsolatba: az Isten szépségében.”*

kos sziklavölgy közepén. Az épület magába rejti az Isten alakját, ám lehetővé teszi, hogy az, rejtőzködően bár, de a nyílt oszlopcarnokon át kilopózzék a szent vidékre.”<sup>16</sup> A görög templom heideggeri leírása sikeresen összekapcsolja a szépség általunk elemzett valamennyi változatát. A középület ugyanis a közösség életének része, ebben az értelemben a mindennapi szép is feltalálható benne. De romantikus környezetébe illeszkedése révén az épület a tájképnek, vagyis a természeti szépnek is részévé válik. Sőt a szerző az emberi élet – iszonyúhoz közelítő – szépségét is megidézi a leírásban: „...a templom rendezheti és gyűjtheti egységbe ama pályákat és vonatkozásokat, melyekben születés és halál, átok és áldás, győzelem és megaláztatás, kitartás és hanyatlás az emberi lény számára a sors formáját ölti fel.”<sup>17</sup> Végül pedig Heidegger narratívája, engedve a templom eredeti funkciójának, összeköti a műalkotás szépségét az isteni szépséggel.

## Konklúzió

A szépség tehát olyan rejtélyes jelenség, amely elkerülhetetlenül körbevesz bennünket életünk, hétköznapijaink és ünnepnapjaink során, sokszor anélkül, hogy tudatosulna bennünk a hatása. Ahogy láttuk, már a mindennapoknak is része, de feltűnik a személyközi kapcsolatainkban éppúgy, mint a természeti tájban vagy épített környezetünkben. Még az Isten iránt érzett szeretetünkben is megjelenik. Mióta azonban a szekularizáció háttérbe szorította a vallásos érzületet, az isteni „üzenet” legfontosabb megjelenési helye is a művészet lett. Vagyis az emberi gondolkodás és érzés számtalan helyen és formában szembesül vele. Ezért fontos a róla való beszéd, a vele kapcsolatos tervezett és irányított diskurzus, amely közelebb vihet az önismerethez egyéni és közösségi szinten egyaránt. S ezt nélkülözi az a bölcsészképzés, amely nem terjed ki az esztétikai érzékenység és reflexió oktatására. ■

## JEGYZETEK

- 1 Az alábbi dolgozat kiindulópontja az a hír, miszerint 2022 szeptemberétől a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bezárja esztétika szakos képzését.
- 2 HORKAY HÖRCHER Ferenc 2014a. *A bölcsészettudományok hasznáról. Of the Usefulness of the Humanities*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. A témát érintettem egy másik dolgozatomban is: HORKAY HÖRCHER Ferenc 2013. *Az esztétika (szak) vége és a művészek jövője*. Avagy mi történt „a művészet vége” után? *Magyar Művészet*, 1. évf. 1. sz. 103–110. o.
- 3 Erről lásd: HORKAY HÖRCHER Ferenc 2014b. *Önképzés és közösség-építés – a Bildung-eszmény eszmetörténeti és esztétikai jelentései*. *Magyar Művészet*, 2. évf. 3–4. sz. 3–9. o.
- 4 PLATÓN 1984. Phaidrosz. Ford. Kövendi Dénes. In: *Platón összes művei*. 2. köt. Európa Kiadó, Budapest. (Bibliotheca Classica.) 743. o.
- 5 SCRUTON, Roger 2019. *A szépről*. Ford. Orosz István. MMA Kiadó, Budapest. (Pars Pro Toto.) 106. o.
- 6 Uo. 146. o.
- 7 Lásd POGÁNY Frigyes 1954. *Terek és utcák művészete. Történeti áttekintés*. Építésügyi Kiadó, Budapest. Uő 1976. *A szép emberi környezet*. Gondolat Kiadó, Budapest. HÖRCHER Ferenc 2020. *The Italian Inspiration in Historic Architectural Preservation in Hungary*. The case of Professor Frigyes Pogány. In: Guida Francesco – Turgonyi Zoltán (szerk.): *Italia e Ungheria tra pace e guerra fredda (1945–1955)*. Centro Ricerche di Scienze umanistiche dell'Accademia ungherese delle Scienze, Budapest. 300. kk., 133–149. o.
- 8 AQUINÓI SZENT Tamás: *Super Psalmo* 26, 3. Web: <https://www.corpus-thomisticum.org/cps21.html>. (Megtekintés: 2022. április 20.)
- 9 BALTHASAR, Hans Urs von 2004. *A dicsőség felfénylése. Teológiai esztétika*. 1. köt. *Az alak szemlélése*. Ford. Görföl Tibor. Sík Sándor Kiadó, Budapest. 40. o. Cseke Ákos vonatkozó írása: CSEKE Ákos 2011. *Isten szépsége*. In: uő: *A középkor és az esztétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 106–111. o.
- 10 Uo. 107. o.
- 11 Uo.
- 12 RILKE, Rainer Maria 1983. *Az első elégia*. Ford. Nemes Nagy Ágnes. In: *Rilke versei*. Európa, Budapest. (Lyra Mundi.) 233. o.
- 13 ARISZTOTELÉSZ 1963. *Poétika*. Szerk. Falus Róbert. Ford. Sarkady János. Magyar Helikon Kiadó, Budapest. 191. o.
- 14 NUSSBAUM, Martha C. 1990. *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press, New York – Oxford.
- 15 HEIDEGGER, Martin 1988. *A műalkotás eredete*. Szerk. Bart István. Ford. Bacsó Béla. Európa Kiadó, Budapest. (Mérleg.) 57–58. o.
- 16 HEIDEGGER, Martin 2006. *A műalkotás eredete (1935/36)*. In: uő: *Rejtéktutak*. Ford. Ábrahám Zoltán et al. Osiris Kiadó, Budapest. (Sapientia Humana.) 31. o.
- 17 Uo.



## „Az életet onnan kell tovább építeni, ahol van”

Interjú Jelenits Istvánna

→ *BOJTOS ANITA*

*Fennállása harmincadik évfordulóját ünnepelte 2021-ben a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégium – többek között ennek apropóján beszélgettünk Jelenits István piarista szeretettel, irodalomtörténésszel az egyház és a nevelés kapcsolatáról, múltjáról, jelenéről és távlatairól.*

**BOJTOS ANITA:** *Hogyan jellemezné szerzetes tanárként a piarista tanári hivatást, a rend oktatási eszményét?*

**JELENTS ISTVÁN:** Mi, piaristák kimondottan a szegény gyerekek tanítására váltunk közösséggé, tulajdonképp ezért létesültünk – egy olyan időszakban, amikor még nem volt kötelező oktatás, sőt az iskola a jómódúak kiváltsága volt. Ez utóbbi részben ma is igaz, de a 17. században különösen is így volt. Az úrt előbb a jezsuiták töltötték be, ők azonban elsősorban az elittel foglalkoztak. A piarista rend alapítója, Kalazanci Szent József ismerte föl, hogy a szegény emberek is hasznát vennék, ha a gyerekeiket iskolába járathatnák. Az oktatást a piaristák ezért mindig a helyi társadalom igényeihez igazították.

**B. A.:** *Mit jelentett ez a gyakorlatban?*

**J. I.:** Minthogy nem voltak még tankönyvek és állami törvények, előfordulhatott, hogy Szegeden a tanárok másképp és mást tanítottak, mint mondjuk Észak-Magyarországon. Logikus, hiszen másra volt szükség az Alföldön, mint a bányavidéken. Szegedhez egy érdekes kitekintés: a török utáni visszafoglaláskor, de főként a folyószabályozások idején rengeteg mérnöki munka zajlott itt. Mérnökökből nem

kellett ugyan több tucat, de őket segítő, írástudó és rajzolni, másolni képes helyiekből annál inkább, szép számmal foglalkoztattak ilyen munkaerőt. A szükséges szaktudást pedig képes volt biztosítani egy piarista iskola, így tehát akik a piaristáktól kikerültek, azoknak óriási szerep jutott Magyarország újra- és átrendeződésében ekkor. Szeged ráadásul még egy okból jó példa. A török idők alatt alig voltak papok a városban, és a piarista rend számos lelképásztori feladatot átvállalt az egyházmegyéktől, különösen az átutazó fuvarozók, kereskedők között, akik útjukat itt megszakítva lelki feltöltődésre is vágytak, gyakran meggyóntak. A piaristák lényegében plébánosi és missziós feladatokat vettek át a tanítás mellett, és a helyi társadalom bizalmát is élvezték. Egyébként a jezsuiták is megkíséreltek Szegeden iskolát nyitni, ám nem látták biztosítottak az anyagi körülményeket az intézményeikre jellemző színvonalhoz, és visszaléptek. Erre jöttek a piaristák, akik sokkal szerényebb körülmények között, de vállalták az oktatást.

**B. A.:** *Mennyire van még jelen ez az alkalmazkodás a piarista oktatáskultúrában?*

**J. I.:** Érdekes fordulat, hogy a szegény gyerekek tanítása jelentette a piarista oktatás kezdeteit, és csak ezután alakult ki az, hogy rendünk neveli a tulajdonképpeni értelmiségi elitet. Ez valójában elszakított már bennünket a hagyományainktól.

**B. A.:** *Így jutunk el a közelmúltban harmincadik születésnapját ünneplő gödi szakiskola kezdetéhez is?*

**J. I.:** Ami a gödi iskola előzményeit illeti... az már egy nagyon más korszak. Az intézmény 1991-ben nyílt meg, negyven év kommunizmus után. Ismert,

▼ Jelenits István (1932) a piarista rendházban egy intarziás asztal mellett, amelyet a gödi szakiskola diákjai készítettek (fotó: Velkei Tamás)



hogy a csonka Magyarországon tíz iskolája volt a rendünknek, ezeket először mind bezárták, majd kettőt mégis visszaadtak. Mire azonban visszaadták, már végbement egy oktatási reform, és az egykor nyolcosztályos gimnáziumokból négy évfolyamos iskolák lettek, ehhez alkalmazkodni kellett. A kommunisták pedig mindössze négy szerzetesrend csonkját hagyták meg, ez többek között azt jelentette, hogy a piaristáknak például egyidejűleg csak tizennégy novíciusa lehetett. Magam sem tudtam érettségi után azonnal belépni a rendbe. A diktatúrában elvett iskolákat 1990 után részben visszakaptuk. Tartományfőnök voltam épp ekkor, az átmenet idején, és új lehetőségek előtt álltunk, kerestük, hogy mit kell csinálnunk.

**B. A.: Ez miben állt?**

**J. I.:** Részben törekedtünk arra, hogy ha valahol nagyon szorgalmazzák, hogy újra nyissuk meg az iskolánkat, akkor ennek eleget tudjunk tenni. Ugyanakkor nem törekedtünk arra, hogy az összes iskolánkat visszaszerezzük.

**B. A.: Miért?**

**J. I.:** Kevesen voltunk hozzá, nem volt már annyi rendtag, mint negyven évvel korábban. Ha minden intézményt visszakaptunk volna, az az 1990-es létszámunkhoz képest aránytalan mértékű szétszóródással járt volna. Ezt nem akartuk. Végül részben mégis bekövetkezett, mert szinte nyomás alá helyezett bennünket a társadalmi igény. Számomra személyesen is óriási lelki krízis és felelősség volt,

el kellett dönteni, hogy törekedjünk-e minél több iskola visszaszerzésére. Nem lehetett figyelmen kívül hagynunk azt, ha egy település közössége boldog volt, mert reménykedhetett, hogy visszatérünk. Nehéz lett volna a nagyszülőknek azt mondani, hogy az iskola, ahová jártak, és ahová a gyereket a kommunizmus alatt már nem járathatták, mégsem nyit meg akkor, amikor az unokájuk tanulhatna itt, pusztán azért, mert a rend nem kéri vissza.

**B. A.:** *Világos, hogy valahol meg kellett húzni a határt.*

**J. I.:** Igen. Én úgy képzeltem el, hogy ha lassanként ismét gyarapodni kezd a rend, akkor majd egy-egy iskoláját fokozatosan újra magához veszi. Ehhez mindenképp az kellett, hogy a rend részéről valaki tárgyaljon az adott iskola tantestületével, ahol – mert erre a kommunisták ügyeltek – természetesen ateista túlsúly volt. Eleve nehézséget jelentett a világnézeti különbség, legjobb esetben is mondjuk megmondták, hogy nem voltak meggyőződéses kommunisták, de azért általában nem voltak meggyőződéses vallásosak sem. Lentebbi lépcsőfokról kellett mindent kezdeni, ez óriási veszteséget jelentett a rendnek, csekély létszámú közösségünk további részekre esett szét. Annak idején úgy gondoltam, hogy ha belepusztulunk, akkor sem mondhatjuk azt, hogy nem vállaljuk föl, amikor egy intézményt vissza akarnak adni.

Mert azok a mostani nagyapák, nagyanyák boldogok, hogy az unokájuk ilyen helyre kerülhet, és talán a jövő záloga is ebben áll.

**B. A.:** *Utólag hogy látja, jó döntés volt?*

**J. I.:** Nem tudom. Kényszer volt, hogy elvették, és kényszer volt az is, hogy visszavegyük, akkor is, ha nem tudtuk megteremteni a személyi feltételeit. Sokat áldoztunk azért, hogy az iskoláink működjenek, egy gimnáziumból – ellentétben mondjuk az egyetemi oktatással – nem hiányozhat a tanár személyes jelenléte.

**B. A.:** *Ha belegondolok, ugyanebben a helyzetben én is a visszavétel mellett döntöttem volna.*

**J. I.:** Igen, de annyi minden megváltozott menet közben, hogy a kimenetel kiszámíthatatlanná vált. Tulajdonképpen lehet, hogy jobb lett volna megőrizni a kommunizmus alatt működő intézményeket, hogy majd kétszáz év múlva, amikor ismét megnő a létszámunk, terjeszkedhessünk... De az élet akkor is ellenünk dolgozott volna, ha nincs kommunista világ, mert úgy általában a papi hivatás is egyre kevesebb, és kisebb a kereszténység „nyomatéka” is, mint pár évtizeddel ezelőtt. Lehet, hogy ez a kommunisták bűne, de a kommunisták harminc éve nincsenek itt, a paphiány viszont itt van, sőt fokozódik, nem lehet egyszerűen eltüntetni. A rendet meg lehet változtatni, de az életet nem lehet átrendezni, azt onnan kell tovább építeni, ahol épp van.

**B. A.:** *Mi következett ebből?*

**J. I.:** Tartományfőnökként úgy éreztem, hogy nekünk nem feltétlenül az a dolgunk, hogy a kommunizmus előtt meglévő tíz iskolát úgy reparáljuk, mint ahogy volt, hanem az, hogy eleget tegyünk a kalazanciusi hivatásnak. Magyarán szólva: a szegény gyerekeket tanítsuk, lehetőleg olyan tudásra vagy műveltségre, amiből aztán majd meg tudnak élni, és nem kell szegénynek lenniük. Ezért jött kapóra az, hogy Gödön a Nobel-díjas zsidó fizikus, Wigner Jenő kastélya hir-

telen rendelkezésünkre állt. Wigner nem akart hazatérni Amerikából, és az elvett villáját, amelyet a kommunizmus után nem tudtak hasznosítani, följánlották nekünk, hogy csináljunk belőle egyházi iskolát. Arra gondoltam, hogy – annak ellenére, hogy ilyenünk soha azelőtt nem volt – egy ipari iskola hiánypótló lehet, és hogy Kalazanci is biztos ezt tenné, ha most élne. Belevágtunk. Nagyon érdekes volt számomra is: hittant és magyart tanítottam. Utóbbi ráadásul elég szabadon, senki sem szólt bele a tananyagba, így azt a gyerekek-

*„Annak idején úgy gondoltam, hogy ha belepusztulunk, akkor sem mondhatjuk azt, hogy nem vállaljuk föl, amikor egy intézményt vissza akarnak adni.”*

hez, az ipari iskola mivoltához és a cél eléréséhez igazíthattam.

**B. A.:** *Ez mit jelent? Mit hagyott ki, vagy mit emelt be a tananyagba?*

**J. I.:** Azt próbáltam elérni, hogy egyáltalán az olvasás örömét megismerjék. Olyan dolgokat olvastam nekik – verseket, novellákat, regényeket –, amiket megértenek, és szépnek, érdekesnek találnak.

**B. A.:** *Az ipari iskolához szükséges szakemberek honnan kerültek oda?*

**J. I.:** Hívtuk őket, zömmel idősebb, a szakmában már tapasztalt embereket szerződtettünk, akik a mesterséget már nem gyakorolták, de nagyon értettek hozzá, és örültek, hogy át tudják adni a tudásukat a fiataloknak.

**B. A.:** *Voltak köztük egykori piarista diákok?*

**J. I.:** Nem nagyon. A környékbeliek közül jöttek inkább, volt például olyan is, aki mérnök léteré ácsolt, ácsmesterként dolgozott. Az illetőnek egy kápolna tetejét kellett fölépítenie, de nem volt hozzá elég nagy műhelye, így például azt nálunk készítette el. Később a katonaságtól kaptunk egy kis helikoptert, azzal emelték rá az elkészült tetőt a templomra. Ez akkor az egész iskola számára örömet jelentett.

**B. A.:** *Nagyszerű lehetett. Eszembe juttatja, hogy a pesti piarista gimnáziumban pedig a tanév során vitorlások készültek, amiket szintén különlegesen kellett kiemelni az ablakon, vagy talán ki is kellett bontani hozzá a falat egy kicsit. A diákok számára biztosan felejthetetlen volt, hogy amin egy éven keresztül dolgoztak, annak kézzelfogható eredménye lett.*

**J. I.:** Igen, a cserkészlet tulajdonképpen kézimunkához edzette a diákokat, ilyen értelemben azért volt előzménye a gödi iskolának. Sőt a piarista tanárok között is voltak olyanok, akik hazulról hoztak szakmai ismereteket, mert például az apjuk asztalos volt, vagy ilyen-olyan mesterember. A gyereke ugyan már fizikatanár, de még ért a mesterséghez.

**B. A.:** *Volt lehetőség karriert kínálni a diákoknak?*

*„...szerettem volna, ha a tanítványaim nem csak a múzeumban találkoznak a művészettel, hanem az alkalmazott világban, technikai környezetben is.”*

**J. I.:** Egyszer például a minisztériumból kiküldtek egy olasz szakembert hozzánk, aki az észak-olasz márványbányákból jött. Kevésbé ismert, de ezekből a márványbányákból építették föl fél Budapestet, amikor az 1800-as évek végén a nagy város-

rendezés volt: innen hozták a márványt egy sor belvárosi palotához. A bányából érkező férfi pedig pontosan tudta, hogy mondjuk az Andrássy út 47. szám alatti épületben milyen már-

vány van – a második világháború után ugyanis ugyanonnan pótolták, ráadásul aránylag olcsón. Tehát eljött hozzánk ez a férfi, és közölte, hogy ha tudunk olyan inast adni, aki egy kicsit tud olaszul, és hajlandó volna megtanulni ezt a mesterséget, akkor remek összekötő lehetne, és évszázadokon át tarthatna a kapcsolat a bánya, az iskola és a budapesti építkezések között. Ennek záloga volt egy olaszul tudó kőfaragó vagy kőműves. Ha erre kaptunk volna egy diákot, akkor az ma többet keresne, mint egy sebész.

**B. A.:** *Épp ez jutott eszembe, hogy felsővezető lehetne egy ilyen területen.*

**J. I.:** Igen. Szóval a gödi iskolában ilyen lehetőségek is megnyíltak.

**B. A.:** *És lett ilyen diák?*

**J. I.:** Nem, sajnos nem sikerült. De voltak nagyszerű diákjaink, akik aztán például a váci rendház kapuján, egy megrongált barokk kapu helyreállításán dolgoztak. Jól működött az iskolára vonatkozó elképzelésünk egészen addig, amíg nem szabályozták az ipari iskolákat is, mert akkor be kellett állnunk a sorba. Onnantól fogva – ma is! – aki magyart tanít, az nem azt taníthatja, amit jónak lát az adott csoportban, hanem azt, ami elő van írva.

**B. A.:** *Ha jól sejtem, ez a kétezres években volt, a Nemzeti Alaptanterv kialakításával.*

**J. I.:** Igen. Egy kicsit szomorúan be kellett tagozódnunk abba a rendszerbe, amit az állam fölépített, és nem tudtuk azt a játékosabb szabadságot megőrizni, amivel elindult az intézmény. Ha ezt tud-

tuk volna előre, talán bele sem vágunk, a Nemzeti Alaptanterv még a kommunizmusnál is szigorúbb. Volt még egy reményünk, az, hogy kiküldünk külföldre diákokat a legjobbakból, de alig volt, aki idegen nyelv tanulására vállalkozott, holott Németországban direkt kerestem azokat a helyeket, ahol a diákjainkat szívesen fogadják majd szakmai gyakorlatra. A diákjaink közül mindazonáltal többen is kivirágoztatták tehetségüket. Amikor a négyes metró elkészült, a pázmányos esztétika szakos hallgatóimmal elmentünk fölkeresni egy – akkor még épülő, készülő – állomást, az Újbuda-központ megállót. Az ötlet szándékos volt, szerettem volna, ha a tanítványaim nem csak a múzeumban találkoznak a művészettel, hanem az alkalmazott világban, technikai környezetben is. Az építők körbevezettek bennünket, elmondták, hogy mit csinálnak. És kiderült, hogy az egyik fő szervezőjük egy korábbi gödi diákunk. Ilyenkor megint arra gondolok, hogy Kalazanciusnak szerencséje volt, hogy olyankor csinált iskolát, amikor olyan iskolát

csinálhatott, amelyet kitalált, elgondolt. Nehezebb mozogni, ha van egy központi szabályozás, ami beszűkíti a játékos és távlatokat nyitó légkört. Ez Gödön vagy nem született meg, vagy megszületett, de aztán az említett körülmények miatt elsorvadt. Lassan nem lesz már kézműves iparos sem, csak olyan, aki gépeket mozgat...

**B. A.:** *Azt könnyebb megtanulni.*

**J. I.:** Igen. Manapság Európában már az iparosok tudtommal egy „általános iskolát” végeznek tizenhat éves korukig, majd egy féléves tanfolyamon kiképzik magukat. A szakiskolát én nem így képzeltem el, hanem úgy, mint egy iskolát, amiben majdnem művészi szintű kézügyességet tanulhat majd a gyerek. És ha nem megy neki a számtan, de jó kezű, akkor ugyanúgy el tudja majd végezni, és ragyogóan boldogulhat az életben.

**B. A.:** *Erre most már nincs lehetőség?*

**J. I.:** Nincs.

**B. A.:** *Nem nagyobb az egyházi iskolákban a mozgástér?*



▲ „A leendő tanároknak a szép iránt elkötelezettek kell lennük” – vallja fél évszázados tanári tapasztalatával Jelenits István (fotó: Velkei Tamás)

**J. I.:** Ahogy látom, nem. Kihalóban van az a műfaj, amit mi megálmodtunk.

**B. A.:** *Ez a létszámokon is látszik?*

**J. I.:** Látszik. Ráadásul lassanként azok a nagy öregek is meghalnak, akiket a szakma legjavából még meghívhattunk oda tanítani. Most inkább a fiatalokra van szükség, igaz, köztük is van ígéretes, aki például korábban nálunk tanult.

**B. A.:** *A kollégium csak később épült a gödi iskola mellé. Jól tudom?*

**J. I.:** Igen, az épület igen, de kezdettől fogva voltak bentlakók, csak eleinte a régi villát használtuk kollégiumnak. A kollégium egyébként ugyanúgy a nevelés közege, mint az iskola. Az egész úgy kezdődött, hogy az 1991-es *Veni Sanctéra* [tanérvnyító szentmise – a szerk.] eljött tizenvalahány diák – ez volt az első évfolyam. A szentmise szombaton volt, hétfőn pedig kezdődött a tanítás. Hamar kiderült, hogy vasárnap senki sem lesz velük, úgyhogy akkor én kimentem Gödre, bevásároltam a piacon, és főztem nekik ebédet. Ez volt a kollégium kezdete.

**B. A.:** *Családiás, meghitt lehetett.*

**J. I.:** Igen, és későbből is vannak hasonló emlékeim, pedig soha ilyen kölykökkel nem találkoztam azelőtt, mint ott. Az első karácsonykor elmentem szentestét tartani nekik: olvastunk, játszottunk, aztán a befagyott Dunán korcsolyáztunk. Az egyik fiú elhozta a korcsolyáját, amit éppen akkor kapott karácsonyra – és kézről kézre járt a gyerekek között, míg egyszer csak ellopták tőle. Segítettem neki keresni, megnéztünk minden lehetséges korcsolyázóhelyet, sok időt rászántunk, bejártuk az eget és a földet, de nem lett meg. Aztán éjszaka lett, és mondtam neki, hogy hiába keressük, majd veszünk neki egy másikat. Azt válaszolta: „Tanár úr, olyan jó volt, hogy maga is jött keresni, ez nekem többet ért, mint hogyha nem lopták volna el.”

**B. A.:** *Micsoda közegből jöhettek, akiknek ennyi figyelem is ilyen sokat jelentett...!*

**J. I.:** Igen. Szóval ezek az élmények nehezen intéz-

ményesíthetők. És persze van olyan is a harminc év alatt, aki nem iparos lett, hanem magasabbra vitte az ott szerzett tudásból, a saját szorgalmából és ügyességéből. Az oktatási rendszer ma kategóriákban gondolkodik, pedig mindenhol nagy az átjárás. Vegyük csak a sírfaragókat példának: abból is elég sokféle színvonal van. Ha az ember megengedheti magának, hogy szépet csináltasson, akkor megfizeti a kőfaragót, de ehhez tudni kell szépen dolgozni.

A kategorizálás miatt ma egy szakiskola könnyedén válik a „sem mire sem jó gyerekek” gyűjtőhelyévé, akik nem tudják, mihez kezdjenek, és igazán

szakmát tanulni sem akarnak. De még ha álmodozó, éretlen vagy kedvetlen gyerekekről van szó, akkor is örülünk nekik, és biztos, hogy több jó van bennük, amint amennyit az ember messziről láthat. A képzésre pedig szükségük van.

**B. A.:** *A gödi iskola mellett még egy „intézmény” kötődik az ön nevéhez, de ennek most szomorú vége lett: 1995-ben alapította meg az esztétika tanszékét a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Milyen körülmények között került sor erre? Miért tartotta fontosnak, hogy legyen egy esztétika tanszék?*

**J. I.:** Tulajdonképpen ez egy nagy álmom volt, amit Istennel „közösen” álmodtunk meg. 1993-ban települtünk ki Piliscsabára, én azért mentem oda, mert kevés volt az elkötelezett, doktori fokozattal rendelkező és ezért professzorrá tehető oktató. A teológiai doktorátusomat elfogadták filozófiai-ként, és így lehettem tanszékvezető. Csak hogy visszautaljak a gödi iskolára: az esztétikához is körülbelül annyit értettem, mint a kőfaragáshoz, de volt ötletem. Sík Sándor miatt jutott eszembe, hogy esztétikát érdemes lenne minden bölcsésznek tanulnia, kiváltképp akkor, ha tanár lesz – és jó kiindulás, ha Sík Sándor esztétikáját olvassuk, megbeszéljük. Az esztétika képes szempontokat adni a tanításhoz, pontosabban ahhoz, hogy hogyan érdemes tanítani. A többi ötletem menet közben jött.

*„...esztétikát érdemes lenne minden bölcsésznek tanulnia, kiváltképp akkor, ha tanár lesz...”*

**B. A.: *Mi az esztétika és a tanítás kapcsolata?***

**J. I.:** Arra gondoltam, hogy ha egy egyetem tanárokat nevel, akkor magától értetődő, hogy a leendő tanároknak a szép iránt elkötelezettnek kell lenniük, mindegy, hogy milyen szakosok, mert a nyelvtanárok sem csak nyelvet, hanem kultúrát is tanítanak... A Pázmányon sok vidéki hallgató volt, aki még Budapestet sem ismerte, ezért elvittem őket részben múzeumokba, részben pedig a városképet frissen alakító építkezésekre, így a már említett négyes metró újbuda-központi megállójába is. Az volt a cél, hogy megnézzük, miként van jelen az esztétika a való életben. Ha valaki ezt fölismeri, akkor lesz az esztétikai látásmódban valamifajta jártassága, fogékonysága. Az esztétikaóra célja az volt, hogy érzékenységet ébresszen, fejlessze a hallgatók – leendő tanárok! – szépérzékét, és úgy összességében hozzájáruljon ahhoz, hogy az életet élhetőbbé, szebbé tegye. Persze vittem őket múzeumba is. A Szépművészeti Múzeumban volt két fiatalember, akik Franciaországban azt tanították, hogy hogyan lehet kisgyermekek számára művészetet magyarázni. Meghallgattam őket, tetszett a módszertanuk, és elvittem a szemináriumomról is a hallgatókat egy ilyen órára. Eleinte az esztétika oktatása nagyon jól ment. Aztán elkezdtek gyanúsán hasonlítani egymásra a dolgozatok, és rájöttem, hogy a hallgatók egy része megúszni akarja az órát, és nem érdeklí igazán. A Pázmányon egyébként átmenetinek éreztem a saját helyzetemet, épp a kezdeti időszak jellege miatt. De mégis úgy éreztem, hogy hozzá tudok tenni valamit az induló egyetemhez, hogy tudok segíteni, és ha ez a néhány nehezebb esztendő elmúlik, akkor rendeződnek majd a dolgok.

**B. A.: *És rendeződtek?***

**J. I.:** Nem. Éppen az esztétika tanszék közelmúltbeli megszüntetése mutatja, hogy nem. Ez megint ugyanaz a kategóriák szerinti szabályozás, amit a gödi iskola kapcsán említettem: nyilván nem túl

kifizetődő egy esztétika szakos tanárt kinevelni öt egyetemi év alatt. Őszintén szólva ezt én is fényűzésnek érzem, hiszen senki sem fog gimnáziumban esztétikát tanítani. Annak viszont szerintem volt értelme, hogy az esztétikaórák adjanak új látásmódot, nyitottságot a szépre. Lehetne persze az egyetemen még kutatókat is nevelni, de lássuk be: a katolikus egyetem túlságosan kicsi ehhez.

**B. A.: *Mi volt az esztétika szak fénykora?***

**J. I.:** Amikor elkezdtem, húsz hallgató volt évfolyamonként. Ez ideális létszám, és elhivatott csoporttal jól lehetett haladni. Aztán ez valahogy felhígult, jöttek hamar más szakosok is, akik szabad kreditből egy könnyen elvégezhető, tét nélküli tárgyat akartak abszolválni, nekik csak jó jegy kellett. Bevallom, nem szívesen küzdöttem annyi idősen a tanulni nem akaró hallgatókkal. Azért is hagytam ott, mert énfölöttem is eljárt az idő, az öregségemet nem akartam már ezzel tölteni...

**B. A.: *Ha egy kicsit elvonatkoztatunk a konkrét tapasztalataitól, akkor hogyan látja: mi az egyház és az oktatás ideális kapcsolata? Feladata-e az egyháznak oktatni?***

**J. I.:** Ez az egyes esetektől függ. Egyébként persze, hogy feladata, ha komolyan vesszük magát az egyházat. Az oktatás és a nevelés összetartozik, az egyháznak valamilyen módon mindenképp az is a dolga, hogy oktasson, beleszóljon az oktatásba. Egy rendes társadalomban az egyháznak oktatási kérdésekben van helye. Vagy volt.

**B. A.: *Mi ez a hely?***

**J. I.:** Ma...? Az Északi-sark... Az egyháztól elköszöntek, viszontlátásra. Kilúgozták a nevelést ezzel a kategorizálással... Egy jó államban szerintem nem kellene ennyire uniformizálni az oktatást. Lehetne helye különböző könyveknek, tanrendeknek, amiket az oktatási intézmények a saját meggyőződésük szerint, a piarista rend eredeti gyakorlata szerint a helyi igényekhez igazítva választhatnának meg, ehelyett majdhogynem újra államosították az

*„És nem az egyház érdekei mentén jártak el,  
hanem az egyházra hivatkozva.”*



oktatást. És nem az egyház érdekei mentén jártak el, hanem az egyházra hivatkozva. Csak most lát-szik előrelépés, hogy a katolikus tankönyvsorozat egy része már elkészült. Remélem, hogy ez jó lesz, és nem olyan áron lesz keresztény, hogy a tananya-got leöntik egy keresztény mázzal...

**B. A.:** *Miben látja az okát annak, hogy az oktatási rendszer ilyené vált?*

**J. I.:** Soha nem egyszerű, a negyven év kommuniz-mus mindenképp meglátszik, nem könnyű negyven év után talpra állni.

**B. A.:** *De a negyven óta eltelt már harminc... Van harminc évnyi eredmény?*

**J. I.:** Nincs.

**B. A.:** *Világi értelmiségiként nem tudom nem érezni a felelősségemet ebben a helyzetben. Az Eötvös Col-legium diákja voltam, ahol mégiscsak Keresztury Dezső jelmondata alapján készültünk a hivatás-ra: „Szabadon szolgál a szellem.” Ez miben állhat ma? Mit gondol, mit kell tennünk azért, hogy előre-lendüljön az oktatás helyzete?*

**J. I.:** Ha már Keresztury szóba került, hadd me-

séljem el, hogy a piarista gimnáziumban szerzett érettségimmal nem lehettem azonnal kispap, ezért világitként végeztem el az egyetemet. Szaba-don választott óráként Kereszturyt is hallgattam Kemény Zsigmondról. Ketten ültünk az óráján, egyik az unokaöccse volt, a másik én – azt hitte rólam, hogy én vagyok az állami beépített hall-gató. Aztán hamar kiderült, hogy nem, onnantól fogva nagyon kedves volt velem, és jó viszonyban maradtunk élete végéig. Én temettem el. Hogy a kérdésre visszatérjek: szerintem vannak idő-szakok, amikor elsősorban türelemmel kell lenni. Ha türelemmel vagyunk, akkor a folyó megássa majd a medrét, és ebben a mederben már tehet-jük a jót. Addig viszont nem szabad elveszíteni a reménységünket, hogy egyszer majd javulnak a feltételek, és intézményes keretet kap minden igyekezetünk.

**B. A.:** *Elég várakoznunk? Vagy kell azért dolgoz-nunk, hogy ezt a bizonyos intézményes keretet meg-teremtjük?*

**J. I.:** Kell. Azt hiszem, nagyon is kell. ■



## Az Evangélikus Országos Levéltár online levéltár-pedagógiai anyagai

→ CSERMELYI JÓZSEF

*Amikor 2018-ban az Evangélikus Országos Gyűjtemény egyik szervezeti egységként az Evangélikus Országos Levéltárnak (EOL) is megújult a honlapja, már akkor megjelent közeli (vagy távlati) célként egy menüpontban, hogy azt a gazdag anyagot, amellyel rendelkezünk, meg kell ismertetnünk a diákokkal, egyetemi hallgatókkal is. Természetesen akkor még csak személyes jelenlétben gondolkodtunk, voltak ugyanis alkalmak, amikor evangélikus iskolai csoportok érkeztek Budapest Főváros Levéltárába, és ennek apropóján megismertettük őket a Magyarországi Evangélikus Egyház Üllői úti székházfelújításának megkezdése óta ideiglenesen ott elhelyezést nyert anyagokkal és a levéltár történetével, továbbá 2018-tól részt vettünk az évente megrendezett levéltári pikniken.<sup>1</sup>*

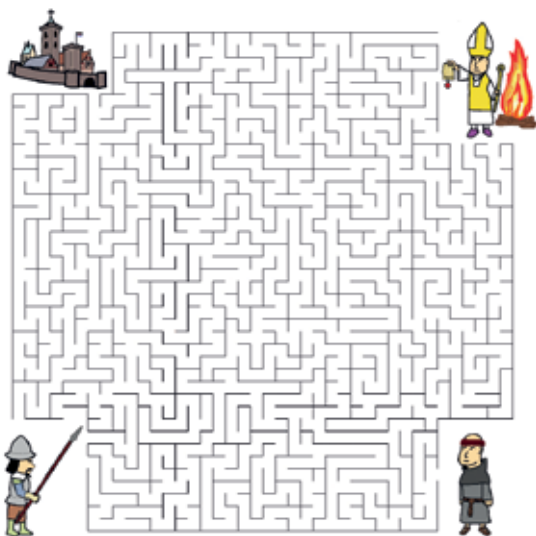
Változás (mindenki által jól ismert okból) 2020 tavaszán következett be, amikor hosszú időre csak online tudtunk kapcsolatot létesíteni kutatóinkkal, ügyfeleinkkel. Az Evangélikus Országos Múzeum (EOM) által akkoriban közzétett játékok és videók inspirálására és Hubert Gabriella igazgató asszony kérésére a levéltár is megtette első próbálkozásait: készítettem egy labirintuszjátékot, amelyben a Wormsból eltávozó Luther Mártont kell elvezetni Wartburg várába, elkerülve a császári zsoldosokat és a máglyát. Ez az első játék csak „félíg” volt online: le kellett tölteni a képet, utána lehetett csak berajzolni a helyes útvonalat.

Az ezt követően elkészített két másik játék már interaktív volt.

Nagyobb fába akkor vágtuk a fejszénket, amikor levéltárunk vezetősége úgy döntött, hogy pályázatot nyújt be a Nemzeti Kulturális Alaphoz online levéltár-pedagógiai anyagok elkészítése és publikálása céljából. Tervünk az volt, hogy a nálunk őrzött dokumentumokon keresztül, azok kontextusba helyezésével mutassuk be hazai egyháztörténetünk egy-egy fontos eseményét vagy magát az egyházat. Kihívás volt, hogy miként kapcsolhatjuk be ezeket a tananyagba: mivel a leglogikusabb kapcsolódási ponthoz, a 16. századi reformáció történetéhez nincs túl sok anyagunk, a 20. századhoz pedig hiába van sok, ha a tananyag jellege és az érettségire készülési sietsége miatt nehezebb összekapcsolni az egyház- és köztörténetet (annak ellenére, hogy az evangélikus egyház természetesen minden évszázadban része volt a „köznek”). Furcsa is lett volna – bár nem lehetetlen –, ha mondjuk az 1930-as évek világgazdasági válságát próbáltuk volna egyházi iratok segítségével bemutatni.

Végül az a megoldás született, hogy az egyik tematikus egység (*A vörös pók hálójában*) mélyedjen el a 20. század második felében, a másik pedig (*Tudtad-e, hogy kik ők? – Evangélikusok Magyarországon*) legyen lazább, több mindenre (az egyház felépítésére, feladataira, múltjára) kiterjedő. A 20. századi témák négy fontos kérdéssel foglalkoznak: Hogyan került kiszolgáltatott helyzetbe az egyház a kommunista

→ *Csermelyi József* (1989): történetész-levéltáros, a *Credo* folyóirat szerkesztője, az Evangélikus Országos Levéltár munkatársa. Fő kutatási területe a 15–16. századi Nyugat-Magyarország politikatörténete, de 2019 óta rendszeresen publikál az Evangélikus Országos Levéltár történetével és az ott található forrásokkal kapcsolatos írásokat. Legutóbbi kötete *Az óvári uradalom a Szentgyörgyi és Bazini grófok korában (1441–1521)* (Mika Sándor Egyesület – Hansági Múzeum, 2019) címmel jelent meg.



állammal szemben? Miként próbálta Ordass Lajos püspök helyreállítani a törvényességet és az egyházi feladatok felé irányítani a figyelmet az 1956. évi forradalmat követően? Milyen problémákkal volt terhes az egyház belső élete a Kádár-korszakban? És hogyan vette ki a részét ennek a létszámban nem túl nagy egyháznak a vezetése a külföldi hitestvérekkel és a más keresztény felekezetekkel való érintkezésben? Az általánosabb, az egyházzal történő megismerkedést szolgáló másik témakörből kiemelném – már csak e Credo-lapszám miatt is – a hazai evangélikus egyház oktatásban betöltött múltbeli szerepéről szóló témakört, noha természetesen vannak anyagaink az ellenreformáció vagy a felvilágosodás korát tanulók számára is.

Törekedtünk az interaktív jellegre, ezért olyan formát kerestünk, amelyben szöveg, kép, hang és videó egységbe kerülhet. Itt is működött a gyűjteményi integráció: a *Genially* felületére Borókay Zsófia múzeumpedagógus (EOM) hívta fel a figyelmünket. A négy plusz három, összesen hét témakör alapja egy-egy szöveges ismertetőanyag, amelyet igyekeztünk gazdagon illusztrálni levéltári dokumentumokkal, saját térképekkel, idézetekkel és egyéb kattintható érdekességekkel (ezek megtalálhatók az interaktív tartalmak jobb felső sarkában elhelyezett, kinyújtott mutatóujjat ábrázoló gombra kattintva). A 20. századi témákhoz egy-egy riportfilm is készült (itt sietek megköszönni Szikra Benedek operatóri munkáját), amelyekben történész szakértők és szemtanúk segítségével igyekeztünk körüljárni az állam és egyház között 1948-ban megkötött egyezmény, a következő évtizedek viszonyát akár csak hivatkozási alapként is meghatározó dokumentum létrejöttét, Ordass Lajos aktív püspökségének második időszakát, a főteli lelkészválasztás körüli, később emblematicussá vált küzdelmeket, valamint az 1984-ben Magyarországon megrendezett ifjúsági találkozót és a VII. lutheránus világyűlést. A filmek önmagukban is kerek egész témákat dolgoznak fel, ha valaki csak ezekre kíváncsi, külön-külön is elérheti őket. Egyébként pedig mindenkit arra buzdítunk, hogy keresse fel az EOL honlapját,<sup>2</sup> és bátran kattintson a főoldalon található levéltár-pedagógiai csempékre vagy a menüsorban elhelyezett *Látogatóknak* fül alatt feltűnő levéltár-pedagógia gombra – nézzék, olvassák és tanuljanak! ■

#### JEGYZETEK

1 Levéltári pikniket 2017 óta évente egyszer rendeznek Budapest Főváros Levéltárában, a XIII. kerület Teve u. 3–5. szám alatt egyfajta hétfői, péntek-szombati ismeretterjesztő és családi programként tudományos előadásokkal, kiállításvezetéssel, raktárlátogatásokkal, gyermekprogramokkal és koncerttel. A rendezvény alkalmat ad arra,

hogyan az érdeklődők megismerkedhessenek a pikniken részt vevő levéltárakkal, azok kiadványaival és a bennük folyó munkával.

2 Az Evangélikus Országos Levéltár honlapja: <https://eol.lutheran.hu>. (Megtekintés: 2022. március 10.)

## Evangélikus Országos Múzeum: ahol a tanulás szórakozás

→ BORÓKAY ZSÓFIA – KONDOR BOGLÁRKA

Az Evangélikus Országos Múzeum munkatársaiként kiemelten fontos feladatunknak tekintjük, hogy a *Luther öröksége* című állandó kiállításon, illetve az időszaki tárlatokon bemutatott tárgyakat, értékeket a mai kor fiatalsága számára is prezentáljuk. Célunk nemcsak az evangélikus múlt és jelen megismertetése, hanem a valláshoz, történelmi eseményekhez, illetve korunk aktuális kérdéseihöz való személyes kötődés élményalapú pedagógiával történő kialakítása is.

Ennek elősegítésére a „Minden gyermek jusson el az Evangélikus Országos Múzeumba” szlogennel kiírt pályázat keretében az evangélikus iskolák osztályai féláron válthatnak jegyet a múzeumba, amelyet utólag jóváír számukra az Evangélikus Pedagógiai Intézet (EPSZTI). Az osztályoknak fényképekkel és egy rövid írásos beszámolóval dokumentálniuk kell látogatásukat. Néhány idézet a legutóbbi beszámolókból: „Az idegenvezetőnk nemcsak mesélt a tárgyakról, hanem minket is bevont.” „[A] múzeum berendezése, az interaktív kiállítások és az idegenvezető pozitív személyisége mély nyomot hagyott bennünk...”

Az iskolák igényeihez igazodva a múzeum úgynevezett rapid tárlatvezetést is kínál, amelynek során egy tanítási óra ideje, azaz negyvenöt perc alatt nyújtunk átfogó képet az állandó kiállításról. Már három éve fogadjuk továbbá óvodás és iskolás csoportok bejelentkezését olyan múzeumpedagógiai foglalkozásokra is, amelyek az állandó kiállításban

előkerülő egy-egy témára fókuszálnak. A korosztályoknak megfelelően kidolgozott alkalmak mozgalmak, több érzékszervet bevonó, olykor drámapedagógiai elemeket is felhasználó feladatai egyszerre építenek az intellektusra és a kreativitásra.

A foglalkozások elsősorban a hittan, a történelem, az ének-zene, valamint a magyar nyelv és irodalom tantárgyakhoz kapcsolódnak, de fontosnak tartjuk a holisztikus tanulást, amelyben segít a kísérletező és határfeszítő szellemiség is, ezért igyekszünk hidat teremteni bizonyos témakörök, például az egyháztörténet és a természettudományok között, ami meglepő vagy éppen merész próbálkozásnak tűnhet ugyan, mégis hiteles. A progresszív törekvések között jelentős újításnak számít az időszaki kiállításokhoz kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozások mellett rendelkezésre álló szabadulószoba, amelyet a nagy sikerre való tekintettel intézményünk rendszeresíteni kíván.

Óvodásoknak kínált foglalkozásainkon a mozgásra és az érzékszervek bevonására összpontosítunk, amelyhez valamilyen kézműves-tevékenység is kapcsolódik a látogatás végén. Az általános iskolás korosztály számára izgalmasnak ígérkezik az oltáröltöztetés, amelynek során megismerkedünk a templomi tárgyakkal. *Szövevényes szimbolika* című foglalkozásunk különféle művészeti alkotásokon és műtárgyakon keresztül betekintést nyújt az evangélikus motívumhasználatba. A középiskolás korosztály számára is izgalmasnak ígérkező *Lutheránus szertár*

→ *Borókay Zsófia* (1981): múzeumpedagógus, tárlatvezető, mentálhigiénés szakember, az Evangélikus Országos Múzeum munkatársa.

→ *Kondor Boglárka* (1994): történelem-PhD-hallgató, múzeumpedagógus, tárlatvezető, az Evangélikus Országos Múzeum munkatársa. Szakterülete a tudománykommunikáció a természettudományban, múzeumpedagógia, múzeumi ismeretterjesztés.



elnevezésű alkalom pedig kifejezetten a természettudomány és az egyháztörténet közötti kapcsolódási pontokat mutatja be. Tematikus foglalkozásaink közül az elmúlt években a *Márciusi múzeum* bizonyult az egyik legsikeresebb ötletnek, de a reformáció témája iránt is sok iskola érdeklődött már.

Néhány múzeumi dolgozó kifejezetten hátrányként élte meg a pandémia időszakát, számunkra azonban ez a pár hónap előnyt is jelentett, és fejlődésünkre szolgált. A honlapon megjelenő online játékaink, valamint az új felületként megnyíló, *Evangélikus Országos Gyűjtemény* elnevezésű YouTube-csatornán közölt múzeumpedagógiai videósorozataink anyaga nemcsak a családi délutánokra adhat ötleteket, hanem az iskolai tanórákba is beépíthető.

A jövőben is szeretnénk szorosan együttműködni az oktatási intézményekkel, ennek jegyében indítottuk el az EPSZTI felületein<sup>1</sup> megjelenő *A hónap műtárgya* sorozatunkat. A rövid írások egy-egy tárgyon keresztül mutatják be az Evangélikus Országos Múzeumban rejtőző érdekességeket. Minden évben részt veszünk a múzeumok éjszakáján, amelynek során gazdag és izgalmas programsorozattal várjuk

látogatóinkat. A külső helyszíneken megrendezett események közül a múzeumok majálisa is olyan rendezvény, amelyen fontosnak tartjuk képviseltetni intézményünket. Az Evangélikus Országos Múzeumot is magában foglaló Deák téri épületegyüttes 2021 májusában felkerült a történelmi emlékhelyek listájára, így tavaly óta lehetőség nyílt arra is, hogy bekapcsolódjunk a Nemzeti Örökség Intézete által kidolgozott nemzeti emlékezetpedagógiai programba, valamint csatlakozzunk az illető intézmény által szervezett emlékhelyek napja elnevezésű rendezvényhez.

Múzeumpedagógiai programjaink tekintetében rugalmasak vagyunk: a hozzánk érkező csoportok vezetőivel és az iskolai osztályokat kísérő pedagógusokkal együttműködve folyamatosan alakítjuk és formáljuk foglalkozásainkat az előzetes egyeztetések és a részükről felmerülő igények alapján.

Az idei évben is szeretettel várjuk a csoportokat, bejelentkezésre az [eom.latogetas@lutheran.hu](mailto:eom.latogetas@lutheran.hu) címen és a 20/824-3864-es telefonszámon van lehetőség. Rendezvényeinkről folyamatosan frissülő honlapunkon és Facebook-oldalunkon<sup>2</sup> nyújtunk tájékoztatást. ■

#### JEGYZETEK

1 [www.epszti.hu](http://www.epszti.hu), valamint [@evangelikusnevelas](https://www.facebook.com/evangelikusnevelas) a Facebookon. (Megtekintés: 2022. március 1.)

2 [www.evangelikusmuzeum.hu](http://www.evangelikusmuzeum.hu); [www.eom.lutheran.hu](http://www.eom.lutheran.hu); [@evangelikusmuzeum](https://www.facebook.com/evangelikusmuzeum) a Facebookon. (Megtekintés: 2022. március 1.)

## Feltárulások és elrejtőzések

→ HORVÁTH ORSOLYA

**FABINY Tibor: *Isten maszkjai. Luther olvasása közben*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2021.<sup>1</sup>**

Legutóbb 2017-ben jelent meg kötet Fabiny Tibor tollából. A most bemutatandó könyv szervesen illeszkedik a 2017-ben napvilágot látott kiadvány témájához: a középpontban ott is, végső soron itt is a Szentírás olvasása állt, illetve áll – még ha ezúttal áttételesen is, hiszen a könyv közvetlenül Luther olvasásáról szól. E kettő, Luther és a Szentírás kapcsolódásáról a továbbiakban szólok.

Az egész könyv roppant személyes. Azt hiszem, igaz lehet az, hogy ahogy egyre több van mögöttünk, és kevesebb előttünk, egyre inkább olyan könyveket akarunk kiadni, amelyeket valamiért fontosnak tartunk. Ez a könyv Fabiny Tibornak fontos. Mert a Luther iránti szerelméről vall benne, arról, mit jelent számára az, hogy – ahogyan mondja – *megtalálta Luthert*, és hogy vele együtt mi mindent kapott. Ezért úgy látom, ez a könyv a *megosztás könyve*: mintha a szerző azt kívánná, hogy megoszthassa velünk, olvasókkal is azt, amit ő nyert azáltal, hogy megtalálta Luthert.

*Miért éppen Luther?* Fél évezred választ el tőle bennünket, egészen más világban élt, mint mi, egyáltalán nem volt tökéletes, a *német* szellemtörténet ikonikus alakja volt, és különben sem biztos, hogy evangélikusok vagyunk. Miért éppen Luther? Fabiny könyve alapján igyekszem röviden választ adni erre a jogos kérdésre.

*Előszőr*: Luther Krisztus és így a Szentírás

erőterében áll. Így, akit Krisztus és az ige vonz, ha találkozik Lutherrel, minden bizonnyal *rezonálni* fog rá, mégpedig arra, ahogy őt, Luthert vonzotta Krisztus és az ige. A szerző Lutherrel való találkozására ilyen *vonzottak találkozása*: mintha az,

aki Lutherről ír ebben a könyvben, ugyanabban a vonzásban állna, mint a könyvnek témája. Szerelem ez Luther iránt, de hadd mondjam így, *alárendelt szerelem*, amely kizárólag azért támad fel a kutatóban, mert ő maga ugyanabban a *primér szerelemben* él, mint a könyvnek tárgya. Ez két Krisztus felé törekvő ember találkozása.

Ezért lehet az, hogy a könyv műfaja nehezen meghatározható. Az egyes fejezetek legtöbbször eredetileg külön-külön született tanulmány és azok átdolgozása a kétezres évekből. Ezek között azonban rendhagyó módon igehirdetések szerepelnek exkurzusokként – több közülük a kilencvenes évekből –, ami már önmagában, még az olvasás előtt világossá teszi, hogy a könyv nem tudós tárgyilagossággal akar közelíteni témájához, hanem vállalja a személyes érintettséget.

*A teológiában minden az igehirdetésért van*, mert az igehirdetésben Krisztus szólni akar, jelen akar lenni – aki pedig ígét hirdet, Krisztus edénye lesz, de ettől



→ *Horváth Orsolya* (1976): filozófus, teológus, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Karának docense.

Kutatási területe a 19–20. századi (német) filozófia és teológia. Legutóbbi önálló kötete *Inspirációk és ellentétek filozófiai és teológiai gondolkodás között* (L'Harmattan Kiadó, 2022) címmel jelent meg.

még törékeny edény, cserépedény marad. Fabiny azt írja a könyvben, hogy mindig megtiszteltetésnek tartotta, ha felkérték arra, hogy ígét hirdessen, és mindig nagy körültekintéssel készült fel a szolgálatra – hiszen jól tudja, hogy az *igehirdetés a legnagyobb és egyben legtítokzatosabb szótörténet*. Így az ígét hirdető Fabiny ír az ígét hirdető Lutherről – Fred Meuser szerint Luther életében négyezer prédikációt tartott, amelyek közül kétezer-háromszáz maradt fenn, ahogy arra Fabiny is utal.<sup>2</sup> Számomra az egyik legkedvesebb találkozási pont szerző és tárgy között is az igehirdetésben történik: Fabiny közöl egy Luther-igehirdetést is a könyv 9. fejezetében (Simeonról és Annáról), amely az LVM 6-ban (amely a legújabb és legátfogóbb igehirdetés-gyűjtemény Luthertől magyar nyelven)<sup>3</sup> nem szerepel. Ez egy, a 19. század utolsó éveiben magyarul közölt prédikáció nyelvileg modernizált változata.<sup>4</sup> Fabiny ugyanakkor egy másik fejezetben, 5. exkuzusában egy általa tartott és lejegyzett igehirdetést is közöl ugyanerről a textusról – Simeonról és Annáról.

*Másodszor*, hogy miért éppen Luther, az imént elhangzottakkal a lehető legszorosabban összekapcsolódik. Mert Luther úgy áll Krisztus erőterében, hogy *parrhésia*ja, bátorsága, nyíltsága szó-lásban és kiállásban egyedülálló. Nem mérlegeli a következményeket, nem szavai várható hatása felől dönt arról, mit és mikor mondjon, hanem kizárólag Krisztus felől, afelől, amit ő tud Krisztustól ígéje által. És ez persze még minden további nélkül lehetne gőg és lehetne magabizás, ellenszenves és visszataszító magatartás. De Luthernél ez a bátor kiállítás a *megélt krízisben* gyökerezik, és innen, a válságtapasztalat felől értelmezhető, ezért nem gőg, hanem Krisztusnak való alávetettség. Luthert erősen szorongatta és fenyegette Isten igazságának gondolata mindaddig, amíg rá nem ébredt, hogy ez az igazság ajándék, amely kiszabadítja megkötözöttségeiből. Ez az a felszabaduláselmény, amely aztán kötelezi őt, hogy ennek a Krisztusnak a követé legyen, nem tehet másként. Ezért egyszerű a germán Herkules<sup>5</sup> és Krisztus bolondja. Nem másról van itt szó, mint Pál apostolnál, aki – mindazokkal együtt, akiket Krisztus vonz – Krisztust

hordozó cserépedény. Törékeny, ügyetlen, tökéletlen, de akit hordoz, tökéletes és teljes. Luther is ilyen szent: távolról sem tökéletes, nem mindenben példa, de ebben az a jó, hogy nem magánál tart, hanem továbbmutat Krisztusra.

Foucault egy előadás-sorozata jutott eszembe, amelyet a *parrhésia*ról tartott angol nyelven Kaliforniában, 1983-ban. Ott így foglalja össze az ókori görög *parrhésia* fogalmát:

„Látható tehát, hogy a *parrhésia* az, aki kockáztat. Természetesen ez a kockázat nem mindig jelent életveszélyt. Ha például azt látjuk, hogy egy barátunk valami helytelent tesz, és megkockáztatjuk, hogy feldühítjük azzal, hogy elmondjuk neki: téved, akkor *parrhésia*stésként viselkedünk. Ilyen esetben nem tesszük kockára az életünket, de megjegyzéseinkkel megbánthatjuk a barátunkat, és ennek következtében a barátság csorbát szenvedhet. Ha egy szónok a politikai vitában azt kockáztatja, hogy elveszíti népszerűségét, mert véleménye ellentétes a többség véleményével, vagy véleménye politikai botrányt szül, akkor *parrhésia*t alkalmaz. A *parrhésia* tehát összekapcsolódik a veszéllyel szembeni bátorsággal: megköveteli a bátorságot az igazság kimondása érdekében bármilyen veszély ellenében. És extrém formájában ez az igazmondás élet vagy halál »játékában« történik.”

Ahogy Fabiny Tibor is utal erre könyvében, a Luthernél is megjelenő *parrhésia* témájának aktualitását nemigen lehet ma felülértékelni.

A következőkben közelebbről is szemügyre veszünk egy fejezetet, természetesen a címadó tanulmányt. A negyedik, *Isten maszkjai* című rész megállapítása szerint Luther teológiája drámai teológia – itt kapcsolódik össze tehát teológia és irodalom. Többekhez kapcsolódva Fabiny kiemeli, hogy a krisztusi hit nem teoretikus, hanem drámai természetű,<sup>6</sup> ami az eddigiek alapján is láthatóvá vált. Így aztán maga a Biblia hermeneutikája is drámai folyamat, azaz történet, esemény és változás.

Fabiny ennek mentén hangsúlyozza a hagyomány, a tradíció szerepét, és leszögezi, hogy a *sola Scriptura* elv nem jelentheti egyúttal a tradíció figyelmen kívül hagyását, hiszen az Írás igényli

azt az időben és térben képződő közösséget, amely olvassa, cselekszi, értelmezi és továbbadja. Ezért – érvel Fabiny – szükség van arra, hogy a protestantizmus újragondolja a hagyomány mibenlétét.

Luther drámai teológiájának központi gondolata, hogy Isten önnön ellentétébe rejtőzik el.<sup>7</sup> És ugyanígy rejtheti el a dolgokat is, sőt követői és a sátán követői is ekképp rejtőzhetnek el. Egyedül a hit nyitja fel a szemet a valóságra, mondja Luther nyomán Fabiny. Itt is párhuzamot von Shakespeare és Luther között: hiszen az előbbi szerint is „színház az egész világ”. Ez a kapcsolódás újra és újra előkerül a kötetben, a leginkább figyelemre méltó módon abban a fejezetben, amely Hamlettel mint wittenbergi teológussal foglalkozik.<sup>8</sup>

Isten becsomagolja magát, mert közvetlenül nem jelenhet meg az embernek. Sokféleképpen elrejtőzhet. Fabiny beszél a teremtés maszkjáról, önmaga ellentétének maszkjáról, igéjének maszkjáról, az emberi cselekvések maszkjáról, a világi felsőség maszkjáról és (önmaga ellentétének maszkjához kapcsolódóan) Isten és a sátán maszkjának cseréjéről. Ez utóbbi gondolat alapját az 1935-ös Galata-kommentár jelenti, ahol Luther kijelenti: „Isten az ördög maszkját, az ördög pedig az Isten maszkját viseli.”

Ez a drámai teológia azonban nincs feloldás nélkül: Luther számára nem kétséges, hogy fény derül az igazságra, mégpedig a gyümölcsök által – zárja a fejezetet Fabiny, és inspirálja további kérdésvetésekre az olvasót.

Engem például effélékre: a gyümölcsök itt nyilván a Lélek gyümölcseit jelentik. Ám nem lehet-e megjátszani, eljátszani ezeket is? A kedvességet, a jóindulatot, a kereszténységet? Önmagunk előtt is szerepeket játszunk, azaz maszkokat viselünk. Luther, azt hiszem, azt mondaná erről a monumen-

tális maszkabárról, hogy Krisztusban, az Igében mind lelepleződünk. És amikor Isten elrejtőzése és a valóságok elrejtettsége miatt kétségbeesünk, és tanácstalanná válunk, akkor is tudhatjuk, hogy a nagy rendező készíti a feltárlást. Persze ezután is, a részleges feltárlások után is újabb homályt vonhat maga elé, mindaddig, amíg a teljes kiragyogása meg nem történik. A teológia éppen Isten megmutatkozásainak és elrejtőzéseinek a kimondása, ezért nem teória, hanem dráma.

Ám a maszkok sem egyformák: az elrejtőzés és a másnak mutatkozás nem feltétlenül esik egybe. Amikor Isten elrejtőzik előlünk, az számunkra erős *Anfechtung* (támadás, kísértés), de ha másnak mutatkozik, akár önmaga ellentétének, az talán még erősebb. És az sem mindegy, ki vesz maszkot: Isten útja felénk csak indirekt lehet, maszkban jelenik meg, hogy felismerhessük őt. De ha az ember rejti el magát Isten elől maszkot húzva, az nem Istenhez vezető út, mert Isten munkája bennünk – egyrészt – éppen a rejtőzésünkötől, maszkjainktól való megszabadulás. Nem ezzel függ-e össze a *parrhésiára* való készség, a nyílt kiállítás tette? Megnyílás és elrejtőzés drámájában állunk – erről szól ez a könyv.

Gazdagabbak lettünk tehát egy Luthert olvasatni kívánó könyvvel. Most már a kezünkben van Luther válogatott műveinek sorozata, amely ezúttal jó reménység szerint nem marad torzó: folynak a még hiányzó kötetek munkálatai, amelyekből megismerhetjük majd a gyülekezetgondozó Luthert, a vitatkozó Luthert és újra az exegetáló Luthert. A kötetek nagyok, vastagak, mégis azért vannak és akkor élnek, ha olvassuk őket. Ahogy Fabiny Tibor könyve is egyértelművé teszi: Lutherrel találkozva nem csak Luthert magát ismerhetjük meg. ■

#### JEGYZETEK

- 1 A 2021. június 18-án az Evangélikus Országos Múzeumban elhangzott méltatás átdolgozott változata.
- 2 157. o.
- 3 LUTHER, Martin 2015. *Prédikációk*. Szerk. Csepregi Zoltán – Horváth Orsolya. Luther Kiadó, Budapest. (Luther Válogatott Művei 6.)

- 4 A modernizálás Véghegyi Antal munkája.
- 5 Holbein metszete nyomán.
- 6 65. o.
- 7 67. o.
- 8 266–283. o.

## Petróczi Éva gyűjteményes kötetéről

→ PAYER IMRE

**PETRÓCZI ÉVA: Könyörgés, márciusi hóban. Össze-  
gyűjtött versek. Fekete Sas Kiadó, Budapest, 2021.**

Ebben a kötetben Petróczi Éva hetvenedik születésnapjára megjelent, összegyűjtött verseit olvashatjuk. Szerzőjét az evangélikus irodalombarátok is jól ismerik irodalmi és gyülekezeti rendezvényekről, antológiákból, Evangélikus Élet- és Credo-publikációkból. A csaknem ötszáz oldalon, Kálmán C. György előszótanulmányával megjelent kötet anyagát az alkotó és irodalomtörténész férje és kollégája, Szabó András irodalomtörténész, reformációkutató válogatta össze.

Nem tezaursusz jellegű gyűjteményről van szó, hanem fő irányvonalak hangsúlyozásáról. Család, hit, kulturális hagyomány – mélyen és egyénien átélve és megszólaltatva. A családról nagyon sokat ír a költő. Szellemi felmenőkről is. A nőiségen keresztül azonosul a személyes és hagyományteremtő szellemi közösséggel. Ily módon mindig a hangsúlyozottan női szubjektumon keresztül tükröződik a mikro- és a makrotörténelem, a nyelvi és kulturális tradíció – a gyermek, a szerelmes hitves, az édesanya, a nagymama világtérítésében. Elegáns kacérság, szeretetteljes odaadás, kedvesség, személyes közvetlenség. Úgy emancipált, hogy nem ridegen feminista, s végképp nem férfigyűlölő. Egyszerre egzisztencialista és konzervatív. A költeményekben mindez úgy valósul meg, hogy válaszverseket olvashatunk jeles poétáknak címezve, női múzsáik hangján. Felel többek között Csokonai Lillája, Balassi Losonczy Annája, Marina Cvetajeva és mások nevében. Megvaló-

sul a kulturált női írásmód, a sokat emlegett női (kultúra)történet. Ékesszólóan, de gyakran humorba oldottan, derűs hangulatot árasztó versmondatok szólaltatják meg a női világ szakrális teljességét, intímen kedves részleteit.

A holokauszt és a sztálinimus rémségei egyaránt hatottak a költő-irodalomtörténész életére és életművére. Az alkotó szereti a természetes versbeszédet, a társasági-társalgási regisztert. Versben emlékezik meg a húsz évvel ezelőtti Ráckertről, erről a klubszerű szabadtéri beszélgetőspoharazgatós helyről is, ahol az akkori időszak humán értelmiségének jó része töltötte kellemesen idejét afféle kávéháziest-hangulatban, amíg be nem zárt a hely.

E frivolabb témánál sokkal gyakrabban utal a Szentírásra s a reformáció hőseire Luthertől Melanchthonig s a számára oly fontos puritánokig. A *kérüigma* alakzataként a költő nem prédikál, nem magyaráz, hanem személyes érzelmi-értelmi átélésével tesz személyes tanúságot. Mindebben az áldozathozatal, a másokért élés, a szenvedés megdicsőülése nagy érték. A csoda is megjelenhet általuk. Erre utal a pécsi Havihegy legendája. Ez a motívum végigvonul a kötetben. A tömeggyilkos járvány ellen indult harcba magának az Úristennek a gyelmé. Eszerint az 1690–1691-es pécsi pestis



→ Payer Imre (1961): József Attila-díjas költő, irodalomtörténész. Legutóbbi kötete *Fényből van a fal* (Tipp Cult Kft. Kiadó, 2018) címmel jelent meg.



idején májusi hóesés vetett véget a pusztulásnak, s „a város lakói – korábban tett fogadalmuk szerint – kezükben és hátukon vitték fel a Kakasdombra a hátlából épített Havas Boldogasszonytemplom köveit”. Ezt a Cserta Gábor és Cserta Balázs megzenésítése révén országszerte megismert történetet érzi aktuálisan megidézhetőnek a költő most is; a Covid vészjósló aktualitása kap így szakrális színezetet:

„Jöjjön el újra most közénk  
a Havihegy csodája,  
ne várj, Urunk,  
a május távoli havára,  
de most, de most,  
ebben a félelemmel rácszott  
idei márciusban  
hozd el nekünk a gyógyulást.

Máskor, ha hó hull ilyenkor,  
a visszatérő, ifjú szépség  
hiú vágýában fürdetem arcomat.

De ezidén: Nem.  
Kézben és háton  
köveket cipelnék.  
Épüljön Neked hátateplom.  
Nincs bennem egyéb gondolat.”  
(*Könyörgés, márciusi hóban*)

A mindennapiság, a mindennapi ügyintézés, a járások-kelések is magasabb szférába emelkednek. Úgy, hogy közben megtartják kedves és személyes jellegű közvetlenségüket. Például az úttest zebraján mindenki átmegy, de nem mindenki ugyanazt a boldogabb közegbe jutást érzékeli közben, mint a költő. Ebben a versszituációban akár az időszembesítő létösszegzés is létrejöhet egy jelentős költőnél: „Vámház körúti zebra / Köznaptól ünnepbe hajló szivárvány / – Könyörülj minden átkelő árvaságán.” (*Vámház körúti*)

Poétikai szempontból szót kell ejtenünk a szemérmesen patinás hangnemről. A verstechnikai

készségek kiváló ismeretéről és gyakorlatáról. (A költőnek az adoniszi *kólon* a kedvence.) Ahogy írja, Arany János nyomán a magyar óbeszél nyelven szól. Ironikus utalás ez Orwell 1984 című regényére; a gondolatrendőrség anyékától fenyegetett mai világban Petrőczy Éva őrzi-védi a keresztény szabadság és tradíció méltóságába vetett hitet.

Nem tartozik egyetlen költői csoportosuláshoz sem. Hisz abban, hogy a perцемberkék után minden időben az igazán értékes alkotók válnak halhatatlanná. Emellett nagyon szereti a játékos hangot is, ebből a szempontból legközelebbi író barátai, Jékely Zoltán és Kormos István hangját idézi. A kiszámolók rigmusait is idéző művek mellett megjelenik a transzcendens és gyászversek komoly méltósága – Petrőczy Éva versvilágára igen jellemző ez a teljességigény. Az olykor rövid, sokszor egyszavas sorok pedig valahogy fürgévé, pajkosan derűsre teszik egy-egy mű hangulatát. A költői jelentésadásban nagy szerepet kap a hangfekvés, a ritmusmoduláció, a versmondattal zenei jellegű lejtése. Egy kicsit levél- és naplószerű benyomásként is olvashatjuk Petrőczy Éva verseit. (Mintha levelet írnánk önmagunkhoz; költő és olvasó gyakran szinte eggyé válik.) Magán- és kulturális feljegyzéseinek regisztere észrevétlenül egymásba mosódik. Hajdani barokk elődjénél – az általa is sokszor megidézett, portréversekben és több tévéportréban megidézett névrokonánál, az evangélikus költő-műfordító asszonynál, Petrőczy Kata Szidóniánál – és a tiszteletbeli utódnál egyfajta rokonszenves kettősség tapasztalható. Alanyiség és tárgyiasság, magánérzelem és tudósi komolyság, hitbeli elköteleződés, anyai-nagyanyai szeretet mind-mind belefér világukba.

A brutális 20. századi történelem természetesen Petrőczy Éva családját sem hagyta sértetlenül, a politikai fogoly apa és a holokauszt áldozatává lett rokonok sora mind e szomorú, de nemegyszer a feltámadás bizonyosságát sugalló galéria szereplői. A történelem és a költészet így fonódik egybe ebben a századokat átívelő, életigenlő költészetben. ■

## A gépezet és a kert

→ *KAMARÁS ISTVÁN OJD*

**CARSE, James P.: Véges és végtelen játszmák. Az élet, mint játék és lehetőség – egy vízió. Ford. Scharle Péter – Gibson Scharle Mónika. Egyházfórum Alapítvány, Budapest, 2021.**

Az 1986-ban megjelent és 2021-ben az Egyházfórum Alapítvány kiadásában magyarul is olvasható könyv első fejezete így kezdődik: „Legalább kétféle játszma létezik. Az egyik végesnek nevezhető, a másik végtelennek. Véges játszmát a győzelem elérése céljából játszanak, végtelen játszmát a játék folytatása céljából.” Itt megálltam az olvasásban, és megtippeltem a végtelen játszmákat: a rend igénye, a játék, a humor és a remény, amelyeket Nyíri Tamás *Antropológiai vázlatok*<sup>1</sup> című könyvében – Peter Berger „prototipikus gesztusai és formái” nyomán<sup>2</sup> – „túlpárti fényeknek” nevez, a transzcendenciának az ember mindennapi életében felbukkanó jelzései. Ezeket még hárommal megtoldottam, amelyek ugyancsak transzcendenciajeleknek tekinthetők: a vallással, a művészettel és a szerelemmel.

James P. Carse nagyon fontos megállapítása, hogy mindkét játék csak szabadon játszható. Mondhatni, könyve tulajdonképpen arról szól, hogy melyik tesz szabaddá. A véges játéknak a győzelem, a végtelennek a játékban maradás a célja, és nemcsak az én játékomról van szó, hanem a többiekéről is, mert az élet könyvének alcíme szerint „játék és lehetőség”. Az ember nemcsak szabálykövető állat, de szabályalkotó is, állapítja meg Csányi Vilmos,<sup>3</sup> és Carse azt is hozzáteszi, hogy a véges játék sza-



bályai egyértelműek, a végtelené a felek meg- egyezésével megváltoz- tathatók, ha a játékokat akadályozó korlátokat vagy határokat is be- vonják magába a játék- ba, ezzel határtalanná téve azt. A véges játék- ban a szerepjátszást a meghatározott befeje- zést szolgáló komoly- ság jellemzi, a végtelen

játszma is szerepjáték, de nem színházias, hanem játékos és drámai. Carse ezt így érzékelteti: „Drá- mai értelemben dönt valaki úgy, hogy anya lesz. Színházias értelemben dönt úgy, hogy vállalja az anyaszerepet.” A véges játékban a meglepetéssel szembeni felkészültség olyan képzettség, amely a befejezett múltat megismétli a jövőben, a vég- telen játékban a meglepetésre való felkészültség tanultság, a tanulás pedig a befejezetlen múlt jö- vőben való folytatása. A végtelen játékosok teljes nyitottsággal játszanak, ám ez – mintha csak Jo- hann Baptist Metz hallanánk<sup>4</sup> – a sebezhetőség nyitottsága, ugyanis a végtelen játékkal nem lehet megelőzni vagy kiküszöbölni a gonosztságot. Carse példái a gonosztságra: azt gondolni, „hogy a törté- nelem véget ér a Sionhoz való visszatéréssel, vagy az osztály nélküli társadalommal, vagy minden élő gyaur iszlám hitre térítésével”. A végtelen játékosok nem akarják kiirtani másokból a gonoszt, mert ez

→ *Kamarás István OJD* (1941): vallásszociológus, akadémiai doktor. Tankönyvei és tudományos művei mellett szociográfiákat, regényeket, meséket, utópiát és hangjátékokat írt. Legutóbbi kötete *Istenbohócai* (Ecclesia Kiadó, 2020) címmel jelent meg.

is gonosz tett lenne, egyet tehetnek: felismerhetik önmagukban a gonoszsgot.

A véges játék leszűkül az eljátszásra és a megjátszásra, a játékosság pedig a mulatásra, a szóra-kozásra, a kikapcsolódásra, a mókázásra és a felüdülésre, amelyekbe Carse szerint „a komolyság elkerülhetetlenül visszakúszik”. A szerző a politikát komolynak tartja – márpedig a komolyság Carse-nál egyértelműen negatív jelentésű, leginkább merevség –, ugyanakkor nem gondolja, hogy a végtelen játékosnak politikailag közömbösnek kellene lennie, hanem úgy véli, hogy anélkül kell politizálnunk, hogy politikánk lenne, anélkül, hogy egy kívánatos végkifejlet elérésére törekednénk, ehelyett drámai értelemben kellene belépünk a társadalmi konfliktusokba, mert „a végtelen játékosok különbségeket tesznek a kötelezettségeket jelentő társadalom és a változó, szabad kultúra között”. A társadalom és a kultúra ilyen szembeállítását – amely a magamfajta szociológus számára elfogadhatatlan – szerencsére így finomítja: „Nem valódi ellentétei egymásnak. A társadalom inkább a kultúra olyan alfaja, olyan véges játszma, melynek keretében tetszőleges számú kisebb játszma folyik.” Míg a társadalomra a halhatatlan szükségszerűség teljes komolysága jellemző, míg a társadalom hajlamos megfélekezni arról, hogy mindig a kultúra egy fajtája, addig „a kultúrában visszhangzik a váratlan lehetőségek kacagása. A társadalom elvont, a kultúra konkrét.”

Mindez természetesen a magamfajta társadalomkutatókat is el kell gondolkodtassa. Úgy érzem, hogy a mi ellenvetéseinkre Carse bizonyára termékeny gondolatokkal válaszolna, ugyanis a szociológusok, kultúrantropológusok, társadalomfilozófusok azzal érvelhetnének, hogy a társadalom és a kultúra ugyanazon jelenség két halmazállapota, dimenziója. „A kultúrának mindenütt ismertetőjegye az ismételhetetlenség”, állítja, pedig az ismétlődő szokások a társadalomkutatók szerint éppen hogy a kultúra lényegéhez tartoznak. Tézisét Carse Mozarttal és Rembrandttal igazolja, amely a művészetre – amellet, hogy a műalkotások eredeti módon parafrázálják a hagyományt – végül is igaz lehetne, de ez a kultúrákép meglehetősen leszűkít-

tett. Árnyalódik valamelyest a redukció, amikor azt mondja, hogy „a kultúra maga is költészet, minden résztvevője költő: feltalálók, kézművesek, művészek, mesemondók. Ők azonban nem az aktualitások, hanem a lehetőségek teremtői.” Amikor arról szól, hogy „a művészség és a kreativitás bárkiben fellelhető” – ami persze színicaz –, mintha nem gondolna arra, hogy az alkotás a véges társadalmi játékban is megvan, már a nyelv miatt, amely Heidegger szerint<sup>5</sup> nem eszköz a léthez, hanem a lét háza. Carse redukáló kultúráképe magával rántja politikafelfogását, és most nem is a politikai művészetére gondolok, hanem a polisz ügyeivel való kreatív és önzetlen foglalatatoskodásra. Mint a műalkotás és a befogadás viszonyával foglalkozó művészetszociológus is mélységesen egyetért az azzal az állításával, hogy a költészet olvasása maga is költészet, és hogy „a kultúra minden új résztvevője – egy regény új olvasója, egy szimfónia új hallgatója, egy film új nézője, teszem hozzá – belép egy meglévő kontextusba, egyszersmind meg is változtatja azt a kontextust”. Mint a művész társszerzője – teszem hozzá én.

Az, hogy „én vagyok a magam géniusza, én vagyok az, nem pedig az elme, aki gondolkodik”, könnyedén elfogadható számomra, hiszen a „vagyok, tehát gondolkodom” jegyében szembemegy a kar-teziánus „gondolkodom, tehát vagyok”-kal. Igaza van Carse-nak, hogy géniuszként is genetikus hatás eredménye vagyok, hogy családuink és kultúráink újabb tagjaként születek meg, de magam vagyok az ismétlődés megtörése, aki nyitott a meghatározó múlt kreatív újraértelmezésére. Az is termékeny és kedvemre való gondolata, hogy a géniusz is társas viszonyban születik, méghozzá a másik érintése által, amelyre én bensőmből válaszolok. Értetlenkedve olvasom viszont, hogy „az érintés ellentett fogalma a megrendítés. Ön megrendít engem, kívülről taszítva egy ön által már előre látott és talán előkészített hely felé.” Mint embertantankönyvet is író művészetszociológus én a „megrendülést” a katarzishoz kapcsolom, Carse viszont a szin-padias könnyekig megrendüléshez. Számomra a „Bach megérintett”-nek a „Bach megrendített” nem ellentéte, hanem inkább erősebb foka. Igaz,

hogya a *move* egyik jelentése 'megindít, meghat', itt a *move from* jelentése talán inkább 'elmozdít, kimozdít'. El kell ismerni, hogy Carse zavarba ejtően szuverén nyelvhasználó, aki könyve alcímében műfaját nagyon tudatosan vízióknak nevezi, mint akinek a látomásait csak vízióval lehet értelmezni.

Carse szexualitással kapcsolatos gondolatai viszont teljességgel elfogadhatók mind a filozófiai és teológiai antropológia, mind a szexológia, a szexuáliszociológia és a szexuáletika művelői számára. Hasonlóképpen elégedetten olvasom, hogy a véges játék kezelőorvosa „a betegséget kezeli, nem a személyt”, azt viszont finomítanám, hogy „életet a gyermeknek nem az anya ad, az anya ott van, ahol a születés bekövetkezik”. Úgy vélem, hogy az anya ez esetben – ráadásul éppen carse-i értelemben – egyszerre érintett és megrendült, és az anyag megrendülése nem színpadias, hanem egész létében – Carse-szal szólván –, géniuszlétében való. A természettel való viszonyunkat tárgyalva a vezető ökológusokkal és a *Laudato si'* szerzőjével is összhangban állítja a vallástudós, hogy a „természet feletti uralmunk nem bizonyos természeti kimenetelek elérését jelenti, hanem bizonyos társadalmi kimeneteleket”. A véges játékban a természethez való technológiai viszonyulás metaforája a gépezet, a végtelen játékban pedig a kert, „ami a növekedés és a maximális spontaneitás helye, és míg a gépezetet kívülről bevezetett erő működteti, a kert saját magából fakadó energiával működik”. Szerencsésen kikerüli Carse ennek az oppozíciónak a csapdáját, amikor megnyugtatja az olvasót, hogy a gépezet és a kert nem teljesen állnak szemben, mert „a géppark úgy létezhet a kertben, hogy véges játszmacskát lehet játszani egy végtelen játszmacskán belül. Nem az a kérdés, hogy a gépek ki vannak-e szorítva a kertből, hanem az, hogy a gép szolgálja-e a kert érdekeit, vagy a kert a gép érdekeit.” Végő következtetése ebben a témakörben az, hogy kertünk gondozását nem bízhatjuk a Gondviselőre, az a mi felelősségünk, miközben a kert nem a miénk. A kert költészet, és „a költő örömmel fogadja el a nem hasonlót, semmit sem egyszerűsít, semmit sem magyaráz, semmit sem birtokol”. A fejezet utolsó

szavai szerint – ismét a misztika nyelvén – „a természet a drámaiság géniusza”, ami ugyancsak elbizonytalaníthatja nemcsak a kert gépezetét okosan és alázattal működtető kertészt és agrármérnököt, hanem a paradicsomkertre gondoló hívőket is.

Míg a véges játék célja az egyén számára az örök élet, a végtelen játék célja – Carse itt Eckhart mester szavait használja – az örök születés. Ilyen mondatok olvastán felettébb élvezhetjük Carse aforizmatikus stílusát, ugyanakkor túlon túl pattogós-klappolós sziporkázásnak is érezhetjük. Máskor viszont csak elnémulva ámulunk és bámulunk, amikor pedig azt olvasom, hogy „a beszéd a figyelmes hallgatásban születik”, Krasznahorkai László<sup>6</sup> jut eszembe, aki alkotói módszeréről szólva határozottan állítja, hogy nem ő találja ki, hanem hallja a saját mondatait, legfeljebb szerkezetbe illeszti őket.

A könyv utolsó – a százyolcvanhétből mindössze tizenkét oldalas – fejezete, amelynek címe *A mítosz magyarázatra sarkall, de egyet sem fogad el*, azzal indít, hogy „a mítosz újraéleszti a hallgatást, ami lehetővé teszi a valódi diskurzust”. Carse szerint „a mítosz el nem múló erővel rendelkező történet, mely megéri a bennünk lakozó géniuszt”. Meghökkenítő módon azonban nem művészi alkotással illusztrálja tézisé, hanem a „mitikus álmodóval”, aki nem más, mint maga Freud. Carse úgy véli, hogy „akkor csendül fel bennem egy mítosz, amikor hangja hallatszik bennem. Nem akkor, amikor Jeremiást idézem, vagyis Jeremiásként szólok, hanem amikor Jeremiás szól úgy, hogy az bennem egyedi hangot kelt.” Köznapi példával is szolgál: „A New York-iak beszéde nem azért csendül össze, mert úgy beszélnek, mint a New York-iak, hanem azért, mert amikor beszélnek, New Yorkot halljuk a hangjukban.” A mítosz tehát szerinte nem világmagyarázatként szolgáló történet (mint ezt a vallástörténetből, a kultúrantropológiából vagy a művészetelméletből tanultuk), hanem „egymásra figyelésünk felsőfoka, a hallgatás odaadása, ami a másik számára lehetővé teszi a beszédet”, és idézi Pál apostolt, aki szerint a hit hallgatásból ered (Róm 10,17). Carse úgy gondolja, hogy az ideológus elme számára talán a keresztény mítosz a legzavaróbb elbeszélés, pedig

„egyszerű történet: egy istené, aki egyikünkkel válna meghallgat. Egy isten, »kiüresített« isteniséggel, aki lemondott a parancsoló beszéd minden előjogáról, »közöttünk élt«, jött, hogy »ne szolgálják, hanem szolgáljon«, hogy »mindene legyen mindenkinek«. De a világok, melyekbe eljött, nem fogadták be, mert nem egy végtelen odahallgatót vártak.”

A neves teológus és vallástörténész ezután prófétai kíméletlenséggel a saját mítoszukra süket keresztényekről szól, akiknek a kezében a kiüresedett istenség a Bosszú eszköze lett, „aki rendre visszatér, mint a Fájdalmak Embere, magával hozva befejezetlen történetét, és visszaadva az elhallgatott hangját”. Ez így végül is megnyugtató befejezés lett volna, de a vallástudós még egyet csavart rajta, és azzal folytatta, hogy Jézus mítosza „a megtestesülő ige elbeszélése, a történelembe belépő nyelv, a megtestesülő és meghaló ige elbeszélése, a nyelvbe belépő történelemé”. Ezután még egy csavarás következik:

„A végtelen játékosoknak nem kell keresztény névé válniuk, sőt számukra nem lehetséges a komolyan kereszténnyé válás, miként nem válhatnak komolyan buddhistává, muzulmáná, ateistává vagy New York-ivá sem. Az összes ilyen titulus csak játékos elvonatkoztatás lehet, megnevettetést szolgáló fellépés. A végtelen játékosok nem valamiféle történet komoly részvevői, hanem boldog költői egy folyvást kezdődő történetnek, melyet nem tudnak befejezni.”

Ezután következik a könyv utolsó, 101. passzusa, amely már csak egyetlen enigma: „Csupán egyetlen végtelen játszma van.” Carse könyve, mint egy ecói értelemben vett nyitott mű, lezáratlan és folytatandó marad. Az olvasó számára fogódzó le-

het a 146. oldalán olvasható lehetőség: „Az igazi elbeszélők nem ismerik a saját történetüket. Amire alkotásukban figyelnek, az annak megnyilvánulása, hogy mikor valami befejeződik, akkor lehetővé válik egy új nyitás.” Javaslom, hogy ebben a szellemben kezdjük elől az olvasást az első mondattal: „Legalább kétféle játszma létezik.” Eszerint vannak másfajta játszmák is, köztük az olvasóé is, amelynek megtalálásához hozzásegíthet Carse végtelen játszmája. Az ő szemüvegén keresztül még élesebben láthatjuk például a véges és a végtelen játszmákhoz meglehetősen hasonló buberi Én–Az és Én–Te viszonyokat, amelyek közül az Én–Az ok-okozatisággal és meghatározott vágyakkal körülhatárolt véges játszma. Buber szerint<sup>7</sup> mi olyan Én–Az világban élünk, ahol még a mezei virággal, a szimfóniával, a gyermekünkkel, a szerelmünkkel és az Istennel való kapcsolatunk is – Carse szavaival – redukált véges játék maradhat, ám ebből bárki bármikor átléphet az Én–Te viszonylatba, elgyönyörködhet az odvas keltikében, Bach zenéjében, gyermeke és szerelme mosolyában, rácsodálkozhat Istenre. Carse szemüvegén keresztül a véges és végtelen játszmákhoz hasonlóan érezhetjük a társadalomfilozófus és vallásszociológus Hans Joas<sup>8</sup> partikularizmusát és univerzalizmusát is, hiszen a partikuláris vallásos-ságot keményen kritizáló Carse ebben az értelemben tartotta magát vallásosnak: „...engem végtelenül elbűvöl az a megismerhetetlenség, hogy mit jelent embernek lenni, egyáltalán létezni.” Azokat, akik véges helyzetekben és szerepekben élnek a világi életüket, ugyanakkor vallják, hogy Isten országa már közöttük van, a *Véges és végtelen játszma* megerősítheti abban, hogy túlléphetnek „e mai kocsmán, az értelemig és tovább”. ■

## JEGYZETEK

- 1 NYÍRI Tamás 2016. *Antropológiai vázlatok*. Corvinus Kiadó, Budapest. 235. o.
- 2 BERGER, Peter L. 1970. *A Rumor of Angels. Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*. Doubleday, Garden City. 63. o.
- 3 CSÁNYI Vilmos 2018. *Íme, az ember*. Libri Kiadó, Budapest.
- 4 METZ, Johann Baptist 2004. *Az új politikai teológia alapkérdései*. Ford. Görföl Tibor – Lázár Kovács Ákos – Török Tamás – Tózsér Endre. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- 5 HUIZINGA, Johan 1990. *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. Ford. Máthé Klára. Universum Kiadó, Szeged.
- 6 NYÍRI 2016, 237. o.

- 7 BERGER, Peter L. 2018. *Redeeming Laughter*. Walter De Gruyter, New York. 214. o.
- 8 HEIDEGGER, Martin 2007. *Lét és idő*. Ford. Angyalosi Gergely et al. Osiris Kiadó, Budapest.
- 9 MARGÓCSY István 2021. *A Krasznahorkai-jelenség. Élet és Irodalom*, 65/15. sz. 12. o. Web: <https://www.es.hu/cikk/2021-04-16/margocsy-istvan/a-krasznahorkai-jelenség.html>. (Megtekintés: 2021. szeptember 16.)
- 10 BUBER, Martin 1991. *Én és Te*. Ford. Bíró Dániel. Európa Kiadó, Budapest.
- 11 JOAS, Hans 2016. *A hit válasza. Milyen jövője lehet a kereszténységnek?* Ford. Görföl Tibor. Vigilia Kiadó, Budapest.

## Egy névjegy hátsó oldalára

→ URBÁN GYULA

▼ Képalá: Szappanbuborékfújókarika-árus a győri Dr. Kovács Pál utca – Király (Alkotmány) utca találkozásánál (fotó: Fortepan/Kereki Sándor)



Egy brikettig barnult,  
bőrre szakosodott Napja alól  
alulról fölém nézett,  
s csak ennyit mondott:  
„Versre ma nincs igény.”

Én akkor Jevtusenkóra és Voznyeszenszkijre  
gondoltam, s a Puskin téren duzzadó tömegre.

Aztán csak legyintettem, mint akit elhagy az Úr.

Most egy aluljáró  
felső lépcsőjén kuporgok.  
Hónom alatt öröm és bánat.  
Fejem fölött az ősz élénken haldokló aurája.

Könnyebb volt Hölderlinnek.  
Tiszta volt.  
S toronyba zárt.

*Credo – evangélikus folyóirat,*  
a Magyarországi Evangélikus Egyház folyóirata

Főszerkesztő: Isó M. Emese  
Szerkesztők: Bojtos Anita, Csermelyi József, Mádl Janka  
A szerkesztőbizottság tagjai: Fabiny Tibor, Gáncs Tamás, Pröhle Gergely, Tevelj Arató György

Szerkesztőség és kiadóhivatal  
1085 Budapest, Üllői út 24.  
Tel.: +36-1/317-5478  
E-mail: credo@lutheran.hu

Olvasószerkesztő: Miklósné Székács Judit  
Korrektor: Diószegi Rita  
Műszaki szerkesztő: Török Andrea  
Lapterv: Jánosi Nikolett  
A borítón Sipos Fanni *Iskola, iskola, ki a csuda jár oda – Szolidaritás a tanárokkal* című munkája látható.

Kiadja a Magyarországi Evangélikus Egyház Luther Kiadója  
[www.lutherkiado.hu](http://www.lutherkiado.hu)  
Felelős kiadó: Antal Bálint

ELŐFIZETŐI DÍJAK A 2022. ÉVRE:  
Előfizetés egy évre: 4800 Ft  
Egy szám ára: 1300 Ft  
A *Credo* digitálisan is előfizethető a Luther Kiadó webáruházában.  
Digitális előfizetés egy évre: 1800 Ft  
Fél évre: 900 Ft  
Egy digitális lapszám ára: 450 Ft

Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.  
Felelős vezető: dr. Tomcsányi Péter

ISSN 1219-6800 (nyomtatott)  
ISSN 2786-2631 (online)

*A természet értékeinek védelme közös ügyünk és keresztény felelősségünk. Ebből a megfontolásból a Credo evangélikus folyóirat Impact natural környezetbarát papíron jelenik meg.*



*Az oktatás ügye, sőt a felekezetek és az oktatás ügye mint téma nem csak belső egyházi vagy intézményi kérdés, ellenkezőleg: a teljes társadalmat érinti. Elég arra gondolnunk, mit is várunk az iskoláktól, oktatóinktól. Evangélikusként talán olyasmit válaszolhatunk, hogy elsősorban segítsék fellelni a Szentlélek mindenkiiben munkáló erejét, s bármit is tanítsanak, életükkel mutassanak mindig Krisztusra. Ezt a felelősséget azonban a teljes hívő közösségnek viselnie kell. Sok tekintetben értékvesztett társadalmunkban és korunk zilált oktatási rendszerében az iskola vitathatatlan szereplő az egyházi élet szempontjából: ezt vallotta Luther Márton, és ehhez tartotta magát az államosítások idején Ordass Lajos püspök is – hiszen a „kisiskolások meg a nagydiákok az egyház vetőmagja és forrása”. Mi sem vállalhatunk kevesebbet: a párbeszédre nyitott, oktató egyház társadalom- és nemzetmegtartó erővel bír.*

*Az iskolafenntartó protestáns tradíció megőrzése és megélése mellett keresnünk kell a tudásközvetítés modern formáit, támogatnunk kell a tanítványi életformát, és nem elégedhetünk meg azzal, hogy csupán az elitképzésben legyen szerepünk, ezért újra és újra nyitnunk kell a leszakadó rétegek felé. Bár az oktatáshoz kapcsolódó megannyi kérdés közül csak néhányat tudunk felvillantani e száz oldalon, reméljük, hogy lapszámunk segít a párbeszéd kiszélesítésében.*



ASZTALOS GYÖRGY, BACSKAI KATINKA, BLÁZY ÁRPÁD, BOJTOS ANITA, BORÓKAY ZSÓFIA, BUJDOSÓ ERIKA, CSERMELYI JÓZSEF, DEMETER IRÉN, FERKAI ANDRÁS, GADÓNÉ KÉZDY EDIT, HARASZTI SZABÓ PÉTER, HORKAY HÖRCHER FERENC, HORVÁTH ORSOLYA, ITTÉS SZILVIA, JELENITS ISTVÁN, KAMARÁS ISTVÁN OJD, KODÁCSY-SIMON ESZTER, KONDOR BOGLÁRKA, KORZENSZKY RICHÁRD OSB, LACKFI JÁNOS, MEDGYESY S. NORBERT, MORVAI LAURA, NAGY OLIVÉR, ŐZE SÁNDOR, PATAT HÉDI, PAYER IMRE, PETRÓCZI ÉVA, PUSZTAI GABRIELLA, SCHALLER BERNADETT, SIMON Z. ATTILA, SISKA PÉTER, SZ. NAGY GÁBOR, SZAKÁL FERENC PÁL, SZÓTS ZOLTÁN OSZKÁR, URBÁN GYULA

***kutatni | közreadni | tanulni***



3 121968 002213