



AZ
ELBESZÉLÉS
EREJE

ALCÍM

AZ
ELBESZÉLÉS
EREJE

Az elbeszélés ereje

Kiadja a Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola

7621 Pécs, Hunyadi utca 11.

www.pphf.hu

A kötetet szerkesztette:

Kovács Gusztáv – Lukács Ottilia

ISBN 978-615-5579-25-7

Pécs, 2019

„A HAGYOMÁNY NEM A HAMU ŐRZÉSE, HANEM A LÁNG TOVÁBBADÁSA!”

A Morus Tamástól származó idézet nagyszerűen összegzi minden szülő és tanár nagy dilemmáját: hogyan adhatom át a családom, a szűkebb közösségem, az egyházam, vagy a nemzetem számára legfontosabb értékeket egy változó világban? Hiszen nemcsak megőrizni akarjuk, hanem tovább szeretnénk adni a következő generációknak mindazt, amit a saját életünkben is jónak, szépnek és igaznak tapasztaltunk meg.

A hagyomány átadásának az egyik legfontosabb módja az elbeszélés. Minden embert és minden emberi közösséget meghatároz, hogy milyen történeteket hallott saját maga, családja, törzse, vagy nemzete múltjáról. Ez határozza meg önmagáról alkotott képét és a világban elfoglalt helyét. Az elbeszélés ezért kulcsfontosságú a pedagógia számára. Hiszen a pedagógus beszéd lényege sohasem pusztán az információ átadásában, hanem a nyelvben megmutatkozó embert formáló erőben mutatkozik meg.

Ezt az erőt járta körül a 2019. május 15. napján a Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskolán megrendezett *Az elbeszélés ereje* című szakmódszertani konferencia, melynek előadásait szerkesztett formában jelen kötetünkben közreadjuk. A tanulmányok különböző tudományágak szemüvegén keresztül vizsgálják az elbeszélések pedagógiai szerepét a szentírási szövegektől egészen a modern filozófiában használt gondolkísérletekig. A tanulmánykötet az az MTA tan-tárgy-pedagógiai Kutatási Program (2016–2020) keretében, az MTA-PPHF Valláspedagógiai Szakmódszertani Kutatócsoport és az MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport együttműködésével készült.

Pécs, Szent Ágoston püspök és egyháztanító ünnepén

A szerkesztők

JANCSÁK CSABA

A SZEMÉLYES NARRATÍVÁK ÉS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ÉRTÉKVILÁGAI

1. BEVEZETÉS

A legutóbbi években felerősödtek azon tényezők, melyek arra utalnak, hogy világhozzájárulási társadalomban (Beck 1997, 2007; Beck&Grande 2007) élünk. A gazdasági és politikai válságok, a növekvő szegénység, az új migrációs áramlatok, a politikai populizmus erősödése, és a technológiai (IKT, web2) változások Európában (Sortheix & Parker & Lechner & Schwartz 2017) és Magyarországon egyaránt új sebezhetőségeket jelentenek a gyermek és ifjúsági korosztályok számára, úgymint a szabadság, a szolidaritás, az empátia, az autonómia értékeinek válsága (univerzális humanista értékek, európai értékek válsága) és továbbá a post-truth korszak manipulációinak, a „félelemiparnak” (Beck 2007) való kitettség.

A tömegmédiá befolyásoló hatása egyeduralmukodóvá vált a fiatalok gondolkodására. A web2 és az okoseszközök megjelenésével és a családban beszélgetéssel töltött idő csökkenésével együtt csökkent a család hatása a fiatalok gondolkodására, értékorientációira. Felértékelődött a kortárs csoportok szerepe. A legutóbbi években pedig a valós (face-to-face) baráti közösségek helyét átvették a virtuális ifjúsági értelmező közösségek, és az egyes személyt irányító influencerek.

Mindezek azzal a következménnyel járnak együtt Magyarországon, hogy az iskoláskorú gyermekek úgy használják alapvető információforrásként az internetet és közösségi médiát, hogy bennük jó táptalajra találhatnak a hoax-ok, tévképzetek, manipulatív információ csoportosítások, hamis tényállítások. Ezt a sebezhetőséget felesősítik a magyar fiatalok körében mért (Gábor 2012, Jancsák 2013) fokozódó izolálódás, begubózás jelensége, amely a gyermek és fiatal személy kilépését jelenti a hagyományos értelmező közösségek (család, kortárs

1 *A tanulmány az MTA tantárgy-pedagógiai Kutatási Program (2016–2020) keretében készült.*

baráti társaságok) szűrőrendszerének a tévképzetek terjedését és a manipulációt korlátozó hatása alól.

A magyarországi oktatási rendszer nem felkészült e jelenségre való válaszok nyújtására. Ez igaz az állampolgári nevelés feladatát az oktatási dokumentumok (Nemzeti Alaptanterv) által ellátó történelem és állampolgári ismeretek tantárgyra is, amelynek legfőbb feladata lenne a közoktatás 8. és 12. osztályában (a 14 és a 18 éves diákok) esetében a tudatos, aktív állampolgári létre nevelés. Korábbi kutatásaink azt bizonyították, hogy a történelemtanítás tankönyvvezetelsége okán kevésbé látja el nevelő funkcióját, a történelemtanár-képzésben az állampolgári nevelés kérdéseire reflektáló tartalmak nincsenek jelen, a tanárok nem érzik magukat felkészültnek e feladatra (Jancsák 2018). Annak ellenére, hogy a Nemzeti Alaptanterv árnyaltan határozza meg azokat a szociális kompetenciákat és társadalmi értékeket, amelyek kialakítása, illetve az értékek esetében megjelenítése/megőrzése az oktatás feladatrendszerének krédóját jelentené, a hétköznapi tanórai praxisban a tankönyvi tananyag le-, illetve megtanítása valósul meg. Miközben a tanártársadalom tisztában van azzal, hogy a társadalmi értékek átadása, illetve az állampolgári nevelés kereteit a nem-formális és az informális nevelés hordozza, a tréning-jellegű érzékenyítés, a kooperatív-témafeldolgozás, a projekt-általi oktatás, a kutatás-alapú tanítás, az inquiry-based learning nem hangsúlyos része a magyarországi gyakorlatnak².

2. MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSEK

Kutatásunk Inglehart (2000), Rezsöházy (2006), Rokeach (1968, 1973), és Schwartz (1992, 2006) értékelméleteinek és kutatási eredményeinek talaján állva, az érték-intervallum kérdéssorban a Gábor (2013) által a magyarországi ifjúságkutatásokban alkalmazott kérdéscsoportot specifikáltuk. A magyarországi Nemzeti Alaptantervben a történelemtanítás irányában megfogalmazott demokratikus és állampolgári kompetenciák esetében, azokat kiegészítve a

2 A módszertani megújuláshoz kíván hozzájárulni az MTA Tantárgy-pedagógiai Programja. <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program>

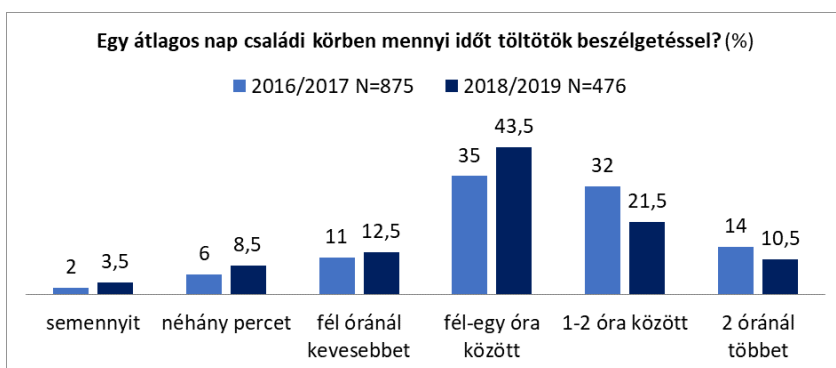
demokratikus kompetenciák, a kritikus gondolkodás, a történelmi gondolkodás (historical thinking), az aktív cselekvő állampolgárság értékeit tartalmazó kérdésblokkokkal egészítettük ki. Megjegyezzük, hogy kutatásunk az érték-szociológiai vizsgálatok azon sajátosságaival bír (Váriné 1987: 158), hogy nem a modern társadalmak komplex teljes értékmezéjét rajzolja meg, hiszen az érték-orientációk vizsgálatakor a kérdéscsoportokban zárt kérdésként mi soroltuk fel azon értékeket, amelyet a NAT alapján meg tudtunk határozni, s ezeken felül más társadalmi értékek is megjelenhetnek a történelemórán, azonban elemzésre és tanulságok levonására mindenképpen alkalmasnak mutatkozott e hosszú kérdéscsoport.

Kutatásunk empirikus hátterét egyrészt 28 középiskolában, végzős középiskolások körében 2016/2017-es tanévben (N=875), és 2018/2019-es tanévben (N=476) felvett papíralapú kérdőívünk adatai, másrészt a 2017-ben történelem-tanárok körében végzett kérdőíves kutatásunk (N=171) adatai jelentik. E kutatásban a tanulók családi körében folytatott diskurzusok, a történelmi eseményekről elbeszélte családi narratívák, és a fiatalok értékorientációinak kérdéseit vizsgáljuk, továbbá a történelem tantárgy által megjeleníthető és generációk közötti érték-transzfer folyamatok eredményeként megőrizhető társadalmi értékekről, illetve a történelemtanítás előtt megjelenő szerepelvárásokról kialakított tanulói és tanári vélekedéseket.

3. CSALÁDTÖRTÉNETEK, CSALÁDI NARRATÍVÁK HIÁNYA

A kilencvenes évek óta kutatások sora foglalkozott a család intézményének, és különösen pedig a szocializációs funkciójának átalakulásával, mely a hazai szakirodalomban is igen sokszínű megközelítésben és árnyaltan mutatja a családok belső világának formálódását és ennek negatív hatásait a gyermekek és fiatalok szocializációjára (Somlai 1997, 2013; Jancsák 2013; Kovács 2014). Napjainban az instabilias korában (Szabó 2014), a hajszoaltság korában a szülők esetében a munka világának átalakulása (meghosszabbodott munkaidő, másodállások) igencsak lecsökkentette az aktív, beszéd-cselekvéssel a családban együtt eltöltött

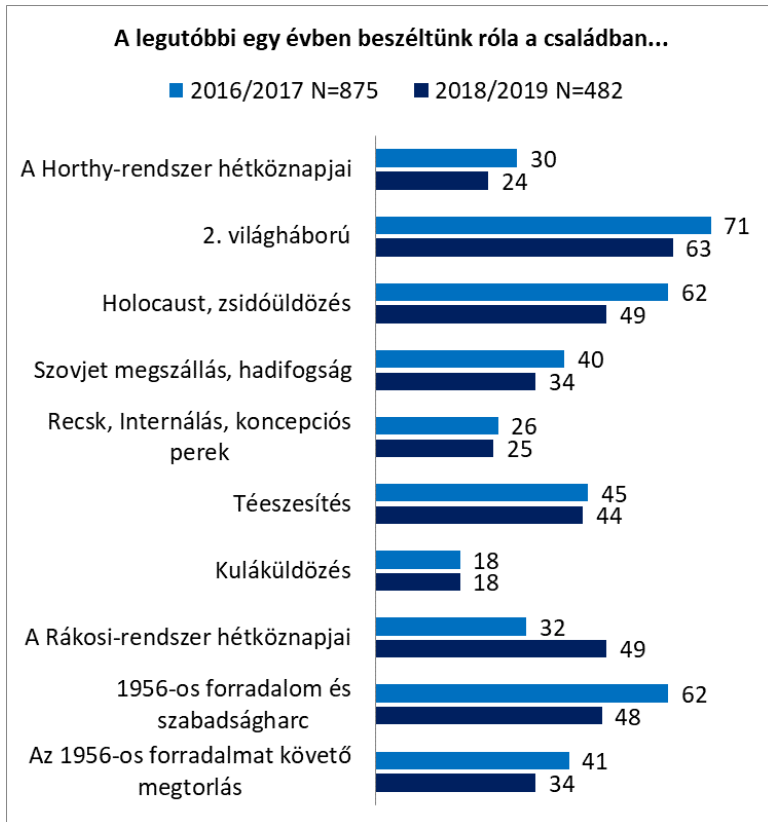
időt. Adatfelvételeink azt mutatják, hogy a végzős középiskolások családjainak nagyobbik részében ez napi egy óránál kevesebb, amely leginkább a családi hagyományos rituálék és a napi fixpontok (az ébredés–reggeli–elindulás otthonról, illetve a vacsora–lefekvéshez készülődés) időszaka, amikor a rituálé kiegészítője, kísérője a kötetlen beszélgetés, mely kevésbé fókuszált megbeszélés, történetmesélés, elbeszélés, sokkal inkább csevegés, amelyben a családtagok és közelebbi/távolabbi ősök élettörténete illetve a történelem kapcsolódási pontjai kevésbé jelennek meg.



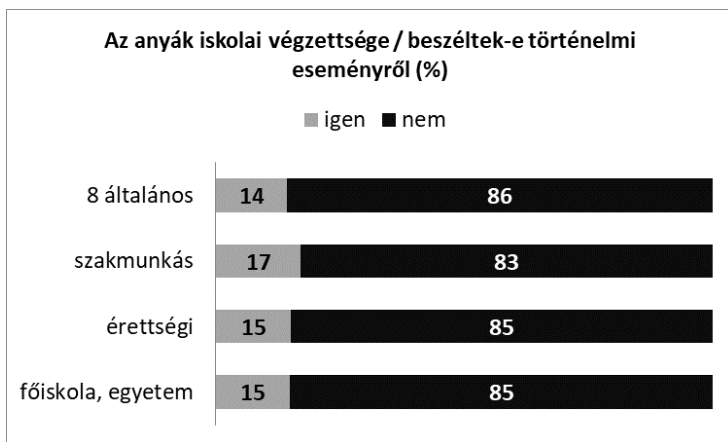
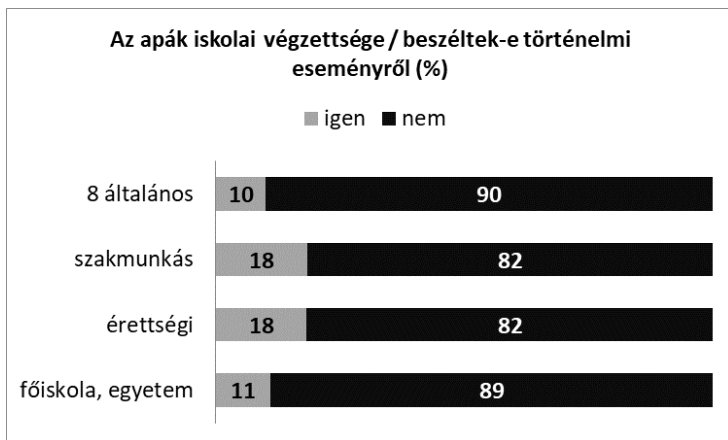
Adatfelvételeink kérdőívében egy kérdéscsoportban vizsgáltuk azon történelmi eseményeket, amelyek feltételezésünk szerint részei lehetnek a tanulók családjában folytatott beszélgetéseknek. Kiinduló állításunk szerint hazánk történelme szempontjából a 20. századtól kezdődően ezen történelmi mérföldkövek azok, amelyek fontos értékhordozó szimbólumként határozhatóak meg a kollektív (nemzeti) emlékezet számára.

Kutatásunk során érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy melyek azok a történelmi események, amelyekről családi körben folyik beszélgetés, akár úgy is, hogy érintett a család, avagy úgy, hogy nem érintett. Kérdőívünkben egy kérdéssorban megjelenítettük az összes magyar történelmi fordulópontot, eseményt, Magyarország Európai uniós csatlakozásától kezdve vissza egészen az első világháborúig. Azt feltételeztük, hogy hazánkban ritka az olyan család,

amelynek valamely felsorolt 20. századi történelmi eseményben ne lenne érintett családtagja. A kérdésben ezt „ős vagy akár távoli rokon”-ként határoztuk meg. Kutatásunk adataiból azt állapíthattuk meg, hogy a fiatalok közel egyharmada esetében családi körben nem kerülnek elő történelmi események, történelmi témák.



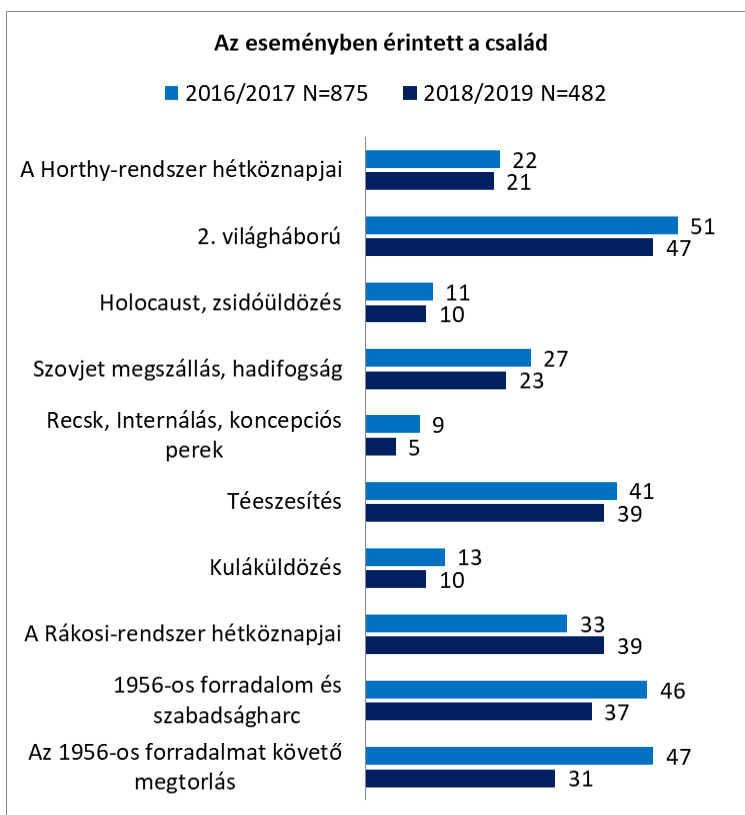
Ennek mélyebb mintázatait keresve sem a nemek, sem az iskolatípusok nem mutattak szignifikáns különbségeket. A szülők iskolai végzettsége alapján pedig azt állapíthattuk meg, hogy a legmagasabb iskolai végzettségű, diplomás apák családjainak körében kisebb azon családok aránya, ahol beszélgettek történelmi eseményről, az anyák esetében pedig ezen arányok kiegyenlítettebbek. Az felsőfokú végzettségű apák családjainak 11%-ában beszélgettek történelmi eseményről, míg a középiskolát végzett apák esetében ez az arány 18%.



4. ÉRINTETLEN NEMZEDÉK (?)

Kutatásunk során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a fiatalok a családtörténetek és közelebbi/távolabbi családtagjaik élettörténete által kirajzolódó módon milyen érintettségben állnak a történelmi múltunkkal, mely történelmi eseményt jelölnek meg, úgy, hogy azzal kapcsolatban tudnak családi érintettségről. Adataink alapján azt állapíthattuk meg, hogy az érettségi előtt álló középiskolások fele semmiféle történelmi esemény vonatkozásában nem tudott beszámolni családi érintettségről. Ez – a fenti eredmények ismeretében – nem meglepő, hiszen a családtörténetek jellemzően generációk közötti diskurzus által kerülnek

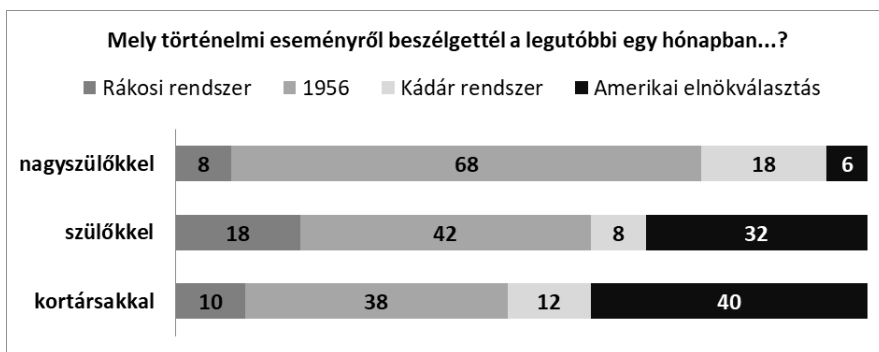
megőrzésre, ezáltal a kollektív emlékezet elemei is. Az ősök életútjának és a történelemnek összekapcsolódása családi narratívákban őrződik meg, amely a transz-történelmi társadalmi értékek generációk közötti értékátadási folyamatait is támogatja, hiszen az elbeszélte történelmi narratívákban a társadalmi értékdimenziók is hangsúlyosan jelen vannak. Úgy is fogalmazhatunk, hogy e tekintetben kutatási eredményeink egy érintetlen nemzedék képét rajzolja elénk, amely generáció tagjai számára a történelmi mérföldkövek már nem jelentenek értékhordozó szimbólumokat, hanem azok a történelem tanórai megtanulandók körébe húzódnak vissza. Ugyanakkor ez – a korábban leírtak alapján – azt is jelenti, hogy a nemzeti múltunk történelmi eseményei a kollektív emlékezetből kihullanak és a tankönyvek vastag betűs bemagolandó szövegrészeivé lesznek, amelyek a fiatalok számára életitegennek mutakozó tudást jelentenek majd.



5. A TÖRTÉNELMI EMLÉKEZET ÉS A GLOBALIZÁCIÓ BEHATOLÁSA

Első adatfelvételünk tervezésekor szándékosan ezen időszakban, az 1956-os forradalom és szabadságharc 60. évfordulója utáni hónapban kívántuk megismerni a fiatalok életvilágának egy részét abból a szempontból, hogy mely történelmi eseményről folytattak diskurzust a családban és a kortárs közösségeikben. Arra is rákérdeztünk (nyílt kérdésként), hogy a legutóbbi egy hónapban mely történelmi eseményről beszéltek a barátaikkal. Várakozásunk azt feltételezte, hogy a jeles évforduló időszakában ez a fiatalok értékorientációihoz közel álló esemény, amelynek országos emlékezetpolitikai programja is ezt a „fiatalok forradalma” képet hangsúlyozta, ez lesz tehát az, amelyről a leginkább beszélgettek közösségeikben a végzős középiskolások. Hangsúlyozzuk, hogy a megkérdezettek az utolsó gimnáziumi évük októberében a kerettanterv szerint a történelem és állampolgári ismeretek című tantárgy során is ezen értéktelített témákat járják körbe, amikor az állampolgári neveléshez fontos adalékokkal járul hozzá egy történelmi esemény megünneplése, eseménytörténetének és értékeinek megbeszélése. A „mely történelmi eseményről beszélgettél a legutóbbi hónapban...” nyílt kérdésre adott válaszokat az alábbi ábrán foglaltuk össze. Azt kellett megállapítanunk, hogy a fiatalok a forradalom évfordulójának időszakában családi körben folytattak diskurzust az 56-os eseményekről (és valamelyest az előzményekről és a Kádár-rendszeréről), ugyanakkor mindemellett egy másik „történelmi” esemény is megjelent a családtagokkal folytatott beszélgetésekben (itt kevésbé), és a kortársakkal folytatott beszélgetésekben (itt hangsúlyosan), mégpedig az amerikai elnökválasztás. Ha tisztán az 1956-os forradalmat, mint beszélgetéstémát jelzők csoportjához viszonyítjuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy 2016 októberében a fiatalok nagyobb része beszélgetett kortársaival az amerikai elnökválasztásról, mint az 1956-os forradalomról. Ez az adat arra utal, hogy a fiataloknak nemcsak referenciakerete a világ, és amit ott tapasztalnak, látnak, hallanak, olvasnak az beszűrődik a hétköznapi életvilágokba, de ezen felül azt is jól láttatja, hogy milyen magas fokú az információs globalizáció behatolási szintje a fiatalok gondolkodásába, hatása a vélekedéseikre, értékorientációjukra, amikor „történelmi” eseményként nevezik meg azt az amerikai elnökválasztást,

amelyik elsőként alkalmazta azon média és médiamanipulációs technológiákat és technikákat, amely globális léptékben felülírta a korábbi médiakommunikáció törvényeit, és napjainkra ahhoz vezetett, hogy nyitánya lett a post-truth-nak nevezett korszaknak.



6. A FIATALOK ÉRTÉKORIENTÁCIÓI ÉS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ÉRTÉKVILÁGA

Az ifjúság körében folytatott hazai értékvizsgálatok szerint a fiatalok értékorientációinak változásai (Gábor 2013) alapján három korszak tűnik meghatározhatónak. A világháború lezárását követően a nyolcvanas évek derekáig a materiális értékek (pl. lakás, autó, konyhai eszközök) preferálása, az ezt követő időszakban (a kilencvenes években felerősödő módon) a kétezres évek közepéig az úgynevezett posztmateriális értékek (szabadság, szolidaritás, döntésekbe való bevonódás, nonkonformizmus, kreativitás) kerültek az értékpreferencia sorrendek elejére, majd az értékorientációk újabb átalakulása következett, amely egyfajta érték-koegzisztenciát jelent, amikor a posztmateriális értékek posztmodern értékekkel (úgy mint: kísérletezés, viszonylagosság, spontaneitás) és az új típusú materiális értékekkel (IKT eszközök, internet) elkeverednek és egyaránt preferáltak a transz-történelmi értékekkel (család, boldogság, szerelem, barátság, béke). Mindezek az értékváltság/értékváltás folyamatait láttatják, amikor egyes értékek preferáltsága és ezzel együtt a döntéseket, cselekvéseket meghatározni tudó ereje háttérbe szorul és helyét átveszi egy másik érték (Rezsóhazy 2006).

Napjaink Euro-atlanti civilizációjában a gazdasági és politikai válságok, a növekvő szegénység, az új migrációs áramlatok, a politikai populizmus erősödése, és a technológiai (IKT, web2, ipar4.0) változások újabb értékválság felé hatnak, az univerzális humanista értékek (szabadság, szolidaritás, altruizmus) esetében. Kutatásunk arra is választ kívánt keresni, hogy a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy esetében milyen értékdimenziókat rajzolnak ki a történelemtanárok vélekedései, illetve, hogy ez milyen viszonyrendszerben áll a tanulók értékpreferenciáival. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok miképpen határozzák meg a történelemtanítás (a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy) értékvilágát. A tanároktól ötfokú skálán kértük jelölni, hogy melyik értéket mennyire tartják a tantárgy kereteiben átadhatónak az új generációknak. Az alábbi ábráról leolvasható az az érték-preferencia sorrend, amelyet a pedagógusok válaszainak átlagértékei alapján tudtuk kialakítani. Azt konstatálhattuk, hogy a történelem tantárgy által hordozott legfontosabb értékek a szabadság, a demokrácia, a hazaszeretet, a törvény előtti egyenlőség a döntéshez való jog és a nemzet mint közösség, a hagyományok tisztelete és a tolerancia. Ezek éppen azok az univerzális értékek, amelyek transz-történelmi voltát az adja, hogy generációról–generációra örökítődnek.

A történelemtanítás értékei

Mely érték közvetítése/átadása mennyire lehetséges a történelemórán?

történelemtanárok, átlagértékek, 1-5 skálán N=171

szabadság	4,35
demokrácia	4,35
hazaszeretet	4,32
törvény előtti egyenlőség	4,24
döntéshez való jog	4,23
a nemzet mint közösség	4,22
tradíciók tisztelete	4,16
tolerancia	4,12
tudatos állampolgári szerep	4,1

felelősség	3,94
fejlődés	3,89
szolidaritás	3,84
erkölcs, morál	3,79
a vallásos hittel szembeni tolerancia	3,75
a béke	3,72
igazság	3,68
önfeláldozás	3,68
hűség	3,67
magántulajdon szentsége	3,65
a szakmai tudás tisztelete	3,65
a tudomány szerepe	3,64
a munka becsülete	3,62
viszonylagosság	3,4
a bátorság	3,39
család	3,37
kreativitás	3,34
őszinteség	3,25
tudatos fogyasztás	3,23
jóakarát	3,14
biztonság	3,13
jóindulat	3,09
kockázatvállalás	3,06
igaz barátság	2,95
kísérletezés	2,68
szerelem és boldogság	2,64
belső harmónia	2,63
udvariasság	2,6

A fentiekben bemutatott családi körben megjelenő érték közvetítő történelmi elbeszélés erejét, hatását és elmaradása esetén a következményeket, amelyek felerősítik az oktatási intézmények nevelési funkcióit. Ezen az iskola előtt álló új társadalmi szerep várásával leginkább a tanári kollektívák humán munkaközösségei szembesülnek, közülük pedig különösen a történelemtanárok. Ugyanakkor e tantárgy a transz-történelmi társadalmi értékek megjelenítése és az állampolgári nevelés feladatköre esetében számos más tantárggyal valósíthat meg

tantárgyak közötti koncentrációt, projektoktatást, kutatás alapú oktatást. Ehhez azonban két dolog szükséges a leginkább a szakmai szaktárgyi ismeretek magas fokú szakértői szintű tudása és árnyalt szakmódszertani pedagógiai repertoár (ld. még Berliner 2005, Jakab 2006, Kojanitz 2018). Ezt alapozza meg a pedagógiai célok kikristályosodott megjelenése a tantárgy feladataival kapcsolatban.

Kutatásunk során szerettünk volna mélyebb ismereteket szerezni arról, hogy a történelemtanárok miképpen vélekednek a történelemtanítás feladatairól és ennek milyen a viszonyrendszere a tanulók által ugyanerről alkotott vélekedésekkel. Azt állapíthattuk meg, hogy az oktatási szcenárió két legfontosabb aktorának (a tanárok és a tanulók) vélekedései azonosak abban, hogy a történelemtanítás legfontosabb feladatának a kollektív emlékezet megőrzéséhez való hozzájárulást, a térben és időben való tájékozódást, a történelmi fogalmak értelmezési kereteinek kialakítását tartják. Eltérő vélekedéssel bírnak azonban a társadalmi folyamatok értelmezése (a társadalomismeret) és az önálló tudásszerzés (információgyűjtés) tényezőiről, melyeket a diákok igencsak, a történelemtanárok pedig legkevésbé tartanak a történelemtanítás feladatának. Mindebből következik az is, hogy ez a különbözőség – kisebb mértékben, de – megjelenik a források feldolgozásához, a forráskritika alkalmazásához szükséges kompetenciák fejlesztése, valamint az állampolgári és alkotmányossági ismeretek megalapozása, a demokratikus intézményrendszer működésének megismertetése esetében is. Fordított módon széles a hasadék a kritikai gondolkodásról vallott nézetekben, amelyet a pedagógusok fontos feladatként jelöltek meg, azonban a tanulók kevésbé. Mindezek megrajzolják a fiatal korosztály azon igényeit, amelyek a történelemtanítás esetében új elvárásokként jelennek meg. Megjegyezzük, hogy ezen tényezők a korábban bemutatott új sebezhetőségekre (pl. tömeg-média-manipulációnak való kitettség) reflektálnak, és támogatják a jelenben való eligazodást. Az adatok felhívják arra is a figyelmet, hogy mely tényezők esetében szükséges a magasabb fokú beszerkesztettség a tanórai folyamatokba (jelenismeret) és a módszertani kultúra fejlesztése (önálló információszerzés és forrásfeldolgozás).

A történelemtanítás feladatai	RANGSOR átlagérték alapján	
	történelem- tanárok	tanulók
Kollektív lokális és nemzeti emlékezet megőrzése	1	2
Térben és időben való tájékozódás fejlesztése	2	1
Kritikai gondolkodás fejlesztése	3	16
Nemzeti identitás megalapozása	4	8
A történelmi kulcsfogalmak helyes használatának fejlesztése	5	3
A történelmi fogalmi gondolkodás fejlesztése	6	4
Az ismeretek problémaközpontú rendszerezéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése	7	13
Az állampolgári és alkotmányossági ismeretek megalapozása, a demokratikus intézményrendszer működésének megismertetése	8	6
Demokratikus gondolkodási és cselekvési minták közvetítése	9	11
Más kultúrák megismertetése és az irántuk való toleranciára nevelés	10	10
Az alapvető pénzügyi és gazdasági fogalmak, folyamatok kompetenciáinak fejlesztése	11	14
Források feldolgozásához, a forráskritika alkalmazásához szükséges kompetenciák fejlesztése	12	9
A tanultak kapcsán a véleményalkotási és ütköztetési kompetenciák fejlesztése	13	15
Történelmi szereplők, társadalmi csoportok viselkedésének elemzése, intézmények működésének vizsgálata.	14	18
Társadalmi-történelmi élethelyzetek elemzése	15	17

Erkölcsei problémák elemzése	16	19
A diákok jelenismereti, társadalomismereti tudásának, társadalmi tájékozódási képességének fejlesztése	17	5
A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	18	13
Az önálló tudásszerzés és információkeresés kompetenciáinak fejlesztése	19	7

7. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban bemutattuk a családi körben történő beszélgetéssel töltött idő csökkenésének hatásait a családtörténetek eltűnésére, amely együtt jár a személyes narratívák és az elbeszélte történelem családon belüli érték-transzfer folyamatainak eltűnésével, mely következményeként a fiatalok értelmező közösségeiben (család, kortárs csoportok) megszűnnek a kollektív emlékezet mérföldköveiről folytatott diskurzusok és az ezek által éltetett narratívák. A történelmi mérföldkövek által hordozott szimbólumok értékközvetítő hatásai a fiatalok értékorientációinak változásait okozzák és fokozzák az utóbbi években megjelent új sebezhetőségeknek való kitettséget.

A virtuális referenciaszemélyek és értelmező közösségi terek véleményformálása, továbbá a manipulatív médiatartalmak befogadása hatással vannak a tanulók értékorientációjára, értékítéleteinek szerkezetére. Az értékválság/érték-váltás jelensége az univerzális értékek devalválódását és új típusú materiális értékek, illetve individuális értékek preferálását is jelenti.

Eredményeink a történelem és állampolgári nevelés tantárgy esetében hasadékokat mutattak a történelmi gondolkodás szempontjából érzékenyebb tanárok, valamint az új információs sebezhetőségeknek kitett iskolapadban is formálódó nemzedékek között és megrajzolták a történelemtanítás felé az ifjú korosztály által megfogalmazódó új szerepelvárásokat az állampolgári nevelés és az önálló ismeretszerzés támogatása vonatkozásában, ugyanakkor megerősítették azt, hogy a történelemtanításnak a kollektív emlékezet megmaradása

és a transz-történelmi értékek esetében az érték-átadási folyamatokhoz való hozzájárulása igen fontos feladata. Ez a kiterjesztett szerepelvárás egyfajta feladatátvállalást jelent a családi körben egyre kevésbé megvalósuló generációk közötti történelem-elbeszélés általi értékátadás terén.

Irodalom

1. Beck, Ulrich & Grande, Edgar. 2007. *Das kosmopolitische Europa: Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
2. Beck, Ulrich. 1997. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
3. Beck, Ulrich. 2007. *Weltrisikogesellschaft, auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
4. Berliner, David C. 2005. Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés* 2005/2. 71–91.
5. Furlong, Andy & Stalder, Barbara & Azzopardi, Andrea. 2000. *Vulnerable youth: perspectives on vulnerability in education, employment and leisure in Europe*. Strassbourg: European Youth Centre
6. Gábor, Kálmán. 2012. *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok. [Selected Studies on Youth Sociology]* Szeged: Belvedere Meridionale
7. Galán, Anita. 2014. Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája: A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása. [The formation and prevalence of Internet addiction. A summary of international and Hungarian research.] *Metszetek* 3. évf. 1. sz. 316–327.
8. Inglehart, Ronald. 2000. Globalization and Postmodern Values. *Washington Quarterly*, no.23. 215–228
9. Jakab, György. 2006. A történelemtanár dilemmái. (Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia). *Új Pedagógiai Szemle* no.10. 3–21.
10. Jancsák, Csaba. 2013. *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban. [Youth age groups – in the change of an era]* Budapest: Új Mandátum
11. Jancsák, Csaba. 2018. Research-based education development in Hungarian Academy of Sciences – University of Szeged Oral History and History Education Research Group. in *Results and perspectives*, ed. Bánréti, Zoltán et. al. (Budapest: Hungarian Academy of Sciences – Belvedere Meridionale) 37–39.

12. Kojanitz, László. 2018. Az elbeszélte történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle* no. 8-9. 77–96.
13. Kovács, Gusztáv. 2014. *Új szülők, új gyermekek*. Pécs: PPHF
14. Rezsöházy, Rudolf. 2006. *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin
15. Rokeach, Milton. 1968. *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass
16. Rokeach, Milton. 1973. *The Nature of Human Value*. New York: Free Press
17. Schwartz, Shalom. 1992. Universals in the Structure and Content of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. in *Advances in Experimental Social Psychology*. ed. Zanna, Mark. no. 25. 1–65.
18. Schwartz, Shalom. 2006. Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Française de Sociologie*. no.47. 929–968+977+981.
19. Somlai, Péter. 1997. *Szocializáció*. Budapest: Corvina
20. Somlai, Péter. 2013. *Család 2.0*. Budapest: Napvilág
21. Sortheix, Florencia & Parker, Philip & Lechner, Clemens & Schwartz, Shalom. 2017. Changes in Young Europeans' Values During the Global Financial Crisis. *Social Psychological and Personality Science*. DOI 10.1177/1948550617732610.
22. Szabó Tibor. 2014. *Az instabilitás kora*. Szeged: Belvedere Meridionale
23. Váriné, Szilágyi Ibolya. 1987. *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó

ASZTALOS KATALIN

AZ ELBESZÉLÉS EREJE

BIBLIAI PÉLDABESZÉDEK TANTERMI ALKALMAZHATÓSÁGA

I. BEVEZETÉS¹

A Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-Pedagógiai Kutatási Programjában vettünk részt, a Pécsi Püspöki és Hittudományi Valláspedagógiai Szakmódszertani Kutatócsoporttal. Kutatásunk címe: A Narratív etika tantermi alkalmazhatósága. Célunk az volt, hogy felmérjük a bibliai példabeszédek tantermi alkalmazhatóságát, azaz arra voltunk kíváncsiak, hogy a bibliai példabeszédek képesek-e elérni ugyanazt a hatást, mint abban a korban, amikor születtek.

Hipotézisünk szerint egy-egy bibliai történet Jézus korában olyan feszültséget keltett a hallgatóban a saját értékrendszerén belül, ami arra kényszerítette, hogy újragondolja, megkérdőjelezze azt. Ebben áll a bibliai példabeszédek pedagógiai nagyszerűsége: feszültséget kelt a hallgatóban, gondolkodásra készíteti, és ezáltal fejleszti is.

Úgy véljük, a mai korban elmesélve egy-egy ilyen történet kevesebb feszültséget okoz a befogadóban. Ennek több oka is lehet. Egyrészt ma már kevesen tudják, hogy mit jelent szülőben dolgozni, vagy például tisztátalanná válni egy érintéstől. Jézus a korabeli embereknek beszélt és ezért a történetei olyan történetek voltak, amelyekkel könnyen azonosult a hallgató. Könnyen beleélték magukat a főszereplők helyzetébe, értették a szavak többlet jelentését és nem csak értették, de egy-egy, az életből merített példabeszédhez saját élettapasztalatuk is társult. A mai kor hallgatójának a bibliai példabeszédekben megjelenő élethelyzetekről kevés tapasztalata van, vagy nincs egyáltalán.

A másik elmélet szerint a mai európai kultúra a keresztény alapokra épít. Alaptörvényünk is a keresztény értékeket veszi alapul. Ma már a keresztény kultúra annyira áthatja mindennapjainkat, hogy az irgalmas szamaritánus történet

¹ A tanulmány az MTA tantárgy-pedagógiai Kutatási Program (2016–2020) keretében készült.

olyan magától értetődő alap erkölcsi cselekedetről szól, hogy a történet meghalása után nem váltja ki azt a feszültséget az emberekből, amit a korabeli emberekből kiváltott.

Darley és Batson², 1973-as szociálpszichológiai kísérletükben teológus hallgatókat kértek meg arra, hogy készüljenek fel egy prédikációra bibliai példabeszédek alapján. A csoport egyik részének az irgalmas szamaritánus történetét adták, a másik részének más bibliai példabeszédet. Arra kérték őket, hogy miután befejezték a felkészülést, menjenek át egy másik épületbe, útközben pedig találkoztak egy földön fekvő emberrel. A csoport egyik részének azt mondták, hogy nagyon kell sietniük, a másik részének pedig volt ideje átérni. Abból a csoportból, akiknek sietniük kellett, minden tizedik állt csak meg segíteni, függetlenül attól, hogy előtte az irgalmas szamaritánus történetéből készültek-e fel, vagy más példabeszédből. Ezzel szemben azok közül, akiknek volt idejük átérni, 50%-a állt meg segíteni. Tehát a külső körülmény nagyobb hatással volt a segítői attitűdre, mint a koherens bibliai történettel való foglalkozás.

A szociálpszichológusok a külső körülmény nyomasztó hatásával magyarázzák a nem segítséget. Bennünk felmerül a kérdés, hogy a kísérletben résztvevők valóban csak azért nem segítettek, mert nem volt rá idejük, vagy ez a kutatás azt a hipotézisünket támasztja alá, miszerint egy-egy jól ismert bibliai történet valódi feszültségére már immunisak vagyunk. A közönyösség ebben a helyzetben azt jelenti, hogy a történet már nem képes elérni azt a hatást, ami előidézi/felébreszti a segítői attitűdöt.

2 DARLEY, J. M., & BATSON, C. D., „From Jerusalem to Jericho”: A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior. In. *Journal of personality and social psychology*, 27/1, 100, 1973.

II. PILOT KUTATÁS

II.1. MÓDSZERTAN

Kutatásunkban kvalitatív eszközökkel dolgoztunk. Kutatásunk két részből állt, melynek első része a már aktívan tanító hittanárokat célozta meg. A kutatócsoport által összeállított, tizenegy kérdésből álló a félig strukturált interjú online küldtük ki a kutatásban résztvevőknek.

Pilot kutatásunkban (ld. melléklet) arra kerestük a választ, hogy a már aktív hittanárként dolgozó pedagógusok észlelik-e a bibliai példabeszédek feszültségét tanításuk során.

II.2. EREDMÉNYEK

Eredményeinkben azt kaptuk, hogy vannak sokkal népszerűbb bibliai példabeszédek, amiket maguk a hittanárok is szívesebben alkalmaznak, ilyen a Tékozló fiú, Irgalmas szamaritánus, Talentumok, Magvető stb. Indoklásuk szerint ezek azok a történetek, amik leginkább megmozgatják a gyerekeket, vitára készítik őket. Arra a kérdésünkre, hogy vannak-e olyan történetek, amiket elkerülnek, többen írták, hogy igen, bizonyos korosztályoknál egyes történeteket, mert a gyerekek még nem értik, vagy a tanároknak is nehézséget okoz a megértése.

A válaszokból úgy tűnik, hogy vannak olyan példabeszédek, amelyek könyvebben értelmezhetőek és a feszültségükkel együtt átadhatók a gyerekeknek – pl. Tékozló fiú, Magvető –, és vannak olyan történetek, amelyek már végzett hittanároknak is nehezebben értelmezhetőek – pl. Szőlőmunkások –, és ezért kevésbé tudják használni a tanításuk során.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy szerintük lenne-e olyan példabeszéd, amit alaposan át kellene formálni ahhoz, hogy a valódi üzenete átadhatóvá váljon. Többen értettek egyet az átformálással, mert a gyerekek már nem tudnak azonosulni a történetben megjelenő élethelyzetekkel. Ugyanakkor olyan választ is kaptunk, amely szerint a bibliai példabeszédek átformálásával veszélyeztetnénk annak esszenciális örökségét.

III. A KUTATÁS MÁSODIK RÉSZÉ

III.1. MÓDSZERTAN

Kutatásunk második felében teológus hallgatóknak küldtünk ki egy kétlépcsős, szintén általunk összeállított, félig strukturált kérdőívet. A kérdőív egyik részében dilemmás bibliai történeteket, példabeszédeket soroltunk fel, majd arra kértük a kutatásban résztvevőket, hogy egy hét fokú likert skála segítségével értékeljék, mennyire érzik dilemmásnak az adott történetet. Illetve egy rövid kifejtős válaszban fogalmazzák meg mit gondolnak az adott történetről, jogosnak vélik-e az adott szereplő reakcióit? Például, van-e helye Jób Isten elleni haragjának?

III.2. A VÁLASZOK KATEGORIZÁLÁSÁNAK ELMÉLETI HÁTTERE

A válaszokat két pszichológus és két teológus dekódolta. Három különböző csoportot hoztunk létre a válaszok kategorizálására, amelyhez három valláspszichológiai elméletet vettünk alapul. A három valláspszichológiai elmélet: David Wulff vallási attitűdök, Fritz Oser – Paul Gmünder a vallásos ítéletalkotás szakaszai, James W. Fowler a hit fejlődésének szakaszai.

I. DAVID WULFF: VALLÁSI ATTITŰDÖK

David Wulff a pszichológiai iskolák valláshoz való viszonyát elemezve arra jutott, hogy az attitűdök összefoglalhatók egy kétdimenziós modellben. Az egyik dimenzió a transzcendens bevonása, másik a szimbolikus értelmezés. A transzcendens bevonása a személy nyitottságát írja le a transzcendens létező felé. A szimbolikus értelmezés pedig a vallásos tanokhoz való hozzáállást fejezi ki. A két dimenziót két tengely mentén ábrázolta, úgy, hogy az y tengelyen helyezkedik el a transzcendens bevonása, mely a transzcendens kizárásától a bevonásáig terjed. Az x tengelyen pedig a szimbolikus értelmezés, melynek az egyik vége a szó szerinti értelmezés (fundamentalista) a másik vége pedig a vallásos tanok szimbolikus értelmezés. A modell alapján négy vallásos attitűd jelenik meg. Erre

a modellre alapozva hozta létre D. Hutsebaut a Kritika Után is Vallásosság skálát,³ melyet négy attitűdként írt le:

1. Ortodox alskála: a 'szó szerinti elfogadás' attitűdje, mely a transzcendens elfogadását és a vallásos tanok szó szerinti értelmezését foglalja magába
2. Külső kritika: a 'szó szerinti elutasítás' attitűdje, mely a transzcendens el nem fogadását és az ateizmust foglalja magába
3. Relativizmus: a 'reduktív értelmezés' attitűdje, mely a transzcendens el nem fogadását, azonban a vallásos tanok szimbolikus értelmezését jelenti
4. Második naivitás: a 'resztoratív értelmezés' attitűdje, mely a transzcendens elfogadását és a vallási tanok megújító értelmezését foglalja magába⁴

II. FRITZ OSER: A VALLÁSOS ÍTÉLETALKOTÁS SZAKASZAI

Oser elméletében vallásos ítéletnek nevezi az ember Istenhez való viszonyulását, amely meghatározza a vallásos magatartását. Ennek fényében, öt szubjektív szintet különít el vallásos hovatartozástól függetlenül.

1. Az első szint a teljes függőség Istentől, melyben az ember kiszolgáltatott a transzcendens működésének.
2. A második szinten az ember még mindig mindenhatónak véli a Végső Valóságot, de már úgy érzi tud hatni rá imáival, áldozataival és megjelenik egyfajta kölcsönösség.
3. A harmadik szinten az ember figyelve saját autonómiájára terelődik, felismeri a saját felelősségét és ezáltal megkérdőjelezi a Transzcendens létét.
4. A negyedik szinten az ember autonómiáját megőrizve kapcsolódik vissza Istenhez, Ő lesz szabadságának alapja. Isten és ember között kétoldalú kapcsolódás van.

3 URBÁN, SZ. *A vallásosság kötődéseméleti megközelítése.* Debrecen : Debreceni Tudományegyetem, 2012.

4 HORVÁTH-SZABÓ, K. *Hazai vizsgálatok a kritika utáni vallásosságskálával.* In. Magyar Pszichológiai Szemle, 58/1, 127-152, 2003.

5. Az ötödik szint a misztikusok szintje, mely során az ember létének eszen-
ciájává válik az Istennel való kapcsolat. Eszerint az ember szabadsága
Istentől ered és Istenhez tér vissza.⁵

III. JAMES W. FOWLER: A HIT FEJLŐDÉSÉNEK SZAKASZAI

Fowler abból indul ki, hogy a hit fejlődése leírható egymástól jól elkülöníthető szakaszokkal. Fontos megemlíteni, hogy Fowler Piaget kognitív és XX Kohlberg erkölcsi fejlődésnézeteire alapozza az elméletét. Kiemelendő, hogy Fowler a 'hit' fogalma alatt a hittartalmakat megismerő és rendszerező működésünket érti. Eszerint hét szakaszt különít el a hit szerkezete és elmeinek elrendezése alapján, melyek a következők:

1. Differenciálatlan hit (csecsemőkor): A hit alapfogalmainak megtapasztalása a gondozóval való kapcsolatában, mint például a bizalom. Ez még nem valódi hit, de ugyanakkor a további fejlődésének alapjává válik.
2. Intuitív – projektív hit (korai gyermekkor): A hitben keverednek a fantázia és a valóság elemei. Hangsúlyos a kapcsolódási személyek példája. Gondolkodásában még egocentrikus, mindent visszavonatoztat magára.
3. Mitikus – szó szerinti hit (iskolai évek): Ebben a szakaszban a hit a közösséghez tartozás egy formája is. A gyermekek már képesek elválasztani a valóságot a fantáziától. Kilépve egocentrikus világmépből, képesek perspektívát váltani, így akár behelyezkedni Isten nézőpontjába. Istenkapcsolatuk személyesebbé válik. Ugyanakkor még antropomorf Istenkép jellemzi ezt a szakaszt. Jellemző még a szó szerinti értelmezés, amely konfliktusokhoz vezethet pl. az evolúció és a teremtés történetének összeegyeztetésénél.
4. Szintetikus (összegző) – konvencionális hit (serdülőkor): A serdülő, a formális gondolkodás megjelenésével együtt képessé válik az absztrakcióra, ami segíti a bonyolultabb hittételek értelmezését. Ebben a szakaszban a hitnek nagy szerepe van az identitás formálódásában, mivel

5 KÉZDY, A. *Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban*. Budapest : Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, 2010.

a hit-rendszerből származó értékek, segítik az eligazodást a világban. Nagyon fontossá válnak a kortárs kapcsolatok, közösségek, példaképek, így a hitének értelmezése is ezekhez a közösségekhez igazodik.

5. Individualizáló – reflektív hit (fiatal felnőttkor): Az ötödik szakaszban megjelenik a kritikai nézőpont a gondolkodásban és ezáltal a hittartalmak is megkérdőjeleződnek. Megtörténik az elköteleződés a számára elfogadható értékek mellett. Ugyanakkor ennek elmaradása lehetetlenné teszi a stabil identitás kiformalódását. A szimbólumokat érti, de a hitbeli paradoxonokkal még nem foglalkozik.
6. Az összekapcsoló-elmélyülő hit (középkorú és idősebb felnőttkor): A stabil identitás lehetővé teszi a nyitottságot a paradoxonok és az ellentétek befogadására, amelyet az előző szakaszban még nem tudott megtenni az identitás védelme érdekében. Képes közel engedni magához azt a feszültséget, amelyet a különböző nézőpontok, összeegyeztethetetlennek vélt hittartalmak okoznak.
7. Univerzáló hit: Ez a szakasz feltételezett, Fowler intejúalanyai között nem jelent meg ilyen személy. Az Istennel való egység és a közösség felé való elköteleződés válik a legfőbb mozgatórugóvá. Ebben szakaszban lévő személyt jellemzi a mindenkivel való együttérzés és az egész világra való nyitottság és felelősség érzése. Ez gyakran cselekvésre készíti őket, pl. Kalkuttai Teréz anya.⁶

III.3. A DEKÓDOLÁSHOZ HASZNÁLT HÁROM KATEGÓRIA

Az általunk összeállított kérdőívek kiértékelésére az alábbi három kategóriát határoztuk meg.

ORTODOXIA

Az első kategóriát ortodoxiának neveztük el. Ebbe tartoznak azok a válaszok, amelyek a Transzcendens megkérdőjelezhetetlenségét vagy a Biblia szó szerinti

6 KÉZDY, A. *Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban*. Budapest : Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, 2010 odal?

értelmezését hangsúlyozzák, valamint a hitükre a konformizmus jellemző (vö. Wulff és Hutsebaut, Fowler elméletei). Illetve ide kerültek még azok a válaszok is, amiben megjelenik Oser elmélete alapján az első szint, melyben az ember teljesen kiszolgáltatott Istennek.

A kérdőív ortodoxia kategóriába eső válaszaira néhány példa:

(1) Ádám és Éva az Édenkertben: ki felelős a bűnbeesésért? Indokolja!

– Ortodox válasz: „Éva, mert ő vette le a fáról az almát, ha nem veszi le, akkor nem kínálja meg vele Ádámot. És nem estek volna bűnbe.”

(2) Kérheti-e Isten Ábrahámától Izsák feláldozását?

– Ortodox válasz: „Igen, Isten bármit kérhet gyermekeitől.”

(3) Jób története: van-e helye Jób Isten ellen irányuló panaszának?

– Ortodox válasz: „Jób panasza szerintem érthető, de nem jogos, mert semmi olyat nem vett tőle el Isten, ami az ő emberi személyének lényegét sérti.”

II. INDIVIDUÁLIS-REFLEKTÍV HIT

Individuális reflektív hit elnevezéséből már kitűnik, hogy ez a kategória Fowler hit fejlődésének negyedik szakaszára épít. Ezeknél a válaszoknál már megjelenik egyfajta kritikai nézőpont a bibliai történetekkel szemben. A válaszadók merik megkérdőjelezni a történetek vagy az Isten igazságosságát. Az Istentől nem függő autonóm emberkép jelenik meg a válaszaikban (vö. Oser). Ide azokat a válaszokat soroltuk, akik beengedik a dilemmás történetek feszültségét, de még nem tudják integrálni az ellentétes érzéseket.

A kérdőív individuális-reflektív kategóriába eső válaszaira néhány példa:

(1) Kérheti-e Isten Ábrahámától Izsák feláldozását? (Alább válasz példák)

– Individuális-reflektív hit válasza: „Nem kérheti.”

(2) Az aranyborjú története: felelős-e Áron az aranyborjú építéséért?

– Individuális-reflektív hit válasza: „Részben felelős. Nem lépett fel olyan határozottan ellene, mint Mózes. De Áron nem volt olyan temperamentumos, mint József. Más természetű volt, ő képtelen lett volna ilyen határozottságra...”

(3) Jób története: van-e helye Jób Isten ellen irányuló panaszának?

- Individuális-reflektív hit válasza: „Igen, normális emberi tulajdonság a panaszkodás”

III. ÖSSZEKAPCSOLÓ-ELMÉLYÜLŐ HIT:

A harmadik kategóriát szintén a Fowler-i elméletet alapul véve összekapcsoló-elmélyülő hit kategóriának neveztük el. Ebbe a kategóriába azok a válaszok kerültek, amelyekből kitűnt, hogy a válaszadó képes közel engedni magához a fenyegető hittartalmakat, és megküzdve a feszültséggel képes integrálni az istenképébe, hitébe. A történeteket képes integrálni és szimbolikusan értelmezni.

(1) Jób története: van-e helye Jób Isten ellen irányuló panaszának?

- Összekapcsoló-elmélyülő hit válasza: „Igen. A Jóbot érő katasztrófák miatt őszinte volt az Istennel.”

(2) Kérheti-e Isten Ábrahámától Izsák feláldozását?

- Összekapcsoló-elmélyülő hit válasza: „Igen. Először teljesen kegyetlen Istennek tűnhet. de mivel Ábrahám már nem először bízta rá teljesen az életét és Neki köszönhetett mindent, a gyermekét is. Ebben az időben a pogány Isteneknek mutattak be emberáldozatokat és ők nem is léteztek, amivel Ábrahám is tisztában volt. Én úgy gondolom Ábrahám teljes mértékben bízott az ő Istenében és éppen ezért tette meg, mert tudta, hogy nem kérné gyermeke halálát...bár borzasztóan nehéz lehetett ez a helyzet.”

(3) Az irgalmas szamaritánus története: mennyire problémás a pap és a levita közömbössége?

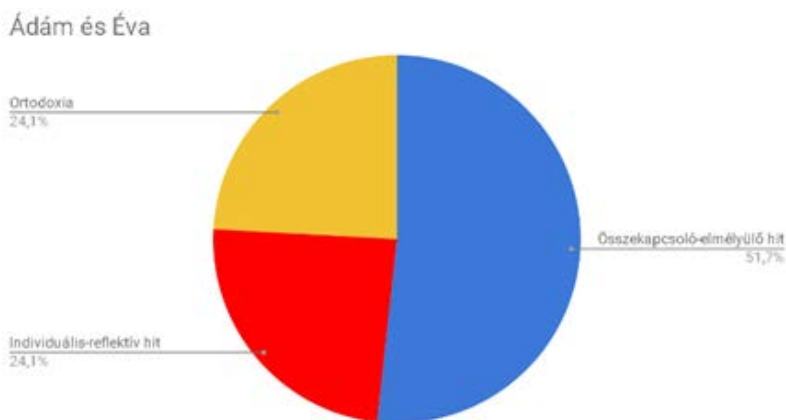
- Összekapcsoló-elmélyülő hit válasza: „A papot menti valamelyest, hogy tisztátalanná lett volna az érintéssel. Ez azonban csak a külsőségekben megnyilvánuló vallásosság.”

III.4. A KÉRDŐÍV VÁLASZAINAK ELEMZÉSEI

I. KÉRDÉS:

Ádám és Éva az Édenkertben: ki felelős a bűnbeesésért? Indokolja!

A válaszadók: 51,7 %- az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 24,1%-a AZ Individuális-reflektív hit és 24,1%-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.



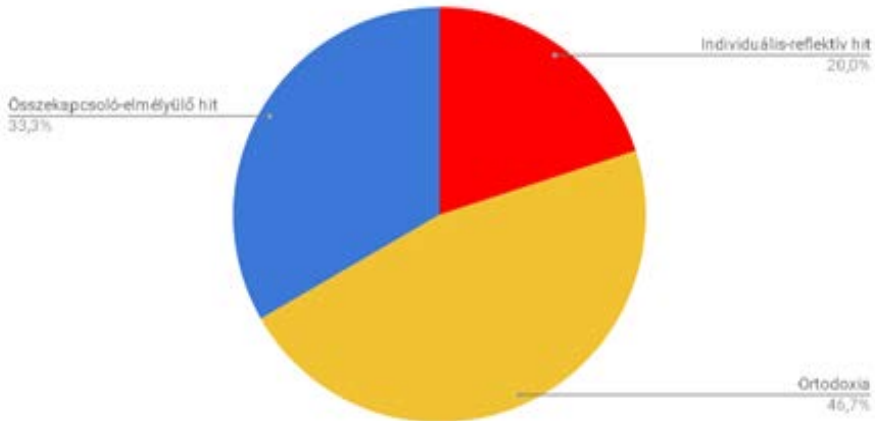
Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **4,4** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1- egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

II.. KÉRDÉS:

Izsák feláldozása (megkötözése). Kérheti-e Isten Ábrahámától, hogy az egyetlen gyermekét feláldozza? Indokolja!

A válaszok 33%-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 20%-a az Individuális-reflektív hit és 46,7%-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

Ábrahám és Izsák



Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **4,3** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

III. KÉRDÉS:

Az aranyborjú története: felelős-e Áron az aranyborjú építéséért? Indokolja!

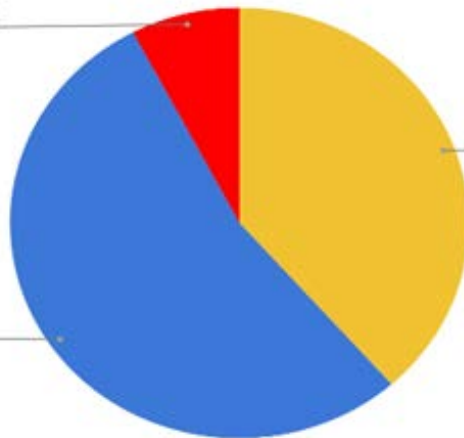
A válaszok 53,8%-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 7,7 %-a az Individuális-reflektív hit, és a 38,5 %-a az Ortodoxia, kategóriába sorolható.

Az aranyborjú

Individuális-reflektív hit
7,7%

Összekapcsoló-elmél
53,8%

Ortodoxia
38,5%



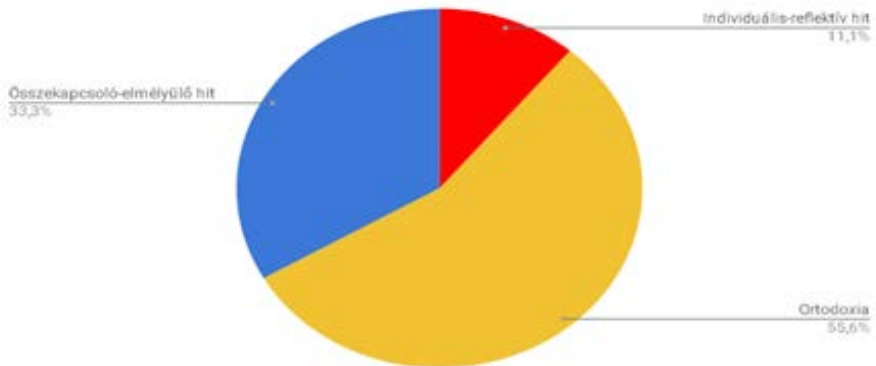
Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **5,2** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

IV. KÉRDÉS:

Jób története: van-e helye Jób Isten ellen irányuló panaszának? Indokolja!

A válaszadók: 33,3 %-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit ,11,1%-az Individuális-reflektív hit és 55,6 %-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

Jób története



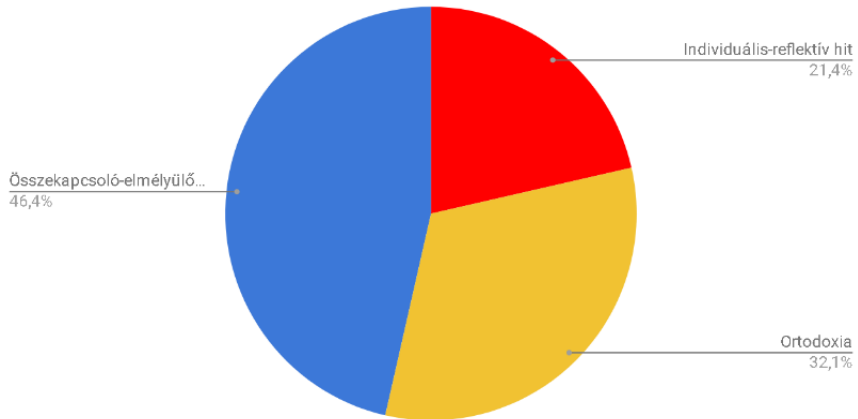
Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **4,1** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

V. KÉRDÉS:

Jézus követése és embertársunkkal szembeni felelősség. Jogos-e Jézus kérése: „Kövess engem, hagyd a holtakra, hadd temessék el a halottaikat!”? Indokolja!

A válaszadók: 46,4 %-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 24,4%-az Individuális-reflektív hit és 32,1 %-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

Jézus követése



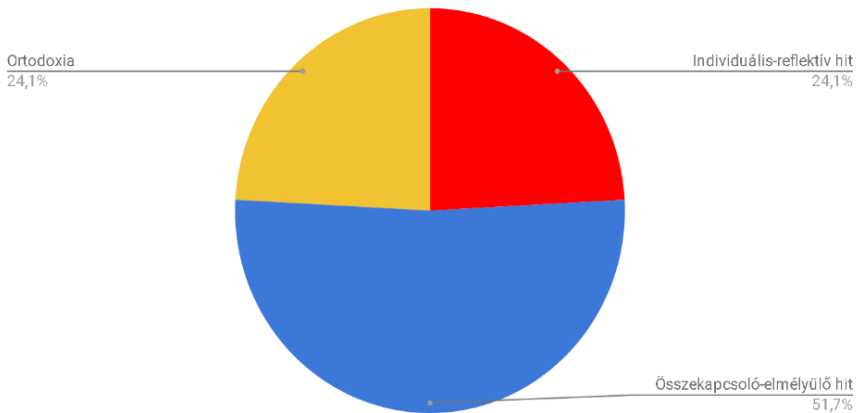
Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **4,3** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

VI. KÉRDÉS:

A szőlőmunkásokról szóló példabeszéd (Mt 20,1-16): helyes-e / igazságos-e az, hogy mindenki ugyanazt a bért kapja függetlenül attól, hogy egész nap dolgozott, vagy csak órát? Indokolja!

A válaszadók: 51,7%-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 24,1%-a az Individuális-reflektív hit és 34,1%-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

A szőlőmunkások



Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **5,3** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

VII. KÉRDÉS:

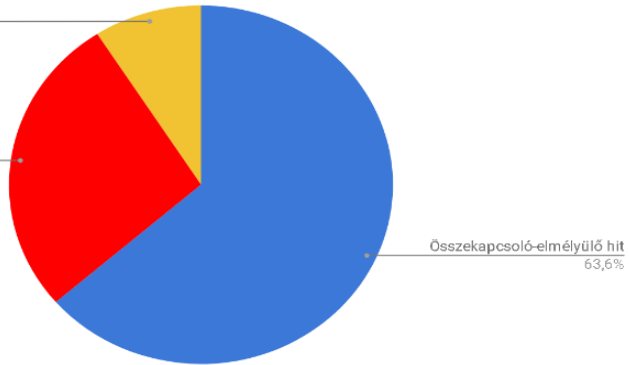
Példabeszéd a tíz szűzről: helyeselhető-e az öt okos szűz tette, mely szerint nem osztották meg olajukat a társaikkal? Indokolja!

A válaszadók: 63,6 %-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 27,3%-az Individuális-reflektív hit és 9,1 %-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

A tíz szűz

Ortodoxia
9,1%

Individuális-reflektív hit
27,3%



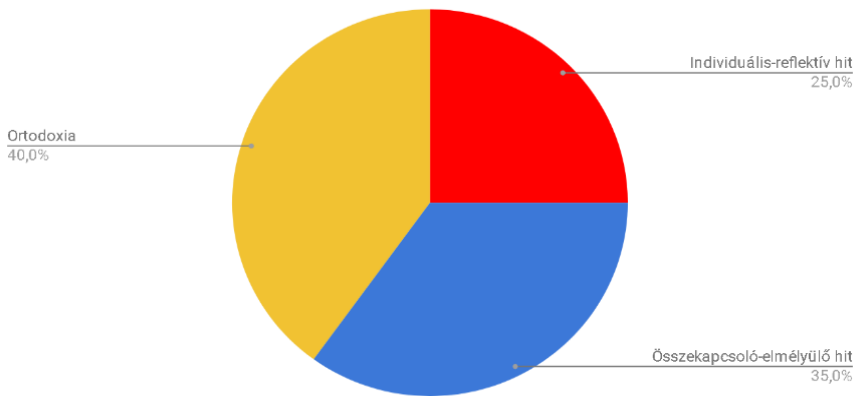
Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **5,1** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

VIII. KÉRDÉS:

A talentumokról szóló példabeszéd (Mt 25,14-30): Az idegenbe készülő ember 5, 2, illetve 1 talentumot bíz a szolgálóra. Az 1 talentumot kapott szolgáló az urától való félelmében a rá bízott talentumot megőrzi, de nem kamatoztatja, ellentétben a másik két szolgálóval, ezért megbüntetik és elveszik tőle az 1 talentumot s annak adják, aki a legtöbbet kapta. Mennyire volt igazságos az eljárás? Indokolja?

A válaszadók: 35 %-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 25%-a az Individuális-reflektív hit és 40%-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

A talentumok



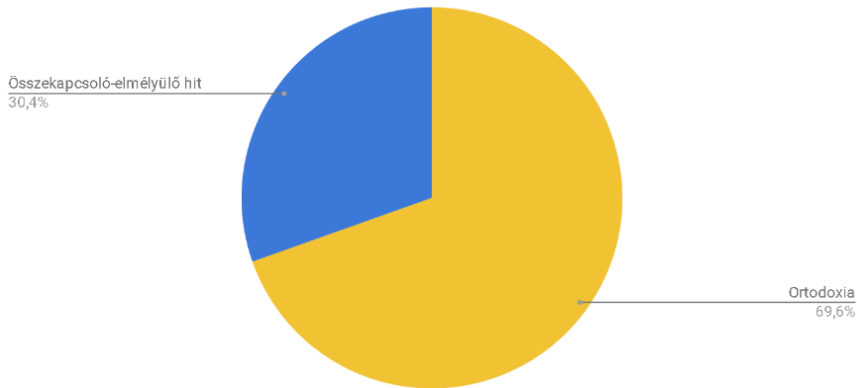
Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **4,7** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

IX. KÉRDÉS:

Az irgalmas szamaritánus története: mennyire problémás a pap és a levita közömbössége? Indokolja!

A válaszadók: 30,4 %-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, és 69,6 %-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

Az irgalmas szamaritánus



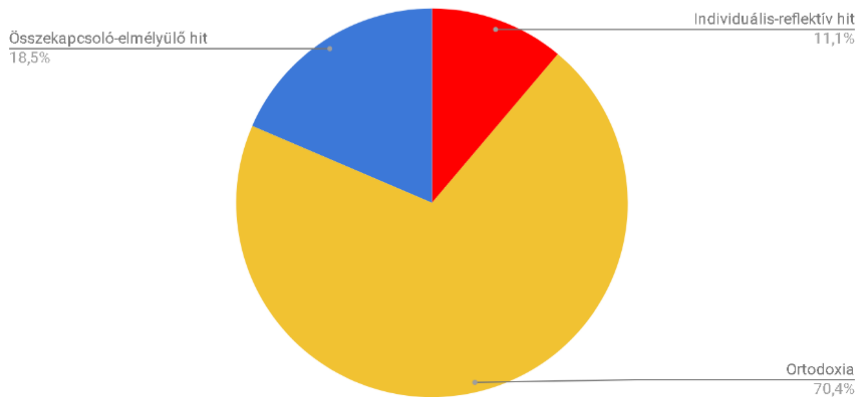
Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **5,1** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1- egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

X. KÉRDÉS:

A tékozló fiú története: helyesen bánt-e az apa a fiaival? Indokolja!

A válaszadók: 18,5 %-a az Összekapcsoló-elmélyülő hit, 11,1%-az Individuális-reflektív hit és 70,4 %-a az Ortodoxia kategóriába sorolható.

A tékozló fiú



Mennyire tartják dilemmásnak az adott történetet? a válaszadók átlaga: **5,6** (1-7-ig terjedő likert skálán, 1-egyáltalán nem dilemmás, 7- erősen dilemmás)

ÖSSZESÍTVE:

Ortodoxia: 41%-ban születtek Ortodoxia kategóriába sorolható válaszok.

Individuális-reflektív: 17%-ban születtek Individuális-reflektív hit kategóriába sorolható válaszok.

Összekapcsoló-elmélyülő:42%-ban születtek Összekapcsoló-elmélyülő hit kategóriába sorolható válaszok

IV. KONKLÚZIÓ

Pilot kutatásunkból láthatjuk azt, hogy vannak olyan bibliai példabeszédek, amelyeket szívesebben alkalmaznak a már aktívan tanító pedagógusok, mert könnyebben befogadhatók, vagy jobban megmozgatják a gyerekeket ezáltal gondolkodásra sarkallva őket. Ugyanakkor vannak olyan történetek, amelyek a hittanárok számára is nehezen értelmezhetőek és ebből kifolyólag kevésbé alkalmazzák tantermi keretek között. A kutatás arra nem tér ki, hogy mi az oka annak, hogy ezeket a történeteket, amelyeket a tanárok nem alkalmaznak a tanításuk során, nem értik, vagy pedig olyan feszültséget okoz bennük, amivel nem tudnak megküzdeni. Megoszlottak a vélemények abban, hogy érdemes lenne-e átfogalmazni a példabeszédeket a jobban érthetőség szempontjából.

Második kérdőívünkben arra kerestük a választ, hogy a nehezebben értelmezhető, dilemmás történetekkel mit kezdenek a teológus hallgatók. A válaszok dekódolásához három valláspszichológiai elméletet alkalmaztunk, s azok segítségével a válaszokat három kategóriába soroltuk. Az eredményekből az látszik, hogy a válaszok 42 %-a Összekapcsoló-elmélyülő hit, 41 %-a Ortodoxia, 17%-a Individuális-reflektív hit.

Az Ortodoxia válaszok nagyarányú megjelenése igen elgondolkodtató. Felhívja arra a figyelmet, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni a teológusok, hittanárok képzésében a kritikai szemlélet erősítésére és kialakítására. Ha a kritikai gondolkodás nem alakul ki, nem kérdőjeleződnek meg a hittartalmak, abban az esetben nem tud létrejönni a magasabb szintű Összekapcsoló-elmélyülő hit.

Szükségesnek tartjuk megemlíteni, hogy a válaszok dekódolásánál gondot okozott az a tény, hogy nehezen lehetett eldönteni, hogy az adott felelet az elmélyült hit válasza, vagy csupán tanult válasz. A kutatási kérdés további vizsgálatához fontosnak tartjuk, a kérdéskör komplexebb körbejárását. Ezen a téren érdemes tovább folytatni a vizsgálatot a kutatási eredmények pontosabb tisztázása érdekében.

V. KÉRDŐÍVEK

V.1. ELSŐ KÉRDŐÍV

Bibliai példabeszédek tantermi alkalmazhatósága

Kérdéssor

Kedves Hallgató!

A kérdőív felvételével Ön a Pécsi Hittudományi Főiskola Szakmódszertani kutatócsoportja kutatásához járul hozzá, amelynek fő témája a bibliai példabeszédek tantermi alkalmazhatóságának vizsgálata.

Arra kérjük, hogy a kérdőívet egy olyan hittanárral vegye fel, akinek már van hittanári tapasztalata. A kérdőív felvételekor fontos, hogy nincsen helyes vagy helytelen válasz, a valódi tapasztalatokra vagyunk kíváncsiak. A vizsgálatban való részvétel anonim és önkéntes módon történik, a válaszpapíron kérjük csak a válaszadó nemét tüntesse fel!

Szakmódszertani kutatócsoport tagja: Dr. Kovács Gusztáv, Csonta István, Dr. Lukács Ottilia és Asztalos Katalin

1. Milyen gyakorisággal alkalmaz bibliai példabeszédeket tanítása során?
2. Melyek azok a példabeszédek, amelyek leginkább közel állnak Önhöz? És miért pont azok?
3. Van-e olyan élménye gyerekkorából amikor hittanóra keretei között foglalkoztak egy-egy példabeszéddel és valamiért nagyon megmaradt Önben? Ha igen, mit gondol miért?
4. Melyek azok a történetek, amikkel leginkább szeret dolgozni? És miért?
5. Tanítása során mikor érzi úgy leginkább, hogy egy-egy példabeszéd elérte a hatását?
6. Hogy látja, hogyan fogadják a gyerekek ezeket a történeteket?
7. Vannak-e olyan történetek, amiket inkább elkerül? Melyek ezek és miért?

8. Vannak olyan példabeszédek, amik jobban megmozgatják a gyerekeket vagy sok kérdést vet fel bennük? Melyek ezek? És mit gondol miért?
9. Mit gondol hogyan hatottak a korabeli emberekre Jézus példabeszédei, hogyan reagálhattak rá, milyen érzéseket keltett a hallgatóságban?
10. Mit gondol ezek a példabeszédek a jelenkorban is képesek-e hatást elérni?
11. Van olyan példabeszéd, amit jelentősen át kéne formálni ahhoz, hogy a mai környezetben elérje a hatását?

V.2. MÁSODIK KÉRDŐÍV

Kedves Kitöltő!

A Pécsi Hittudományi Főiskola Szakmódszertani kutatócsoportja kutatásában vesz részt, amelynek fő témája a bibliai példabeszédek tantermi alkalmazhatóságának vizsgálata. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és teljes mértékben anonim módon történik. Kérjük, hogy figyelmesen olvassa el a kérdéseket azután írja meg a saját válaszát!

Ha bármilyen kérdése, észrevétele van, forduljon hozzánk bizalommal!

Szakmódszertani kutatócsoport tagjai: Dr. Kovács Gusztáv, Csonta István, Dr. Lukács Ottilia és Asztalos Katalin

Az alábbiakban olyan bibliai példabeszédeket és történeteket sorolunk föl, melyek dilemmás helyzeteket tárnak elénk. Kérjük röviden írja le mit érez dilemmának ezekben a történetekben. Értékelje 1-7-ig, hogy mennyire tűnik megoldhatatlannak vagy megoldhatónak az adott történetben megjelenő dilemma?

(A dilemma olyan az összetett, kényszerű, szorult helyzet, amely két nagyon hasonló értékű lehetőséget kínál fel.)

1. Ádám és Éva az Édenkertben: ki felelős a bűnbeesésért? Indokolja!
2. Izsák feláldozása(megkötözése). Kérheti-e Isten Ábrahámától, hogy az egyetlen gyermekét feláldozza? Indokolja!
3. Az aranyborjú története: felelős-e Áron az aranyborjú építéséért? Indokolja!
4. Jób története: van-e helye Jób Isten ellen irányuló panaszának? Indokolja!
5. Jézus követése és embertársunkkal szembeni felelősség. Jogos-e Jézus kérése: „Kövess engem, hagyd a holtakra, hadd temessék el a halottaikat!”? Indokolja!
6. A szőlőmunkásokról szóló példabeszéd (Mt 20,1-16): helyes-e / igazságos-e az, hogy mindenki ugyanazt a bért kapja függetlenül attól, hogy egész nap dolgozott vagy csak órát? Indokolja!

7. Példabeszéd a tíz szűzről: helyeselhető-e az öt okos szűz tette, mely szerint nem osztották meg olajukat a társaikkal? Indokolja!
8. A talentumokról szóló példabeszéd (Mt 25,14-30): Az idegenbe készülő ember 5, 2, illetve 1 talentumot bíz a szolgálaira. Az 1 talentumot kapott szolga az urától való félelmében a rá bízott talentumot megőrzi, de nem kamatoztatja, ellentétben a másik két szolgálával, ezért megbüntetik és elveszik tőle az 1 talentumot s annak adják, aki a legtöbbet kapta. Mennyire volt igazságos az eljárás? Indokolja?
9. Az irgalmas szamaritánus története: mennyire problémás a pap és a levita közömbössége? Indokolja!
10. A tékozló fiú története: helyesen bánt-e az apa a fiaival? Indokolja!

LUKÁCS OTTILIA

AQEDAH – IZSÁK MEGKÖTÖZÉSE: MEDDIG MEHET EL ISTEN?

(Gen 22,1-19)¹

... a text only starts to function when it receives attention – only then does it affect someone. Without a reader a text cannot operate, it is no more than a silent shadow.²

A bibliai dilemmás történeteket két csoportra oszthatjuk aszerint, hogy milyen szinten valósul meg a dilemma: (1) ember és ember közötti dilemma: legismertebb talán az irgalmas szamaritánus története, valamint (2) Isten és ember közötti dilemma, melyet további két csoportba sorolhatunk: (a) Az Istenhez hűséges ember szenvedése vagy 'az igaz szenvedése', amikor akaratlanul is feltesszük a kérdést, hogy „Hogyan hagyhatja Isten mindezt megtörténni a hozzá hűséges emberrel?” vagy „Talán elhagyta, esetleg megfélekezett Isten a hozzá hűséges emberről?” Ezt a dilemmát járja körül a Jób története, akit a történet végén Isten kárpótol és megjutalmaz a hűségéért. (b) Az Istenhez hűséges ember, akit Isten nagyon komoly próbatétel elé állít látszólag megindokolatlanul. Ilyenkor felmerül a kérdés, hogy mi az Isten kérhet az embertől? Meddig mehet el Isten? A dilemmás történetek e csoportjába tartozik az Izsák megkötözésének története, az אִשְׁחָק אֶת־יִצְחָק / *'aqedat Yišḥaq*, vagy röviden אֶת־יִצְחָק / *'aqedah* (megkötözés) ahogy a zsidó hagyomány megnevezi³ vagy ismertebb nevén Ábrahám áldozata, ahogy a keresztény hagyomány hívja (Gen 22). Már a bibliai elbeszélés nevei különböző hermeneutikai megközelítéseket sugallanak, jelezve, hogy egyik legmeghökkentőbb, legvitatottabb elbeszéléssel állunk szemben, mellyel nemcsak a

1 A tanulmány az MTA tantárgy-pedagógiai Kutatási Program (2016–2020) keretében készült.

2 Jan P. Fokkelman, *Reading Biblical Narrative: A Practical Guide*, Tools for Biblical Studies (Leiden: Deo Publishing, 2000), 20.

3 Érdemes megemlíteni, hogy az אֶת־יִצְחָק / *'aqedah* főnév a későbbi zsidó hagyományból ismert, a Szentírásban nem fordul elő. Az igei alakja (אֶת־יִצְחָק / *'aqad*) is csak ebben az elbeszélésben fordul elő a 9. versben.

zsidóság, hanem a szamaritánus közösség, a kereszténység és az iszlám is próbált az évszázadok során megbirkózni.

Az *aqedah* elbeszélés Isten és Ábrahám kapcsolatára koncentrálna, mely során alapvető teológiai kérdéseket és erkölcsi témákat jár körül, mint például az ember vallásos kötelessége Isten felé, valamint etikai kötelezettsége a közössége és családtagjai felé, továbbá Isten lehetséges, pontosabban mondva elfogadható elvárásai az embertől. A mai olvasó számára történet pattanásig feszített dilemmája két kiemelt síkon valósul meg: egyik oldalon, a főhősnek, Ábrahámnak választania kell Isten iránti elkötelezettsége, azaz Isten iránti szeretete, hite (isteni törvény, azaz Isten iránti szeretet) és másik oldalon az alapvető morális felelőssége között, mely a saját gyermekének védelmére vonatkozik, ill. a gyilkosság bibliai tilalmára, mely az *aqedah* elbeszélést megelőzően az őstörténet-től kezdve jelen van a Szentírásban (természeti törvény, azaz embertárs, jelen esetben a gyermek iránti szeretet).⁴ J. Neoh találóan állapítja meg, hogy a történetben bemutatott dilemma két szempontból közelíthető meg: (1) a törvény szempontjából, mely szerint az isteni törvény (Istentől jövő parancs Izsák feláldozására) és a természeti törvény (Ábrahám apai kötelessége, az emberi élet védelme) kerül konfliktusba, (2) a szeretet szempontjából, mely szerint az Isten iránti szeretet, azaz a szeretet legnagyobb és ellenvetést nem tűrő formája és az embertárs iránti szeretet, ebben a speciális esetben az apai szeretet a fiúgyermek iránt kerül konfliktusba.⁵

Az *aqedah* elbeszélés értelmezés története nagyon hamar elkezdődött. Érdeemes megemlíteni például a Judit könyvét, ahol már Izsák próbatételéről

4 Vö. Káin és Ábel története (Gen 4,1-16); a vízözön utáni „új” világrend, mely halállal bünteti a gyilkosságot: „Aki embervért ont, annak ember ontsa ki a véré, mivel Isten saját képmására teremtette az embert.” (Gen 9,6); a Dekalógus „Nelj ölj!” parancsa mint az emberölésre vonatkozó legismertebb apodiktikus törvény (Ex 20,13; Dt 5,17); a Szentírás legősibb törvénygyűjteménye, a Szövetség könyve (Ex 20,22-23,33) is behatóan foglalkozik az emberölés tilalmával, talán egyik legismertebb erre vonatkozó kazuisztikus törvénye:

„¹Aki a másikat úgy megüti, hogy belehal, azt halállal kell büntetni. De ha nem leleskedett rá, hanem Isten adta a kezébe, akkor megjelölök neked egy helyet, ahová menekülhet. De aki a másikat meggyilkolja, azt hurcold el az oltártól is, és lakoljon halállal” (Ex 21,12-14).

5 Joshua Neoh, “Law and Love in Abraham’s Binding of Isaac,” *Law and Humanities* 9, no. 2 (2015): 250-254.

van szó (Jud 8,26),⁶ a Jubileumok könyvét, mely kapcsolatba hozza Ábrahám áldozatát a *pesach* ünnepével és a próbatételt Masztéma javaslatként mutatja be, mely szerint nem Isten tette próbára Ábrahámot (Jub 17,15-18),⁷ vagy a bibliai történet újra írásának qumráni szövegtenűit (4Q225; 4Q226).⁸ A rabbinikus szentírásmagyarázat az évszázadok során több választ is kínál az *aqedah* próbatételére,⁹ például: (a) a *Genesis Rabbah* hangsúlyozza a „próbatétel” jellegét, ami a bibliai szöveg elején megjelenik, eszerint Ábrahám megtestesíti a tökéletes hívő, Istenre teljes mértékben ráhagyatkozó személy alakját, ugyanakkor Sára hirtelen haláláról (Gen 23) azt írja, hogy azután következett be, hogy Ábrahám visszatért a Morija földjéről (GenRab 58,5). (b) A rabbik többsége azon a véleményen van, hogy Ábrahám maradéktalanul bízik, hisz a meghívásakor elhangzott szövetségi ígéretekben, és ezáltal képes teljes mértékben ráhagyatkozni és engedelmeskedni akár az abszurdnak tűnő isteni parancsoknak is (pl. *Qiddush HaShem, Lamentations Rabbah* 1:50 [4-5. század]). Ez a gondolat jelenik meg a korakeresztény szerzőknél is, mint például a Jakab levél: „Ábrahám, a mi atyánk, nem a tettei alapján igazult meg, amikor odatette fiát, Izsákot, áldozatul az oltárra?²² Láthatod, hogy hite működött tetteiben és tettei tették teljessé a hitét.²³ Így teljesült az Írás szava: ‘Ábrahám hitt Istennek, ez megigazulására vált’ és: ‘Isten barátjának’ nevezték.” (Jak 2,21-23), a Zsidókhoz írt levél: „Ábrahám hitt eláldozta fel Izsákot, amikor az Isten próbára tette. Készen volt rá, hogy feláldozza egyszülöttét, ő, aki ígéretképpen kapta,¹⁸ és hallotta: ‘Izsák által lesznek utódaid.’¹⁹ Biztosra vette, hogy Isten képes a halottakat is feltámasztani. Ezért vissza is kapta mintegy előképül.” (Zsid 11,17-19), vagy a 19. századi dán filozófusnál, Søren Aabye Kierkegaardnál, aki Ábrahámot tette alapján a „hit

6 “Gondoljatok arra, hogyan bánt Ábráhámmal, mint tette próbára Izsákot (ὅσα ἐπειράσεν τὸν Ἰσαάκ), mik történtek Jákobbal a szíriai Mezopotámiában, amikor anyai nagybátyjának, Lábánnak juhait őrizte” (Jud 8,26).

7 20. századi kutatók is érveltek amellett, hogy az első versben levő *ha-’elohim* / מִיְהוָה nem Istenre vonatkozik, hanem az mennyei lényekre, „istenek fiai” (pl. Jób 1,6) vagy angyalokra (pl. Num 22,22). Lásd tovább: Benno Jacob, *Das Erste Buch Der Tora: Genesis* (Berlin: Schocken, 1934), 491-492.

8 Izsák történetének recepció történetéte a Jubileumok könyvében és a qumráni iratokban lásd tovább Géza Xeravits, ed., *Izsák Megkötözése: Történet És Hatástörténet* (Budapest: Sapientia Főiskola, L’Harmattan, 2010).

9 A középkori rabbinikus irodalom értelmezéseit részletesen bemutatja: Albert van Der Heide, *“Now I Know”: Five Centuries of Aqedah Exegesis* (Cham: Springer, 2017).

védőpajzsaként” írja le, aki „elborzadva és remegve” kilép a természeti törvény kötelékéből, melyre arra kötelezi, hogy védelmezze a fiát és ne ölje meg, és hallgat az isteni parancsra, melyet csak ő hall, az Isten iránti feltétlen szeretetből.¹⁰ (c) Továbbá felmerült az a kérdés is, hogy nem magát Izsákot akarta-e Isten tesztelni, annak függvényében, hogy gyerekként képzeljük el vagy a bibliai belső kronológiára támaszkodva egy 37 éves férfiként az, aki apja hitéhez hasonlóan aláveti magát az isteni parancsoknak. (d) A rabbikat foglalkoztató másik kérdéskör, mellyel próbálják enyhíteni a történetben végig jelenlévő feszültséget, arra próbál koncentrálni, hogy mi is történt pontosan Izsák megkötözésekor: (i) A *Genesis Rabbah* szerint Izsák nem sérült meg egy csepp vére sem folyt ki, mert Isten angyala és Isten maga is közbelép (*GenRab* 56:7 cf. *Midrash HaGadol*); (ii) értelmezések sora egészen addig terjed, hogy Izsák feltámadásáról is beszélnek, pl. a 14. századi jemeni *Midrash HaGadol* szerint Isten két kerubon ülve figyelte az eseményeket és parancsára Izsák lelke nyomban visszatért testébe.¹¹

Az értelemzéstörténet sora könyvtárnyi irodalmat tesz ki, jelen tanulmány viszont a bibliai történet dilemmás aspektusára kíván koncentrálni, ezért szeretnénk rátérni a történet főszereplőire, akik cselekedete vagy magatartása alkotja a történet dilemmáját. A föld lakosságának több mint egy negyede származtatja a hitét egy olyan Teremtő Istentől, aki először egy Ábrahám nevű embernek ajánlott szövetséget. Ennek fényében föltehetjük az elsőre költőinek tűnő kérdést: Ki volt a bibliai Ábrahám? Miért kötött vele Isten szövetséget? Illetve: Miért kéri Isten, hogy áldozza fel fiát?

A bibliai hagyomány szerint Ábrahám az első pátriárka, Izrael ősatyja, aki az Istenre hagyatkozó ember prototípusát testesíti meg (Gen 12-25). Először akkor találkozunk vele a Bibliában, amikor Isten megszólítja őt Háránban és azt kéri tőle, hogy hagyja ott családját, induljon el feleségével és házanépével arra a földre, amelyet Ő mutat majd neki. Ábrahám meghívása három isteni ígéretet is magába foglal (Gen 12,1-3 vö. Gen 15,1-20 és Gen 17,1-11):

10 Søren Kierkegaard, *Fear and Trembling*, trans. Walter Lowrie (Princeton, London: Princeton University Press, 1843), 67.

11 Isaac Kalimi, “Go, I Beg You, Take Your Beloved Son and Slay Him!” The Binding of Isaac in Rabbinic Literature and Thought,” *Review of Rabbinic Judaism* 13, no. 1 (January 1, 2010): 1-29.

1. a föld ígéretét, melyet Isten örök birtokul kíván neki és utódainak adni
2. a nép ígéretét, mely szerint Isten hatalmas, nagyszámú néppé teszi – noha az elhívást megelőzően értesülünk Ábrahám felesége, Sára meddőségéről (Gen 11,30)
3. az áldás ígéretét, mely szerint Ábrahám által részesül áldásban a föld minden nemzetsége

Az Istentől jövő hívásra Ábrahám elhagyja Háránt és kérdés, kétkedés nélkül – legalábbis a Biblia nem számol be erről – elindul arra, amerre az Úr hívja őt. Ezzel kezdetét veszi Ábrahám vándorlásának története Kánaán földjén, ami az Ígéret Földje is egyben. A fent említett hármas ígérettel találkozunk még Isten Ábráhámval kötött szövetségénél, melyről két hagyományt is megőrizik a Teremtés könyve (Gen 15,4-7 és Gen 17,2-8). Mindkét szöveghagyomány szerint, a szövetségkötéseknél Isten biztosítja Ábráhámot afelől, hogy lesz saját utóda feleségétől Sárától (Gen 15,1-6; 17,1-8). Ábrahám és Sára fiának, Izsáknak a hírüladásáról még egy rendkívüli történet is beszámol, amikor Ábráhámot három ismeretlen, különleges férfi látogatja meg (Gen 18,1-2). A történet szerint Ábrahám örömmel, készségesen megvendégelte különleges látogatóit. A vendéglátás során a látogatók hírül adják Izsák születését az akkor 99 éves Ábráhámnak és 90 éves Sárának. Izsák születéséről és a vele járó örömet követően a Biblia nem számol be Izsák gyermekkoráról (Gen 21,1-7). Annyit tudunk, hogy Ábrahám, Sára kérésére elküldi Hágárt, a szolgálóját és elsőszülött fiát, Izmaelt (Gen 21,8-21) valamit miután Beershebanál szövetséget köt Abimelekkal, a filiszteusok királyával, hosszú ideig vendégként tartózkodik a filiszteusok földjén (Gen 21,22-33). Az *aqedah* elbeszélés pedig innen folytatja az eseménysorozatot.

Mielőtt rátérnénk magára az *aqedah* elbeszélésre, fontos megemlíteni, hogy a páttriárkatörténetek, ezen belül az Ábrahám-történetek bonyolult irodalom történeti folyamatot tükröznek. Exegéták körében általánosan elfogadott az a nézet, mely szerint a páttriárkatörténetek precíz teológiai szerkesztése a Papi iskola történetírásának szemléletét tükrözi, melynek célja, hogy Izrael történetének kezdetére olyan személyt állítson, aki nem csupán Izrael, hanem sok nép

ősatyja lehet.¹² Azonban az *aqedah* történet sajátos teológiája, stílusa és szerkezete, mely következtében a történet nem határolódik be térben és időben,¹³ és egyben nehezen illeszkedik be az Ábrahám-történetek kronológiai kontextusába, arra készítette a Pentateuchus kutatóit, hogy az Ábrahám-történetektől különálló hagyományként definiálják. A Pentateuchus kritika kezdetétől az Elohista hagyomány sajátjának tulajdonították.¹⁴ Karasszon István nagyon pontosan ragadja meg az *aqedah* történet és az ábrahámi ciklus kapcsolatát:

Bárki írta is ezt a fejezetet, a mondanivaló a maga teljességében csak a szélesebb kontextus figyelembevételével kerekedik ki, hogy elvonatkoztatnunk tőle immár lehetetlen. [...] ugyan igaz, hogy tökéletesen illeszkedik a kontextusba, de mit tesz hozzá érdemben? [...] Ha elhagynánk ezt a megdöbbentő történetet, akkor vajon kinek hiányozna az Ábrahám-történetekből? Nyilván senki nem hiányolná, hogy Ábrahám nem áldozta még fel gyermekét...¹⁵

Ezzel ellentétben Thomas Römer óvatosan fogalmaz ezen a téren, a Gen 20-22 késői datálása mellett érvelve, viszont nyitva hagyja a lehetőséget a Gen 22 egy ősi formájának, ami tartozhatott az Elohista hagyományhoz, noha elismeri, hogy a Pentateuchus jelenlegi kutatása nem beszél már sem Elohista, sem Yahwista forrásokról: „Gen 22 in its original version was perhaps an ‘elohistic’ text avoiding the divine name Yhwh.”¹⁶ Jean-Louis Ska viszont egyértelműen a szöveg késői datálása mellett érvel: (a) a szöveg egyetlen célja, hogy az olvasót bevonja a történet drámájába, ami azáltal valósul meg, hogy az olvasó mint kívülálló ismeri az előzményeket, és (b) a szöveg recepció történetének kezdete is viszonylag

12 István Karasszon, “1 Mózes 22 - Az Elohista Programja!,” in *Izsák Megköltözése: Történet És Hatástörténet*, ed. Géza Xeravits (Budapest: Sapientia Főiskola, LHarmattan, 2010), 10.

13 A Morija földje / הירמ צרא (2. vers) és az etimológiai magyarázat az áldozatbemutatás helyére, a hegyre, ahol Isten gondoskodik (szó szerint: megjelenik) / הארי ההי (14. vers) mint Jeruzsálemre való utalások az 1Krón 3,1 nyomán alakultak ki, a szöveg szintjén nem utalnak földrajzi helységekre. Ehhez hasonlóan a történet nyitása is meghatározott időn kívülre helyezi az elbeszélést „Ezek a dolgok után történt” / הלאה מירבדה רחא יהיו.

14 A Gen 22-t az Elohista hagyománynak tulajdonították többek közt, mert (1) Elohim istennév használata miatt (2.3.8.9.12 versek), (2) az „Isten félelme” motívum miatt, és (3) a szöveg kerüli Isten antropomorf bemutatását. Lásd például Martin Noth, *Überlieferungsgeschichte Des Pentateuch* (Stuttgart: Kohlhammer, 1948), 125kk. Lásd Karasszon legújabb tanulmányát ebben a témában: Karasszon, “1 Mózes 22 - Az Elohista Programja!”

15 Karasszon, “1 Mózes 22,” 11-12.

16 Thomas Römer, “Abraham’S Rightousness and Sacrifice: How to Understand (and Translate) Genesis 15 and 22,” *Communio Viatorum* 54/1, 2012, 7–9, 14.

későre tehető, csupán a késői biblikus és apokrif iratoktól kezdődően (pl. Sir 44,20; Bölcs 10,5; 1 Makk 2,52 vagy maga az Újszövetség).¹⁷

Abból kiindulva, hogy nem az Ábrahám-történetek fényében született alkotásról van szó a tanulmány további részében magára elbeszélés történetre koncentrálunk, arra, hogy miről szól valójában a szöveg és miért van az, hogy szinte megírása óta egyik legdrámaibb, legnehezebben értelmezhető bibliai szöveggént értékeljük. A történet népszerűségének kulcsa kétségkívül a háttérben meghúzódó dilemmának tudható be, ezért a tanulmány második célja azt vizsgálni, hogy milyen narratív eszközök által valósul meg ez a dilemma.

AZ AQEDAH ELBESZÉLÉS

Az elbeszélte idő három napot foglal magába, mely egy nagyon egyszerű, tömör történetet mutat be kevés aktív szereplővel. Első nap elhangzik egy isteni felszólítás, pontosabban a héber igemód szerint egy kérés (קָרָא / *Vedd, kérlek!*), melyre Ábrahám hallgatással reagál. Másnap, ennek a felszólításnak engedelmeskedve, Ábrahám előkészül az útra, előkészíti szamarát, fiát, szolgálait, eszközeit és elindulnak. Harmadik nap elérkeznek az áldozatbemutatás helyszínére, ahol hagyja szolgálait és szamarát, Izsákkal meg csendben továbbhaladnak a hegyre, hogy bemutassa a kért áldozatot.

Első nap:	
'Ezek után az események után történt, hogy Isten [<i>ha-'elohim</i>] próbára tette Ábrahámot, és így szólt hozzá:	
	„Ábrahám, Ábrahám!”
	„Itt vagyok [<i>hinneneni</i>]” - felelte.

17 Jean-Louis Ska, “Animadversiones - Genesis 22: What Question Should We Ask the Text?,” *Biblica* 94.2, 2013, 267.

<p>²Akkor ezt mondta neki:</p>	<p>„Vedd kérlek <u>egyetlen fiadat, akit szeretsz, Izsákot,</u> <u>menj</u> Morija földjére, s ott <u>mutasd be őt égőáldozatul</u> azon a hegyen, amelyet majd megnevezek neked.”</p>
<p>Második nap:</p>	
<p>³Másnap reggel Ábrahám korán fölkelt, fölnyergelte szamarát, magával vitte két szolgáját és a fiát, Izsákot. Fát hasogatott az égőáldozathoz, fölkerekedett, (és) elindult a hely felé, amelyet Isten mondott neki.</p>	
<p>Harmadik nap:</p>	
<p>⁴A harmadik napon Ábrahám fölemelte szemét, és messziről meglátta a hegyet. ⁵Ábrahám azt mondta a szolgálknak:</p>	
	<p>„Maradjatok itt a számmal. Én és a fiú elmegyünk imádkozni, és utána visszatérünk hozzátok.”</p>
<p>⁶Ábrahám tehát fogta az égőáldozathoz szükséges fát, s fia, Izsák vállára adta, ő pedig kezébe vette a tüzet és a kést. Így mentek ketten egymás mellett. ⁷Akkor Izsák megszólította Ábrahámot:</p>	
	<p>„Atyám!”</p>
<p>[Az] válaszolt:</p>	
	<p>„Itt vagyok [hinnen], fiam!”</p>
<p>⁸[Ez azt] mondta:</p>	
<p>Ábrahám így felelt:</p>	<p>„Lám, itt a tűz és a fa, de hol a bárány az égőáldozathoz?”</p>

	„Isten majd gondoskodik bárányról az égőáldozathoz, fiam.”
<u>Így mentek [tovább] ketten egymás mellett.</u>	
<p>⁹Mikor megérkeztek arra a helyre, amelyet Isten mondott neki, Ábrahám megépítette az oltárt, rárakta a fát, megkötözte Izsákot, a fiát és az oltárra helyezte őt, a fa tetejére. ¹⁰Akkor Ábrahám kinyújtotta kezét, vette a kést, hogy feláldozza a fiát. ¹¹[De] hívta őt az Úr angyala [malak YHWH] az égből és azt mondta:</p>	
	„Ábrahám, Ábrahám!”
	„Itt vagyok [hinneni]” – felelte.
¹² [Az Úr angyala] folytatta:	
	„Ne nyújtsd ki kezedet a fiú felé és ne tégy semmit [ne árts] neki mert most már tudom, hogy féled az Istent és egyetlen fiadat sem tagadtad meg tőlem.”
<p>¹³Ábrahám fölemelte szemét, látott egy kost, amely szarvánál fogva fennakadt a bozótban. Ábrahám odament, megfogta a kost, és feláldozta égőáldozatul a fia helyett. ¹⁴Ábrahám így nevezte a helyet:</p>	
	„YHWH-yir’e = az Úr megjelenik [gondoskodik]”
ezért mondják mind a mai napig:	
	„A hegyen, ahol YHWH-yir’e / az Úr megjelenik [gondoskodik]”.
¹⁵ Azután az Úr angyala az égből másodszor is hívta Ábrahámot [szólt Ábrahámhoz], ¹⁶ és mondta:	

	<p>[Isten:] „Magamra esküszöm – ez az Úr szava –, hogy mivel ezt tetted és egyetlen fiadat sem tagadtad meg tőlem, ¹⁷<i>gazdagon megáldalak, és utódaidat megsokasítom, mint az ég csillagait és mint a tengerpart fővényét, utódaid elfoglalják majd az ellenség kapuját.</i> ¹⁸<i>Utódaid által nyer áldást a föld minden népe, mivel hallgattál a szavamra.</i>”</p>
<p>¹⁹<u>Ábrahám</u> visszatért szolgálóihoz. Felkeltek, és együtt visszamentek Beersebába. Ábrahám Beersebában maradt.</p>	

A történet szerint Ábrahám kérdés vagy ellenkezés nélkül engedelmeskedik a szívszorító isteni felszólításnak – „Vedd *kérlek* egyetlen fiadat, akit szeretsz, Izsákot, [...] mutasd be őt égőáldozatul [...]” (Gen 22,2) – és elindul, hogy feláldozza fiát. Ha a vallás, a hit, az Istenben való bizalom oldaláról közelítjük meg a történetet, akkor mindenki elégedett Ábrahám reakciójával, hiszen a történet szerint Istent mindennél és mindenkinél jobban szereti. Viszont, ha megálunk a kérésnél vagy inkább parancsnál, „mutasd be égőáldozatul” (◇◇◇◇◇), akkor hihetetlenül megdöbbentő kéréssel találkozunk: áldozd fel, azaz öld meg és égesd el az egyetlen fiadat, akit szeretsz!

Annak ellenére, hogy a történet elején a szentíró biztosítja az olvasót arról, hogy ez csupán egy „próbatétel”¹⁸ a történet maga roppant ijesztőnek és igazságtalannak tűnik – ahogy Crider fogalmaz „God put Abraham in an impossibly tragic situation”¹⁹ –, ugyanis a történet egyik szereplője sem tud a próbatételről. Ábrahám elindul, hogy teljesítse a kérést, anélkül, hogy bárkit is beavatna.

18 „Isten? [ha-Elohim] próbára tette (נסה) Ábrahámot” (Gen 22,1). Az Istentől jövő próbatétel gyakran előfordul a héber Szentírásban, pl. Ex 15,25; 16,4; 20,20; Dt 8,2.16; Dt 13,4; Bír 2,22; 3,4. Az ilyen próbatételeknek mindig az Isten tetteinek vagy törvényeinek a tudása a cél (נסה “próbára tenni – עדי “tudni”).

19 Scott F. Crider, “The Test: Narrating God, Abraham and Isaac in Genesis 22:1–19,” *Literary Imagination* 19, no. 2 (2017): 149.

A feszültség és a kérés terhe tehát egyedül Ábrahámra kerül.²⁰ A kérdés, ami foglalkoztat minket azonnal arra irányul, hogy hogyan kérhet Isten ilyesmit egy olyan embertől, aki az első szavára elhagyta családját, otthonát, földjét és elindult az ismeretlenbe és kitartott öregkoráig Isten mellett olyan ígéretnek alapján, melyből igazán semmi nem valósult meg: az ígért föld még nem az övé, utódja is csak százéves korára lett, de a néppé válás és a nemzetekre vonatkozó áldás még reménytelenül távoli. Az elbeszélés előtörténete fényében nagyon erősen kihangsúlyozódik az elbeszélésben rejlő feszültség. Továbbgondolva Ábrahám drámáját, feltevődik a kérdés, hogy mi az, amit Isten kérhet Ábrahámától, a szövetségésétől, a hívő embertől? Pontosabban: Meddig mehet el Isten az Istenember közötti kapcsolatban? Köteles-e az ember engedelmessé válni az olyan isteni kérésnek, ami egyértelműen morálisan rossz és elutasítandó, mint a gyermekáldozat vagy emberáldozat a hit oltárán?²¹ Továbbá a fő kérdésünk az, hogy milyen narratív eszközök által jön létre a szövegben az a feszültség, az a dilemma, ami évszázadok óta foglalkoztatja a Szentírás olvasóit és magyarázóit, a hívő embert?

Ahhoz, hogy megértsük a magát a történetet és a benne rejlő dilemmát arra kell figyelni, hogy *Mit beszél/mond* el a szöveg? Pontosabban: *Miről* szól az elbeszélés? *Hogyan* mondja el ezt a szöveg? *Hogyan* épül fel a szöveg?²² Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre őszinte választ adhassunk Jan P. Fokkelman szerint a következőkre kell kiemelten figyelni: (1) a történettel kapcsolatos előre kialakított elképzeléseket vagy ismert értelmezéseket tudatosan félre kell tenni, (2) az abszolút kezdő vagy beavatatlan attitűdjét kell elsajátítani, hogy a friss és „érintetlen” nézőpontból közelíthessük meg a szöveget. Az alapvető hozzáállásunk az adott szöveghez nagyon fontos, mert ez határozza meg a szöveggel

20 Nahum M. Sarna, *The JPS Commentary: Genesis*, The JPS Torah Commentary (Philadelphia, PA: Jewish Publication Society, 1989), 151.

21 Römer, "Abraham's Righteousness and Sacrifice: How to Understand (and Translate) Genesis 15 and 22," 5-6. Th. Römer amellett érvel, hogy az Aqedah története egyértelműen kapcsolatba hozható az emberáldozat kérdésével az ókori Izraelben és Júdában. . Kierkegaard, *Fear and Trembling*.

22 Fokkelman, *Reading Biblical Narrative*, 26. Cf. Crider, "The Test," 148-149.

való kapcsolatunkat, ami előre vihet, gátolhat, pozitívan vagy negatívan befolyásolhatja a szövegről alkotott véleményünket.²³

MIT ÉS HOGYAN MONDJA AZT A SZÖVEG?

Az elbeszélés valójában két szereplőre fókuszál: Istenre és Ábrahámra.²⁴ A teológiai és etikai kérdések igazából kettőjük köré rendeződnek: Isten egyedülálló, meghökkentő, mondhatnánk brutális kérésére, melyre nem találunk hasonló példát a Szentírásban, ill. Ábrahám ugyanolyan megdöbbentő válaszreakciójára. A „*Hogyan mondja el ezt a szöveg?*” kérdésre a válasz a narratív eszközök egyedülálló használata a válasz, melyek közül szeretnénk kiemelni a szöveg szerkezetét/struktúráját, a történet során jelen levő nyomasztó csendet és az alkalmazott mondattant.

(a) AZ AQEDAH SZERKEZETE

Az elbeszélés központi témája a szöveg szerkesztésében is megnyilvánul. A maszoréta verzió 19 versből álló elbeszélést őriz meg, azonban az ősi változat feltehetően ennél is rövidebb, ami nem tartalmazta a hármás ígéret megismétlését a 15-19. versekben, ami elhangzott már a szövetségkötésnél is (Gen 17,1-8).²⁵

23 Fokkelman, *Reading Biblical Narrative*, 27.

24 Jacobs kilenc jelenetre osztja fel a történetet és abból kiindulva, hogy Ábrahám az egyetlen szereplő, aki minden jelenetben ott van, amellet érvel, hogy ő a történet egyetlen főhőse. Jonathan Jacobs, “Willing Obedience with Doubts: Abraham at the Binding of Isaac,” *Vetus Testamentum* 60, no. 4 (2010): 551.

25 Römer, “Abraham’S Righteousness and Sacrifice: How to Understand (and Translate) Genesis 15 and 22,” 10. Cf. Karasszon, “1 Mózes 22,” 17.

GEN 22,1-19 SZERKEZETE, AHOGYAN A MASZORÉTA HAGYOMÁNY MEGŐRIZTE:

A: Ezek után az események után történt, hogy Isten próbára tette Ábrahámot

B: Isten és Ábrahám párbeszéde

C: Felszólítás az Izsák, a szeretett és egyetlen fiú feláldozására

D: úton a Moriija hegy felé

E: otthagyják a két szolgát és ketten mennek tovább

F: Izsák és Ábrahám párbeszéde az áldozati állatról

G: *az aqedah: Izsák megkötözése*

G': *Isten angyala közbelép* - szól Ábrahámhoz

F': Adonay yir'e: az Úr megjelenik [gondoskodik]

F': Isten angyala másodszer szól: a hármas ígélet

E': Ábrahám visszamegy (egyedül) a szolgákhoz

D': visszamennek Beersebába

A': ez az esemény után Ábrahám ott marad Beersebában

A GEN 22 REKONSTRUÁLT KORÁBBI VÁLTOZATÁNAK SZERKEZET (GEN 22,1-14A.19A):

A: Ezek után az események után történt, hogy Isten próbára tette Ábrahámot

B: Isten és Ábrahám párbeszéde

C: Felszólítás az Izsák, a szeretett és egyetlen fiú feláldozására

D: úton a Moriija hegy felé

E: otthagyják a két szolgát és ketten mennek tovább

F: Izsák és Ábrahám párbeszéde az áldozati állatról

G: *az aqedah: Izsák megkötözése*

G': *Isten angyala közbelép* - szól Ábrahámhoz

F': YHWH yir'e: az Úr megjelenik [gondoskodik]-

F': -----

E': Ábrahám visszamegy (egyedül) a szolgákhoz

D': visszamennek Beersebába

A': -----

Mindkét verzió esetében a kiasztikus szerkesztésmód segít ábrázolni, kidom-
borítani a történet központi eseményét: Isten parancsa (B) és a parancs teljesí-
tése: Izsák megkötözése, aminek feszültségét enyhíti az angyali közbelépés (G
és G'). Ezt követi a történet másik két eseménye: Ábrahám és Izsák párbeszéde
az áldozati állatról (F) és az áldozati hely elnevezése (*YHWH yir'e*: az Úr megje-
lenik [gondoskodik]).

(b) A TÖRTÉNET CSENDJE

Az elbeszélés során érzékelhető egy magasztos vagy nyomasztó csend, ami nem
maradt észrevétlen a történettel foglalkozó modern kutatók számára.²⁶ Ez a
csend több szinten is megvalósul, ami talán a történet drámaiságához legin-
kább hozzájárul.

Először is a narrátor részéről nem olvasunk értékelést vagy reflektálást sem a
felszólításra, sem Ábrahám reakciójára. Nagyon tömören, szinte csupán igéket
használva mutatja be az eseményeket, pl. „Isten próbára tette Ábrahám és így
szólt...” a végén pedig megjegyzi, hogy az esemény után „Ábrahám Berseevában
maradt”.

Másodszor, Ábrahám részéről tapasztaljuk a csendet. Isten megszólítja
Ábrahámot, aki ahogyan az eddigi történetekből ismerjük, készségesen vála-
szol Isten hívására: „Itt vagyok” [*hinnenî*] (1. vers).²⁷ Ezután elhangzik Istentől a
szívbemarkoló félreérthetetlenül pontos felszólítás:

„*Vedd* egyetlen fiadat, akit szeretsz, Izsákot,
menj Morija földjére, s ott
mutasd be őt *égőáldozatul* azon a hegyen, amelyet majd
megnevezek neked.”

26 Jacobs, “Willing Obedience with Doubts,” 548; Crider, “The Test,” 154; Neoh, “Law and Love,” 255.

27 Ezt a készséges választ látjuk végig az elbeszélésben ahányszor csak az Úr vagy az angyala szólítja Ábrahámot, de még akkor is mikor Izsák megszólítja és az áldozat felől kérdezi őt. Vö. Sarna, *Genesis*, 151.

A felszólítás nem csupán tartalmilag meghökkentő, hanem nyelvtanilag is drámai ugyanis a felszólító módban levő igének, „vedd, kérlek!” (קח־נא) három tárgya is van: (a) egyetlen fiadat, (b) akit szeretsz és (c) Izsákot. Ez szokatlan szintaxis (mondatszerkezet) is kifejezi azt, hogy Isten valami megdöbbentő dolgot kér Ábrahámától.²⁸ A felszólítás után azonban nem jön semmilyen válasz Ábrahám részéről, csak a néma engedelmesség, ami párhuzamba állítható a meghívásának történetével: „Menj el földedről, rokonságod közül és atyád házából *arra a földre, amelyet mutatok neked!* [...] Ábrám elment, ahogyan az Úr mondta neki” (Gen 12,1.4).²⁹ Ábrahám szótlán engedelmissége adja az etikai és emberi oldalát a dilemmának. Az felszólítás igazából viszont annyira pontos, hogy nem lenne értelme visszakérdezni. Ábrahámnak egyetlen lehetősége maradna az alkudozás: ne most – de akkor mikor? ne Izsákot – de akkor kit? Az első emberi reakció az emberölés és a gyermekáldozat tiltására emlékeztetné Istent. Ábrahám, aki képes volt hosszú alkuba bocsátkozni Szodoma és Gomorra bűnös lakóiért (Gen 18,23-32), nem szól egy szót sem fia, Izsák érdekében. Igazából ettől kezdve a Szentírás tanúsága szerint, Isten nem beszél Ábrahámmal élete végéig, érdekes módon az angyal közbelépésére is csupán cselekszik, nem történik párbeszéd közte és az angyal közt. Érdeemes megemlíteni, hogy noha az elbeszélés során háromszor is elhangzik Ábrahám „Itt vagyok (*hinneni* / יננה)” mondata először Isten, majd Izsák és végül az angyal megszólítására (1., 7. és 11. versek), az elbeszélés döntő részében Ábrahám némán előkészíti az áldozatot, ahogyan Isten parancsolta. Ábrahám a meglepő hallgatására a találó a Crider által használt „selective silence” kifejezés.³⁰

Az elbeszélés során kétszer beszél Ábrahám: először, utasítja a szolgákat, hogy várjanak amíg ő maga és a fia imádkoznak, és visszatérnek (5. vers). Végül az elbeszélés legnagyobb dialógusa hangzik el közte és Izsák között. Izsák rákérdez az áldozati állatra, ő meg tudja azt, hogy mire készül, azzal nyugtatja

28 Sarna, 151. Bill T. Arnold, *Encountering the Book of Genesis: A Study of Its Content and Issues* (Grand Rapids, MI: Baker Books, 1998), 107. Robert Alter, *The Five Books of Moses: A Translation with Commentary* (New York, NY: Norton, 2004).

29 Arnold, *Encountering the Book of Genesis*, 107.

30 Crider, “The Test,” 154. Crider a “thought, feeling, behavior” hármashból kiindulva arra reflektál, hogy a külső jámbor megnyilvánulás vajon milyen belső érzéseket, indulatokat tükrözhet. .

Izsákot, hogy az Úr majd gondoskodik állatról (7-8. versek). Ezután csendben mennek ketten egymás mellett (6. és 8. versek). Ábrahám némán megépíti az oltárt, rárakja a fát, megkötözi Izsákot és ráhelyezi az oltárra, megragadja a kést, kinyújtja kezét, hogy feláldozza a fiát. Ezt a pattanásig feszülő csendet, a drámai jelentet melyet egy szóváltás sem kísér apa és fia között, az angyal közbelépése szakítja meg. Fontos kiemelni, hogy Izsák megkötözése és az angyal közbelépése után többé nincs kommunikáció Izsák és Ábrahám között a Bibliában. A jelenet után a szöveg nem említi Izsákot, Ábrahám egyedül megy vissza előbb a szolgákhoz, majd tér vissza Beershevába (Izsák legközelebb a Gen 26-ban tűnik fel).

Harmadszor, az elbeszélés szerint Isten a történet elején elhangzó parancs után sem szól többé Ábrahámhoz. Izsák feláldozásának megakadályozását az angyalára bízva, aki az áldozat elkövetését az utolsó pillanatban akadályozza meg. Mintha az sugallná az elbeszélés, hogy Isten látva Ábrahám néma engedelmességét, Ő maga is megrémül a kérésétől. Az elbeszélés hosszabb, jelenlegi formája szerint is az Úr angyala szól másodszer is Ábrahámhoz (15-18. versek), felidézi Istennek az utódokra vonatkozó ígését egyes szám első személyben – ebben az esetben nagyon nehéz eldönteni, hogy a valódi beszélő az Úr angyala vagy az Úr maga. Az elbeszélés során a szöveg háromféle módon utal Istenre. A legelején *ha-Elohim* adja a parancsot, majd a szöveg során megjelenik az ismert *Elohim* megnevezés és a *YHWH* tetragrammaton. Az Isten nevei több kérdést is felvetettek a szöveg eredetére vonatkozóan, főleg a *ha-Elohim* az, ami nem teljesen egyértelmű,³¹ jelen esetben viszont nagyon találó Thomas Römer értelmezése, aki a *ha-Elohim* kifejezést a „deus absconditus”-ra, a rejtőzködő vagy a háttérben meghúzódó, statikus istenségre vonatkoztatja.³² A tágabb szöveggörnyezetből arra lehet következtetni, hogy az angyal a beszélő, amit a tágabb szöveggörnyezet is alátámaszt, ugyanis az ábrahámi ciklus hátralevő részében, Ábrahám haláláig (Gen 25,7-11), nem találkozunk többé Ábrahám és Isten között zajló dialógussal.

31 Fennébb már említettük, hogy a *ha-'elohim* / מִיְהוָה szó szerint „az istenek” más szöveggörnyezetben nem Istenre vonatkozik, hanem mennyei lényekre, „istenek fiai” (pl. Jób 1,6) vagy angyalokra (pl. Num 22,22). A többesszámú *'elohim* / מִיְהוָה főnevet a *ha-*határozó szó nélkül használja a Biblia az Isten megnevezésére.

32 Römer, “Abraham’S Rightousness and Sacrifice: How to Understand (and Translate) Genesis 15 and 22,” 14.

Neoh kiemeli, hogy Ábrahám a történet kulcs eseményeinél mindig csendben marad, ami adja a történet dilemmáját: az isteni törvény és Izsák iránti szeretet közötti feszültség dilemmáját.³³ Ezt továbbgondolva, Neoh arra a kérdésre, hogy mit is áldoz valóban fel Ábrahám az isteni parancsra engedelmeskedve, azt a választ adja, hogy Izsák iránti szeretetét, az Izsákkal való apa-fia kapcsolatát: „Torn between the highest law and the deepest love, Abraham bears the look of an anguished, troubled and broken man.”³⁴

Negyedszer, érdemes Izsák hallgatására is reflektálni. Az áldozatra vonatkozó beszélgetés után, nem szólaltatja meg a narrátor. Ő a szótlanság elszenvedője az eseményeknek, aki apjához hasonlóan, semmilyen ellenállást vagy tiltakozást nem mutat az feláldozása tényére, pedig egyértelmű a megköötözésből, hogy ő lesz az áldozat.

Végül, fontos kiemelni Sára hiányát, mely amiatt meglepő, hogy az *aqedah*-t megelőző történetekben igazából minden eseménybe be van vonva, elég itt azokat megemlíteni, melyek során Sárát Ábrahám húgának mondják és az egyiptomi fáraó, majd a filiszteusok királya háremébe kerül (Gen 12,10-20; 20,1-18), vagy Hágár és Izmael elküldése kifejezetten Sára kérésére történik (Gen 21,1-2). Az említett elbeszélésekben Sára aktív szereplőként van jelen, ebből a történetből viszont teljesen kimarad. Ábrahám nem avatja be sem az isteni parancsba, sem az út céljába, sem az esemény után nem számol be neki a történetekről.

(c) AZ ÉRZELMEK HIÁNYA

A csendhez kapcsolódóan érdemes kiemelni az érzelmek (látszólagos) hiányát, amit egy ilyen jellegű elbeszéléstől jogosan elvárnánk. Nem találunk egyetlen megjegyzést sem a szereplők érzelmeire vagy gondolataira vonatkozóan. A narrátor szinte csupán igék segítségével mutatja be a történetet, például másnap korán felkelt, fölnyergelte szamarát, magával vitte két szolgáját és fiát, Izsákot és elindult és harmadnap: fogta az égőáldozathoz szükséges fát, fia Izsák vállára tette, kezébe vette a tüzet és a kést és mentek egymást mellett, majd:

33 Neoh, “Law and Love,” 255.

34 Neoh, 260-261. Cf. Jacobs, “Willing Obedience with Doubts,” 558-559.

megérkeztek, megépítette az oltárt, rárakta a fát, Izsákot az oltárra helyezte, kinyújtotta a kezét, vette a kést, hogy feláldozza Izsákot, végül: visszatért Ábrahám a szolgálathoz, felkeltek, visszamentek Beershevába és ott maradt.

A héber narratív szövegek felépítéséről dióhéjban érdemes megemlíteni két fontos sajátosságot. Először is az igeidők és az igék két részre osztják a történetét: a *wayyiqtol* – „perfectum” az elbeszélés és a mondat szerkezetet határozza meg, azaz az egymást követő eseményekre koncentrálnak megadva az narratív elbeszélés gerincét vagy gondolatmenetét, ha úgy tetszik a történetet magát. A *weqatal* „imperfectum” és *qatal* „perfectum” pedig feldíszíti, részletekkel tölti meg a narratívát, pl. leírja az szereplők érzelmeit, gondolatait, vagy leírást ad a ruházatukról.³⁵ Továbbá, a narrátor a nyelvtani adottságokat a szöveg stílusjegyeivé tudja változtatni. Ebben a történetben ezt úgy teszi lehetővé, hogy a *wayyiqtol* használva játszik az elbeszélés idejével: a morálisan kisebb súlyt hordozó részeket felpörgeti, és a lényeges nagyobb súlyt hordozó momentumokat dialógusokkal lelassítja.³⁶ Viszont teljesen hiányoznak belőle a *weqatal* és a *qatal* igék segítségével szokványosan megjelenő díszítőelemek vagy leíró részek, ezáltal a narrátor nem engedi, hogy az olvasó egy pillanatra is elszakadjon az cselekménytől, nem hagyja egyszerűen „levegőt venni”, ezáltal az olvasó valamilyen szinten átérzi/átéli a szereplők ki nem mondott érzelmeit, és egyszerűen az elbeszélés részévé válik, egyik szereplővé a „bőrébe kerül” annak függvényében, hogy kivel tud azonosulni: felnőttként, apa vagy anyaként mindenki az Ábrahám dilemmáját éli át, gyerekként meg mindenki Izsákká válik. Igazából ez adja a történet soha meg nem szűnő aktualitását, emiatt foglalkoztatja évezredek óta

35 Paul Joüon and T. Muraoka, *A Grammar of Biblical Hebrew*, 2nd edition, Subsidia Biblica 27 (Roma: EdPontificio Istituto Biblico, 2008), 353kk. Bruce K. Waltke and M O'Connor, *Introduction to Biblical Hebrew Syntax* (Winona Lake, IN: Eisenbrauns, 1990), 456kk. Alexander Andrason, „Biblical Hebrew Wayyiqtol: A Dynamic Definition,” *Journal of Hebrew Scriptures* 11 (2011): 1–58. Bill T. Arnold and John H. Choi, *A Guide to Biblical Hebrew Syntax* (Cambridge: University Press, 2003), 83kk.

36 A héber mondattan és az elbeszélés karakterének fényében nem tudok egyetérteni Jacobs véleményével, aki amellet érvel, hogy az igékkal a narrátor késlelteti az eseményt és ezáltal kifejezi Ábrahám belső vívódását, ellenállását és próbálkozását, hogy megakadályozza Izsák feláldozását. Vö. Jonathan Jacobs, „Willing Obedience with Doubts: Abraham at the Binding of Isaac,” *Vetus Testamentum* 60, no. 4 (2010): 553-556.

az olvasóit vallási hovatartozástól függetlenül. Erre hívja fel Ska is a figyelmet, egyben útmutatást adva a szöveg olvasásához és értelmezéséhez:

The meaning of Genesis 22 is not exactly an idea, a message, a moral lesson, or even a truth. The real meaning is the active participation of the reader in the appalling quandary of a father asked to offer his son in holocaust to the very divinity that first promised and afterwards granted him this son. The meaning of the text depends to a large extent on the quality of the reader's participation in the patriarch's predicament.³⁷

ZÁRÓ GONDOLATOK

Narratológiai szempontból a történet dilemmája több kiemelt eszköz által valósul meg, melyből párat emeltünk ki: a kiasztikus szerkesztésmód, a szereplők csendje és a látszólag érzelmentes cselekedetei és az igeidők, valamint a héber mondatnagyság segítségével. A bibliai elbeszélések kivétel nélkül hosszú hagyománytörténetet tükröznek, mely során elnyerték az ún. „végleges” formájukat ahogyan ma ismerjük őket. A narratívák nem feltétlenül egy egyszeri eseményhez vagy tapasztalathoz kötöttek, hanem egy hosszú időtávot átfogó eseménysorozatnak, emberi tapasztalatoknak a részei és a folyton megismétlődő elbeszélés és aktualizálás eredményei. A szöveg szintjén tapasztalható redakciós munka, mely a szöveg kibővítését célozta meg, is ezt támasztja alá (15-19. versek). Ábrahám-történetekre vagy az Ábrahám-ciklusra különösen igaz ez a kijelentés. Ábrahám alakja nemcsak az ószövetségi írókat, hanem a több évszázaddal később élő zsidó, keresztény és muszlim írókat is inspirálta, története hatott a keresztény és muszlim diskurzusra is, míg eljutottunk oda, hogy a három nagy monoteista vallás atyjának tartjuk. Az évszázadokon át tartó magyarázatkeresés és a dilemmára kihegyezett tanulmány végén feltehetjük ismét a kérdést, hogy mennyire valósult meg a próbatétel? Valóban egyszerű próbatételről van szó? Meg tud vagy meg szabad a 21. század emberének elégedni azzal a válasszal,

37 Ska, "Animadversiones - Genesis 22: What Question Should We Ask the Text?," 264.

hogy a hit vagy az Isten iránti szeretet próbatételéről van csupán itt szó? Nem állhat fenn az a lehetőség, a felhasznált narratív eszközök által a szentírók be akarják vonni az olvasót a történetbe, hogy részese legyen, átélje az ősi eseményt, ezáltal mélyebben, tudatosabban legyen Isten társa a mai világban is? Esetleg nem lehet arról, hogy a történetbe bevont ember rádöbben az évezredek tapasztalatra, amiről a Szentírás beszél, hogy az Istennel való találkozás mindig radikálisan megváltoztatja az embert?

CSONTA ISTVÁN

BELGA MAGYAROK, MAGYAR BELGÁK: NARRATÍVÁK SOKSZÍNŰSÉGE ÉS EZEK VÁLTOZÁSA A 20. SZÁZADI BELGIUMI MAGYAR EMIGRÁCIÓBAN¹

BEVEZETŐ

E rövid tanulmányban a jelenkori magyar történelem egy máig kevésbé ismert szelét mutatom be, nevezetesen az I. Világháborútól kezdődő Belgiumi emigrációba érkezett magyar fiatalok, főként fiatal diákok történetét, melyben fő hangsúlyt maguk az eseményeket megélt szereplők elbeszéléseiből származó információk, az úgynevezett *oral history* adja. Itt elsősorban az emigrációt megelő magyarok tapasztalatainak tükrében az emigrációs indokokat vizsgálom, s azt, hogy miként élték meg a különböző generációk az emigrációba kényszerülést, valamint hogy az okok hogyan változtak az évtizedek alatt a magyar társadalom változásaival párhuzamosan.

Bár a 20. századi magyar emigrációról elsöre nem Belgium, hanem sokkal inkább Ausztria, Németország, Svédország vagy az Egyesült Államokon belül különböző népes magyar szigetek, mint például az Ohio állambeli Cleveland jut eszünkbe, szép számmal érkeztek magyarok olyan európai országokba is, mint például, Spanyolország, Franciaország vagy a Benelux államok. Annak ellenére, hogy tanulmányom fent megfogalmazott céljához ragaszkodva sokkal inkább *in medias res* kellene kezdenem, mégis egy elsöre kliséként ható kijelentés adja meg az alaphangot, melyet egy 1956-os Belgiumban élő magyar szociológus professzor mondott: bármilyen okból elhagyni saját ismert környezetünket, társadalmunkat, az ismert és biztonságos közeget, modern szóval élve komfortzónánkat, soha nem volt önmagában pozitív élmény. A konkrét cselekedetet akár negatívan, akár pozitívan ítéli meg az aktuális társadalom, mint például ma pozitívként látjuk a fiatalok időleges külföldi tanulmányait, s az ez alatti külföldi tartózkodását,

¹ A tanulmány az MTA tantárgy-pedagógiai Kutatási Program (2016–2020) keretében készült.

melyet érthető módon a növekvő élettapasztalattal azonosítunk, az esemény alanya mindenképp negatívan éli meg legalább egy részét a tapasztalatoknak, melyben szerepet játszhatnak olyan racionális, emberi faktorok, mint az ismeretlentől való félelem, nyelvi akadályok, bizonytalanság, egyedüllét. Mindezek jelen voltak a magyar emigránsok között is, akiket a 20. század szempontjából három nagy csoportra kell osztanunk: első a Nagy Háború vagyis az I. Világháború után Belgiumba érkezett magyarok csoportja, második a kommunista hatalomátvétel és 1956 után menekült csoport, és harmadik az 1989. után az országba érkezett kivándorlók csoportja.

ELSŐ CSOPORT: AZ I. VILÁGHÁBORÚ MAGYAR MENEKÜLTJEI

Érdekes módon nem a háború alatt érkezett Belgiumba az első kategóriába sorolt magyar menekülte többsége, hanem a háború után. 1923 és 27 között zajlott ugyanis a Katolikus Egyház által szervezett ún. gyermekmentési folyamat. Ebben megközelítőleg 22 000 magyar nehéz sorsú, félárva és árva gyermek, gyermek és fiatal került Belgiumba, akik közül a legfiatalabbak és legkiszolgáltatottabbak, nagyjából ezer fő, sosem tért vissza szülőföldjére. Ők magyar identitású belgákká váltak, akik közül sokaknak magyarul sem volt lehetőségük megtanulni, annyira fiatalok voltak Belgiumba érkezésük idején. A 2000-es évek elején Hajtó Vera, a Leuveni Katolikus Egyetem magyar kutatója vállalta fel doktori kutatásának keretében azt a hiánypótló munkát, mely során az események még élő szereplőit megszólaltatta. Munkájából² egyértelműen kiderült, hogy ebben a speciális csoportban a fiatal felnőttként kialakított emigrációs narratíva nem volt egységes, de többségük Belgiumba kerülésüket egy önkéntelen emigrációval indokolták, melyet a háború utáni nyomorúság, szülők elvesztése, szegénység, rossz gazdasági helyzet, egyáltalán a körülmények és hasonló okok váltottak ki. Az említett kutatás annál is inkább értékes, mert az utolsó időszakban, értsd a résztvevők élete végén sikerült a nagyon idős generációval, nagyságrendileg egy harmincas

2 Vera Hajtó, *Milk Sauce and Paprika: Migration, Childhood and Memories of the Interwar Belgian-Hungarian Child Relief Project* (Leuven: University Press, 2016).

létszámú csoporttal interjút készíteni, s az elbeszélés segítségével *oral history* által nyújtott kivételes lehetőségeket kihasználni.³

MÁSODIK CSOPORT: 1948-AS ÉS 56-OS MENEKÜLTEK

A 20. századi belgiumi magyar menekültek második hullámába sorolhatók azok az emigránsok, akik a második világháborút követő kommunista hatalomátvétel miatt kényszerültek emigrációba vagy a nem egészen egy évtized múlva az 1956-os események után érkeztek az országba. Ebben a csoportban (bár sok szempontból nem mindegy, hogy 1948-49 vagy 1956-ban érkezett valaki) az időeltolódás ellenére az a teljesen természetes narratíva, hogy a menekültek a kommunizmus miatt kényszerültek külföldre. A harcokban vagy ezek segítségével közreműködve ugyanis olyan retorziókban részesültek volna, mely nem csak meggátolta volna továbbtanulásukat, de otthon maradt társaikhoz hasonlóan tettük akár az életükbe vagy súlyos börtönökbe is kerülhetett volna. Az általam végzett kutatásnak, hasonlóan az első csoportba tartozók között végzett kutatáshoz, szintén interjúkból nyert információk alkotják fő forrását, melyet természetesen igyekszem rendre az elérhető kevéske írott források által is alátámasztani. Fontos kiemelni, hogy a kutatás nem reprezentatív, hiszen az 1948 és 1958 közötti évtizedben megközelítőleg 300 iskolás vagy egyetemista korú magyar fiatalból számottevő az elhunytak és azoknak aránya, akik diplomájuk megszerzése után másodemigrációt vállaltak, tovább menve az amerikai kontinensre vagy Európa más országaiba, esetleg Afrika valamelyik felbomlóban lévő francia ajkú gyarmatára. Így leginkább azokat sikerült megszólaltatnom, akik még mindig Belgiumban vagy Magyarországon élnek.

Az események, legalábbis addig, míg a menekültek tízezrei elhagyták az országot, természetesen minden magyar számára ismerősek: az orosz katonaság magyarországi benyomulását és az 1956-os forradalom leverését követő időszakban magyarok, köztük kiemelkedő számban fiatal egyetemisták, azaz fiatalok egész generációja hagyta el az országot megközelítőleg 200.000-es nagyságrendben. A két fő menekülési útvonal Ausztria és Jugoszlávia felé volt lehetséges.

3 A Leuveni Katolikus Dokumentációs Központ (KADOC) által szervezett kiállítás 2016 február-május között volt megtekinthető. Bővebben lásd in Vera Hajtó, "De 'Hongaartjes,'" accessed September 6, 2019, <http://biezel.blogspot.com/2016/03/tentoonstelling-kadoc-leuven-over-de.html>.

Olyanok is akadtak szép számmal, akik mindkét utat megpróbálták, ha először nem sikerült.⁴ Ennek következtében 1957 első hónapjaiban már százezres nagyságú volt a magyar menekültek száma a külföldi menekülttáborokban, amit Ausztria nem tudott egyedül hosszabb távon befogadni, így nemzetközi segítséget kért. Az már magyarországon kevésbé ismert, hogy Belgium egy 3000 fős kvótával igyekezett Ausztria segítségére sietni, melyen felül bármely belga állampolgár saját felelősségére befogadhatott menekülteket. Így a magyar menekültek teljes létszáma a következő években érkezőkkel együtt megközelítette az eredeti kvóta dupláját és becslések szerint 5500-6000 körül tetőzött. Érdekes, hogy a Belgiumba érkező magyar menekültekből az eredeti kvóta öt, de legfeljebb tíz százaléka volt középiskolai vagy egyetemi hallgató annak ellenére, hogy a menekültek között ez a korcsoport sokkal nagyobb arányban képviseltette magát. Ez talán annak tudható be, hogy az öt belga menekülttáborból – Tongeren, Saive, Verviers, Spa és Seilles – négy a francia ajkú Vallóniában volt, ahol eleve keresték a kétkezi, főleg bányamunkásokat.

Az első magyar leuveni diákközösség hivatalosan 1949. február 4-én alakul meg abból az 1945 után elmenekült tizennégy magyar diákból, akik nem látták biztosítva továbbtanulási lehetőségüket. Ők kiemelkedő segítséget nyújtott az 56-os menekült magyarok befogadásának megszervezésében.⁵ Ezek között olyan, később nemzetközi hírnévre szert tevő fiatalok voltak, mint Őrsy László jezsuita, világhírű egyházjogász, Lámfalussy Sándor, közgazdász, az euró atyja vagy Rezsőházy Rudolf egyetemi tanár, akadémikus. Az első magyar menekültek belgumi megjelenésekor az akkor már diákközösségi és kollégiumi vezetővé választott, 1954-től szintén belgumi magyar emigráns Muzsly István jezsuita szerzetes arra kérte a leuveni kollégistákat, hogy a menekülttáborokban segítsenek tolmácként a menekülteknek, s ezzel együtt írják össze azokat a hallgatókat, akik egyetemi tanulmányaikat folytatnák vagy a középiskola befejeztével szeretnének egyetemre járni. Így a leuveni magyar diákközösség, mely a Mindszenty-per nyomán 1950-es évektől fölvette a Mindszenty Kollégium nevet, lakói segítségével a fiatal Muzsly

4 Jancsák Csaba, *A Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége (1956) életinterjúk tükrében* (Szeged: Belvedere Meridionale, 2016), 118.

5 Ezen időszak eseményeinek pontos összefoglalóját adja Muzsly István, *Magyar diákok a Leuveni Katolikus Egyetemen: 1532-2000* (Budapest: Márton Áron, 2000).

hamarabb kapott képet a magyar menekült diákok megközelítő számáról, mint maguk a belga hatóságok. Ezzel elkezdődött azon diákok Leuvenbe csábítása a belga menekülttáborokból, akik egyébként nem hallottak az évszázados egyetemi városról és az ottani továbbtanulási lehetőségről. Akik ismerték az egyetemet és a Mindszenty Kollégium által nyújtott lehetőségeknek, azok közül sokan már Belgiumi érkezésük előtt keresték a kapcsolatot Muzslay atyával, hogy Leuvenbe kerülhessenek. Akik ezt nem tudták, azokat a belga és osztrák menekülttáborokba érkező leuveni magyar diákok igazítottak útba, hiszen Muzslay több magyar diákot is elküldött, hogy az egyetemi továbbtanulásra és Leuvenbe utazásra buzdítsanak jó képességű hallgatókat az amerikai vagy ausztráliai kivándorlás helyett.⁶

Az már az első fiatal menekültek Leuvenbe érkezésével nyilvánvalóvá vált, hogy a *Mindszenty kollégium* diákközössége által bérelt, 15-20 hallgatónak helyt adó kis ház nem képes befogadni több tíz vagy akár száz menekült diákot. Muzslay ezért a Katolikus Egyetem rektorától, Msgr. van Waeyenberghtől segítséget kért, hogy a menekülteket Leuvenben elszállásolhassa. 1956. december 8-i levelében arról számol be, hogy a forradalom leverése óta Leuvenben már 63 magyar diák érkezett, akiknek elszállásolását csak ideiglenesen sikerült családoknál megoldani.⁷ Muzslay atya kérte a rektor, hogy bocsássa a magyar diákok rendelkezésére a Sólóyom Kollégiumot.⁸ Ez az éppen üresen álló épületet vette át a Mindszenty Kollégium szerepét a következő években. 1957 nyaráig érkező menekültek közül

6 László Molnár, Emigráció és a Home Card. Mindszenty, interview by István Csonta, August 17, 2016, A lehetőséget, hogy az osztrák menekülttáborokból a magyarok bárhová elkerülhettek, egy 2016-ban készült interjúban megerősíti.

7 Muzslay István levele Honoré van Waeyenberghez, a Leuveni Katolikus Egyetem rektorához. "Archives Kadoc - Archive of the Home Card. Mindszenty-Colegium Hungaricum Lovaniense," 1956, 3. doboz, 4. dosszié, Archief van de Katholieke Documentatie Centrum, Leuven.

8 Franciául College de Faucon, flamandul College de Valk a Rue Tirlemont – Tiensestraat 23 (ma 41) szám alatt található. Az impozáns épület az egyetem tulajdonát képezte a napóleoni korszakig, amikor a megszálló francia seregek katonai kórházként működtették. Ez a funkciója meg is maradt egészen az 1950-es évek közepéig. Az egyetem épp a magyar forradalom előtti időszakban vásárolta vissza korábban elkobzott tulajdonát, hogy miután a kórház elköltözik, felújíthassa az ekkor már romos állapotban lévő épületet, s a jogi kart ezzel az épülettel kibővíthesse. Muzslay levelében a már majdnem teljesen elköltözött kórházat említi, tehát az épület jobbára üresen de még felújítás előtt állt. Bővebben lásd in: "Historic Background of the College of the Falcon," accessed September 6, 2019, <https://www.law.kuleuven.be/faculty/about/historic-background-de-valk-college>.

110, a következő tanévben a jugoszláviai táborokban rekedt magyar diákok megindulásával az 1957-58-as tanévben már 164 diák iratkozhatott be a Leuveni Katolikus Egyetemre. A következő két tanévben 132 valamint 108 volt a magyar diákok létszáma. A hallgatók, miután az 56-os menekültek hulláma a 60-as évektől évi 10 és 25 közé csökkent, visszaköltöztek az egyetem által kölcsön adott épületből a korábban bérelt kollégiumi épületbe, mely azóta is a Leuveni magyar diákság lakóhelye és otthona.⁹

A történelmi háttér rövid összefoglalója után fontos megjegyeznem, hogy a kommunizmus 1989-es összeomlását követően az említett kommunistaelenes narratíva korrekcióra szorult, ugyanis a körülmények megváltozásával lehetőség adódott arra, hogy az említett emigráns csoport akár a hazatérést is választhassa. Azok számára, akik idősebbek voltak a diploma megszerzésekor, s később kezdhettek el munkát keresni, az 1989-es kommunista összeomlás aktív életük közepén túl, hatvanhoz közel érte őket. Ekkor természetesnek tűnt, hogy egy a belga társadalomban meggyökerezett, gyermekekkel és unokákkal körbevett emigráns magyar csak nagy áldozatok, családi kötelek szétszakítása árán térhetne haza.¹⁰ A narratíva tehát korrekcióra szorult, s a korrekció után is megtartotta a kommunista-ellenes ok-részt, de kibővült azzal, hogy bár az üldözö rendszer eltűnt, a családi kötelek immár nem feláldozhatók azért, hogy idegenként térjen vissza Magyarországra. Hogy még árnyaltabban láthassuk a helyzetet, meg kell említenünk, hogy kivételes helyzetben voltak azok, akiknek sikerült az emigráns magyar szigeteken magyar házastársat találni vagy a nem-magyar házastársukat sikerült rábírní, hogy magyarul tanuljanak és gyerekeiket is megtanítsák. Egy természetes asszimilációs folyamatnak köszönhetően az emigránsok többségének, akiknek sem gyerekei sem házastársai nem tanultak meg magyarul, sokkal nehezebb volt a megnyílt hazaköltözés lehetőségét feldolgozni. Ráadásul a nyelvi határok átjárhatatlansága miatt csak minimális szinten érthették meg az emigráns családtag életét gyökeresen megváltoztató anyaországtól való elszakadást, s e természetellenes helyzet morális terhét. Többen el is zárkóztak az emigránsok közül attól, hogy e sebekről családjukban beszéljenek,

⁹ Muzslay István, *Magyar diákok*, 19.

¹⁰ *Magyarország Nyugatról nézve: Bangó Jenő belga-magyar szociológussal beszélget* Mezei Károly (Budapest: Kairosz, 2013), 111.

hasonlóan a háborút vagy haláltáborokat megjárt emberek azon csoportjához, akik soha nem tudtak átélt szörnyűségekről beszélni.

Az emigránsok másik, jóval kisebb része gondolkodás nélkül a hazatérést választotta, ezáltal is bizonyítva, hogy a kialakított kommunistaellenes narratíva volt számukra a legnagyobb emigrációs ok, s ennek eltűntével a visszarendeződés, értsd hazaköltözés, számukra természetessé vált. Ehhez elengedhetetlen volt természetesen néhány feltétel teljesülése. Fontos volt például a tágabb család itthon maradt társadalmi beágyazottsága, melynek elég erősnek kellett lenni ahhoz, hogy az ekkor már munkában vagy akadémiai világban jelentősen meggyökerezett generáció élete és karrierje derekán vonzónak vagy legalább ne kilátástalannak tekintsen egy hazatérést. Többüket elért eredményeik alapján hasonló szintű pozíciókba emelték át magyar intézmények, mely jelenség leginkább kutatókra, politikusokra, tanárookra volt jellemző.

HARMADIK CSOPORT: 1989 UTÁN KITELEPEDŐK

Az 1989-es kommunista rendszer összeomlását követő kivándorlók csoportja alkotja jelen kutatás harmadik pillérét. Bár a hetvenes évektől semmiképp nem lehetett olyan emigrációs kényszerről beszélni, mint azok az atrocitások, melyek a 48-as kommunista hatalomátvételt vagy az 1956-os megtorlás időszakát jellemezték, a 89 előtt érkezők még jórészt ahhoz a rendszer által elnyomott, zaklatott, sokszor valamelyik felekezethez sok szállal kötődő jobboldali értékeket képviselő fiatalokhoz tartoztak, akik nem remélhettek társadalmi felemelkedést származásuk vagy családtagjaik cselekedetei miatt. Ez teljességgel megváltozott a rendszer összeomlásával: ettől kezdve külső kényszertől szabadon utazhatott külföldre és kezdhetett új életet egy magyar fiatal. E vonzás vagy elszívó hatás megteremtésének elősegítésében leginkább a továbbtanulási lehetőséget biztosító Nyugat-európai egyetemek jártak elől. Belgiumban különösen a Leuveni Katolikus Egyetem járt ebben élen, mely sok esetben csak átvezetés volt egy jobb élet reményében történő kitelepedéshez. Ez a generáció leginkább anyagi megfontolásból ment külföldre. Az indító narratívák között találjuk a „megyek és szerencsét próbálok” vagy a „kipróbálok magam külföldön, s majd visszajövök, ha összeszedtem magam” jellegű ideológiát.

Magyarország 2004-es Európai Unió csatlakozása már az ezredfordulótól kezdve erős felhajtó erőt adott egy újabb generáció emigrációjához. Ebben már bőven reprezentálta magát a többdiplomás és több nyelven beszélő családos réteg, akik közül legtöbben már csak a nyugati minta támasztotta igényeket követve hagyták el Magyarországot. Ennél a generációnál már az is megfigyelhető, hogy munkájuk megszűnte esetén, mely nagy eséllyel egy-egy politikai kiküldetési időszakától is függ, ritkábban tértek haza, és más munkakört keresve jó eséllyel megmaradtak Belgiumban. Ugyanez jellemző a szó pozitív értelmében értett magyar kolóniát kiszolgáló rétegére is, ugyanis a magas beosztású politikusok és munkatársaik köré épült egy olyan szolgáltatói réteg, mely a magyar társadalom miniatűrjét alkotta meg az ország fővárosától 1400 km-re. Itt ugyanezeket a szolgáltatásokat, termékeket megtaláljuk, természetesen sokszorosára emelve a termékek árát, melynek negatív érzését a honvágy, az otthoni ízek utáni vágy semlegesíti. Ezáltal egy kvázi-magyar társadalomban találhatja magát a kivándorlók, mely jórészt abban gátolhatja, hogy a valós, ez esetben a belga társadalom dinamikájában legalább részlegesen részt vehessen.

ÖSSZEGZÉS

E rövid tanulmányban igyekeztem felvillantani azt a három korcsoportra osztható, 1920-tól számítva egy évszázadnyi belgiumi magyar emigrációt, mely bár jobbára nem önszántából, egy idegen országban volt kénytelen évtizedeken vagy egy egész életen át élni. Ez alól csak a legutóbbi időszak kivándorlói jelentenek részben kivételt, akiknek nem csak az emigrálás, de a hazatérés is minden korábbinál szabadabban választható. A társadalmi változásokkal párhuzamosan természetes, hogy az emigrációs narratíva is változott. Legkevésbé talán a befogadó társadalom narratívája változott, melyről bár nem esett szó, leginkább azt a reményt fejezte ki, hogy az érkező idegenek a társadalom aktív, építő tagjaivá válnak, tiszteletben tartva az ország hagyományait, törvényeit. S hogy ez mennyire sikerül, az objektíven mindig csak a következő generációk értékelhetik.

KOVÁCS GUSZTÁV

INTUÍCIÓ ÉS ERKÖLCSI NEVELÉS

Az emberi élet nem képzelhető el intuíció nélkül. Mindennapi döntéseink nagy részét spontán módon, különösebb átgondolás nélkül hozzuk meg. Mielőtt megteszünk egy lépést – szó szerinti értelemben –, nem gondoljuk át annak minden vonatkozását. Feltételezzük, hogy szilárd talajt ér a lábunk, nem süllyedünk el és nem is fog elnyelni minket a föld. Persze lehetséges, hogy spontán reflektálatlan ítéletünk hamisnak bizonyul és megnyílik lábunk alatt a talaj. Ezt talán aprólékos vizsgálatokkal meg is tudtuk volna jósolni. A hétköznapokban azonban aligha van lehetőségünk lépéseink minden feltételét és következményét megvizsgálni. Intuitív módon cselekszünk. Spontán döntéseinket korábbi tapasztalatainkra, az esetek tipikus voltába vetett hitünkre és a világról alkotott képünk helyes voltára alapozzuk.

Az intuíció azonban nemcsak tetteink sikeressége miatt fontos, például, hogy spontán ítéleteink révén sikeresen meg tudjuk ítélni mely felületre léphetünk biztonságosan és melyek azok a helyek, amelyeket el kell kerülni. Az intuitív ítélet az erkölcs területén is kulcsfontosságú. Hiszen szinte percenként ítélnünk meg embereket és tetteket aszerint, hogy jók vagy rosszak, igazságosak vagy igazságtalanok, illetve helyesek vagy helytelenek. A hivatalnokokat első pillantásra vagy segítőkésznek, vagy ellenségesnek látjuk; a szülőkről egy szempillantás alatt megállapítjuk, hogy felelősen, vagy felelőtlenül bánnak gyermekükkel; a focista becsúszásáról pedig a kanapéról felállva ordítjuk, hogy alattomos, vagy szabályos mozdulat volt-e.

A tanulmány célja, hogy az intuíciót az erkölcsi nevelés kulcsfontosságú elemeként mutassa be. Az intuíciót olyan eszköznek tekintem, amely spontán jellege révén az önismeret és az etikai reflexió kiindulópontjául szolgálhat, valamint az erkölcsi horizont feltérképezéséhez, szélesítéséhez és fejlesztéséhez járulhat hozzá. Azáltal, hogy az intuíciót tudatosan a tantermi munka egyik kulcsfogalmává tesszük, képesek vagyunk meghaladni a elmélet központú

1 A tanulmány az MTA tantárgy-pedagógiai Kutatási Program (2016–2020) keretében készült.

oktatás kereteit. Az intuíciót próbára tevő történetek reflexióra készítetik a diákokat, hiszen olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek elől nem lehetséges kitérni.

VAJON TANÍTHATÓ-E AZ ERÉNY?

A pedagógia egyik legfontosabb kérdése, hogy formálható-e az ember erkölcsisége. Már Platónnál határozott formában megjelenik a probléma, aki a következő kérdést adja Menón szájába:

„Meg tudod-e mondani nekem, Szókratészom, vajon az erény tanítható-e, vagy nem tanítható, hanem gyakorlással szerezhető meg? vagy pedig sem gyakorlással, sem tanulással nem szerezhető meg, hanem természettől fogva, vagy valami más módon válik az emberek sajátjává?”²

Nem véletlen, hogy Platón az erény elsajátításának többféle módját is felsorolja. Hiszen az erkölcsiségnek éppúgy része a cselekvés és annak ismételt gyakorlása; a fizikai, biológiai, társadalmi és egyéb adottságai; de hozzátartozik a gondolkodás is. Az erény legtöbb definíciójában szerepel a gyakorlat szükségessége, valamint az is, hogy a gyakorlat átformálja az embert, aki ennél fogva maradandó módon képes lesz a jót tenni. A gyakorlatot megelőzően azonban az embernek tudnia kell, hogy mi az a jó, amelyre törekszik, és amelynek megvalósítására a cselekvését irányul. Ez persze nem jelenti azt, hogy aki ismeri a jót, az tenni is fogja az. Nagyon sokszor éppen az ellenkezőjét tesszük annak, mint amit jónak ítélünk. Azonban a jó gyakorlását megelőzi egy ítélet arról, hogy mi a jó. Az erényes emberré váláshoz ez is hozzá tartozik. Az erkölcsi neveléshez része tehát az ítélőképesség formálása is, hiszen erkölcsi ítéleteink nemcsak esetenként bizonyulnak tévesnek, hanem erkölcsi horizontunk egészében folyamatos formálást igényel.

Az erkölcsi nevelést tehát nem redukálhatjuk sem a jótettek begyakorlására, sem bizonyos elméletek oktatására, hanem az egész ember formálásáról van szó, amely a gyakorlati ész formálását is jelenti egyben.

2 Platón. *Menón*, In: *Platón összes művei*. Budapest : Európa, 1984, 70 o.

De miképpen formálható hatékonyan a gyakorlati ész? A kazuisztika mesterei például esetek szörszálhasogató elemzésével és a megkülönböztetés képességének tökéletesítésével törekedtek az erkölcsi ítélőképesség fejlesztésére.³ A legtöbb ember esetében – talán a jogászok és az etikával foglalkozó szakemberek kivételével –, azonban nincs szó arról, hogy évekig esettanulmányokon pallérozták volna az erkölcsi ítélőképességüket. A legtöbb erkölcsi ítéletre pedig a spontaneitás jellemző. A tudatunkig eljutó, erkölcsileg releváns esetek közül nagyon kevés van, amelyeket alapos etikai reflexiónak vetünk alá. Legtöbbjük spontán születik meg és csak kis részüknél ellenőrizzük a tényállítás valóságát és az erkölcsi ítélet helyességét. Legtöbbször intuitív módon hozzuk meg erkölcsi ítéleteinket. Az intuíciót és az intuitív apparátust éppen ezért hagyhatja figyelmen kívül az erkölcsi nevelés. A Menón által felvetett vagy-vagy kérdés – miszerint tanulható-begyakorolható, vagy természettől fogva adott-e az erény –, itt új megvilágításba kerül. Intuitív ítéleteinkben ugyanis feltárul az, ami természetből (vagy legalábbis a biológiai adottságainkból, a kulturális-történelmi helyzetünkből, az életrajzunkból) fakadóan adott, de ugyanakkor ennek a formálhatósága is. Intuitív ítéleteink ugyan kategorikusak, a mögöttük lévő intuitív apparátus azonban formálható.

MI JUT ESZEDBE?

Az 1968-ban készült *Saigon-kivégzés*, vagy más néven *Nguyen Van Lém kivégzése* című fotó a huszadik század egyik ikonikus képe. Ennek oka elsősorban az ellenállhatatlan tiltakozás, amelyet a jelenet a nézőből előhoz. A kép nagyszerű eszköze annak, hogy az intuitív ítélet spontán jellegét megtapasztaljuk és próbára tegyük. Hiszen mindenkit megdöbbent a kivégzés előtti pillanatában az áldozat arcán megjelenő rémület és a kivégző szenttelen tekintete és határozott, kinyújtott karú alakja.

3 Jonsen, A. R.; Toulmin, Stephen, *The Abuse of Casuistry. A history of Moral Reasoning*. Berkeley: University of California Press, 1989

Ma már persze ismerjük a kép mögött meghúzódó történetet és azt is tudjuk, hogy nem lehet a szereplőket egyszerűen az áldozat és az elkövető kategóriájába illeszteni. Mindkettejüknek saját története van. Nguyen Ngoc Loan parancsnok, aki a fegyvert tartja a kezében, a Vietnami Köztársaság rendőrfőnöke volt. Nguyen Van Lém pedig egy vietkong, akinek feladata a déli rendőrség tagjainak és családjuknak a felkutatása és kivégzése volt. Egy dél-vietnámi áldozatokkal teli tömegsír mellett fogták el, majd vitték Loan parancsnokhoz, aki a nyílt utcán végzett vele.

A kép készítője, Eddie Adams, a következőképpen nyilatkozott a fénykép hatásáról:

„két ember halt meg azon a képen: aki a golyót kapta és Nguyen Ngoc Loan parancsnok. A parancsnok megölte a vietkongot; én a parancsnokot öltem meg a kamerámmal. Még mindig a fénykép a világ legerősebb fegyvere. Az emberek hisznek neki; de a fénykép is hazudik, még manipuláció nélkül is. Csak féligazságok.”⁴

A történelem iránt érdeklődők nyilván ismerik a kép háttértörténetét. Mégis a sokadik megtekintés után is heves érzelmeket vált ki belőlünk a kép. Változott a szereplők megítélése és hasonlóképpen az előhívott érzelmek is. A képpel való találkozás és a háttértörténet megismerése által azonban nemcsak egy tőlünk 9000 kilométer és fél évszázadnyi távolságra lejátszódó esemény ismeretével, hanem saját intuitív apparátusunk működésének tapasztalatával lettünk gazdagabbak. A kép látványa spontán tiltakozást vált ki belőlünk, még akkor is, ha nem ismerjük sem annak világtörténeti hátterét, sem a szereplők életrajzát. Ez a spontán intuitív ítélet egyik legközvetlenebbül meg tapasztalható példája.

4 Tan, E.W.; Engelmann, T., *Photography and Visual Representations of the American War in Viet Nam*, In. *IAFOR Journal of Arts & Humanities* (2017/4), 53 o.

INTUITÍV ÍTÉLET ÉS ETIKA

William Lillie következőképpen határozza meg az intuíción: „Az intuición egy tárgy értelem általi közvetlen megragadása mindenfajta érvelési folyamat közbeiktatása nélkül. Az erkölcsi intuición eszerint közvetlenül, érvelés nélkül ragadja meg az erkölcsi tárgyat.”⁵ Az intuitív ítéletre tehát jellemző elsőként a spontaneitás. Nem szükséges hozzá semmiféle felkészülés: az erkölcsi tárgyal való találkozásban akaratlan születik meg. Másodszor megelőz minden értelmi reflexiót. Megjelenhetnek benne korábbi reflexiók, ahogyan azok a társadalmat és az egyént formálták, ugyanakkor születésénél az értelmi reflexión nincs jelen. A harmadik pedig, hogy az adott pillanatban ellenállhatatlanul, feltétlen módon jelentkezik. Az intuitív ítéletet tehát nem lehet akarni, nem lehet kikényszeríteni, hanem maga jelentkezik feltétlen kategoriális formájában.

Az intuición azonban nemcsak egy-egy helyzetről alkotott konkrét ítéletnél van jelen, hanem már ezt megelőzően is. A filozófiai gondolkodás is bizonyos értelemben intuitív ítéletekből indul ki.⁶ Egyrészt azért mert a tapasztalati világot feltáró köznyelv is tele van intuitív ítéletekkel. Másrészt pedig az olyan fogalmakat, mint a lét, a jó és a szép csak intuitív módon tudjuk megragadni. Maga az etikai princípium - *bonum est faciendum, malum vitandum* – is intuitív jellegű. Ez az intuición pedig feltétlenül igaz, hiszen azt mindenki belátja, hogy a jót kell tenni a rosszat pedig kerülni – még akkor is, ha nem hajlandó, vagy nem képes ezt minden esetben követni.

A konkrét helyzetben megszülető intuitív ítéletek azonban messze nem tévedhetetlenek. Amint Daniel Sulmasy fogalmaz „a lelkiismeret nem egy kis hang, amely tévedhetetlenül megsúgja mindannyiunk számára, hogy mit kellene tennünk”.⁷ Ha az intuición mindig helyes erkölcsi ítéletet jelentene, akkor nehezen tudnánk megmagyarázni azt a tényt, hogy különböző emberekben eltérő intuitív ítélet születik meg ugyanazon helyzet kapcsán. Az intuitív ítéletek korántsem tévedhetetlenek és reflexiót igényelnek. Sulmasy joggal kritizálja az

5 Lillie, W., *An Introduction to Ethics*, London : Methuen, , 1948, 131 o.

6 Hoose, B., *Intuition and Moral Theology*, *Theological Studies* (2006/3), 602-624, 602. o.

7 Sulmasy, D., *What is conscience and why is respect for it so important?*, In. *Theoretical Medicine and Bioethics* (2008/3), 136 o.

intuicionizmus álláspontját: „adott esetekkel kapcsolatban intuícióink bizonyosan különbözni fognak. Ha pedig különböznek, mint olyan aggasztó esetekben, (...) mint az abortusz és az asszisztált öngyilkosság, akkor pusztán azt lennénk képesek felismerni, hogy intuícióink különböznek egymástól. Az erkölcsi intuicionizmus elmélete szerint ezeket a különbségeket sem magyarázni, sem megkérdőjelezni nem lehet. Ez túlságosan sok lehetőséget tesz lehetővé. Az intuícióim arról, hogy mi a helyes és mi a helytelen különböznek a dárfüri dzsandszavid mílica tagjainak intuícióitól. Meg akarom őrizni a jogot, hogy megkérdőjelezzem az intuícióikat.”⁸

INTUÍCIÓ ÉS NARRATÍV ETIKA

Intuitív ítéletek megkérdőjelezéséhez a filozófiában jellemzően gondolkísérleteket használnak. Ilyen például az elszabadult villamosról (Foot), az utolsó emberről (Sylvan), vagy az elrabolt hegedűművészről (Thomson) szóló gondolkísérlet, amelyek a mai napig foglalkoztatják a filozófusokat. Bár első pillantásra az etikai gondolkísérletek csupán az értelmi reflexióhoz szolgálnak alapot,⁹ a valóságban tantermi alkalmazásuk nagyon is közel állnak a narratív etikához, amely a „morál-filozófiát elbeszélésnek tartja” és „ahol egyetemes szabályokra való hivatkozás nélkül karakterek történeteit meséljük saját és közösségeink okulására”.¹⁰ Nem elégszenek meg az elbeszélte történetek értelmi elemzésével, hanem mozgásba akarja hozni a hallgatóság intuitív apparátusát – és ezáltal talán formálni is szeretné őket. A szépirodalomban is sok példát találunk etikai jellegű gondolkísérletekre, különösen azokban a művekben, amelyek az olvasók erkölcsi érzékére kívánnak apellálni.

Rendkívül világosan mutatja be az etikai gondolkísérletek működését Sánta Ferenc Az ötödik pecsét című regénye és a belőle forgatott azonos című film is.¹¹ A kocsma törékeny biztonságában ülők, a zsarnoksággal szemben azonban fel

8 Ibid. 137 o.

9 Vö. Cappelen, H., *Philosophy without Intuitions*, Oxford : Oxford University Press, 2012

10 Boros, J., *Filozófia!*, Veszprém : Iskolakultúra, 2009, 78-79 o.

11 Sánta, F., *Az ötödik pecsét*, Budapest : Szépirodalmi Könyvkiadó, 1963

nem lázadó kisemberek hallgatják meg a zsidó gyerekeket mentő órásmester képzeletbeli történetét Lucs-Lucs szigetről, a zsarnok és embertelen Tomóceusz Katatikiról és testileg-lelkileg megkínzott rabszolgájáról, Gyugyuról. A történet azért olyan hatásos, mert a gondolatkísérletek bevett struktúráját követi. Egy *képzeletbeli szcenáriót* vázol fel (zsarnok és rabszolga), *világosan meghatározza a szabályokat* (vagy a zsarnoki, vagy rabszolgalétet választhatják, „Tertia non datur!”), amellyel egy *dilemmahelyzet* áll elő (mindkettejüknek tiszta a lelkiismerete) és *mozgásba hozza az intuíciót* (senki sem bír igazán dülőre jutni a történettel). Ezen túl azonban fontos a *kontextusba ágyazottság* is, amelyet jelen esetben a kisember diktatúrában betöltött helyzete ad.

Hasonlóképpen működik sok bibliai történet is. Az irgalmas szamaritánusról szóló példabeszédben (Lk 10,25-37) szintén érvényesül az előbbi struktúra. A rablók által kifosztott és félholtra vert ember, valamint a pap, a levita és végül a szamaritánus találkozása adja a képzeletbeli szcenáriót. Nem engedélyez más megoldást: csak a három arra járóval, a pappal, a levitával és a szamaritánussal engedi az azonosulást. Ezzel dilemmahelyzetet idéz elő, hiszen nem könnyű azonosulni egyik szereplővel sem – legalábbis a Jézus korabeli zsidóknak biztosan nem volt az. A pap és a levita nem teljesítette felebaráti kötelességét, amikor egyszerűen elkerülik a segítségre szoruló embert. A szamaritánus pedig egy olyan népcsoport tagja, amelyet megvetettek, sőt ellenségnek tekintettek. Ezzel mozgásba hozza, sőt egészen összezavarja a példabeszéd a hallgatóság intuitív apparátusát, hiszen ellentétes megítélésű személyekhez ellentétes megítélésű cselekvést rendel a történet. A hallgató kénytelen azonosulni azzal a szamaritánussal, akit korábban megvetett és ellenségnek tartott. A példabeszéd kontextusát a törvénytudó ravasz kérdései adják – „...mit tegyek, hogy eljussak az örök életre?”, illetve „Kit tekintsek felebarátomnak?” –, melyekkel Jézust akarja próbára tenni.

Mindkét esetben olyan történetről, pontosabban gondolatkísérletről van szó, amely a hallgatóság intuitív apparátusát működésbe hozza, és nem adja meg a lehetőséget, hogy egyszerű és megnyugtató megoldást találjon. Ezen a ponton érhető legvilágosabban tetten a történetmesélés erkölcsi nevelésben betöltött szerepe. Mind Tomóceusz Katatiki és Gyugyu története, mind az Irgalmas

szamaritánusról szóló példabeszéd kihívást jelent a hallgatóság számára. Olyan intuitív választ követel, amellyel a válaszadónak adott esetben rendkívül nehéz azonosulnia. Ezen a ponton jelenik meg az önismeret és az intuitív ítélet etikai reflexiójának lehetősége, amely a gondolat kísérletek tantermi alkalmazásának a kulcsát is jelenti.

INTUITÍV KIHÍVÁS A TANTEREMBEN

A gondolat kísérletek tantermi alkalmazása nem új jelenség. A természet- és társadalomtudományok területén gyakran alkalmaznak olyan tényyszerű (factive) gondolat kísérleteket, amelyek a „*Mi történne ha..?*” kérdésre válaszolnak.¹² Ilyen például Galilei szabadesési gondolat kísérlete. A fogalmi (conceptual) gondolat kísérletek arra válaszolnak, hogy *miképpen íránk le azt, ami történne*. Ezek elsősorban az ismeretelmélet és a metafizika területén fordulnak elő, mint például Searle kínai szobája, vagy Jackson Mary világáról szóló gondolat kísérlete. A harmadik típus arra válaszol, hogy *hogyan íránk le azt, ami történne*. Ezeket értékelő (valuational) gondolat kísérletnek nevezik és elsősorban az esztétika és az etika területén alkalmazzák. Mindhárom területen nagy előnyt jelent, hogy olyan szemléletes nyelvi eszközökkel lehetséges a problémák megközelítése, amelyek kihívás elé állítják a tanulók gondolkodását. Ez minden gondolat kísérletre igaz, a fizikában éppúgy, mint az ismeretelmélet vagy éppen a metafizika területén.

Bár felmerülhet a kérdés, hogy a gondolat kísérlet bír-e bizonyító erővel, az értékelő gondolat kísérletek esetén nem ez a központi kérdés. Különösen akkor, ha az erkölcsi nevelésben betöltött szerepüket vizsgáljuk. Nem az a lényeg, hogy tudunk-e bizonyítani valamit, hanem hogy megtudunk-e valamit magunkról, erkölcsiségünkéről és embervoltunkról az előadott képzeletbeli történet segítségével. Az értékelő gondolat kísérletek nem etikai tételek bizonyítását szolgálják, hanem lehetőséget adnak intuitív válaszaink révén önmagunk megismerésére és ezek etikai reflexiójára. Az intuíciót tehát elsősorban nem az érvelés részének

12 Gendler, T. Sz., *Thought Experiment. On the Powers and Limits of Imaginary Cases*, New York : Routledge, 2013, 21-26 o.

kell tekinteni az erkölcsi nevelés során. Sokkal fontosabb, hogy a diákok közvetlenül találkozhatnak saját intuitív válaszaikkal, ezeket nyelvi formában megfogalmazhatják és megosztatják társaikkal, valamint közösen etikai reflexiónak vethetik alá. Az intuíció és a reflexió találkozásában az erkölcsi horizont feltérképezése és egyben meghaladása történik. Ez pedig nemcsak az etikai kérdések mélyebb megértéséhez, hanem az erkölcsi horizont kitérítéséhez és végső soron az ember formálásához.

IRODALOM

1. Boros János: *Filozófia!*, Iskolakultúra, Veszprém, 2009
2. Cappelen, Herman: *Philosophy without Intuitions*, Oxford University Press, Oxford, 2012
3. Gendler, Tamar Szabó: *Thought Experiment. On the Powers and Limits of Imaginary Cases*, Routledge, New York, 2013
4. Hoose, Bernard: *Intuition and Moral Theology*, *Theological Studies* (2006/3), 602-624.
5. Jonsen, Albert R.; Toulmin, Stephen: *The Abuse of Casuistry. A history of Moral Reasoning*, University of California Press, Berkeley, 1989
6. Lillie, William: *An Introduction to Ethics*, Methuen, London, 1948
7. Platón: Menón, In: *Platón összes művei*, Európa, Budapest, 1984
8. Sánta Ferenc: *Az ötödik pecsét*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1963
9. Sulmasy, Daniel: *What is conscience and why is respect for it so important?*, *Theoretical Medicine and Bioethics* (2008/3), 135-149.
10. Tan, Er-Win; Engelmann, Ted: *Photography and Visual Representations of the American War in Viet Nam*, *IAFOR Journal of Arts & Humanities* (2017/4), 43-59.

TARTALOM

Jancsák Csaba <i>A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága</i>	7
Asztalos Katalin <i>Az elbeszélés ereje</i>	23
Lukács Ottilia <i>Aqedah – Izsák megkötözése: meddig mehet el Isten?</i>	47
Csonta István <i>Belga magyarok, magyar belgák: Narratívák sokszínűsége és ezek változása a 20. századi belgiumi magyar emigrációban</i>	67
Kovács Gusztáv <i>Intuíció és erkölcsi nevelés</i>	75