



PÉLDABESZÉDEK,
ÉLETTÖRTÉNETEK
ÉS GONDOLATKÍSÉRLETEK

Valláspedagógiai tanulmányok

**PÉLDABESZÉDEK,
ÉLETTÖRTÉNETEK
ÉS GONDOLATKÍSÉRLETEK**

Valláspedagógiai tanulmányok

Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola

2021



Kiadja a Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola

7625 Pécs, Hunyadi J. u. 11.

www.pphf.hu

Felelős Kiadó: Dr. Kovács Gusztáv

A kötetet szerkesztette:

Csonta Réka - Kovács Gusztáv

Készült a Molnár Nyomda és Kiadó Kft. nyomdájában

Felelős vezető: Molnár Csaba

Tördelés: Jakab Attila

A kötet az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjának (2016–2020) keretében készült.

ISBN 978 615 5579 27 1

CSONTA RÉKA

VALLÁSPEDAGÓGIAI KALANDOZÁSOK¹

A Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola 2016 és 2020 között részt vett a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjában. Az *MTA – PPHF Valláspedagógiai Szakmódszertani Kutatócsoport* a Főiskola oktatóiból szerveződött azzal a céllal, hogy szemléletformáló módon közelítve a hitoktatáshoz, új szempontokat vessen fel, új utakat, módszereket, eszközöket ajánljon. Jelen kötetben ennek a munkának a legfontosabb eredményei olvashatók.

A közelmúltig senki sem gondolta volna, hogy 2020-ban olyan fordulatot vehet az életünk, amely egész életmódunkat: munkánkat, személyközi kapcsolatainkat alapvetően határozza majd meg. Az internetes felületek használata az elmúlt másfél évtizedben vált megszokottá, viszont 2020-ban a munkánk egyetlen fóruma lett. Ami nagyobb baj, hogy a gyermekek munkájáé is, miután a tavaszi zárlatot követően Európa legtöbb országában online oktatás vette kezdetét. **Roman Globokar** tanulmányának, amely a gyermekek érzelmi fejlődését vizsgálja a digitális korban, ez a helyzet különös aktualitást ad.

Globokar a téma elismert kutatóira támaszkodva ismételten figyelmeztet a közösségi oldalak túlzott használatának személyiségtorzító hatására. Ugyanakkor óva int a túlzott óvatosságból fakadó *digitális dualizmustól*, amely az iskolákból teljesen kizárná az internet használatát, ezáltal még jobban mélyítené a szakadékot a fiatalok otthoni környezete és az iskola között.

Részben a digitalizáció témáját viszi tovább **Csonta István** írása is – legalábbis annyiban, amennyiben azt a történetmesélés gátjának, a generációk közötti szakadék mélyítőjének tartja. A szerző az

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

elbeszélte történelem, közkeletű nevén az *oral history* tantermi alkalmazhatóságát járja körül, kifejtve annak vitathatatlan pozitívumait és figyelmeztetve az esetleges módszertani veszélyekre.

A kötet tematikájához látszólag lazábban kapcsolódó írás a **Veres Steliané**, aki a kolozsvári Szent Mihály templom 19. századi történetéből közöl két részletet.

A hitre nevelés elképzelhetetlen anélkül, hogy a Szentírás szövegeit meg ne ismertetnénk a gyermekekkel, fiatalokkal. Főleg a történeteknek van kiemelt szerepük az oktatásban. **Asztalos Katalin** figyelemre méltó kutatást végzett gyakorló hittanárok és teológushallgatók körében: azt vizsgálta, hogy a bibliai történetek feszültsége, amely a korabeli hallgatósághoz eljuttatta az üzenetet, tud-e működni a 21. században. A kutatás második felében néhány dilemmás szentírási történet kapcsán arra kérték a résztvevőket, hogy értékeljék a történetek szereplőinek reakcióit, illetve foglaljanak állást: jól döntöttek-e a megjelölt szereplők az adott helyzetben. A válaszokat valláspszichológiai háttér előtt vizsgálva a kutatás vezetői arra jutottak, hogy a válaszadók többsége nem akar kritikusan viszonyulni a bibliai történetek konfliktusaihoz, inkább a kanonizált válasz mellett dönt.

Kovács Gusztáv tanulmánya arra hívja fel a figyelmet, hogy az erkölcsi érzék fejlesztésének kiváló eszközei lehetnek a gondolatkísérletek. Ha annak a módját keressük, hogy miként ragadjuk meg tanítványaink figyelmét, és készítsük őket arra, hogy akár a tanóra végeztével is foglalkozzanak erkölcsi kérdésekkel, akkor ismertessük meg őket gondolatkísérletekkel. A szerző a hegedűművésztől szóló elhíresült történet kapcsán kérdezett meg 184 középiskolás diákot, és válaszaikból (azok érzelmi hőfokából) arra következtetett, hogy ezek a történetek alaposan megdolgoztatják a hallgatóságot, tehát tantermi használati értékük igen magas.

Az erkölcsi nevelésnél maradván mindenképp szólni kell **Piotr Morciniec** kutatásáról, aki munkatársaival megalkotott egy olyan oktatójátékot, amellyel a kényszeres viselkedési szokások megelőzését célozza meg. Tapasztalata szerint egy ilyen bonyolult és szerteágazó témát a tanórán csak úgy érdemes prezentálni, ha a tanulókat

aktivizálni tudja a pedagógus. Ehhez dolgozott ki egy játékot, amely nem csak az erkölcsi érzéket fejleszti, hanem a társas kompetenciákat, az empátiát, a döntéshozatal képességét – egyszóval mindazokat a képességeket, amelyet nélkülözhetetlenek az értelmes emberi élethez.

A játékot a hazai közönség a Hittudományi Főiskolán kipróbálhatta, majd **Meiszter Erika** és Németh Orsolya integrálta a függőségek megelőzésének módszertanába, és egy képzést épített köré, amely a hallgatókat felkészítette a függőségek felismerésére, a jelzőrendszer működésére, illetve magának a játéknak az osztálytermi használatára. (A kötetben olvasható a szerzőpáros beszámolója.)

ROMAN GLOBOKAR

A GYERMEKEK ÉRZELMI ÉS TÁRSADALMI FEJLŐDÉSE A DIGITÁLIS KORBAN¹

A digitális média gyökeres változást hoz az emberek közötti kommunikáció módjába, illetve jelentősen befolyásolja a gyermekek és felnőttek gondolkodásmódját és tapasztalatait egyaránt. Az új technológiák jelentős kihívást jelentenek az oktatási folyamat számára. Ez a cikk azt a legújabb kutatást mutatja be, amely a digitális technológia a gyermekek érzelmi és társadalmi fejlődésére gyakorolt hatását vizsgálja.

1. OKTATÁS A DIGITÁLIS VILÁGBAN

Még semmi sem hozott akkora változást a modern társadalom életébe, mint a mobiltelefonok mindennapos használata. Az okostelefonok már az oktatás területére is betörték. Legingább most, a koronavírus időszakában került sor arra, hogy az oktatási folyamatunkat átszervezzük a digitális média által nyújtott lehetőségekkel élve, megtapasztalva használatának előnyeit és hátrányait is.

A tanulás folyamatában nagy segítséget nyújthatnak ezek az új digitális lehetőségek, viszont értelemszerűen korlátokba is ütközhetünk általuk. Nem képesek a személyiség formálására, márpedig ez egy olyan folyamat, amely az oktatás elsődleges szerepét képezi. A személyiség mindig személyközi kapcsolatban formálódik. Továbbá a digitális média nem segíti elő a kritikus gondolkodást, sem a valós és a virtuális világ megkülönböztetésének képességét. Ennél is kevésbé járul hozzá a fiatalok érzelmi neveléséhez, hiszen

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

az érzelmek a kulturális környezetben alakulnak ki, ahol a művészet és az irodalom rendkívül fontos szerepet játszik. Ami a fizikai és a kreatív fejlődés területét illeti, a digitális médiának szintén nincsen meghatározó szerepe.

Mindannyian tisztában vagyunk a digitális technológia által előidézett jelentős változásokkal. Főleg gyerekeket és fiatalokat, de idősebb embereket is gyakran látunk telefonnal a kezükben. Ezek az eszközökön keresztül új baráti kapcsolatokat alakíthatnak ki, és a meglévő ismerősökkel is kapcsolatban maradhatnak. Manapság egy sokkal szélesebb baráti hálózatot lehet kialakítani, mint az emberiség történetében valaha. Többé ebben a folyamatban a földrajzi távolság nem játszik jelentős szerepet. A világhálón keresztül kapcsolatba léphetünk bárkivel akár a világ másik végéről is, és megoszthatjuk velük tapasztalatainkat, gondolatainkat, vágyainkat, mindent, csak szeretnénk. Akik magányosnak érzik magukat közvetlen környezetükben, a közösségi média lehetővé teszi számukra, hogy kapcsolatot teremtsenek akár több ezer kilométerre élőkkel is. A fentebb említettek természetesen befolyásolják az egyén viselkedését abban a környezetben, ahol ténylegesen, fizikailag él. Ebből kifolyólag egyesek úgy vélik, hogy a közösségi média hozzájárul az egymástól való elidegenedéshez, a diszkriminációhoz és a magányhoz.

Az Amerikai Gyermekgyógyász Társaság (AAP) 2016-ban szülőket és oktatókat, pedagógusokat érintő ajánlást tett közzé a digitális média 8 évesnél fiatalabb gyermekek általi használatára vonatkozóan. Az ajánlások többségének lényege az volt, hogy a gyermekek a lehető legkevesebbet nézzék a képernyőt, és a felnőtteknek azt tanácsolták, hogy aktívan felügyeljék, ellenőrizzék a gyermekek mobilkészletén végzett tevékenységét, ismertessék az eszköz használatának módját, és mindenekfelett a képernyőn megjelenő tartalmat. Míg a korábbi javaslat napi legfeljebb 2 óra digitális eszközhasználat volt, mostanában már inkább a felnőtt felügyeletre összpontosítanak a digitális média használata során.

Milyen szerepet játszanak ebben az oktatási intézmények?

Az a *digitális dualizmus* – amely a modern technológia iskolai életből való kirekesztéséhez vezetne –, természetesen nem jelent

megoldást. Ha ez megvalósulna, a gyermekek még a jelenleginél is nagyobb megosztottságot tapasztalnának az iskola és az otthoni környezetük között. Határozottan nagy kihívás az, hogy hogyan lehet a fiatalok számára a digitális eszközök felelősségteljes használatához megfelelő útmutatást adni, illetve az, hogy hogyan érdemes használni a modern digitális anyagokat ahhoz, hogy a fiatalok mind intellektuálisan, mind érzelmi, szociális és morális értelemben fejlődhessenek. Ebből kifolyólag kihívást jelent, hogy a modern technológia hogyan segíthet abban, hogy az egyén teljes mértékben fejlessze lehetőségeit, hogyan válhatna igazságosabbá és humánusabbá a társadalom, illetve megfontolni a természetes környezet fejlődésének esetleges negatív következményeit.

2. A DIGITÁLIS MÉDIA HATÁSA A GYERMEKEK ÉRZELMI FEJLŐDÉSÉRE

Az egyik legjelentősebb változás az információszerzés módjában, tempójában rejlik. Az internet segítségével bárki pillanatok alatt választ találhat bármilyen feltett kérdésre. A válaszkeresés alatti izgalom stádiuma ezáltal eltűnik, ahogy a tudásvágy és a bizonytalanság is. Nem marad már köztes idő az eredmény iránti vágy és annak megtalálása között, pedig ez természeténél fogva megváltoztatja az ember egész tapasztalatát. Többé már nem kell türelmesnek lennünk, és nincs helye a válaszkeresés folyamatának, illetve annak sem, hogy stratégiákat alakítsunk ki, szembenézzünk a frusztrációinkkal, problémáinkkal stb.

Umberto Galimberti szerint a fiatalok körében jelentős az érzelmi fejlődés visszamaradottsága. Úgy véli, a mai fiatalokat már kora gyermekkorukban olyan élmények árasztják el, amelyeket nem tudnak feldolgozni. Gyors válaszokhoz szoktak, de képtelenek a kritikus gondolkodásra és reflektálásra.

» Korunk gyermekeinek érzelmi világa nyugtalanító és felkavaró, és az ár anélkül sodorja őket magával, hogy tudatában lennének ezzel, és értelemszerűen képtelenek olyan reflexiót produkálni, amit

nem tanultak meg, hogyan kell, például hogy egy izgalommal teli állapotban megnyugodjanak, és a vágyaikat gyakorlatias megoldásokkal helyettesítsék, amik akár erőszakosak is lehetnek, amennyiben kielégítik az adott vágyat. »²

Galimberti szerint a túlzott indulatosság és a nem megfelelő reflexió négyféleképpen végződhet: az érzelmi képességek tompulásában (éjszakai élet, drogok használata); a dolgok iránt érdeklődés elvesztésében (közöny); erőszakban; illetve ha az érzelmi töltetet szigorú önfegyelem kíséri, ez kreatív zsenialitásba is torkollhat.

Természetesen maga a digitális technológia nem kényszerít minket azonnali válaszadásra, és mindig van lehetőségünk lassabban válaszolni, reflektálni. Valójában ez az, ami igazán emberré tesz minket. Ezért ajánlott például egy e-mail küldése előtt alaposan átgondolni, mi a várható reakció, és mérlegelnünk kell a lehetséges jövőbeli következményeket. Ez az ősi erkölcsi erények, az okosság és a mértékletesség újfajta megvalósítását jelenti, melyek fejlődése digitális korunkban nélkülözhetetlen. Ezért a gyermekekkel már kora gyermekkorban meg kell értetni, hogy nem lehetséges mindent csupán egy kattintással elérni, és hogy létezik egy köztes idő a vágy kialakulása és a beteljesedése között. Meg kell értetni velük, hogy nem mindig lehet az ember vágyait kielégíteni, és hogy rajtunk kívül élnek mások, akikhez alkalmazkodnunk kell, nekik is megvannak a saját szükségleteik, vágyaik.

² Umberto Galimberti, *Grozljivi gost: nihilizem in mladi* (Ljubljana: Modrijan, 2010), 36.

3. A DIGITÁLIS MÉDIA HATÁSA A GYERMEKEK ÉRZELMI FEJLŐDÉSÉRE

3.1 A metakommunikációs szint hiánya

A korszerű digitális média bizonyos módon megkönnyíti a kapcsolatok kialakítását és fenntartását. De ha ez nem vezet őszinte kapcsolatokhoz, akkor valójában nem segíti elő az ember fejlődését, sokkal inkább kimerít bennünket. Az internetes kapcsolatok kevésbé kockázatosak és fájdalmasak, sokkal könnyebb egy álarc mögé bújni. Másrészről a valódi személyközi kapcsolatok fejlesztése megterhelő, kemény munkát igényel, és ettől válik végső soron az egyén emberré. Az interneten a kapcsolatok akár egyetlen kattintással véget érhetnek.

Az emberek legalább két szinten kommunikálnak egymással: az első szint a szavakkal, beszéddel, üzeneteken keresztül történő kommunikáció, a második a metakommunikáció szintje, amely ezen nyelvi üzenetek kontextusba helyezéséről gondoskodik. Valójában az utóbbi szint az, amelyik az üzenet tényleges jelentését határozza meg.

Ahogy Patrick Carnes fogalmaz:

» Az ezen a szinten küldött üzenetek hangsúlyozzák vagy mérsékelik az első szinten adott tartalmat, együtt járnak a hangszínnel, az arckifejezéssel, a testbeszéddel, a kézmozdulatokkal és a nonverbális kommunikáció egyéb formáival «.³

A digitális média ellehetetleníti a mögöttes tartalom közvetítését. Ezáltal egy lépéssel a telefon mögött jár, amivel hangszín és hang erősségének hallása még lehetséges. A közösségi háló lehetővé teszi, hogy egy *virtuális ént* kreáljunk, és hogy olyan képet osszunk meg önmagunkról, amit szeretnénk, hogy rólunk lássanak. A virtuális világban általában nehezebb kezelni a konfliktusokat, hiszen a testbeszéd és a hangszín hiányzik a kommunikációból, ez gyakran félreértésekhez vezet. Továbbá az írott üzeneteket bárkinek továbbítani

³ Patrick Carnes et al., *V senci interneta* (Ljubljana: Modrijan, 2010), 112.

lehet, amivel könnyű visszaélni, embereket sértegetni. Egy negatív Facebook-komment sokkal komolyabb következményeket von maga után, mint egy csoport előtt történő személyes kritika.

3.2 A közösségi média és a magány közti összefüggés

A közösségi háló létrejöttének célja az, hogy az emberek kapcsolatba léphessenek és kommunikálhassanak egymással. Megfigyelések és kutatások bizonyítják, hogy a mai fiatalok a rengeteg kapcsolatuk ellenére rendkívül magányosnak érzik magukat, és gyakran nincs kilátásuk a jövőre nézve. Tanulmányok kimutatták, hogy a magány érzete a társadalomban általánosságban véve nagyobb, mint 20 évvel ezelőtt. Leggyakoribb a 18 és 35 év közötti fiatalok körében. Vajon az internet és az újfajta közösségi hálók a felelősek mindezért? Az eddigi kutatásra alapozva két hipotézisre állíthatunk fel:

1. Kiszorítás-elmélet: A közösségi média kiszorítja a közvetlen személyes kapcsolatokat, ezzel fokozva a fiatalok magányérzetét. A közösségi média bizonyos típusainak használata a még nagyobb magány érzetéhez vezethet, ez a megnövekedett felhasználás az elszigeteltség érzését, gondolatát okozhatja. Azonban ugyanez a kutatás arra is rámutat, hogy a magányos emberek jobban keresik a közösségi média által nyújtott kényelemérzetet, és arra használják, hogy ezáltal a közvetlen kapcsolatokat helyettesítsék.
2. Ösztönzés-elmélet: A közösségi média ösztönzi és erősíti az interperszonális kapcsolatokat. Bizonyos tanulmányok rámutatnak arra, hogy a kommunikációs lehetőségek által az újonnan kialakult kapcsolatok szorosabbá válnak, és legfőképp a már meglévő kapcsolatok erősödnek. Az olyan munkakapcsolatok, ahol a barátok együtt dolgozhatnak online, közvetlen személyes kapcsolatokhoz vezet, ez pedig minőségibb kapcsolatot eredményez.

Rebecca Nowland kutató és kollégái azt hangsúlyozzák, hogy az eredmények tekintetében a kontextus a kulcs. Bizonyos esetben a közösségi média használata felerősítheti a magány érzését, viszont más esetekben csökkentheti azt.

» Amikor a közösségi médiát barátok szerzésére használják, elősegíti a már meglévő kapcsolatok fenntartását, segít abban, hogy ezek hosszútávon is működőképesek maradjanak, ezáltal a magány érzése háttérbe szorul. Viszont abban az esetben, amikor a közösségi médiát arra használják, hogy helyettesítsék a személyes kommunikációt, a magány felerősödik. «⁴

Ez a probléma akkor merül fel, amikor a közösségi média a személyes kapcsolatok helyét veszi át. Mindenesetre a kutatás áttekintése egyértelműen azt mutatja, hogy a fiatalok a jelenleginél több baráttra és szoros, közvetlen kapcsolatra vágnak. Ez a másik oka annak, hogy a magány érzése ennyire elterjedt köreikben.

4. KONKLÚZIÓ

Az oktatási folyamat során még ebben a digitális korban is fontos hangsúlyozni azokat a képességeket, amelyek a gyermekek harmonikus, holisztikus fejlődését segítik elő. Manapság az oktatási intézményekben fontos nagyobb hangsúlyt fektetni az érzelmi és szociális kompetenciák fejlesztésére. Mivel a digitális kor kihívá-

⁴ Rebecca HARRIS, *Loneliness: A Rising Epidemic in Modern Life?* (24.07.2015), <http://www.expertwitnessjournal.co.uk/special-reports/656-loneliness-a-rising-epidemic-in-modern-life> V.ö. a szerzőnek (bár más vezetékneven tett) három évvel későbbi kijelentésével: »Ha az internetet úgy használjuk, mint egy állomást az úton, amely a meglévő társas kapcsolataink elősegítését szolgálja, vagy újak kialakulását segíti elő, akkor hasznos eszöznek tekinthető a magány ellen. Ám amikor a közösségi oldalakat rejtekhelyként használjuk a világtól való elzárkózásban és a kapcsolatteremtés ,szociális fájdalomtól‘ akarunk általuk megmenekülni, akkor növelik az egyedüllét érzését.« (Nowland et al., *Loneliness and Social Internet Use...*, 70). (2018.06.25.).

sainak alapvető válaszai közé tartozik az oktatás folyamata, az önbecsülés elősegítésére, az érzelmi oktatásra, a közösségteremtésre és a kreativitásra irányuló erőfeszítések kihangsúlyozását fontosnak tartjuk. Azt reméljük, hogy az oktatók és a nevelők képesek lesznek minden diákot megfelelően motiválni és ezzel egyidőben egy harmonikus közösséget teremteni köréjük, hogy a fiatalok felkészülhessenek azokra a ma még ismeretlen kihívásokra, amelyekkel a digitális jövőben szembe kell nézniük.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Carnes, Patrick et al. *V senci interneta*. Ljubljana: Modrijan, 2010.
2. Galimberti, Umberto. *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan, 2010.
3. Harris, Rebecca. „*Loneliness: A Rising Epidemic in Modern Life?*“
Utolsó letöltés: 2015.07.24.
<http://www.expertwitnessjournal.co.uk/special-reports/656-loneliness-a-rising-epidemic-in-modern-life>

Fordította *Kékesi Norma*

CSONTA ISTVÁN

AZ ELBESZÉLT TÖRTÉNELEM VAGY *ORAL HISTORY* HATÁSA AZ EGYHÁZTÖRTÉNELEM TANÍTÁSÁBAN¹

BEVEZETŐ

Jelen írásban szeretnék felvillantani néhány olyan szempontot és kihívást, amelyek a szóbeli történelem, az ún. *oral history* tanórai alkalmazását jellemzik az egyháztörténelem-tanításban.

Bár az egyháztörténelem formailag nem válik külön és nem is választható szét a történelem szövetétől, mégis van néhány olyan szempont, melyet mindenképp figyelembe kell vennünk a történelem tanításának e specifikus szegmensénél. Emiatt kell különös figyelmet szentelni a köz- és felsőoktatásban részt vevő diákok és hallgatók világról alkotott elképzelésének, mely ebben az időszakban sajátosan inkább hagyatkozik a számukra autoritást képező felnőttek tapasztalatára, elképzelésére, világnézetére, mint saját tapasztalataikra. E sajátos helyzet miatt az egyháztörténelem módszerébe jól illeszkedő szóbeli történelem alkalmazása felveti az objektivitás, a hitelesség, a befogadhatóság kérdéseit, melyekre a következő oldalakon szeretnék a teljesség igénye nélkül reflektálni.

Ahogy azt mindannyian tudjuk akár saját tapasztalatból is, mai társadalmunkban tanúi vagyunk egy olyan generációs konfliktusnak, mely a korábbi időszakokban nem volt jelen vagy nem volt ennyire hangsúlyosan jelen mindennapi életünkben. A feszültség vagy összeütközés gyökerénél a folyamatosan gyorsuló életünk áll, mely tendencia nem csak a fejlett, de a fejlődő világ társadalmában is jelen van. A fejlődés sebességének gyorsulása a ma élő generá-

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

ciók távolodását folyamatosan és egyre nyilvánvalóbban idézi elő, mely megnehezíti azt, hogy akár szülők vagy nagyszülők átadhassák a felnövekvő generációknak saját jó és rossz tapasztalataikat. A tapasztalatok átadásának terhét viszont megkérdőjelezhetetlenül hordozza minden generáció, ahogyan azzal már évezredekkel ezelőtt is tisztában volt az ember, melyről az ószövetségi szentíró sem feledkezik meg: „Beszéld el fiaidnak (...)” (Kiv. 10,2)

Amikor a történelmi tapasztalatok, események átadásáról szólunk, melyeknek tanúi voltunk, feltétlenül szükséges az alapfogalmak mint *történelem*, *történész* rövid terminológiai tisztázása.² A történelem szó esetében a görög *istorein* igéből származtatott, majd a latinba is átvett szó a gyökérterminus, melynek jelentése *keres, kutat* igékkel feleltethető meg. A főnévi változat szemantikai mezeje olyan jelentéstartalmakat hordoz magában, mint kereséssel szerzett tudás, elbeszélés, összefoglalás, jelentés. A cselekvést végző személy vagy latin kifejezéssel a *nomen agentis* a történész, mely ugyanannak a görög igének a változata (*hisztór*), ami bírót, szemtanút, okos embert jelent, mindenesetre mindenképp olyan embert, aki információ birtokában van, és ennek alapján (érték)ítélet meghozatalára képes, alkalmas. Ami viszont számunkra ennél is fontosabb, hogy a szó jelentéstartalma magába foglalja a szemtanút is, mely azt feltételezi, hogy a személy képes megbízhatóan, hűen rekonstruálni az eseményeket. Végső soron, ahogy March Bloch fogalmaz Fustel de Coulanges nyomán: „[...] a történelem tárgya természetétől fogva az ember. Vagy inkább az emberek.”³ Az események rekonstruálásának és elbeszélésének, továbbadásának kötelezettségénél fel kell viszont tenni a kérdést, hogy mi pontosan a célunk ezzel az információ-átadással? Mi célt szolgálhat akár egyéni, akár közösségi szinten a megbízható információk megszerzése, egy-egy esemény korhű rekonstruálása? Van értelme egyáltalán az erre való törekvésnek, a fő- és mellékszereplők azonosításának, az ese-

² Itt természetesen felvetődik, hogy mi a célja bármilyen definíciónak. Bővebben lásd Marc Bloch, *A történész mestersége* (Budapest: Osiris, 1996), 22–23.

³ Bloch, 25.

mények dinamikája, előzményei megismerésének? Vagy a szereplők, események, dinamikák megismerése kizárólag az egyén tudásvágyát hivatott kielégíteni, s ennek a szóbeli történelemátadásnak semmilyen más célja nincs: sem a közösség, sem az egyén számára nem jár haszonnal?⁴

A szóbeliség mint műfaj különös fontossággal bírt Krisztus egyházának legelső időszakában. A korai formálódás időszakának eseményeit, szereplőit, az evangéliumokban szereplő történeteket, ezek kapcsolatait, az egész Jézus-eseményt a szemtanúk szóban adták tovább a következő generációknak, hiszen ahogy az köztudott, a történetek lejegyzése csak a Krisztus utáni első század második felében kezdődött el. Sőt, az újszövetségi korpusznak oly meghatározó részét egy, Krisztussal földi életében soha nem találkozott tanítvány, Pál és a hozzá kapcsolódó közösség írhatta. Tehát az írott források megjelenéséig a szóbeli átadás volt az a csatorna, melyben a Krisztus-eseményről szóló beszámolókat tovább lehetett adni, mely a bergsoni elmélet szerint a csatornán és a benne szállított üzeneten kívül feltételez egy (tovább)adót és egy vevőt is. Ebben a kontextusban a vevő formája a hallás, meghallgatás volt, melyet Pál is megerősít: „A hit tehát hallásból ered, a hallás pedig Krisztus tanításából.”⁵ Bár az írott források megjelenése elősegítette a Szentírás kánoni formálódását, ezzel pedig a források egyértelműsítése, statikussá tétele is megtörtént, mely nagy előny a hallásból eredő és szájhagyomány útján továbbadott információval szemben, a szóbeliség mindig jelen volt mint a hit átadásának csatornája, hiszen az írás dekódolása, ti. az olvasás egészen a huszadik századig kevesek kiváltsága maradt.⁶

A történelmi időszak másik végén állunk mi, a 20. század társadalmában szocializálódott, egyelőre a társadalom többségét alkotó

⁴ Kiváló összefoglalót ad munkájának harmadik fejezetében a történelem értelméről (Gondolatok a történelemről) Kéri Katalin, *Mi a neveléstörténet?* (Pécs: JPTE Tanárképző Intézet, 1997).

⁵ Róm 10,17. Egy a témába vágó kiváló megközelítésért lásd Rosalind Thomas, *Literacy and Orality in Ancient Greece* (Cambridge: University Press, 1999).

⁶ Ezt erősíti meg Martyn Lyons, *Writing Culture of Ordinary People in Europe, c.1860-1920*. (West Nyack: Cambridge University Press, 2012).

csoport, akikre életünk előre haladtával egyre nagyobb súllyal nehezedik a megszerzett tapasztalatok súlya, és az a felelősség, hogy a történelmi események tanúiként ezeket a tanulságokat az utókornak átadjuk. E csoportnak korábban elképzelhetetlen mennyiségű hanggal és/vagy képpel regisztrált információ állt a rendelkezésére, hogy a század korábbi eseményeit megismerje. Ezek a regisztrált források akár interjúk, akár dokumentumfilmek formájában jelentek meg, számuk egyenes arányban ugrott meg a kép-, hanganyag, majd ennek kombinációjaként a videófelvételek regisztrálásának kapacitás- és minőségi növekedésével. Mivel ennek célja elsősorban az elrettentés volt, leginkább a háborúk, hadifogságok, kényszermunkatáborok, haláltáborok, kommunista börtönök túlélőivel készült interjúk voltak ezek. A beszámolók között szép számmal találunk olyanokat, amelyekben az interjúalanyok egyházi kapcsolataik vagy valamely keresztény felekezethez való tartozásuk, s ennek keretében végzett munkájuk miatt vált embertelen szenvedések alanyává. Ennek a tapasztalatnak az átadása különösen fontos volt a kommunista rendszer bukását követően, ahol újra az elrettentés volt a tapasztalat átadásának legfőbb célja. Mivel a rendszer bukása után az emlékezés és a tapasztalatok nyílt továbbadása nem volt tilos, újabb hullám következett a tapasztalatok szóbeli átadásának rögzítésében és a szélesebb közönség elé tárásában.

Mivel tudjuk, hogy az említett tapasztalatok nagyban befolyásolják a fiatal korosztály értékítéletét, értékrendszerét, ezek átadása kulcsfontosságú.⁷ Van viszont néhány olyan tényező, melyek a folyamat során kiemelkedő figyelmet igényelnek, mint például a generációs különbség vagy a tapasztalatok megfogalmazásának nehézségei. Amennyiben sikerül ezekre elegendő figyelmet fordítani, kétségtelenül sikerül hatást kiváltani a fogadó félben, ebben az eset-

⁷ Jancsák Csaba, "Történelmi gondolkodás fejlesztése a személyes narratívákat, videó életútinterjúkat felhasználó történelemtanításban," ed. Polonyi Tünde and Nótin Ágnes (Az MTA Tantárgy-pedagógiai kutatási program Bölcsészeti és Társadalomtudományi munkacsoportjának előadói konferenciája és szakmai vitája, Debrecen, 2019), 21.

ben a fiatal generációban történelmi, ezen belül egyháztörténelmi gondolkodásmód és értékítélet tekintetében.

Áthidalni az áthidalhatatlant, avagy vagy mit kezdjünk a generációs különbséggel?

Örökérvényű és sokszor már klisészerű a kijelentés, hogy volt, van és lesz is különbség a korábbi és későbbi generációk között. Ezt nem kizárólag a fejlődés eredményezi, hanem a fiatal generációk növekedése és az ezzel együtt járó függetlenségre való törekvés is, mely a *teljesen másban* nyilvánul meg az öltözködéstől a kommunikációig nagyon sok mindenben. Ez a másságra való törekvés mellékhatásként olyan világot kreál, amelyben csak a beavatottak – leginkább a kortársak – tudnak otthonosan mozogni. Ezzel együtt viszont felépül egy olyan fal, amelyen az idősebb generációk nem, vagy csak nagyon nehezen tudnak átlépni. Ez, bár természetes folyamat, nem volt korábban ennyire szembetűnő, ennyire erősen elhatároló, mint ma. Évszázadokig csak alig vagy semmit nem változott a falu társadalmának rendje, ahol a születés kevés kivétellel meghatározta az élet további menetét. És bármennyi negatív mellékhatását tartjuk is számon a három- vagy többgenerációs családok együttélésének, ez tökéletes keretet biztosított a tapasztalatok szóbeli átadásának. Ezen keretek között a közismert hosszú téli estéket a múlt történéseinek elbeszélése töltötte ki, főként olyan történetekkel, mely a közösség életéhez kapcsolódtak.

A huszadik második felében, de leginkább a század utolsó két évtizedében ennek a világnak a szereplői elkezdtek áthidalhatatlan távolságra kerülni egymástól. Nem csak a többgenerációs családmódel lett a múlté a modern nyugati társadalomban, de a mobilitás növekedése azt is előidézte, hogy nagy távolságra kerültek egymástól unokák és nagyszülők. Így a mindennapos találkozási, információátadási lehetőség évi néhány találkozásra szűkült.

Az életkörülményekben történt változás ugyanakkor nem csak az idősebb, hanem a fiatalabb generációra is hatott. A fent említett törekvés, hogy a fiatal generáció valami újat fogalmazzon meg, új területen szerezzen jártasságot, amiben kitűnhet, leginkább a számítástechnika világában valósult meg, amelyből szülők és nagyszülők

részben vagy teljesen kimaradtak.⁸ Ez azt az anomáliát idézte elő, hogy nem a fiatalok szorúlnak az idősebbek tapasztalatára, hanem bizonyos esetekben fordítva. Ebben a kontextusban az idősebbek által közölni akart információ közlésére alig adódik lehetőség, s egyre inkább úgy tűnik, nem tud a mai fiatal számára releváns információt átadni egy több évtizeddel ezelőtt szerzett tapasztalat történetének tanulsága. Ezt az eltávolodást sajnos már reprezentatív kutatás is bizonyítja, mely szerint a magyarországi családok mindössze harmada mesél gyermekeinek saját vagy szájhagyomány útján kapott családi történeteket. Bár megkérdőjelezhetetlen, hogy a generációk közti távolság még sose volt ilyen nagy, úgy tűnik, a családok idősebb tagjai egyre inkább feladják az elbeszélés kötelezettségét.⁹

A másik jelentős kihívást a személyes tapasztalatból eredő üzenet jó megfogalmazása jelenti, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy az üzenet a fogadó félben megfelelő hatást fejthessen ki. Ez sokszor kapcsolatban van a megélt traumával, mely részlegesen, akár jelentősen is blokkolhatja a történet elmesélőjét az üzenet megfogalmazásában. Elokvens példája ennek a holokausztot túlélők beszámolóí, ahol sokszor egy élet sem elegendő ezek feldolgozásához, elbeszélésehez. Emberek sok esetben nem voltak képesek egy ilyen megrázó tapasztalatot átadni, mely teljes hallgatássá vált. Hasonló dinamikát mutat a kommunista börtönöket megjárt politikai foglyok reakciója is, mivel a holokauszthoz hasonlóan ott is a foglyok egy részének teljes megsemmisítése zajlott. Az örület határát elérő kínzási módszerek által okozott sokk sokszor teljes mértékben meggátolta a tapasztalat átadását. De nem csak a trauma, hanem a szegény, a társadalmi megbélyegzettség, kirekesztés is hozzájárult ehhez a hallgatáshoz. Az ellenkező oldalon, azaz a rendszer kiszolgálói számára a hallga-

⁸ Sőt, bármennyire meglepő lehet, ugyanez a konfliktus az iskolán belül is érzékelhető a tanár-diák viszonyban: Horkai Anita, "Screenagerek. Kultúrák közötti kommunikáció az iskolában," in *Ifjúsági korszakváltás: ifjúság az új évezredben (konferenciakötet)*, ed. Gábor Kálmán and Jancsák Csaba (Szeged: Belvedere, 2004), 123.

⁹ Jancsák, "Történelmi gondolkodás," 22.

tás a saját védelmüket szolgálta, sőt a várva várt felelősségre vonás sem történt meg 1989 után, csak ritka esetekben.¹⁰

Bár morális szempontból a két tábor jól elkülönül egymástól, az eredmény a tapasztalatok átadás szempontjából ugyanaz, hiszen bármi legyen az oka egy szemtanú vagy saját tapasztalatból kiinduló történet *el nem beszélésében*, az utókor ugyanúgy kevesebb lesz ezáltal.

A negatívumok mellett meg kell említenünk pár olyan tényezőjét is a modern világnak, mely kedvez, sőt elősegíti a szóban elbeszélte történelem jobb átadását. Mindenekelőtt az új technikai vívmányokat és a médiát érdemes kiemelni mint az információrögzítés és megosztás eszközeit. Az előbbi esetében egyértelműen kijelenthető, hogy soha nem volt még annyira könnyű képi, hanganyag vagy a kettő kombinációjaként videófelvétel készítése egy-egy elbeszélte történetről, mint ma, ugyanis szinte a legkisebb eszközök is alkalmasak a rögzítésre meglepően jó minőségben. A megosztás eszközeit tekintve ez talán még a regisztrálásnál is egyszerűbb, hiszen a szélessávú internetkapcsolat minden korábbinál gyorsabban lehetőséget ad a továbbításra és minél több érdeklődővel való megosztásra.¹¹ Ennek következtében temérdek jó minőségű anyag halmozódik fel a videomegosztó portálokon, amelyek bármikor felhasználhatóak tanórai segédeszközként. Itt még említésre érdemes, hogy bár a hangrögzítés önmagában nagy ugrást jelentett az olyan írott beszámolókhöz viszonyítva, mint például az írott jegyzetek, naplók, beszámolók, a videófelvetelek legalább ekkora ugrást jelentenek a hangrögzítéssel szemben. Ezt erősítik meg azok a kutatások, melyek felhívják a figyelmet a beszélő üzenetén túl a beszédmód, a nonverbális kommunikáció szerepére az üzenet átadásában.

A technikai vívmányokon túlmenően meg kell említenünk, hogy az élőszóban történő elbeszélésnek, beszámolónak van egy olyan

¹⁰ Michael Humphrey, *The Politics of Atrocity and Reconciliation: From Terror to Trauma*, 2014, 114.

¹¹ Marjorie L. McLellan, "Beyond the Transcript: Oral History as Pedagogy," in *Oral History and Digital Humanities: Voice, Access, and Engagement.*, ed. Douglas A. Boyd and Mary A. Larson (Gordonsville: Palgrave Macmillan, 2014), 107.

személyes jellege, mely a fiatal generáció számára rendkívüli többletet hordoz. Ennek a faktornak a kiemelése azért is fontos, mert tudatosítanunk kell újra és újra, hogy ebben a korban történik a példaképek és ezek mintázatainak kialakítása, melyben egy személyesen átadott történet, de akár a videón szereplő hús-vér ember meghatározó hatással lehet erre az alakuló példaképválasztásra. S bár a tanórák során ritkán adatik meg a lehetőség, hogy események élő tanúit tudjuk behívni, hogy helyben elmondhassák tapasztalataikat, kétségtelen, hogy ez az a kontextus, mely legnagyobb hatást gyakorolhatja a diákokra, hallgatókra. Az élő interjúk helyzetben a kérdésfeltevés és interakció olyan előnyt jelent a rögzített anyaggal szemben, melyet ez utóbbi sohasem tud kompenzálni.

Ugyanakkor tudatában kell lennünk annak (bár a fent említett előnyei megkérdőjelezhetetlenek), hogy a jelenlévő forrás, esetünkben az élő személy által elmondott történetek, események, tehát az elbeszélte történelem változásnak van kitéve akkor is, ha ugyanaz a személy is mondja el. Ezért nem hasonlíthatjuk ezt semmilyen módon az írott források által átadott információhoz, ugyanis ez utóbbiak jellegükből adódóan állandóak. A két forrástípus közti feszültséget nem egyszerűen a statikus-változó feszültség adja. Ezt sokkal mélyebben kell keresni. Az írott források sokszorosításának évszázadokig a másolás volt az egyetlen lehetősége, mely időigényes és nem utolsó sorban igen költséges volt. A sokszorosítás forradalmát elhozó könyvnyomtatás az európai kultúra és a modern európai nyelvek terjesztésén túl egy szélesebb olvasóközönség elé próbálta vinni a könyvek olvasásának igényét. Az olvasás ennek ellenére a huszadik századig csak egy parányi kisebbség kiváltsága maradt. Ezzel együtt az írott-nyomtatott szöveg, nem számítva a szépirodalmat, önmagában képviselt egy bizonyos hitelességet, melyet sokáig erősített a nyomdák, kiadók szűrése és az egyházak kontrollja. Ez a hitelesség a huszadik századra jórészt elveszett, melynek okai között találjuk a könyvkiadás mennyiségi növekedését, a kontrollok erejének gyengülését, s természetesen az internet világának személytelensége is csak rontott ezen. Nem is csodálkozhatunk ezen, hiszen a világhálón névtelenül szövegek tömegét tudjuk publikálni és meg-

osztani mindenféle kontroll nélkül, mely a korábbi elképzelésnek, ami a nyomtatott szöveget szinte a hitelesség szinonimájává tette, épp ellentettjére váltott. Ezzel az elértéktelenedéssel párhuzamosan az elbeszélte történet, a kimondott szó súlya növekedni kezdett, hiszen név és arc kapcsolódik hozzá.

A rögzített szövegek használata mindenesetre kötelezi a használóját, értsd az oktatót arra, hogy hangsúlyozza: a szóbeli történetelbeszélés szubjektív valóság. Kétségtelen, hogy hozzáad a történetek jobb megismeréséhez egy szeletkét a személyes szemponton keresztül, ami természetéből adódóan hiányzik a szak- vagy tankönyvekből, de minden alkalommal alakítható az elbeszélő által.¹² Ez a formálás bár nem tudatos, az emberi természet velejárója, ugyanis neurobiológiai szinten az emlék és az elképzelés között nincs eddig azonosítható különbség, legalábbis eddig nem sikerült a tudósoknak különbséget kimutatni. Ahogy azt Jan Assman, egy az emlékek tanulmányozásával és az elbeszélte történelemmel foglalkozó, nemzetközileg elismert szakember állítja, az előkeresett és elmondott emléket a személy minden egyes elmondásnál alakítja.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az elbeszélte történelemnek speciális szerepe és hatása van a fiatalok identitásalkotó folyamatában. Mind a rögzített és lejátszott felvétel által megosztott személyes történet, mind a valós időben, élőben elbeszélte történetnek kiemelkedő szerepe van abban, hogy mélyebb hatást érjen el a diákokban/hallgatókban. Az egyháztörténelem tanításában ez az eszköz még inkább helyén való, hiszen az Krisztus egyháza és ennek hite ezer szállal kötődik a szóbeliséghez, elég csak arra gondolnunk, hogy a mindent teremtő Isten a beszédet választja a teremtés eszközüül. Az elbeszélte történelem használatánál tisztában kell lennünk az előnyökkel és hátrányokkal egyaránt. Előnyei között említendő az új médiaeszközök, az új technológia vagy a szó, a beszéd értéke-

¹² Sherna Berger Gluck, "Why Do We Call It Oral History? Refocusing on Orality/Aurality in the Digital Age," in *Oral History and Digital Humanities: Voice, Access, and Engagement.*, ed. Douglas A. Boyd and Mary A. Larson (Gordonsville: Palgrave Macmillan, 2014), 39.

nek emelkedése. Hátrányai között kell megemlítenünk a generációk közti különbséget vagy a tapasztalat megfogalmazásának redukált képességét, esetleg ennek teljes hiányát.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Berger Gluck, Sherna. „Why Do We Call It Oral History? Refocusing on Orality/Aurality in the Digital Age.” In *Oral History and Digital Humanities: Voice, Access, and Engagement*, szerkesztette Douglas A. Boyd and Mary A. Larson, 34–52. Gordonsville: Palgrave Macmillan, 2014.
2. Bloch, Marc. *A történész Mestersége*. Budapest: Osiris, 1996.
3. Horkai Anita. „Screenagerek. Kultúrák közötti kommunikáció az iskolában.” In *Iffúsági korszakváltás: ifjúság az új évezredben (konferenciakötet)*, szerkesztette Gábor Kálmán és Jancsák Csaba. Szeged: Belvedere, 2004.
4. Humphrey, Michael. *The Politics of Atrocity and Reconciliation: From Terror to Trauma*, 2014.
5. Jancsák Csaba. „Történelmi gondolkodás fejlesztése a személyes narratívákat, videó életútinterjúkat felhasználó történelemtanításban,” szerkesztette Polonyi Tünde és Nótin Ágnes, 20–24. Debrecen, 2019.
6. Kéri Katalin. *Mi a neveléstörténet?* Pécs: JPTE Tanárképző Intézet, 1997.
7. Lyons, Martyn. *Writing Culture of Ordinary People in Europe, c.1860-1920*. West Nyack: Cambridge University Press, 2012.
8. McLellan, Marjorie L. “Beyond the Transcript: Oral History as Pedagogy.” In *Oral History and Digital Humanities: Voice, Access, and Engagement*, edited by Douglas A. Boyd and Mary A. Larson. Gordonsville: Palgrave Macmillan, 2014.
9. Thomas, Rosalind. *Literacy and Orality in Ancient Greece*. Cambridge: University Press, 1999.

VERES STELIAN

KÉT RÉSZLET A SZENT MIHÁLY TEMPLOM 19. SZÁZADI TÖRTÉNETÉBŐL¹

Sokan látogatnak Erdélybe, Kolozsvárra, megcsodálják a kincses város emblemikus főterét, amely az elmúlt évtizedekben afféle vértelen csaták színhelye is volt. E csaták a történelmi emlékezet és interpretáció kérdései körül forogtak, illetve a tér szimbolikus el/lefoglalását, újra/visszafoglalását is jelentették a múltra való emlékezés kereteinek átalakítása révén.

A MÚLT INTERPRETÁCIÓJA MINT A JELEN LEGITIMÁCIÓJA

A jelen a múlt történéseihez értelmezési keretet keresve és alkalmazva viszonyul, történész szemszögből a források objektívek és egyértelműek, de még a történész is egy kiválasztott és érvényesnek tartott, vélhetően objektív értelmezési keret segítségével magyarázza a forrásait. Amikor a múlt interpretációja a jelen legitimizálására szolgál, netán még politikai háttere is van, akkor kétséges az objektivitás, kérdéses, hogy a objektivitásra törekvés egyáltalán jelen van-e az interpretációs keretben. Márpedig a „szemüveg”, amelyen keresztül a szakember néz és magyaráz, szükségszerűen és akaratlanul némileg szubjektív elemekkel vegyül, ez pedig változtathat az egykor volt tényeken olyan értelemben, hogy – ahogyan Schütz és Luckmann magyarázza – „az értelem-összefüggések, amelyekbe elődeink tapasztalatai ágyazódtak, döntő pontokon eltérnek a mai értelem-összefüggésektől. Ennek oka a nemzedékek világszemléletében

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

rejlő különbségek tapasztalásában rejlik”.² Jakab Albert Zsolt ezt így értelmezi: a „múlt a jelenből történő visszatekintés, megítélés ambivalens perspektívájában mutatkozik meg. A jelen múltért folytatott diskurzusainak a múlttal kapcsolatos (társadalmi) önlegitimizációs stratégiák is részei: a megtörtént eseményekkel, a történelemmel mint folytonossággal számoló viselkedés (kontinuitás élménye), valamint az azzal ellentétesen konstituálódó társadalmi viszonyulás (diszkontinuitás hangsúlyozása)”.³ Éppen ezért Schütz és Luckmann magyarázatában nemcsak a generációk közötti különbség a lényeges elem az értelmezés eltéréseinek magyarázatában, hanem a különböző felekezetek, etnikumok múltértelmezése közti szükségszerű eltérés. Ez történik Kolozsvár főtere esetében is, ennek részei lesznek az ott látható szimbolikus épületek, építmények, köztük az is, amely az én vizsgálatom tárgyát képezi. A kolozsvári Szent Mihály templom letörölhetetlenül áll a tér közepén és létével mesél egy történetet, amelyet a különböző beállítottságú városvezetések, különféle meggyőződésű – például más-más felekezetű – csoportok esetenként különböző narratívába ágyazva másképpen értelmeznek; a templom azonban ott magasodik a tér közepén – jelenleg ugyan részben állványokkal körülvéve, restaurálás kellős közepén –, és rámutat a város történetének egy fontos, meghatározó szeletére.

John Bodnar azt állítja, hogy az emlékezés lényegi pontjai nem a múltra, hanem a jelenre vonatkoznak, a társadalmi valóság értelmezésének módjai az egymással versengő csoportok számára autoritást biztosítanak.⁴ Ez Kolozsvár, kiemelten a város főtere vonatkozásában látványosan tetten érhető: itt most elég, ha a közelmúltnak a

² Schütz Alfred, Thomas Luckmann, „Az életvilág struktúrái”, in *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. II. Szociológiai irányzatok a XX. században*, szerk. Felkai Gábor, Némedi Dénes et al. (Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2002), 272–302.

³ Jakab Albert Zsolt, *Emlékállítás és emlékezési gyakorlat. A kulturális emlékezet reprezentációi Kolozsváron* (Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2012), 49.

⁴ John Bodnar, *Remaking America. Public Memory, Commemoration, Patriotism in the Twentieth Century* (Princeton: Princeton University Press, 1992.), 15–16.

nevetségesség határát súroló térfoglalási kísérletére, a padok, sőt a kukák román nemzeti színűre festésére utalok, és a magyarországi olvasó is érti, miről beszélek. Ha kicsit mélyebbre ásunk, az is egy térrendezés által egy történelemszemlélet kifejezését jelentette, amikor 1902-ben a kolozsvári születésű, majd magyar királlyá választott Mátyás szobrát a Szent Mihály templom déli oldalán elhelyezte a városvezetés. Ennek a történetnek a továbbinterpretálása szintén az 1990 utáni kolozsvári városvezetés autoritásra való igényének kinyilvánítása volt, amikor Mátyás Fadrusz János által készített szoborcsoportjára értelmező táblát helyeztetett el, ugyanúgy, mint a szülőháza: egyértelművé kellett tenni, ha már a történelmi hős létét és érdemeit tagadni, kicsinyíteni nem lehet, hogy e hősrre igényt tart. A kollektív emlékezetnek a társadalom mai életére, hely- és térfoglalására, hely- és térhasználatára hatása van, és ezért a múltra vonatkozó kollektív emlékezetet a jelenben interpretálva, alakítva a társadalmi valóság értelmezését lehet alakítani. Ez az, ami aztán a hatalomért versengő csoportok számára előnyt, autoritást biztosít.⁵

Ugyanakkor ez a térbirtoklásért folytatott és a történelem interpretációjával legitimálni próbált perspektíva az említetteknel kevésbé látványosan, de a kolozsvári Szent Mihály templom története vonatkozásában felekezeti eltérő interpretációs keretet is jelent: 172 évnyi protestáns birtoklása okán különösen unitárius szempontból e templomot a saját egyháztörténet részeként említik máig, noha építtetése és eredeti rendeltetése okán ez semmiképp nem állítható, 1716-tól, amikor (némi erőszakos, katonailag megerősített fellépés nyomán, de) ismét katolikus kézre – az én értelmezésemben vissza – került, azóta töretlenül a katolikus jelenlétet is állítja Kolozsvár kultúr- és vallástörténetében. Az azonos múltbeli, akár közösen, akár párhuzamosan átélt eseményeket a jelenből nézve eltérően értékeli tehát nemcsak a politikai hatalmat megragadni akarók csoportja, vagy a nemzeti színezetű múltinterpretáció, de két erdélyi magyar anyanyelvű felekezet is.

⁵ Bodnar, *Remaking America*, 15–16.

A SZENT MIHÁLY PLÉBÁNIA TÖRTÉNETÉNEK VIZSGÁLATA MINT HELYTÖRTÉNETI APRÓMUNKA

A XIX–XX. század fordulójára kibontakozó és terjedő tudományos igénynek a nyomán az úgynevezett nagy, országos, nemzeti történelem mellett egyre hangsúlyosabban jelent meg a kis, a lokális, azaz a helyi történelem. Az utóbbi, az úgynevezett kis történelem lokalizálta a nagyot, az előbbi, a nagy, az országos, a nemzeti történelem legitimizálta a helyit. A kis történelem, a várostörténet a nagy történelmet úgymond „hazahozta”, az otthoni térhez, a helyhez kötötte. Ez utóbbihoz kapcsolható saját vizsgálódásom, amely a lokális „kistörténelem” egyes részletei és összefüggései pontosabb felderítésével akár a nagyobb összefüggéseket is segít jobban megérteni, kontextusba ágyazni.

Kutatásom, vizsgálódásom tárgya a Szent Mihály templom, plébánia és plébánosai élete, tevékenysége. E szimbolikus épületnek elsősorban a vallási, hitéleti aspektusaival foglalkozom helyi egyháztörténeti szempontból, és azzal, ahogyan mindez a város egészének életére hatott, amilyen szerepet abban játszott. Kutatásom vezérfonalául pedig az egyes plébánosok munkálkodása köré csoportosítottam az adott periódusra vonatkozó tudnivalókat. A bevetőben említett szimbolikus térbirtoklási, térfoglalási megközelítések azonban még ennek a teljesen levéltári forrásokra alapozott kutatásnak az oldalvizén is megjelennek. Vizsgálatomat nem erre kívánom fókuszálni, hanem a templom két olyan részletét szeretném bemutatni, ezáltal közelebb hozni az olvasóhoz és a potenciális látogatóhoz, amelyek szembeötlenek: egyik a Szent Mihály templom tornya, a másik a templom főoltára – mindkettőt minden Kolozsvárra látogató lát, megnéz, de történetükről, annak részleteiről vajmi keveset tud. Levéltári kutatásom nyomán derült fény olyan részletekre, amelyek még a kolozsváriak, sőt, még a plébánián tevékenykedők, az erdélyi egyháztörténet ismerői számára is újdonságok, hiszen a kolozsvári Szent Mihály plébánia gyűjtőlevéltárát a közelmúltban sikerült berendezni, az iratokat egy helyre gyűjteni és valamelyest elrendezni – feldolgozásuk még sok munkát jelent és sok kutatónak adhat témát.

Kolozsvár a 19. század elején viszonylag vidékies kinézetű volt, még a belváros is, csak 1890–1920 között nyerte el mai arculatát. 1870-ben a városban 3296 házat írtak össze, 1900-ban már 5678 házról van feljegyzés – ezekből 5417 földszintes, 415 egy- és 43 kétemeletes.⁶ Reprezentatív, nagyvárosi paloták, bérházak, üzletházak, más, a művelődést szolgáló építmények a millennium idején épültek, mint a Vármegyeháza, az Igazságügyi Palota, a Pénzügyigazgatóság, az EMKE épületei, a Református Teológia sarokháza, a Fő téri Státus-házak, a Magyar Biztosító, a Kereskedelmi és Hitelbank, a New York Szálló és a Központi Szálloda, kávéházak, bérházak... Az ekkor kezdődött nagyarányú építkezések megváltoztatták a Fő tér addig még őrzött középkorias hangulatát. De a városkép legnagyobb változását az hozta, amikor a Fő téren található impozáns Szent Mihály plébániatemplom körüli, azt körbefogó, rátapadó boltokat lebontották. A tér kinyílt. A 20. század legelején ide került a Mátyás-szobor együttese, Fadrusz János remekműve, és ezzel Kolozsvár központja Kelet-Közép-Európa egyik legszebb centruma lett.⁷ A Mátyás-szobor alapkövét 1896-ban tették le, a Szent Mihály-templom kiszabadítására vonatkozó terv a 19. század közepén már felmerült, téma volt a városi tanácsban és a plébánia képviselőtestületében, ez utóbbi erre vonatkozóan számtalan vitát, megbeszélést folytatott.⁸ Az 1850-es évekre vezethető vissza a gondolat, amikor a város szülőttére, Mátyás királyra emlékezve polgári mozgalom indult a Szent Mihály templom kiszabadítására, de amely vita, különböző intenzitással, szinte fél évszázadig eltartott, mire a tényleges bontások és a térrendezés valósággá lett.⁹

⁶ Csetri Elek, „Kolozsvár népességtörténete számokban 5” *Utunk* 28, (1974): 3.; Csetri Elek, „Metamorphosis Koloswariensis”, *Utunk* 28, (1974): 3.

⁷ Csetri, „Kolozsvár”, 3; Csetri, „Metamorphosis”, 3.

⁸ Erről a Szent Mihály plébánia korabeli jegyzőkönyvei tanúskodnak, ld. Kolozsvári Gyűjtőlevéltár, a továbbiakban KGYL, A kolozsvári egyháztanácsi jegyzőkönyvek 1876-1891, 290h, 2. doboz.

⁹ Balogh Ferenc, „A kolozsvári Fő tér újkori arculatának kialakulása. Az együttes várostájképi értékeinek kibontakozása”, in *Kolozsvár 1000 éve. A 2000. október 13–14-én rendezett konferencia előadásai*, szerk. Dáné Tibor Kálmán, Egyed Ákos et al. (Kolozsvár: Erdélyi Erdélyi Múzeum Egyesület–Magyar Közművelődési Egyesület, 2001) 217–218.

A KOLOZSVÁRI SZENT MIHÁLY PLÉBÁNIA ÉS PLÉBÁNOSAI JELENTŐSÉGE

Ferenczi Sándor egyik 19. századi kolozsvári plébánosról írt monográfiájában Kolozsvár katolikus papságáról – amely ekkor még egyértelműen csak a Szent Mihály plébánia papjait jelentette, ez volt a város katolikus egyháza – így fogalmaz: „A főpásztorok, illetve a patrónusok mindig is vigyáztak arra, hogy az oda kinevezett plébánosok a város rangjának megfelelő felkészültséggel, magatartással rendelkezzenek. Erre azért volt szükség, mert Kolozsvár Erdélyben nemcsak a más felekezetű egyházak intézményeinek volt a központja, hanem polgári értelemben is kiemelkedő szereppel rendelkezett. A katolikus egyháznak is fontos oktatási és más intézményei letek itt otthonra. A helyi plébánosnak pedig esetenként reprezentálnia, vagy a hivatalával járó egyéb feladatokat kellett ellátnia.”¹⁰

A 19. század második felében a kolozsvári Szent Mihály plébánia az egyházmegye egyik legnépesebb plébániája volt: az 1866-os schematizmus értelmében több mint tízezer hívő tartozott ide, ezért is a plébános mellett ekkoriban három káplán szolgált. E korban az erdélyi egyházmegye egyes plébániái (ilyen volt a kolozsvári is) választójoggal rendelkeztek.¹¹ A városi fejlődést biztosító 1316-beli kiváltságlevélben Kolozsvár többek között elnyerte a szabad bíróválasztás és – más városokhoz hasonlóan – a plébánosválasztás jogát.¹² Ez a

¹⁰ Ferenczi Sándor, *Egyház – Haza – Tudomány. Veszely Károly életútja – ahogyan a dokumentumok mutatják.* (Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó–Bolyai Társaság, 2013), 118–119.

¹¹ A pap- illetve plébánosválasztás joga egyrészt egyházi jellegű és a kegyúri kiváltságokkal függ össze, másrészt a szabad királyi városok kiváltsága, mindenképp még a protestáns kor szokása előttre megy vissza, ld. erről Holló László, „Az egyházközségek papválasztó joga ez erdélyi egyházmegyében”, in: *Ezeréves múltunk. Tanulmányok az erdélyi egyházmegye történelméről*, szerk. Marton József és Bodó Márta (Budapest–Kolozsvár: SZIT–Verbum, 2009) 94–105.

¹² Vö: „1316–1331–1330. Róbert Károly újból forma szeri kiváltságlevélbe foglalja s érvényre emeli azon jogokat és kedvezményeket, melyeket IV. István király Kolozsvárnak első megalapításakor adott, volt”. Jakab Elek, *Oklevéltár, Kolozsvár története I.* (Buda, 1870) 31–33.

gyakorlatban Kolozsvár vonatkozásában a 19. században azt jelentette, hogy az egyházközség híveinek képviselőtestülete három jelöltet választott szavazás útján, ezek közül a püspök nevezte ki az új plébánost. A választás általában olyan papokra esett, akik nemcsak teológiai ismeretek dolgában, de kulturális, műveltségi szinten az átlag fölött álltak. Rudnay Sándor püspökre megy vissza az a kifejezett elvárás, amely a kolozsvári plébánia jelentőségét hangsúlyozva kijelenti: nem kerülhet bárki az élére, annak különböző plusz erényeket és társas képességeket is birtokolnia kell, a hívek összefogása mellett a társadalmi reprezentáció képességét. „...miután a kolozsvári plebánosi állomás az erdélyi egyházmegyének legkitünőbbike, melyről az erdélyi nagy nevű Föpásztorok mindenkor azt nyilvánították, hogy »annak dicséretes, hasznos, és üdvösséges kormányzására nem elegendő egy közönséges tulajdonságokkal bíró egyházi személy«, sőt boldog emlékü Rudnay püspök alatt tartott plebánia látogatási Decretum határozottan kimondja »hogy a kolozsvári plebánia mindenkor oly papi egyénnel látassék el, ki vagy Káptalanbeli legyen, vagy oda azonnal beléphessen«; miután maga a Nemes Megye (...) azon óhaját fejezte ki, hogy »a kolozsvári plebánosi állomás választás útján oly egyénnel látassék el, ki mind az egyházi főhatalom bizodalját, mind a kolozsvári hívek közszeretét bírja, kinek szellemi miveltsége, társalgási nyájassága, igazságszeretete elegendő kezeséget nyújtson arra, hogy a katolikus hívekben az összetartást, s önbizalmat fölébreszteni képes legyen«”.¹³ Ebbe a „szerepleírásba” kétségtelenül beletartozik mindezek mellett az a képesség is, hogy a legszükségesebb tennivalókat átlássa, és azokat egy ilyen nagyszabású keretben, mint Kolozsvár főplébániája, központjának díszül szolgáló temploma, a várossal egyeztetve meg is tudja valósítani.

Az a két részlet, amit kiemelek jelen írásomban, Kolozsvár két igen jelentős plébánosegyéniségéhez is kapcsolódik, Kedves Istvánhoz, illetve Lönhart Ferenchez, ez utóbbi későbbi erdélyi püspök.

¹³ KGYL, 290/b, 58. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1864 (szám nélkül).

A SZENT MIHÁLY TEMPLOM MAI TORNYÁNAK FELÉPÍTÉSE – KEDVES ISTVÁN PLÉBÁNOS KORSZAKA

A főtéri templom ma is álló tornyát csak a XIX. század közepén, 1837–1862 között építették fel. Erről a témáról a legelső, aki tudományos igénnyel írt, Jakab Elek volt, aki a toronyépítés előtörténetének kezdetét 1814-re teszi, ugyanis ebben az évben kérte a plébánia a városi tanácsot, hogy a torony megépítését támogatandó engedélyezzék a városfalak kisebb és „hasznavehetetlen”,¹⁴ vagyis valószínűleg már használaton kívül lévő bástyák kőanyagának felhasználását. A kérés elbírálására a tanács szakértő bizottságot küldött ki, a munkálatok azonban még nem kezdődhettek el. Jakab Elek arról tudósít, hogy a barokk torony bontása után a templom cintermében emelt fa haranglábról a harangok 1816-ban „az új torony elkészüléséig a templom nyugati falára, a fedél alá helyeztetek el. Ott állott a 60, 30, 15 és 5 mázsás öt harang azóta ekkorig, midőn sok évi tapasztalás, sőt látás után meggyőződven az egyház arról, hogy a harangok egyszerre húzásakor azok reszkettető zúgása, s a harang székének a templom falaira ható mozgása a falakban repedéseket idézett elő”,¹⁵ új torony építését határozta el.

A toronyépítés története azonban visszanyúlik az 1699-es nagy tűzvészhez, amikor a templom barokk tornya is megsérült, 1744. november 14-én kelt emlékirat tudósít arról, hogy a tornyot kijavították, és aranyozott kettős keresztet tettek rá.¹⁶ A torony azonban rövid időn belül olyan állapotba került, hogy pusztá kijavítása nem volt lehetséges. A Kedves István kolozsvári plébános (1831–1864)¹⁷ által írott Emlékiratból arról értesülünk, hogy omlásveszély miatt bontot-

¹⁴ Jakab Elek, *Kolozsvár története III.* (Budapest:1888) 861.

¹⁵ Jakab, *Kolozsvár története*, 861. s köv.

¹⁶ KGYL, 290/f, 2 doboz, Szent Mihály templomra vonatkozó iratok, Építkezések restaurálások, 1744. IX. 14. kelt iratot. (ld. 276. lábjegyzetet)

¹⁷ FERENCZI Sándor, *A gyulafehérvári (erdélyi) főegyházmegye történeti papi névtára* (Budapest – Kolozsvár: Szent István Társulat – Verbum, 2009), 293; Szinnye József, *Magyar írók élete és munkái. V. kötet* (Budapest: Hornyánszky, 1897), 1332.

ták el a régi tornyot 1764-ben.¹⁸ Egy fa haranglábat állítottak helyette, amely 1816-ig állt, azonban a talapzata nagyon tönkrement, ezért kérvényezték az új kőtorony építését. (Bár meglehetősen érdekes elképzelés az, amelyet Sas Péter közölt, azzal hozva összefüggésbe a torony megépítésének történetét, hogy „A megvalósult építkezések a városképet is módosították és veszélyeztették a főtéri plébánia-templom elsőségét”,¹⁹ mégsem fogadhatjuk el indoklásként. Kedves István Emlékirata pontosan megindokolja az új torony építésének szükségességét, és Entz Géza Antal hiánypótló munkája²⁰ azt is tételiesen felvázolja, mekkora munkával és költséggel járt az építkezés, a városvezetés és a szakértő bizottság mennyire igyekezett elodázní az önálló torony megépítésének lehetőségét.)

A barokk torony 1764-es elbontása után új kőtorony építésére hosszú ideig nem vállalkoztak. Az erre irányuló szándék első jele a városi tanács 1814. június elsején tartott közgyűlési jegyzőkönyvében lelhető fel. Ekkor szó esik arról, hogy a régi faharangláb helyett „a piaczi nagy templom eleibe a város díszére” építene az egyház egy tornyot, ennek a tervnek a támogatására kéri a tanácsot. A fejleményekről az 1850-ben a templom tetejének nyugati részén felszentelt kereszt gombjába elhelyezett latin nyelvű templomtörténet másolatából értesülhetünk.²¹ Ott az áll, 1816-ban a Bécs által a 18. század végén megszervezett építészeti hivatal, *Ædilis Directio* szakembereinek és más, a városban föllelhető építészeknek a bevonásával az egyházközség tanácskozást hívott egybe, hogy eldöntsék, a tervezett kőtorony helyét hol jelöljék ki. A feljegyzésből három lehetőségről

¹⁸ Kedves István Emlékirata a Kolozsvári Gyűjtőlevéltárban.

¹⁹ Sas Péter, „Kedves István kolozsvári apát-plébános (1782-1864) végrendelete és naplója,” in *Lymbus, Magyarságtudományi Közlemények*, szerk. Kerekes Dóra (Budapest: Balassi Bálint Intézet, Klebelsberg Kuno Alapítvány, Magyar Országos Levéltár, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Országos Széchényi Könyvtár 2006), 206.

²⁰ Entz Géza Antal, „A kolozsvári Szent Mihály-templom neogótikus harangtornya,” *Ars Hungarica* no. 2 (1982): 243–287.

²¹ A latin nyelvű másolat megtalálható a KGYL, 290/f, 2. dobozban: Szent Mihály templomra vonatkozó iratok, Építkezések, restaurálások, 1850-ben kelt irat.

tárgyaltak: az első kettő a középkori déli vagy északi torony kiépítése volt; a harmadik elképzelés ugyancsak a nyugati oldalon („supra chorum”, vagyis feltehetőleg az orgona karzata fölé) középtornyos megoldást javasolt. Ekkor mindhárom indítványt elutasították, statikai szempontokra hivatkozva, és egy lényegesen szerényebb léptékű megoldást határoztak el: a Rudnay Sándor erdélyi püspök által készített 60, 30 és 5 mázsás harangokat a templom tetején, a nyugati oldalon kialakított nagy méretű ablakban helyezték el. Az elhatározott módosítások kivitelezésére két évvel később, 1818. március 29-én Szabó János plébános szerződést kötött Hartman Antal kőfaragóval. A szóban forgó építményeket a neogót torony munkálatai során elbontották, de kiképzésükről és elhelyezésükről több egykorú ábrázolás, illetve a jeles kolozsvári fényképész, Veress Ferenc felvétele is tájékoztat. Ezek szerint jöllehet a szerződés első pontjában – összhangban az 1816-os határozattal – négy ablakról van szó, valójában csak kettőt készítettek el. A másik kettő valószínűleg a nyugati oldalra került volna, azonban azok megépítésére nem került sor.

A harangokat közvetlenül a boltozat fölött függesztették fel, és a hang kedvezőbb terjedésének elősegítésére hozták létre a szóban forgó, meglehetősen tágas nyílásokat. A kolozsvári gyűjtőlevéltárban megőrzött, jelenleg még rendszerezés alatt álló, illetve az Entz Géza által hivatkozott iratokból tudjuk, hogy a tetőablakok kialakításához szükséges köveket az építető egyház az omladozó és ekkorra már funkcióját veszített középkori kolozsmonostori templom anyagából biztosította, és fölhasználták a „régii toronynak földbe sülyedt köveit” is. Emellett kisebb mennyiségű követ beszereztek a kőfaragó saját bányájából is. Erre azért volt szükség, mert időközben a monostori templom bontását abbahagyták. A városiak önkéntes munkával kapcsolódtak be, elsősorban az anyagszállítás terén, illetve a város a kövek mozgatására nyolc rabot rendelt ki.²² A harangablakok munkálatai október végén, november elején fejeződtek be a cserepezéssel. November 18-án az Andraschowski Dániel és Efraim

²² Az 1818. április 5. – november 5. között végzett építkezések számadását közli Entz, A kolozsvári, 262.

által újonnan öntött nagy harangot is a helyére emelték, és mellette a régi haranglábról lehozott harangokat is elhelyezték. Ezzel a tervbe vett feladat első fele megvalósult, a folytatásra pedig a következő évben kellett volna sor kerülnön azonban a további építkezésről valamilyen ma már ismeretlen oknál fogva lemondtak.

A harangok ilyen elhelyezése azonban nem bizonyult tartós megoldásnak, ugyanis néhány év elteltével a templom épületén több statikai probléma is mutatkozott. Már az 1820-as évek vége felé a falak és a boltozatok gyengeségére utaló, egyre nagyobbodó repedések tűntek föl, ezt tetőzte az 1827-es rendkívüli szélvihar, amelynek következtében a templom tetőzete is jelentős kárt szenvedett. Ekkor a tetőzetet újra cserepezték, 1828-ban pedig nagy költséggel megerősítették a tetőszerkezetet. Ettől azt remélték, hogy a terhelés egyensúlyának visszaállítása következtében a falak további sérülése elkerülhető lesz. Csak ezt követően derült ki, hogy a statikai bajok elsősorban az alapozás meggyengüléséből származtak, és ezért a káros folyamatok nem szűntek meg. Kétségtől kívül hozzájárult a helyzet romlásához az is, hogy a harangok közvetlenül a boltozatokat terhelték, és folyamatos használatuk a meggyengült épület igénybevételét növelte.²³

A TEMPLOM MAI FŐOLTÁRÁNAK FELÁLLÍTÁSA – LÖNHART FERENC PLÉBÁNOS KORSZAKA

1864. június 14-én a 82 éves Kedves István apát-plébános halálával megüresedett a kolozsvári központi Szent Mihály plébánia. Őt választás nyomán, illetve az erdélyi püspök döntése nyomán Lönhart Ferenc követte a kolozsvári plébánia élén. „1864. július 14-én Kolozsvár 82 éves apát-plébánosa Kedves István örök nyugalomra

²³ Lásd az 1850-ből fennmaradt templomtörténetet: idézi Entz, A kolozsvári, 277–278. A templom nagy szabású restaurálására várni kellett 1834-ig; a kétnyelves feladatot az ekkorra már komoly hírnevet szerzett Alföldi Antal kőműves pallér vállalta el.

hajtá fejét és a papválasztás alkalmával 81 szavazattal a II. helyre jutott Lönhártot az akkori nagyprépost Ráduly kolozsvári plébánosnak nevezte ki”,²⁴ aki Kedves István plébános halála után kormányzóként adminisztrálta a plébániát. Ráduly János káptalani helynök²⁵ 1864. november 20-án kelt levelében Lönhart kinevezését hosszasan indokolta, hiszen magyaráznia kellett, miért nem a legtöbb szavazatot kapott papot nevezi ki. Indoklását így summázza: „az állásra legalkalmasabbnak tartott” Lönhart Ferencet ajánlja kolozsvári plébánosnak.²⁶ A bizalmat bőségesen meghálálta a precíz, megfontolt, nagy munkabírású, nyelveket beszélő, tág perspektívában gondolkodó, és nem utolsó sorban a kolozsvári hívek, valamint a helyi ügyek iránt elkötelezett Lönhart plébános.

Első és legfontosabb feladata a hatóságok általi bezárás küszöbén álló főtéri templom restauráltatása volt.²⁷ Sok más intézésre váró

²⁴ Jancsó Ernő, „Emlékezés Lönhart püspökre,” in *Piskitelep* története. Nagyméltóságú és főisztelendő Lönhart Ferencz erdélyi püspök úr 50 éves papi jubileuma alkalmából, szerk. Domián Alajos (Piski: Róm[ai] Kath[olikus] Hitközség Egyháztanácsa, 1894) [Kroll Gyula Könyvnyomdája Déván, 1911], 85.

²⁵ Ráduly János dr. (1798–1874) teológiai tanulmányait Gyulafehérváron, majd Bécsben (1822) az Augustineumban végezte. Pappá szentelték 1821. szeptember 23-án. Kezdetben Brassóban volt káplán, majd 1825-ben Gyulafehérváron a püspökségen protokollista, 1826-ban teológiai tanár és tanulmányi prefektus, és 1828-tól Magyarigenben helyettes plébános is. 1835-től a papi nyugdíjalap igazgatója, kanonok. 1835–1851 között a teológia rektora. 1870-től nagyprépost és vikárius, 1871-ben pedig elnyeri a dulmi címzetes püspöki címet. (Sírja a gyulafehérvári székesegyház kriptájában.) Ferenczi, *A gyulafehérvári (erdélyi)*, 381.

²⁶ KGYL, 290/b, 58. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1864 (szám nélkül).

²⁷ Az 1866. évi jegyzőkönyvekben folyamatosan szóba kerül a templom állapota javításának szükségessége. „Nagyobb figyelemre, sőt sürgetős intézkedésekre méltónak ítéli bizottmány, azon körülményt, hogy a templom és torony fala ott, hol a villámhárító alkalmaztatott, földszinti részeiben az ott összegyűlő víz miatt (...) a bizottmány halaszthatatlan szükségesnek ítéli: a) hogy mindkét felől a torony falát érintő templom fedelén alkalmazott rézcsatorna a földig levezetessék (...), b) hogy a deszka kerítés eltávolíttassék, c) a villámhárító földszinti része deszkaborítékkal elláttassék és d) a kút fekvő része kőborítékkal befe-

ügy mellett, illetve azokkal párhuzamosan fordította figyelmét a templom restaurálására, amely különböző részeiben komoly figyelmet érdemelt, egyes helyeken elrothadt, másutt vizesedő részek és más, régebb óta elhanyagolt problémák miatt. Az építészeti felújítás elvégzése évek munkájával volt lehetséges.²⁸

Miután az egész 1866-os év egyháztanácsi gyűlései egyik kiemelt témája a templom állapota, restaurálásának szükségessége volt, és miután határozatok, tervek és költségvetések születtek, ezeket mintegy összefoglalja az 1866 júniusából a plébánia levéltárában a jegyzőkönyvek között található és Lönhart Ferenc saját kezűleg írt feljegyzése, amelyben összegezi a gyűlések sorozatán át vitatott kér-

dessék.” Néhány sorral lennebb pedig: „Közgyűlés a kiküldött biztosok által a torony aljának romlásoli megóvása tekintetéből ajánlatba hozott munkálatok eszközését meghatározván, az építészeti bizottmányt megbízza, hogy azon munkálatokról készítsen költségszámítást” (a jegyzőkönyv 34. pontja) „Elnök ő maga az anyatemplom gyökeres kijavításáról építész Kagerbauer Antal úr által beadott tervrajzot és költség számítást terjesztvén elő, felhívja a választmányt jelen fontos ügyet beható tanácskozás alá venni, s az erre vonatkozó szükségéseket elintézni” (a jegyzőkönyv 63. alpontja). KGYL, 296/b, 60. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1866, 1074. sz. irat, 1866 évi jegyzőkönyvek.

²⁸ Különböző történeti munkák azt jegyzik fel, hogy öttagú építető bizottságot alakított (1864. december 11.) és végül Schmidt Frigyes építészre bízta a restaurálási munkálatokat, ld. Finály, 26–27.; Bilinszky–Prokupek, 48–50. A kolozsvári plébániai levéltárban található iratok között azonban csak későbbi, pontosabban két évvel későbbi, 1866-os jegyzőkönyvet sikerült találni, amely azonban más építészek neveit említi, Kagerbauer Antalét, illetve 1867-ben Heigel Józsefét, akiről az derül ki, hogy az előző három évben végzett munkájáért jutalomban részesítik, és 1869. január 20-án Fogarasy Mihály levelet ír Lönhart Ferenc plébánosnak, amelyben kéri a mérnök újbóli jutalmazását a kolozsvári plébániatemplom helyreállítása ügyében előző évben kifejtett tevékenységéért, mert „ernyedetlen szorgalommal vezette” a munkálatokat, a templom pénztárából kapjon 300 forintot, amit Heigel József január 28-án a plébánostól kézbe is kapott. KGYL, 296/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 225/1869. Mindebből egyértelműnek tűnik, hogy Heigel foglalkozott a restaurálási munkálatok tervezésével és vezetésével. Az említett nevű építészek azok, akik a jegyzőkönyvek tanúsága szerint terveket készítenek, javaslatokat és költségvetést adnak be, és maga Lönhart is ezek alapján foglalja össze a teendőket egy saját kezű feljegyzésben.

désben a kirajzolódó tényállást: „A bizottmány, melyet a közgyűlés a végre küldött ki, hogy véleményt mondjon a plebániai templom tornya előtt álló azon épületekre nézve, melyeknek fennállása a nagy költséggel épült toronyra ártalmas befolyást gyakorolnak, a hely színeére kiszállván, vizsgálódásának és tanácskozásának eredményét a következőkben terjeszti a közgyűlés elé 1. Szemben a toronnyal van az első kántor szállása és a – most magazinnak bérbe adott oskola – szoba. Az utóbbi és a torony közt van egy deszkakerítés. A torony-alja köveken nevezetesebb zöldülés vagy romlás nem látszik. Az üres tér a torony s az előtte álló épület között nem egyforma tágasságú, szélesedik amint az említett kerteléstől kezdve kelet felé húzódik. Alól írtak azon véleményben vannak, hogyha a) a mostani deszka kertelés helyet a szélvonatnak szabott menetet engedő léczkertelés allíttatik, b) a szemben álló épület fedelére facsatorna alkalmaztatik, és c) a régi oskolaszobából annak idejében annyi bontatik le mennyi szükséges arra, hogy a torony és oskolaszoba között is oly széles tér legyen, minő van jelenleg a torony és a cantori lak fala között, teljesen elég arra nézve, hogy a torony alja a romladozás ellen biztosíttassék. 2. Nagyobb figyelemre, sőt sürgetős intézkedésekre méltónak ítéli alólírt bizottmány azon körülményt, hogy a templom és torony fala ott, hol a villámhárító alkalmaztatott, földszinti részeiben az ott összegyűlő víz miatt és mert a most már ott oknélkül álló deszka kerítés a napsugarakat elzárja, merőben elzöldült s folytonos vízenyősség miatt romladozásnak indult. Így áll a dolog a torony- és templom falának kelet felőli részében is. Alólírt bizottmány azért okvetetlenül szükségesnek ítéli a) hogy mindkét felől a templom fedelén alkalmazott rézcatorna a földig levezettessék b) hogy a deszkakerítés eltávolíttassék c) a villámhárító földszinti része deszkaborítékkal ellátassék, d) a kút felső része deszka borítékkal befedessék”.²⁹

A templom égetően fontos restaurálását sikerült öt év alatt lefolytatni, az ehhez szükséges 13549 forintnyi összeg nagyobb részét a hívek adományozták. 1864–1869. között kicserélték a szentély bol-

²⁹ KGYL, 290/b, 60. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1866, 1074. sz. irat, 1866 évi jegyzőkönyvek.

tozatát és azt vasszerkezettel megerősítették, a tetőszerkezetet megjavították, ezután következett az 1816-ból származó, még Rudnay Sándor püspök nevéhez köthető ideiglenes főoltár kicserélése a ma is látható neogótikusra. A plébánia képviselőtestülete által aláírt jegyzékben számolt be a püspöknek a templomi állapotokról és a szükséges munkálatokról, a főoltár vonatkozásában itt ezt olvashatjuk: „A kolozsvári rk plébániai templom, egy hitbuzgó kornak ezen remek művü emléke, mely fenállásának már ötödik századát kezdte meg, az idő viszontagságának romboló hatását el nem kerülhette. Aggodalmas szomorúsággal láttuk ezt falainak repedéseiben, boltívei egy részének teljes felbomlásában, és nehéz fedelének romladosaiban. De fájdalmat keltett az is, hogy a templom főoltára, melynek az egyház legfőbb díszének kellene lennie, nem csak meg nem felel a templom stíljének, hanem elkopott és merőben díztelen volta miatt az Isten házának díszét szerető szívben szomorúságot is ébreszt.”³⁰ A hosszú és részletes irat, amely a püspöknek minden költségvonzatról beszámol, végül így összegzi pasztorális szempontokra is hivatkozva az új főoltár felállításának szükségességét: „A templomot azon elhagyatott állapotában, melyben oly hosszú idő óta szenved, hagyni többé nem lehet; eleget szenvedett a híveknek nemcsak vallási érzülete, hanem egészsége is, míg a templom díztelen és a légvonatnak szabad járást engedő állapotja tartott; hadd ujuljon meg már belsejében, legyen művészien is szép belerendezésében a hívek öröme és vigasztalása, a vallásos életnek emelője, a katolicismus magasztosságának méltó hirdetője!”³¹

A Szent Mihály templom főoltárának cseréjére vonatkozó egyik első utalás Fogarasy Mihály püspök 1869. június 18-i levelében található, aki, miután jóváhagyta a templom belsejében részint már megkezdett, részint még csak szándékolt javítások, díszítések és helyreállítások költségvetését, szemrehányást tesz a címzett plébánosnak: „a bemutatott oltártervet megtekintettem, mert – mellékesen meg-

³⁰ Lönhart Ferenc kézírásával, az egyháztanács testületének nevében. KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 177/1869.

³¹ Uo.

jegyzem, hogy csak most láttam először. Ezen oltárrajzon, meg kell vallanom, a katolikus typus csak nehezen felismerhető, és nagyon feltűnő, hogy a templom patrónusa a főoltárról elmellőztetett. A mellékszobrokról pedig éppen nem lehet tudni, hogy kiket ábrázolnak.”³² Ezek után és mellett, a levél szélére Lönhart plébános saját kezűleg jegyezte fel, hogy azonnal, szekérpostával küldjék Gyulafehérvárra a teljes tervet, ez ne okozhasson fennakadást a megvalósításban, amelyben mélységesen hitt, nem annyira saját plébánosi nimbusza fényezése okán, mint a templom és a hívek tényleges szüksége miatt. A főoltár tervrajzának bemutatása, illetve további vitatása során Lönhart mindig konzultált a püspökkel, és útmutatásai értelmében „tervrajzos szakértők által” újra megbíráltatta, így aztán így számolhatott be a dolgok állásáról: „A tervrajz megbízható helyi szakértők tanácskozásában állítottatott meg; de helyeselték azt Ipolyi Arnold és Dr. Rómer Florián urak is, kiknek ítéletén bizonyára megnyughatunk, egyedüli kifogásuk a kőkereszt ellen volt, mely a régi oltár mellett állott eddig, és melyet az új oltárhoz – a tervrajzban láthatólag – mint annak csúcsát akarjunk alkalmazni, mi ellen ők azért nyilatkoztak, mert a kőkereszt gömbölyded fellegeivel alólról mint egy nagy gömb mutatkozik, már pedig a góth stylben készített oltárnak hegyes címerben kell végződni. E szakértő figyelmeztetést hasznunkra fordítva, az oltár ügyében folytonosan munkás helyi szakértők bizottmánya – hogy még is az új főoltár a megváltás jele nélkül ne álljon – a kőkereszt helyett góth alakú keresztet választott, mikint a főrajzhoz csatolt (...) mellékrajz mutatja, mely Bécsben készült és abban építészeti tanácsos Schmidt Frigyes urnak helyeslését is megnyerte.”³³

Elkészült a végső és egységes költségvetés, a terv a célegyenesben, Lönhart plébános az egyháztanács képsivelőtestületével egyetértésben az egész munkálkodás célját szintén a püspöknek címezve így foglalja össze: „Egy uj, a templom styljének megfelelő oltárnak fel-

³² KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 256. sz. A püspök levelének margójára ott találjuk Lönhart írásával a következő bejegyzést: „az oltárterv a szekérpostán küldetik”.

³³ KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 177/1869.

állítását. A fő oltár kell, hogy a templom legkiválóbb díszét képezze. A főoltár, hol mindnyájunk lelki üdvéért a vér nélküli áldozat mutatattik be Istennek, lelki épülésünk és vigasztalásunk helye, melyre figyelmünk és vallásos törekvésünk leginkább irányul, hogy lelkileg felépülve megváltásunk áldásaiban annál biztosabban részesülhessünk. Ezért ohajtottunk lelkiismeretes buzgalommal mindent megtenni, hogy a templom imár styljének és a hívek vallásos buzgalmának megfelelő létesíthessünk.”³⁴

A kolozsvári gyűjtőlevéltárban található és főoltárra vonatkozó vastag dosszié számtalan, a laikus olvasó számára érdektelen részletet tartalmaz, amelyet a kutató érdeklődéssel követ végig, hiszen a kiválasztott mesterek folytonos cseréje, a késések, sürgetések, kiegészítő költségek jelentkezése mellett sok, a mai korra is jellemző mozzanattal találkozik, amelyek egy ilyen méretű és típusú munka esetén előfordulnak. A leírásokban konstans elem Lönhart plébános szikár elkötelezettsége, megfontoltsága, higgadtsága és kitartása, amelyek később pályáját is meghatározták, hiszen e munka is hozzájárulhatott ahhoz, hogy püspöke nagyprépostnak nevezte ki Gyulafehérvárra, majd előbb püspökhelyettes, később erdélyi püspök lett.

A ma látható főoltár egy neogótikus stílusú, fehérre festett és sok helyen aranyozott építmény sok részlettel, mellékalakkal. Egyik részletre vonatkozóan Kugler Pál Ferenc szobrász 1868. május 14-én Pesten kelt levelében a kolozsvári Finály Henrik Lajosnak, a kolozsvári „kátholikus lyceumi könyvnyomda igazgatójának”³⁵ címez, és amelyben „a kolozsvári szűz-anya templom részére” egy fa- és kőanyagból készült gótikus stílusú oltárról beszél, költségeit 4500 forintban határozza meg.³⁶ A főoltáron öt szobor kapott helyet, a már említett, e munka stílusához találó neogótikus feszület, oltárlámpa

³⁴ Lönhart Ferenc kézírásával, az egyháztanács testületének nevében. KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 177/1869.

³⁵ Finály Henrik a kor jeles értelmiségije, aki az itt említett állása, hivatala mellett a Szent Mihály egyházközség egyháztanácsának, a korabeli megnevezés szerint az egyházmegye képviselőtestületének aktív tagja, a plébános mellett áll és az esedékes ügyekben segíti.

³⁶ KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 177/1869.

és 12 gyertyatartó. Kisebb vita zajlott arról, hogy a főoltár főalakja nem a templom titulusát adó Szent Mihály főangyal (őt a barokk szószék csúcsán láthatjuk és a későbbi, a főoltár mögötti üvegablakon), hanem Szűz Mária – ez azonban végül egyhangúlag és a kolozsvári hívek körében élő Mária-tisztelet okán elfogadtatik. A főoltár két oldalán pedig két magyar szent: Szent István és Szent László fából faragott, festett-aranyozott szobra kapott helyet.

Az oltár felszentelésére vonatkozó levelezésben három, a témáról szóló levél található. Az egyik 1869. október 20-i keltezéssel Rieger Gottfried Károlyfehérvárról küldött levele Lönhart Ferenchez, amelyben a levélíró arról tájékoztatja a kolozsvári plébánost, hogy beszélt a püspökkel és úgy látja, hogy Fogarasy Mihály hajlandó személyesen felszentelni az oltárt, ezek után ajánlja Lönhartnak, hogy most már hivatalosan is felkérheti a főpásztort, csupán arra legyen tekintettel, hogy „a római út miatt minden órára szüksége van az előkészületekre nézve”. Ezek után Lönhart Ferenc október 22-én levélben fordul püspökéhez, felkérve őt a Szent Mihály templom oltárának felszentelésére, egyben a két nappal korábbi tanácsokat figyelembe véve körültekintően elmagyarázza a püspöknek az oltárszentelés időpontjának kiválasztását. Ezt ugyanis november 7-re, a Boldogságos Szűz Pártfogása (BMV) ünnepére szeretné időzíteni, „miután a mostoha körülmények, s a teendők nagy halmaza miatt” ilyen sokáig elhúzódtak a munkálatok. Ugyanakkor udvariasan jelzi a püspöknek, hogy ez a dátum csak javaslat, a kolozsvári „egyházmegyei képviselőtestület” kívánsága, de a felszentelés történhet korábban is, október végén, ha az a püspöknek alkalmasabb. Válaszul október 24-én Fogarasy Mihály püspök így ír a „főtisztelendő prelátus, apát-kanonok, főesperes és plébános úrnak”: „elismeréssel és tetszéssel fogadom Méltóságodnak és a nemes róm. kath. egyházmegyei képviselőtestületnek abbéli dicséretes szorgoskodását, hogy a plebániális nagy templomnak sok költséggel fellállított díszes főoltára a püspöki felavatást ne nélkülözze” – ez a megfogalmazás a korábban idézett, az oltártervre való első reakcióhoz képest sokkal-sokkal pozitívabb, valószínűleg időközben a püspök egyrészt meggyőződött a terv fontosságáról, a ráfordított munka és figyelem nagy volumenéről, és másrészt, ahogy

Riegler Gottfried levelét olvasva rájöhethünk, okosan, körültekintően „puhították meg” a püspököt, azaz voltak közbenjárók, akik a szívét mind jobban a kolozsvári plébános tervének jó voltáról meggyőzzék. Az oltár tervének jóváhagyásakor még szemrehányását fogalmazta meg válaszában a püspök, mert későn kapta meg a tervet, és egyes részletei sem nyerik el a tetszését, ezúttal az oltár elkészültekor megszeménoen készséges: alkalmazkodik a kolozsváriak kéréséhez és november 7-re a kért időpontra tűzi ki a szentelés időpontját. Ugyanakkor a plébános azt is jelezte a püspöknek: „midőn a régi főoltár lebontatott, annak asztalából kivettem a pléhszelenczét, melyet boldoge. Rudnay püspök tett volt be 15 decembr. 1816”-ban, azaz hogy az oltárban elhelyezendő szent ereklyék sértetlenül megvannak, nem szükséges újakat beszerezni, ezeket csupán az új oltárba a szenteléskor el kell helyezni. Ezért a püspök annyit kér: „szíveskedjék egy kis pergament darabról gondoskodni, melyen a consecratio actusát maradandóan megörökíteni lehessen”.³⁷

A főoltárról szóló iratcsomó fontos anyaga az a már többször említett, idézett tízoldalas összefoglaló, amelyet Lönhart Ferenc írt, egy Fogarasy Mihály püspöknek írandó levél vázlataként,³⁸ és amely aprólékosan és pontosan összefoglalja a templomrestaurálás minden adatát, minden javítási és templomszépítési munkálatot, azok költségeit. Az irat, amely a templom ekkori állapotára vonatkozó sok tudnivalót összefoglal, egyben Lönhart Ferenc jelleméről, munkatílusáról is árulkodik, módszeres, pontos gondolkodásra vall, összeszedett, megfontolt, a lényegét jól látja és láttatja. A főoltár mögötti festett ablakok 1874-ből valók, Fogarasy Mihály³⁹ püspök

³⁷ KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 435/1869.

³⁸ KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 177/1869.

³⁹ Fogarasy Mihály (1800–1882) 1864–1882 között volt Erdély püspöke. Neve az 1848-as forradalom előtti évekből ismert volt, akkor ugyanis nagyváradi kanoonokként megalapította a *Jó és Olcsó Könyvkiadó Társulatot*, ami aztán nemsokára a *Szent István Társulat* nevet vette fel. Erdélyi püspökként Fogarasy a Státus újbóli megszervezésével és összehívásával is kitűnt. A fiú- és leánynevelés is fontos volt számára, előmozdításával foglalkozott, ugyanakkor egy katolikus akadémia létesítését tervezte Gyulafehérváron, erre a célra 100000 forintnyi alapítványt is tett. Vö. Biró Vencel, „Fogarassy Mihály,” in *EKN*, 135–138.

bőkezűségéből, aki kiemelt módon támogatta Lönhartot, és sokszor, sok kérdésben segítségét, tanácsát, munkáját kérte – Lönhart pedig mindig, minden esetben pontosan, érdemben járt el, intézte el a rábízott feladatokat, megbízható munkatársnak bizonyult a püspöke számára.⁴⁰ Ezért sem csodálkozhatunk azon, hogy Lönhart Ferenc plébánosi beiktatásának ötödik évfordulóján, 1869. november 7-én maga Fogarasy Mihály erdélyi püspök benedikálta a frissen restaurált templomot.

FELHASZNÁLT IRODALOM

I. Levéltári források

1. Kolozsvári Gyűjtőlevéltár, 290/b, 58. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1864 (szám nélkül).
2. KGYL, 296/b, 60. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1866, 1074. sz. irat, 1866 évi jegyzőkönyvek.
3. KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 177/1869.
4. KGYL, 290/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 435/1869.
5. KGYL, 296/b, 63. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1869, 225/1869.
6. A kolozsvári egyháztanácsi jegyzőkönyvek, KGYL, 1876-1891, 290h, 2. doboz.

⁴⁰ Fogarasy Mihály püspök sok és többféle témában Lönharthoz intézett levele található a plébániai levéltár iratcsomói között, amelyek a „Méltóságos és Fő-tisztelendő Praelatus, Abbás, Kanonok Esperes és Plebános Úr” iránti bizalmát és megbecsülését fejezik ki. Vö. KGYL, 296/b, 60. doboz, Kolozsvár Szent Mihály plébánia iratai 1866.

II. Szakirodalom

1. Balogh Ferenc. „A kolozsvári Fő tér újkori arculatának kialakulása. Az együttes várostájképi értékeinek kibontakozása”, in *Kolozsvár 1000 éve. A 2000. október 13–14-én rendezett konferencia előadásai*, szerkesztette Dáné Tibor Kálmán, Egyed Ákos et al. Kolozsvár: Erdélyi Erdélyi Múzeum Egyesület–Magyar Közművelődési Egyesület, 2001.
2. Bodnar, John. *Remaking America. Public Memory, Commemoration, Patriotism in the Twentieth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1992.
3. Csetri Elek. „Kolozsvár népességtörténete számokban. 5” *Utunk* 28, (1974).
4. Csetri Elek. „Metamorphosis Koloswariensis,” *Utunk* 28, (1974).
5. Entz Géza Antal. „A kolozsvári Szent Mihály-templom neogótikus harangtornya.” *Ars Hungarica* no. 2 (1982): 243–287.
6. Ferenczi Sándor. *Egyház – Haza – Tudomány. Veszely Károly életútja – ahogyan a dokumentumok mutatják*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó–Bolyai Társaság, 2013.
7. Holló László. „Az egyházközségek papválasztó joga ez erdélyi egyházmegyében.” In *Ezeréves múltunk. Tanulmányok az erdélyi egyházmegye történelméről*, szerkesztette Marton József és Bodó Márta. Budapest–Kolozsvár: SZIT–Verbum, 2009.
8. Jakab Albert Zsolt. *Emlékállítás és emlékezési gyakorlat. A kulturális emlékezet reprezentációi Kolozsváron*. Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2012.
9. Jakab Elek. *Kolozsvár története III*. Budapest:1888.
10. Jakab Elek. *Oklevéltár, Kolozsvár története I*. Buda: 1870.
11. Jancsó Ernő. „Emlékezés Lönhart püspökre.” In *Piskitelep története. Nagyméltóságú és főtisztelendő Lönhart Ferencz erdélyi püspök úr 50 éves papi jubileuma alkalmából*, szerkesztette Domián Alajos, 83-88. (Piski: Róm[ai] Kath[olikus] Hitközség Egyháztanácsa, 1894. július 28.) [Kroll Gyula Könyvnyomdája Déván, 1911].

12. Sas Péter. „Kedves István kolozsvári apát-plébános (1782-1864) végrendelete és naplója.” In *Lymbus, Magyarságtudományi Közlemények*, szerkesztette Kerekes Dóra, 205–236. Budapest: Balassi Bálint Intézet, Klebelsberg Kuno Alapítvány, Magyar Országos Levéltár, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Országos Széchényi Könyvtár, 2006.
13. Schütz, Alfred és Luckmann, Thomas. „Az életvilág struktúrái.” In *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. II. Szociológiai irányzatok a XX. században*, szerkesztette Felkai Gábor, Némedi Dénes et al. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2002.

ASZTALOS KATALIN

AZ ELBESZÉLÉS JELENTŐSÉGE A VALLÁSPEDAGÓGIÁBAN¹

I. BEVEZETÉS

A Pécsi Püspöki és Hittudományi Főiskola Valláspedagógiai Szakmódszertani Kutatócsoportjával a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-Pedagógiai Kutatási Programjában veszünk részt. Kutatásunk címe: *A narratív etika tantermi alkalmazhatósága*. Célunk, hogy felmérjük a bibliai példabeszédek tantermi alkalmazhatóságát, azaz arra vagyunk kíváncsiak, hogy a bibliai példabeszédek milyen hatást képesek kiváltani a hallgatóközönségből, illetve 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 készíti, és ezáltal fejleszti is azt.

Úgy véljük, a mai korban elmesélve egy-egy ilyen történet kevesebb feszültséget okoz a befogadóban. Ennek több oka is lehet. Először is ma már kevesen tudják, hogy mit jelent szőlőben dolgozni, vagy például tisztátalanná válni egy érintéstől. Jézus a korabeli embereknek beszélt és ezért a történetei olyan történetek voltak, amelyekkel könnyen azonosultak hallgatói. Könnyen beleélték magukat a főszereplők helyzetébe, értették a szavak többletjelentését és nem csak értették, de egy-egy, az életből merített példabeszédhez saját élettapasztalatuk is társult. A mai kor hallgatójának a bibliai pél-

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

dabeszédekben 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 története olyan magától értetődő erkölcsi cselekedetről szól, hogy a történet meghallása 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 találtak 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, csak minden tizedik állt 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 segítség elmulasztását. 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, nem készlet értékrendünk *újragondolására*.

² Darley, J. M. – Batson, C. D., „From Jerusalem to Jericho”: A study of situational and dispositional variables in helping behavior, *Journal of Personality and Social Psychology* 27, no. 2, (1973): 100.

II. PILOT KUTATÁS

II.1. Módszertan

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

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

II.2. Eredmények

Eredményként azt kaptuk, hogy vannak népszerűbb bibliai példabeszédek, amelyeket a hittanárok szívesebben alkalmaznak: ilyen a tékozló fiú, irgalmas szamaritánus, a talentumokról vagy a magvetőről szóló stb. Indoklásuk szerint ezek a történetek megmozgatják a gyerekeket, vitára készítik őket. Arra a kérdésünkre, hogy vannak-e olyan történetek, amelyeket elkerülnek, többen írták, hogy igen, bizonyos korosztályoknál egyes történeteket mellőznek, mert vagy még nem értik a gyerekek, vagy a tanároknak maguknak is nehézséget okoz a megértése.

A válaszokból úgy tűnik, hogy vannak olyan példabeszédek, amelyek könnyebben értelmezhetőek és a feszültségükkel együtt átadhatók a gyerekeknek (a tékozló fiú, a magvető például), és vannak olyanok is, amelyek a már végzett hittanároknak is nehezebben értelmezhetőek (a szőlőmunkások), ezért ezeket kevésbé tudják használni a tanításuk során.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy szerintük lenne-e olyan példabeszéd, amit alaposan át kellene alakítani 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 azok esszenciális örökségét.

III. A KUTATÁS MÁSODIK RÉSZÉ

III.1. Módszertan

Kutatásunk második felében teológus hallgatókkal, illetve gyakorló hittanárokkal vettünk fel egy kétlépcsős, szintén általunk összeállított, félig strukturált kérdőívet. A kérdőívben dilemmás bibliai történeteket, példabeszédeket soroltunk fel, majd arra kértük a kutatásban résztvevőket, hogy egy rövid kifejtős válaszban fogalmazzák meg, mit gondolnak az adott történetről, jogosnak vélik-e az adott szereplő reakcióit? (Van-e helye Jób Isten elleni haragjának? stb.)

A válaszokat két pszichológus és két teológus dekódolta. Három különböző csoportot hoztunk létre a válaszok kategorizálására, amelyhez három valláspszichológiai elméletet vettünk alapul.

III.3. Résztvevők:

A teológus hallgatók közül 33 fő, a már aktívan tanító pedagógusokból 82 fő töltötte ki a kérdőívet.

III.4. A válaszok kategorizálásának elméleti háttéré

A három valláspszichológiai elmélet: David Wulff vallási attitűdök, Oser-Gmünder a vallásos ítéletalkotás szakaszai, James W. Fowler a hit fejlődésének szakaszai.

A. Vallási attitűdök-David Wulff

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 értelmezése. A modell alapján négy vallásos attitűd jelenik meg. Erre a modellre alapozva hozta létre Hutsebaut a *kritika utáni vallásosság* skálát.³

A négy attitűd:

1. ortodox alskála: *a szó szerinti elfogadás* attitűdje, a transzcendens elfogadása és a vallásos tanok szó szerinti értelmezése
2. külső kritika: *a szó szerinti elutasítás* attitűdje, a transzcendens el nem fogadása, a tanok szó szerinti értelmezése, ateizmus.
3. relativizmus: *a reduktív értelmezés*, a transzcendens el nem fogadása, de a vallásos tanok szimbolikus értelmezése
4. második naivitás: *resztoratív értelmezés*, a transzcendens elfogadása, és a vallási tanok megújító értelmezése (Horvát-Szabó, 2003).⁴

B. A vallásos ítéletalkotás szakaszai (Oser)

Oser elméletében vallásos ítéletnek nevezi az ember Istenhez való viszonyulását, amely meghatározza a vallásos magatartását.

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. Megjelenik egyfajta kölcsönösség.
3. A harmadik szinten az ember figyelme 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” (Doktori értekezés, Debreceni Tudományegyetem. Debrecen, 2012.)

⁴ Horváth-Szabó K., „Hazai vizsgálatok a kritika utáni vallásosságskálával,” Magyar Pszichológiai Szemle, 58, no. 1, (2003): 127-152.

5. Az ötödik fokozat a misztikusoké. Az ember létének eszenciájává válik az Istennel való kapcsolat. Az ember szabadsága Istentől ered és Istenhez tér vissza.⁵

C. James W. Fowler A hit fejlődésének szakaszai

Fowler elméletében abból indul ki, hogy a hit fejlődése leírható egymástól jól elkülöníthető szakaszokkal. Piaget kognitív és Kohlberg erkölcsifejlődés-elméleteire alapozza az elméletét. Fowler hit alatt a hittartalmakat megismerő és rendszerező működésünket érti. Hét szakaszt különít el a hit szerkezete és elemeinek elrendezése alapján.

A hit szakaszai:

- 0. Differenciálatlan hit (csecsemőkor)

A hit alapfogalmainak megtapasztalása a gondozóval való kapcsolatában, mint például hit, bizalom stb. Ez még nem valódi hit, de ugyanakkor a további fejlődés alapja.

- 1. 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.

- 2. 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. Kilépvé egocentrikus világvéükből, képesek perspektívát váltani, 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.

- 3. Szintetikus (összegző) – konvencionális hit (serdülőkör)

A serdülő a formális gondolkodás megjelenésével együtt képesé válik az absztrakcióra, ami segíti a bonyolultabb hittételek értelmezését.

⁵ Kézdy A., „*Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban*” (Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, 2010).

Ebben a szakaszban a hitnek nagy szerepe van az identitás formálódásában, mivel a hit-rendszerből származó értékek segítik az eligazodást a világban. Nagyon fontossá válnak a kortárs kapcsolatok, közösségek, példaképek, így az egyén hitének értelmezése is ezekhez a közösségekhez igazodik.

- 4. Individualizáló – reflektív hit (fiatal felnőttkor)

A negyedik 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 kiforrását. A szimbólumokat érti, de a hitbeli paradoxonokkal még nem foglalkozik.

- 5. Az összekapcsoló-elmélyülő hit (a középkorúak és az idősebb felnőttkor hite)

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, összeegyeztethetetlenek vélt hittartalmak okoznak.

- 6. Univerzáló hit

Ez a szakasz feltételezett, Fowler interjúalanyai között nem jelent meg ilyen személy.

Az Istennel való egység és a közösség felé való elköteleződés válik a legfőbb mozgatórugóvá. Az ebben a szakaszban lévő személyt jellemzi a mindenkivel való együttérzés és az egész világra való nyitottság és felelősség érzése, s ez gyakran cselekvésre készteti őket. (Jó példa lehet Kalkuttai Teréz anya).⁶

⁶ Kézdy A., „Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban.”

III.3. A dekódoláshoz használt három kategória

1. Ortodoxia

Az első kategóriát ortodoxiának neveztük el. Ebbe tartoznak azok a válaszok, amelyek a Transzcendens megkérdőjelezhetetlenségét vagy a Biblia szó szerinti értelmezését hangsúlyozzák. Hitükre a konformizmus jellemző (Wulff és Hutsebaut, Fowler elmélete alapján). 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 válaszai például:

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

(Alább válaszpéldák)

- *Éva, mert ő vette le a fáról az almát, ha nem veszi le, akkor nem kínálja meg vele Ádámot. És nem estek volna bűnbe.*

Kérheti-e Isten Ábrahámától Izsák feláldozását?

- *Igen, Isten bármit kérhet gyermekeitől.*

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

- *Jób panasza szerintem érthető, de nem jogos, mert semmi olyat nem vett tőle el Isten, ami az ő emberi személyének lényegét sérti.*

2. Individuális-reflektív hit

A második kategóriát individuális-reflektív hitnek neveztük el. Az elnevezésből már kitűnik, hogy ez a kategória Fowler hitfejlődésének 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 (Oser). Ide azokat a válaszokat soroltuk, amelyek beengedik a dilemmás történetek feszültségét, de még nem tudják integrálni az ellentétes érzéseket.

A kérdőív individuális-reflektív kategóriába eső válaszai például:

Kérheti-e Isten Ábrahámától Izsák feláldozását? (Alább válaszpéldák)

- *Nem kérheti.*

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

- 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.

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

- Igen, normális emberi tulajdonság a panaszkodás

3 Összekapcsoló-elmélyülő hit:

A harmadik kategóriát szintén a fowleri 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.

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

- Igen. A Jóbot érő katasztrófák miatt, őszinte volt az Istennel.

Kérheti-e Isten Ábrahámától Izsák feláldozását?

- 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.

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

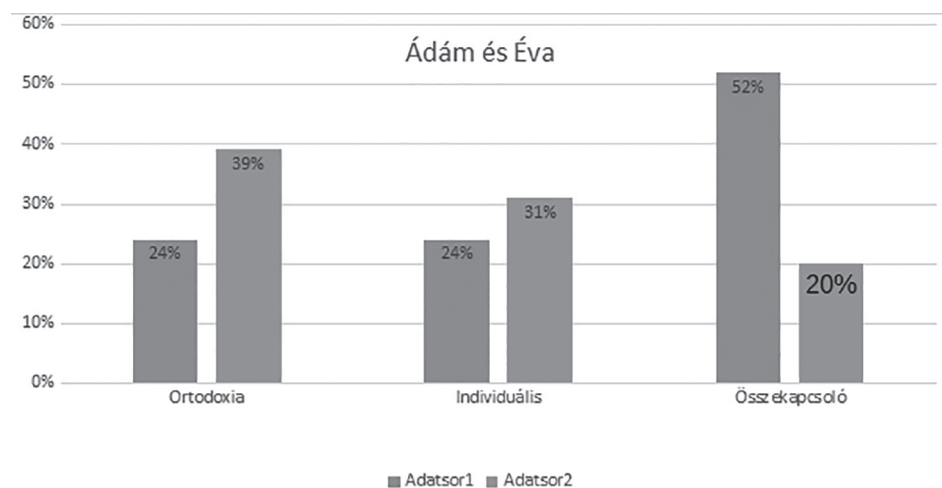
- A papot menti valamelyest, hogy tisztátalanná lett volna az érintéssel. Ez azonban csak a külsőségekben megnyilvánuló vallásosság.

4 Eredmények

A teológus hallgatók eredményei az 1-es adatsoron (kék színű oszlopok), az aktívan tanító pedagógusok eredményei a 2-es adatsoron (narancssárga színű oszlopok) láthatóak.

I. Kérdés:

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



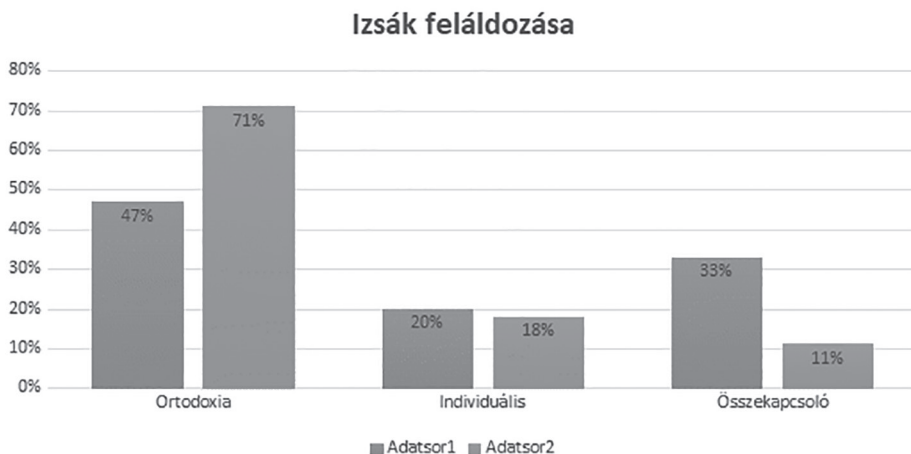
A teológus hallgatók válaszainak: 24%-a az *ortodoxia*, 24%-a az *individuális-reflektív hit* és 52%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 39%-a az *ortodoxia*, 31%-a az *individuális-reflektív hit* 20%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 31,5% *ortodox*, 27,5% *individuális-reflektív hit* és 36% *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

II. Kérdés:

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



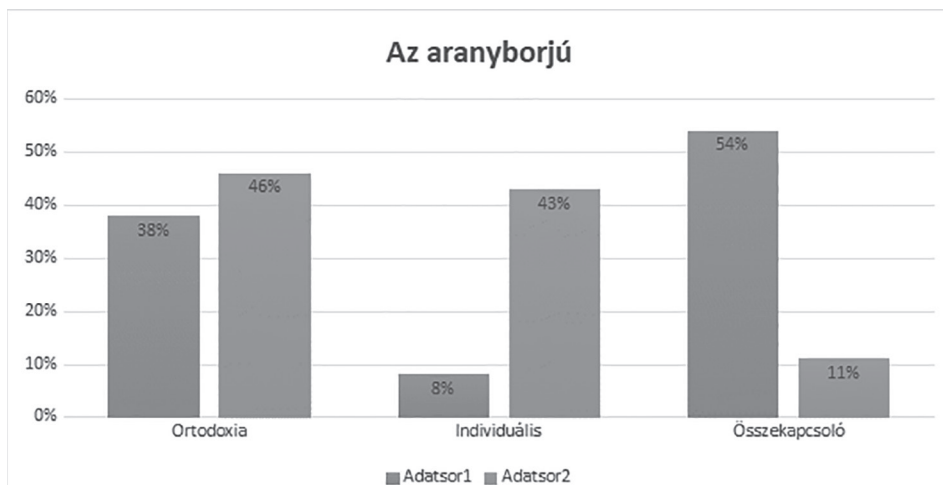
A teológus hallgatók válaszainak: 47%-a az *ortodoxia*, 20 %-a az *individuális-reflektív hit* és 33 %-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 71%-a az *ortodoxia*, 18%-a az *individuális-reflektív hit*, 11%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 59% *ortodox*, 19% *individuális-reflektív hit* és 22% *összekapcsoló- elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

III. Kérdés:

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



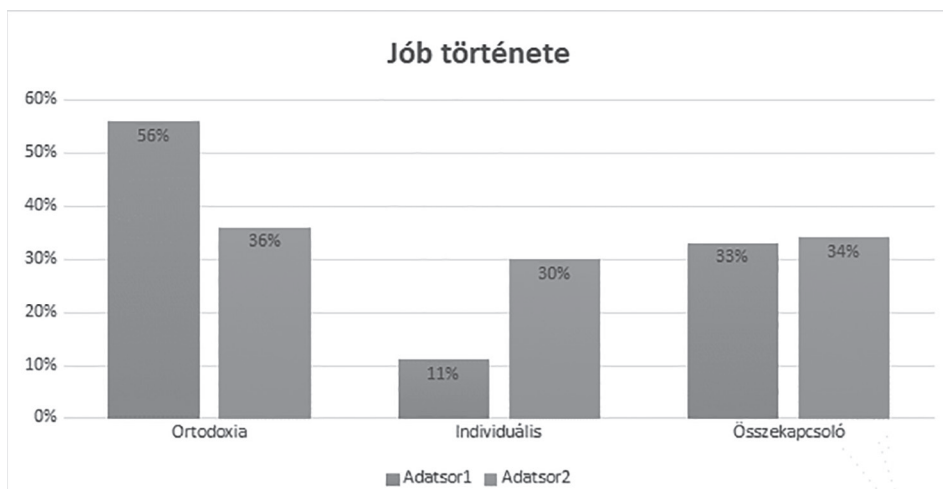
A teológus hallgatók válaszainak: 38%-a az *ortodoxia* 8%-a az *individuális-reflektív hit* és 54%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 46%-a az *ortodoxia*, 43%-a az *individuális-reflektív hit*, 11%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 42% *ortodox*, 25,5% *individuális-reflektív hit* és 32,5% *összekapcsoló- elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

IV. Kérdés:

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



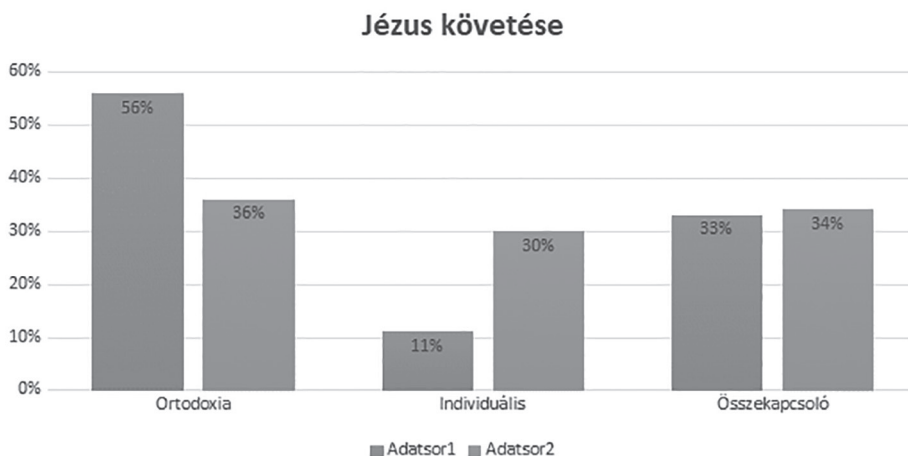
A teológus hallgatók válaszainak: 56 %-a az ortodoxia, 11%-a az *individuális-reflektív hit* és 33 %-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 36%-a az *ortodoxia*, 30%-a az *individuális-reflektív hit* 34%-a *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 46% *ortodox*, 20,5% *individuális-reflektív hit* és 33,5% *összekapcsoló- elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

V. Kérdés:

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



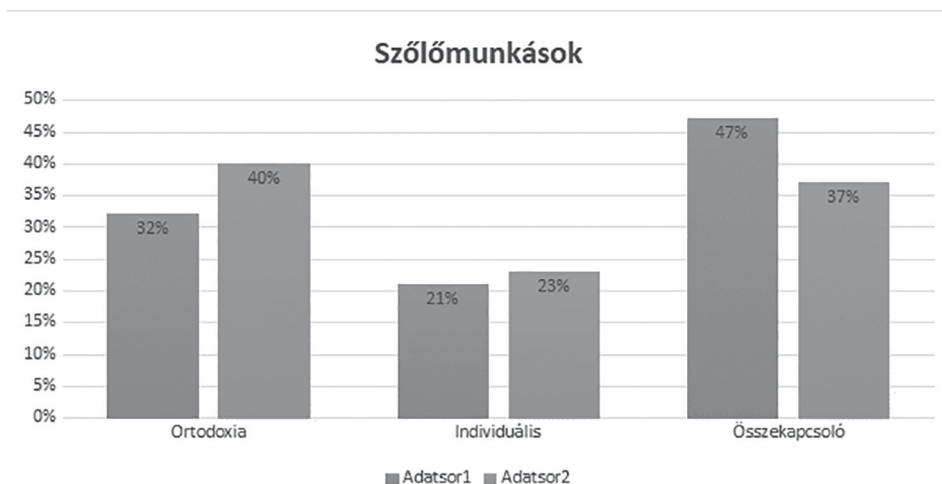
A teológus hallgatók válaszainak: 32 %-a az *ortodoxia*, 21 %-a az *individuális-reflektív hit* és 47 %-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 45%-a az *ortodoxia*, 23%-a az *individuális-reflektív hit* 32%-a *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 38,5% *ortodox*, 22% *individuális-reflektív hit* és 39,5% *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

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!



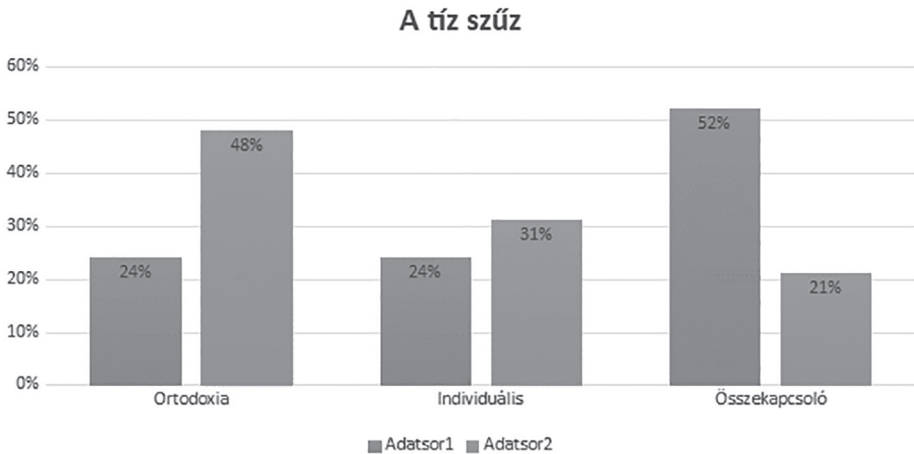
A teológus hallgatók válaszainak: 24 %-a az *ortodoxia*, 24 %-a az *individuális-reflektív hit* és 52 %-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 41%-a az *ortodoxia*, 23%-a az *individuális-reflektív hit* 37%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 32% *ortodox*, 23,5% *individuális-reflektív hit* és 44,5% *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

VII. Kérdés:

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



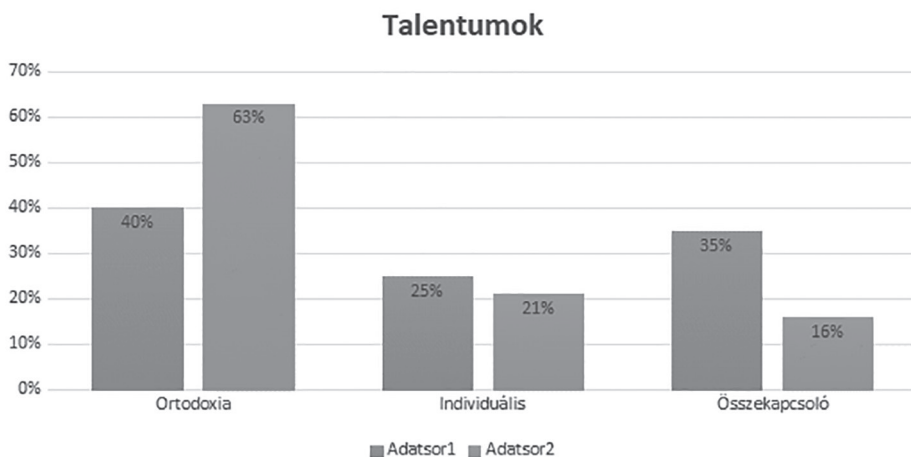
A teológus hallgatók válaszainak: 9%-a az *ortodoxia*, 27%-a az *individuális-reflektív hit* és 64%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 48%-a az *ortodoxia*, 31%-a az *individuális-reflektív hit* 21%-a *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 28,5% *ortodox*, 29% *individuális-reflektív hit* és 42,5% *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

VIII. Kérdés:

A talentumokról szóló példabeszéd (Mt 25,14-30) szerint az idegenbe készülő ember 5, 2, illetve 1 talentumot bíz a szolgálóra. Az 1 talentumot kapott szolga az urától való félelmében a rábízott 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!



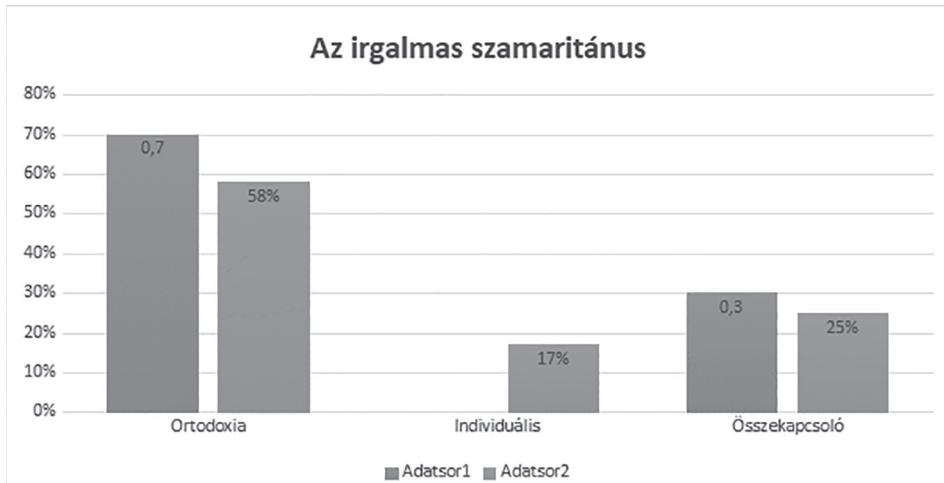
A teológus hallgatók válaszainak: 40%-a az *ortodoxia*, 25%-a az *individuális-reflektív hit* és 35%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 63%-a az *ortodoxia*, 21%-a az *individuális-reflektív hit*, 16%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 51,5% *ortodox*, 23% *individuális-reflektív hit* és 25,5% az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

IX. Kérdés:

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



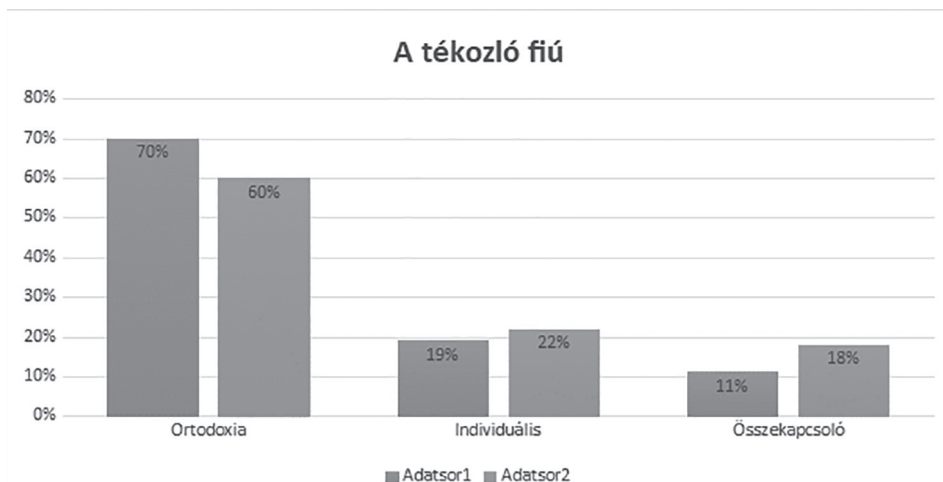
A teológus hallgatók válaszainak: 70%-a az *ortodoxia*, 0%-a az *individuális-reflektív hit* és 30%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 58%-a az *ortodoxia*, 17%-a az *individuális-reflektív hit*, 25%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 64 % *ortodox*, 8,5% *individuális-reflektív hit* és 27,5% *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

X. Kérdés:

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



A teológus hallgatók válaszainak: 70 %-a az *ortodoxia*, 19%-a az *individuális-reflektív hit* és 11%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

A hittanárok válaszainak 60%-a az *ortodoxia*, 22%-a az *individuális-reflektív hit* 18%-az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható.

Összesen erre a kérdésre 65% *ortodox*, 20,5% *individuális-reflektív hit* és 14,5% *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válasz érkezett.

Összesítve

A teológus hallgatók válaszait összesítve: 41%-ban az *ortodoxia*, 17%-ban az *individuális-reflektív hit* és 42%-ban az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válaszok születtek.

A hittanárok válaszait összesítve pedig 51%-ban az *ortodoxia*, 26%-ban az *individuális-reflektív hit* és 23%-ban az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válaszok születtek.

Összesen tehát: 46% *ortodoxia*, 21,5% *individuális-reflektív hit* és 32,5% *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható válaszok születtek.

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, emiatt 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. Megosztottak a vélemények arról, hogy érdemes lenne-e átfogalmazni a példabeszédeket a jobb érthetőség szempontjából.

Második kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a nehezebben értelmezhető, dilemmás történetekkel mit kezdenek a teológus hallgatók illetve a már aktívan tanító hittanárok. A válaszok dekódolásához három valláspszichológiai elméletet alkalmaztunk, s azok segítségével a válaszokat három kategóriába soroltuk. Az eredményekből az látszik, hogy a válaszok 46%-a az *ortodoxia*, 21,5%-a az *individuális-reflektív hit*, és 32,5%-a az *összekapcsoló-elmélyülő hit* kategóriába sorolható. Az *ortodoxia* kategóriájába tartozó válaszok nagyarányú megjelenése mind a teológus hallgatók mind a pedagógusok között, 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*. Érdekes kiemelni még azt, hogy a pedagógusok között nagyobb arányban jelentek meg az *ortodoxia kategóriájába* tartozó válaszok, mint a teológus hallgatók között. Azt feltételezzük, hogy a pedagógusi szerep konzervál bizonyos hitbéli kérdéseket. A gyerekekkel való interakció közben annak a helyzetnek a feszítése, hogy választ kell adni a nehezen értelmezhető bibliai történetekre is, arra kényszerítheti a pedagógusokat, hogy határozott véleményt

formáljanak egy adott történet értelméről. Meggátolva ezzel azt, hogy a történet feszültséget keltő volta dolgoztassa bennük tovább a jelentést.

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.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Darley, J. M., Batson, C. D. „From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior.” *Journal of Personality and Social Psychology* 27, no. 2, (1973): 100.
2. Horváth-Szabó K. „Hazai vizsgálatok a kritika utáni vallásosságskálával.” *Magyar Pszichológiai Szemle* 58, no. 1, (2003): 127-152.
3. Kézdy A. „Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban.” Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, 2010.
4. Urbán Sz. „A vallásosság kötődéseméleti megközelítése.” Doktori értekezés, Debreceni Tudományegyetem, 2012.

KOVÁCS GUSZTÁV

AZ ETIKAI GONDOLATKÍSÉRLETEK OSZTÁLYTERMI MŰKÖDÉSÉRŐL¹

Az etikai gondolat kísérletek szívében olyan történetek alkotják, amelyek analógiás viszonyban vannak a hallgatóság világával. Mivel erkölcsileg érzékeny felületen érintkezik az elbeszélés és az életvilág, a hallgatóságot nem hagyják érintetlenül, hanem gondolkodásra serkentik. Ha sikeres a gondolat kísérlet, akkor a hallgató nem képes szabadulni a történeten keresztül megfogalmazott etikai dilemmától, hanem magával hordozza azt. Ezáltal pedig formálódik, vagy vallási nyelven „megtérési” folyamaton megy keresztül. Éppen ezért a gondolat kísérlet kiváló eszköz a diákok és hallgatók bevonására és aktivizálására. Különösen alkalmasak a motiválásra és etikai kérdésekről folytatott beszélgetés és vita kezdeményezésére.

A tanulmány a Judith Jarvis Thomson által megfogalmazott *Hege-dűművész gondolat kísérlet* működését mutatja be. A választást több dolog is indokolja. Az etikai gondolat kísérletek egyik klasszikusáról van szó, melyet nemcsak tan- és előadóteremben, hanem a médiában is gyakran említenek. Jelenleg is gyakran vitatott témáról szól, hiszen az abortusz kérdése a mai napig tárgya a közbeszédnek. Végül pedig a történet középiskolás fiatalok számára is könnyen megközelíthető.

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

A GONDOLATKÍSÉRLET

A hegedűművész története elsőként Judith Jarvis Thomson *Az abortusz védelmében (A Defense of Abortion)* című tanulmányában nyert megfogalmazást 1971-ben.² Amint a címe is mutatja, az abortusz liberalizációja mellett foglal állást a cikk. Mint minden gondolat-kísérletnek, Thomson cikkének is megvan a maga sajátos történeti kontextusa. A korszak legnagyobb társadalmi vitát gerjesztő kérdése az Amerikai Egyesült Államokban a vietnámi háború mellett az abortusz kérdése volt. A *Roe v. Wade* perben a legfelsőbb bíróság 1973-ban hozta meg a társadalmi közbeszédet azóta is meghatározó ítéletét, mely az abortuszt az alkotmány által biztosított alapvető jogként határozta meg. A pro-life és pro-choice táborok közötti ellenállás a mai napig alapeleme az amerikai társadalom politikai identitásának.

De nemcsak a politika területén történtek ebben az időben nagy változások, hanem az egyetemeken is. Az etika oktatása óriási fordulatot vett, hiszen az addig jellemző deduktív-fogalmi gondolkodást a gyakorlati viták felé fordulás váltotta fel. Ez Thomson írásában is tetten érhető. A dolgot kopernikuszi fordulatot hoz az abortusszal kapcsolatos vitába, hiszen nem az embrió morális státusza, illetve személyvolta áll érvelése középpontjában. Nem foglalkozik az embrió élethez való jogának a kérdésével sem. Az érvelésmód újdonságát N. Ann Davis következőképpen foglalja össze: „Függetlenül attól, hogy valaki osztozik Thomson abortuszcikkéről vallott nézetein vagy sem, vagy hogy meggyőző-e a cikkben bemutatott érvek és példák, el kell ismerni, hogy a tanulmánynak tartós hatása van a filozófusok abortuszcikkéről való gondolkodásának a módjára és más normatív kérdésekre is, és arra, hogy miképpen szemlélik az erkölcsi elméle-

² Judith Jarvis Thomson, “A Defense of Abortion,” *Philosophy and Public Affairs* 1, no. 1 (Autumn 1971): 47-66.

tet.”³ A hegedűművész gondolkísérlet működésének központi eleme, hogy az olvasók intuitív válaszait bevonja az érvelés menetébe: „Az abortusz védelmében ereje tehát nemcsak az abortusz korlátozó szemlélete elleni sikeres támadásban rejlik, sem pusztán abban az elmés megközelítésben, amely az olvasót pusztá elemzőből vagy szemlélőből résztvevővé teszi. Azáltal, hogy a tanár és a diák is a résztvevő szerepébe került, ezzel a filozófia tanítása a demokratikus együttműködés formáját öntötte magára, amely a tanárt és a diákat egyaránt összekapcsolta az anyaggal és egymással is.”⁴

Bár a cikk vitathatatlanul sikeresen népszerűsíti a filozófiát, több kérdés megmarad: Vajon a megalkotott gondolkísérlet valóban sikeresen ássa alá az abortusz ellen szóló érveket? Az előhívott intuíciók pedig valóban az érvelés szerves részét képezik, vagy pusztán megerősítik az érvelés nyomán megszületett következtetéseket? Az analógia gyenge volta miatt – hiszen legfeljebb az erőszak következtében létrejött terhességre alkalmazható –, valamint az intuitív válaszok inkoharenciája miatt mindekét kérdésre nemmel kell, hogy válaszoljunk. De vajon hogyan értékelik mai fiatalok a hegedűművész gondolkísérletet? Milyen intuitív választ hív elő belőlük és felmerül-e bennük a leírt helyzet és a várandósság közötti bármiféle analogikus viszony?

A KÉRDŐÍV

A hegedűművész gondolkísérletről szóló kvalitatív felmérésben 184, 14 és 20 év közötti középiskolás diák vett részt. 85 százalékuk a 17-18 éves korosztályból került ki. A résztvevőknek nyitott kérdésekre kellett válaszolni, melyek egy része a diákok érzelmi reakcióját, másik részük pedig tartalmi válaszokat vizsgált.

³ Ann N Davis, “Fiddling second: reflections on “A defense of abortion”,” in *Fact and value : essays on ethics and metaphysics for Judith Jarvis Thomson*, ed. Alex Byrne, Robert Stalnaker, and Ralph Wedgwood (Cambridge: MIT Press, 2001), 81-96.

⁴ Davis, “Fiddling,” 87.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a gondolatkísérletekre adott intuitív válasz kultúrától, társadalmi helyzettől vagy a használt nyelvtől függően változhat.⁵ Az egyéni szabadságot előtérbe helyező társadalmakban valószínűsíthetően több nemleges intuitív választ hívná elő a történet – azaz a legtöbben nem vállalnák, hogy kilenc hónapig össze legyenek kötve az eszméletlen hegedűművésszel. Azokban a társadalmakban, ahol a közösségi szolidaritás a hangsúlyos, és ahol nagyra értékelnek olyan tulajdonságokat, mint a segítőkészség, az önzetlenség és az önfeláldozás, feltehetőleg a többség intuitív válasza alapján vállalná a kórházban töltött kilenc hónapot. Egy adott kultúrán belül persze változhatnak az intuitív válaszok ugyanúgy, ahogy egy adott társadalmi alcsoporton, például egy adott hivatást gyakorlók csoportján belül is. Egy orvostanhallgató mondhatja, hogy kötelessége segíteni, ezért vállalja, hogy kilenc hónapig összekötve éljen. Dönthet azonban úgy is, hogy nem vállalja, hiszen hivatását gyakorolva a kilenc hónap alatt az egy helyett bizonyára több ember életét is meg tudja menteni. Az előbbi egy jellemzően deontológiai érvelésmód, utóbbi pedig az utilitarista gondolkodást követi.

A hegedűművész gondolatkísérlettel kapcsolatban összesen 5 kérdésre kellett válaszolniuk a résztvevőknek, melyek közül az első és az ötödik a legfontosabb, hiszen a spontán megjelenő érzésekről (1. A történet elolvasása közben, milyen érzések jelentek meg benned?), illetve az dilemmára adott, nyelvi formált válaszokról (5. Te hogyan döntenél egy hasonló szituációban?) nyújtanak információt.⁶

⁵ Natalie Gold, Andrew M. Colman, and Briony D. Pulford, “Cultural differences in responses to real-life and hypothetical trolley problems,” *Judgment and Decision Making* 9, no. 1 (January 2014): 65-76.

⁶ A hegedűművész gondolatkísérlettel kapcsolatban az alábbi kérdések szerepeltek a kérdőíven: „1. A történet elolvasása közben milyen érzések jelentek meg benned?”; „2. Mit gondolsz, mi indokolta a Zenebarátok Társaságának döntését?”; „3. Mit gondolsz, az orvosok hogyan vélekedtek erről a beavatkozásról?”; „4. Vajon a hegedűművész hogyan vélekedhetett a helyzetről?”; és „5. Te hogyan döntenél egy hasonló szituációban? Kérlek, indokold döntésedet!”.

AZ ÉRZÉSEK

Gondolatkísérletek esetén különösen fontos, hogy a hallgatóság megfogalmazza a történet által kiváltott érzéseket, hiszen azok szorosan összefüggenek a dilemmára adott intuitív válasszal. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hegedűművész gondolatkísérlet által létrehozott döntési helyzet valós dilemmaként tapasztalták-e meg a résztvevők, tehát egy olyan helyzetként, amelyben erkölcsileg közel azonos értékű alternatívák közül választhatnak. Ennek a jele, ha a döntéssel szembesülve szoronganak, kellemetlenül érzik magukat. Ez azonban a gondolatkísérlet működésének előfeltétele is, hiszen az érzelmi nyugtalanság nélkül nem lehetséges a hallgatóság, esetünkben a diákok, intuíciós szerkezetét kihívás elé állítani.

A válaszok között döntően olyan kifejezések szerepeltek, amelyek az érzelmi nyugtalanság meglétét jelezték, mint például „düh”, „félelem, sajnálat, segíteni akarás”, „felháborodás”, „sokkolva”, „harag”, „frusztráció, meglepettség”, „ambivalens érzések”, „igazságtalanság, kétségbeesés”, „döbbenet, düh, elfogadás”, „undor” vagy „frusztráció és viszolygás”.

Volt, aki az érzelmeinek az alakulásáról számolt be:

„Először is ledöbbszennék és tátva maradna a szám - főleg a 9 hónap „tétlenség” miatt ... bár majd elütöm az időt valahogy. Mivel jelen esetben én vagyok egy életért közvetlenül felelős, ezért nem akarnám, hogy ártatlan ember magatehetetlenségét figyelembe nem véve, kihasználva, az én kezemen száradjon olyan vére, aki nem tett ellenem semmit - arról nem is beszélve, hogy jóval elismertebb valaki, mint én. Kezdetben dühöd (sic. – KG) lennék, hogy történhetett ilyen abszurdum és hogy teheték ezt velem a megkérdezésem nélkül - de mivel nem akár kiról (sic. – KG) van szó, próbálnám átérezni döntésük mögöttes részét is. Ki tudja.. Valamiért így történt, megtörtént.. Ha jó ember nyilván hálás lesz (minimum) az életéért - nem is kicsit. /Persze nem akarok (sic. – KG) gonoszkodni, de konkrétan tőlem kapta vissza az esélyt az élete folytatására; nem is akármilyen körülmények mellett./ (Ahogy nekem, úgy) neki is van egy családja, rajongói nagy számmal - akik közül nyilván sokan maguktól vállalnák a helyzetemet

- halálával pedig nem csak (sic. – KG) vele lennék tiszteletlen, de rengeteg embernek síríg tartó fájdalmat okoznék; így itt már korántsem rólam van szó.”

Bár csak kevesen válaszoltak hosszabban az érzelmeket vizsgáló kérdésünkre, a bővebb válaszok nagyszerűen mintázzák, hogy miképpen születik meg az intuitív választ követő racionális döntés. A fenti válaszadó a helyzet szűk tapasztalatából kiindulva egyre távolabban, az eredeti történetet több részlettel kiegészítve születik meg a döntés. Jelen esetben a válaszadó egyre bővíti az érintettek körét („családja, rajongói”) és részletezi a szereplők közötti kapcsolatot („nem csak vele lennék tiszteletlen, de rengeteg embernek síríg tartó fájdalmat okoznék”).

A példa mutatja, hogy az intuitív válasz szűkre szabott szempontjára a diákok képesek voltak reflektálni, sőt, újabb szempontok megjelenítése révén képesek voltak túllépni azon. Tehát már az érzelmekre vonatkozó kérdésre adott válaszokból nyilvánvalóvá vált, hogy az intuitív válasz nem jelent minden esetben végleges, minden kritika nélküli döntést is egyben.

A DÖNTÉS

A gondolatkísérletre adott intuitív választ tehát nem azonosították a résztvevők azzal a döntéssel, amelyet adott helyzetben meghoznának. A diákok, néhány kivételtől eltekintve, határozott választ adtak a történetben felvetett kérdésre. A döntéstől tartózkodók az első kérdésben már megfogalmazott kellemetlen érzésekből vezették le a gondolatkísérlet által felvetett kérdés helytelenségét és magát a kérdésfelvetést ítélték erkölcsileg tarthatatlannak (pl. „ez felháborító és etikátlan kérdés, nem illik 17-18 éves gyerekeknek olyan kérdést feltenni, hogy más életéről döntsenek, még akkor sem, ha csak elméletben kell dönten”).

Azok a válaszadók, akik megfogalmazták az adott helyzettel kapcsolatos döntésüket, sikerrel azonosították azokat az erkölcsileg releváns mozzanatokot is, amelyek a hegedűművésztől szóló gondo-

latkísérlet által elindított vitát jellemzően meghatározzák. Ilyen a jóakarát, a segítségnyújtás, a szabadság, az önmeghatározás és az önkéntesség. A gondolatkísérlet olvasása során többen nem az elrabolt donor, hanem a Zenebarátok Társasága tagjaként válaszoltak és a beleegyezés szükségességét hangsúlyozták (pl. *„Elsőnek engedélyt kérnék erre a műtétre tőle. Ha nem kapom meg, keresnék más megoldást. Ha nincs, elfogadnám.”*). A válaszadók döntő többsége kifejezetten hangsúlyozza, hogy az önrendelkezés megsértése erkölcsileg nem helyes. Ez még abban az esetben is megjelent, amikor a válaszadó vállalná, hogy kilenc hónapra összekössék a beteggel (*„Segítenék a betegen, de a Társaságnak meg kellett volna adnia a tiszteletet.”*).

A legtöbb válaszadó döntése egyértelmű és jellemzően a segítségnyújtás mellett szól. Többen ezt kiegészítik azzal, hogy döntésük ellenére nem helyeslik a Zenebarátok Társaságának tettét (pl. *„Szerintem engedném, hogy rajtam „élősködjön” a művész, de kiképném magamnak, hogy sokkal normálisabb gesztus lett volna, hogyha nem elrabolnak, hanem megkérdeznék, mert szerintem ilyen módon többen mondanák azt, hogy nem segítenek, pedig alaphól segítettek volna.”*) Több helyen megjelenik a cselekedet társadalometikai dimenziója is, hiszen a Zenebarátok Társaságának tagjai tettének nemcsak az adott helyzetre, hanem a társadalmi folyamatokra is hatása van. Mások a segítségnyújtás elsőbbségét hangsúlyozzák, ugyanakkor fontosnak tartják, hogy a helyzetben a saját szempontjaik is érvényesüljenek. Nem hajlandóak a segítségnyújtás vagy önrendelkezés dilemmájának csapdájába belelépni, hanem a helyzetet egy újabb dimenzióval, a segítséget nyújtó konkrét helyzetének lehetőségeit tágítják (pl. Természetesen már nem hagynám meghalni a hegedűművészt, de cserébe (pl. *„mivel addig nem tudok tanulni azt kérném a Társaságtól, hogy tájékoztassák a szüleimet a dolgról, biztosítsanak megfelelő ellátást számomra, és a tanóráim anyagát hozzák el nekem*). Többen pedig a hegedűművésszel kialakítandó kapcsolat fontosságát hangsúlyozzák. Az elutasítók válaszaikban arra töreksenek, hogy alternatív, vagy a helyzetet enyhítő megoldásokat keressenek (pl. *„én szerintem nem mennék bele, mivel 9 hónap az elég*

sok az életben és épp abban az időszakban vagyok, ami meghatározó az egész életemre nézve. És mivel a veséből kettő van inkább csak odaadnám az egyiket”).

KONKLÚZIÓ

A kérdőívre adott válaszok alapján egyértelmű, hogy Judith Jarvis Thomson gondolatkísérlete a mai napig a jelen középiskolás generáció esetében is magával ragadja a hallgatóságot és intuitív választ kényszerít ki. A kutatásban résztvevő diákok mind erkölcsi kérdés-ként értelmezték a gondolatkísérletben bemutatott helyzetet, és a legjellemzőbb etikai momentumokat sikeresen azonosították. Bár a közép-európai térségre jellemző módon előtérbe helyezték a segítségnyújtást az önrendelkezéssel szemben, ugyanakkor mindkettő azonos mértékben jelenik meg a válaszok között. A történet és a várandósság között egyetlen válaszadó sem fedezett fel analógiát. Ennek oka kérdéses. Vajon azért nem fedezték fel az analógiát, mert maguk is érzékelték a két helyzet közötti távolságot, vagy pusztán azért, mert nem szerepelt kifejezett formában a kérdések között?

Összességében a válaszok alapján az eszméletlen hegedűművészről szóló gondolatkísérlet ma is alkalmas az osztálytermi használatra, hiszen előhívja azokat az intuitív válaszokat, amely alapján a lényeges etikai szempontok azonosítása, azok reflexiója és feldolgozása osztálytermi körülmények között megtörténhet. A történet érzelmi töltete pedig alkalmat teremthet arra, hogy a diákok az iskola falain túl is, akár a kortársakkal folytatott beszélgetés során etikai kérdésekkel foglalkozzanak, erkölcsi érzéküket, reflexiós készségüket és horizontjukat együtt fejlesszék és bővítsék.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Ann N Davis, "Fiddling second: reflections on „A defense of abortion”,” in *Fact and value : essays on ethics and metaphysics for Judith Jarvis Thomson*, ed. Alex Byrne, Robert Stalnaker, and Ralph Wedgwood (Cambridge: MIT Press, 2001), 81-96.

Judith Jarvis Thomson, "A Defense of Abortion,” *Philosophy and Public Affairs* 1, no. 1 (Autumn 2016): 47-66.

Natalie Gold, Andrew M. Colman, and Briony D. Pulford, "Cultural differences in responses to real-life and hypothetical trolley problems,” *Judgment and Decision Making* 9, no. 1 (January 2014): 65-76.

PIOTR MORCINIEC

AZ ERKÖLCSI NEVELÉST SEGÍTŐ PEDAGÓGIAI TÁRSASJÁTÉKOK – EGY GYAKORLÓ FELHASZNÁLÓ SZEMSZÖGÉBŐL¹

Szükség szüli a találmányokat – szól a közmondás hazámban, Lengyelországban. Ugyanez a dinamika vezetett ahhoz, hogy a csapattal az etikaoktatás terén új megoldások után kezdjünk kutatni. Mindenki, aki osztályteremben dolgozik, pontosan tudja, hogy nem könnyű az ellen harcolni, hogy a diákokon a tanórán úrrá legyen az unalom. Ezért feltettük magunknak azt a kérdést, hogy hogyan szervezzük meg úgy az oktatást, hogy a diákok ne unatkozzanak. Ezen az úton haladva jutottunk el az oktató játékokig. Rövid cikkemben először is a társasjátékok elméletébe² szeretnék egy kis bevezetőt nyújtani, majd néhány gyakorlati észrevételt fogalmaznék meg a kiválasztott társasjátékokkal kapcsolatban.

1. ÁTTEKINTÉS A TÁRSASJÁTÉKOK ELMÉLETÉRŐL AZ ERKÖLCSTAN OKTATÁS VONATKOZÁSÁBAN

Először is hangsúlyoznunk kell, hogy az oktató játékok széleskörű képzést nyújtanak. A tevékenységek teljes koncepciójához az *edutainment* szót választották, amely összetétel két tagból áll: *education*, vagyis képzés és *entertainment* (szórakozás). Mi is az az „Edutainment”? Magas szintű képzés a szórakozás elemeivel ötvözve. Az *edutainment* egyúttal a tudás átadásának és a szociális magatartás formálásának

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

² *Erweiterung siehe z.B.: Marcin Łączkowski, współpraca; Jerzy Niewiński, Gry szkoleniowe. Praktyczny przewodnik. Historia i zastosowanie gier i symulacji w edukacji i biznesie (Warszawa: Wyd. Sowa, 2013).*

egyik leghatékonyabb eszköze. Ennek a képzési módnak a sikerét a képzés informális jellege befolyásolja (1), a befogadó számára vonzó formába öntve (2), és a játékos nincs mindig tudatában annak, hogy tudását éppen elmélyíti, vagy új képességeket fejleszt ki (3).

A játékok gyakorlata azt mutatta meg, hogy ugyanazok a tényezők nemcsak a gyerekek és fiatalok számára érvényesek, hanem felnőtteknél is ugyanazzal az erővel bírnak. Jól illusztrálta ezt egy, a Varsóban pszichoterapeuták számára tartott továbbképzésen alkalmazott játék. A résztvevők közül néhányan azt mondták, hogy a játék során szerzett tapasztalat számukra teljesen új volt. Sokan már évtizedek óta nem játszottak semmit. A társasjáték során viszont felfedezték, hogy a játékoknak megelőző és gyógyító potenciálja is van. Egy kb. 50 résztvevőből álló csoporttal pontról pontra megvizsgálhattuk a viselkedési függőségek bonyolult problematikáját (Játék: Game-X-Reactivation), és a megszerzett tapasztalatokat és tudást izgalmas módon el is mélyíthettük. Azt a tudást, amit általában tudományosan kompakt előadások során szerezhethetünk meg, jelen esetben egy játék segítségével tehettük magunkévá. A pszichoterapeuták visszajelzései az effajta tanulás hatékonyságát és egyben vonzó voltát is igazolták.

Az erkölcsstani tartalmak továbbadásánál különösen fontos, hogy nem csak a tudás áll a középpontban, ennek fényében ezek a gyakorlati játékok nem csak tudást közvetítenek, hanem különböző viselkedési mintákat és értékekhez való viszonyulást is, lehetővé teszik továbbá, hogy ráérezzünk bizonyos megoldások „helyességére” (viselkedésünk következményei), és a helyes beállítottság kialakítására motiválhatnak. A társasjátékok növelik a tartalmi kompetenciákat is, például bizonyos tudományágakban az argumentációs készséget és az információk és beállítottságok konszolidációját. Ezen felül a tanuló játékok fejlesztik a szociális kompetenciákat is, pl. az egy csoporton belüli együttműködést, a kommunikációt, a másokról való gondoskodást³. Az ilyenfajta komplex hatás eléréséhez szükség van egy, az etikai tartalmak továbbadására alkalmas eszközre.

³ Vgl. Simone de Sousa Borges et al., A systematic mapping on gamification applied to education, *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing*, March 2014, 216-222., DOI: 10.1145/2554850.2554956.

A társasjátékok segítségével elsajátítható kompetenciák szükségessége igazolást nyert a börtönökben dolgozó nevelők képzése során. Az emögött rejlő logika a következő: patológiai beállítottságok idővel alakulnak ki, és az ismétlés hatására rögzülnek. Ha az ember az elítélteket reszocializálni szeretné, akkor ugyanezen minta szerint kell eljárnia: a helyes magatartást és tevékenységeket többször kell ismételtetnie, ami a társasjátékok esetében az egyik alapszabály. Az ismétlés alapelve szerint rögzül mind a tudás, mind az erkölcsileg helyes magatartás.

Az *edutainment* és a tanuló játékok főbb jellemzőit néhány pontban összefoglalhatjuk⁴, amely tulajdonképpen a „9P-paradigma”⁵ (Phyllis Tilson Piotrow-tól) lerövidítése:

- közkedvelt (*populáris*) – az emberek szívesen használnak ilyen programokat,
- szenvedélyes (*passionate*) – ami segít abban, hogy a programban fellelhető üzenetekre és viselkedési mintákra könnyebben emlékezzünk,
- meggyőző (*persuasive*) – erős, meggyőző eredménye van az alkalmazott viselkedési mintának, amelyet a többi ember felismerhet, akceptálhat és lemásolhat,
- participatív (*participatory*) – megteremti a játékosokkal való interakció és az eseményen való részvétel (a szociális akcióban) lehetőségét,
- bátorít a cselekvésre (*prompts to action*) – sok utasítást és tippet tartalmaz, amelyeket a hétköznapiak során is alkalmazhatunk,
- hatékony (*proven effective*) – ahogy az a számtalan értékelésből is kitűnik.

Az erkölcsstanoktatás vonatkozásában megnevezhető a társasjátékok néhány kulcsfontosságú eleme, amelyek az etikai tartalmak

⁴ Vgl.. Ewa Bitner, „Wybrane metody dydaktyczne umożliwiającej rozwój młodych ludzi i przeciwdziałanie porzucaniu szkół”, *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pragmata tes Oikonomias* no. X (2016): s. 206 (199–210), <http://dx.doi.org/10.16926/pto.2016.10.16>.

⁵ “Edutainment”, accessed July 20, 2020, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Edutainment>.

továbbadásában rendkívül fontosak. Első helyen hangsúlyoznunk kell, hogy a társasjáték során az interakcióban két vagy több játékosnak az aktív részvételéről kell beszélnünk. Ez azt jelenti, hogy eszmecseréről is beszélhetünk, pl. a szabályok és a többi játékos társ vonatkozásában. Az aktív részvétel hozzájárul ahhoz, hogy a diákok körében sokkal nagyobb figyelmet érhetünk el.

Ez ismételten ahhoz vezet, hogy az etikai tartalmak továbbadásának hatékonysága fokozódik, amelyet néhány példán keresztül mutatunk be. Szakértők azt mondják, hogy a játékok „a tudásátadás leghatékonyabb eszközei közé tartoznak. Egy előadás résztvevői tartósan az elhangzottak 5 százalékát fogják fel. (...) Az a lehetőség, hogy a megszerzett tudást a gyakorlatban ellenőrizzék és másoknak aktívan átadják, a legeffektívebb tréning módszernek bizonyult – a tanulás hatékonysága ebben az esetben 80%.⁶

Másodsorban fontosnak mutatkozik, hogy a játékosokban feléberesszük azt a képességet, *hogy meghozzák a helyes döntést*. Ha a tanulók olyan helyzetbe kerülnek, amelyben döntést hozhatnak, akkor kötelességüknek érzik, hogy a legjobb tudásuk és lelkiismeretük szerint döntsenek. Ezután derül ki, hogy a döntésük helyes volt-e, illetve milyen következményekkel jár a választott út. Az ilyen gyakorlatias hozzáállás segít abban, hogy az elméleti szabályokat a gyakorlatban alkalmazzák. Amennyiben az etikai elmélet nem áll kapcsolatban a valós élettal, akkor a tinédzserek nehezen jegyzik meg a szabályokat. Amennyiben azonban példákkal dolgozunk, akkor könnyebb a feladat. Amikor néhány hónappal később visszatértünk az iskolába, megállapíthattuk, hogy nem felejtették el a döntéseiket, akkor sem, ha az erkölcsi szabályokkal problémáik voltak. Fontos tehát, hogy az elméletet a gyakorlattal úgy kapcsoljuk össze, hogy az a diákok számára könnyebben érthető és megjegyezhető legyen. Ebben a társasjátékok egyértelműen segítenek.

⁶ Elżbieta Staszowska, „Gry szkoleniowe wygrywają w skuteczności nauczania”, accessed July 2, 2020, <https://hrensemble.wordpress.com/2011/02/18/gry-szkoleniowe-wygrywaja-w-skuteczności-nauczania/>.

Különösen fiatalabbak számára nehéz a saját döntések és tervek vonatkozásában mindig konzekvensnek maradni. Ezért is nagy fontosságú a társasjátékok következő eleme: a célok követése. A társasjátékok dinamikája több játékost kapcsol össze azért, hogy közös célokért küzdjenek. Ha a csoportból néhányan elfáradnak, akkor a többiek segítenek nekik, hogy a továbbiakban is következetesen tartsák magukat a célkitűzéshez, és a jó cél érdekében lépjenek fel. Így megtanulhatják a gyakorlatban, hogy mit jelent önmagunkhoz hű maradni.

Nem utolsó sorban az is fontos, hogy a játék egy bizonyos kontextusban kerül megrendezésre. A játék szabályai és egész mechanikája korlátokat szab az egyes játékosok lehetséges cselekvéseinek. Így a játékosok megtanulják, hogy a valós élet minden területén különböző szabályok vannak, és a legfontosabb szabályok között vannak az etikai szabályok, amelyek a jót a gonosztól megkülönböztetik. Amikor az ember a diákokkal a tanórán különböző tilalmakról beszél, akkor a diákok ezekkel nem mindig értenek egyet. Érdekes módon a játék során a játékszabályokat és a játék mechanikáját sosem kérdőjelezzük meg. Ha néhány szabályt nem fogadnak el, akkor a játék megbeszélésekor lehetőségük van, hogy megmagyarázzák, mi volt a problémájuk. Alapvetően azonban abból indulnak ki, hogy a szabályokat úgy alkották meg, hogy a játékot egyáltalán játszani lehessen. Ha a játék és a normál élet között hidat verünk, és rámutatunk, hogy mit is jelentenek az erkölcsi szabályok a gyakorlatban, akkor az erkölcsi nevelés folyamata felgyorsul. Fölösleges mondanunk, hogy a fent nevezett elemek mindegyike nagy jelentőséggel bír az erkölcsi tartalmak továbbadásában, és a játékosok profitálnak abból, hogy a játék során a valós életet utánozhatták.

Az erkölcsstan oktatásban alkalmazott társasjátékok rövid elméleti bevezetője után, most gyakorlati példákon keresztül szeretnénk bemutatni, hogy hogyan alkalmazzuk a játékokat. Példaként hozzuk az „Everest Group”⁷ nevű kísérletező szellemű csoport játékeit, amelyeket az elmúlt néhány évben fiataloknál és felnőtteknél alkalmaztunk.

⁷ A játékhoz szükséges minden információ megtalálható az alábbi honlapon: <https://everest-group.pl>.

2. GYAKORLATI PÉLDÁK AZ ETIKAI TÁRSASJÁTÉKOKRA

A következő pedagógiai társasjátékokat használjuk az etikaoktatás területén:

- a) Game-X-Reaktywacja (Game-X-Reactivation)
- b) EVEREST Fashion und Style Labor
- c) Ethical Dilemmas (menedzserek és trénerek számára)
- d) (tervben) Ethical Dilemmas (orvosok és orvostanhallgatók számára)

Alább röviden jellemezzük a játékokat, megemlítve néhány, az etika tanításra vonatkozó gyakorlati súlypontot.

a) Game-X-Reaktywacja

Ez a társasjáték egy *„Pedagógiai társasjáték a kényszeres viselkedési szokások témakörben. Megelőző program”*. Ezt a társasjátékot széles felhasználói körnek javasolhatjuk: diákoknak, fiataloknak, szülőknek, a pszichoterapeutáktól és pedagógusoktól kezdve a börtönpedagógusokig és nevelőig. Játékidő a megbeszéléssel együtt kb. 3 óra. Nagy örömünkre szolgál, hogy ezt a társasjátékot lefordították magyarra, és nemrég játszottuk a Cseh Köztársaságban (Olomouc) egyetemistákkal is. (1-es számú kép)

A kényszeres viselkedési szokások elmélete bonyolult és széleskörű. Az a kísérlet, hogy etikaórák keretében diákoknak ezt megtanítsuk, bukásra van ítélve. Ezért a témakörben kifejlesztettünk egy társasjátékot, ahol a játék keretei között a szükséges tudást és viselkedési formákat a diákokban elmélyíthetjük.

A játék egy történettel kezdődik:

„2450-et írunk, az emberek elindultak a világűr meghódítani. Az egész galaxisban különböző bolygókon új kolóniákat alapítanak. Az emberiség reményei a fiatal telepések, akik már ebbe az új valóságba születnek bele... Tehetséges és rendkívül intelligens emberek. A bolygókon viszont sok kihívás vár rájuk. A legnagyobb ezek közül a helyi KRISTÁLYOK felhasználása. A kristályok értékes nyersanyagok. Ezek

*néha azonban veszélyesek is lehetnek. A kolóniák biztonsága érdekében ŐRÖK egy speciális csoportját alapították fel, akik a telepések felett őrködnek, és gondoskodnak a fejlődésükről. Képzelve el, Ön az egyik Őrző. Egy fontos feladat előtt áll...”*⁸

Ebben a fiktív helyzetben aztán elmagyarázzuk a játék szabályait. A játék úgy lett megalkotva, hogy a játékos a játék elején függővé válik. Ezután különböző stratégia és segítő mechanizmus felhasználásával kikerülhet a szorult helyzetéből. Az egymással szemben ülő játékosok együtt játszanak, és közösen gyűjtik a pontokat. Így gyakorolhatják a kölcsönös kooperatív segítségnyújtást. Az együttműködés és a rendelkezésre álló segítségek okos felhasználása meghozza a játék során a várt sikert.

A játék 10 körön keresztül tart. Ezután megbeszélés következik, amelynek során magyarázatot kapunk a különböző személyek és mechanizmusok szimbolikus jelentésére. Sokszor megtapasztalhatjuk az úgynevezett „Wow-hatást”. A játékosok észrevétlenül felfedezik, hogy mennyit tudnak már a kényszeres viselkedési formákról, valamint megtudhatják, hogy milyen mértékben ismerik (és gyakorolják) azokat a mechanizmusokat, amelyek segítenek a függőségektől megszabadulni. Ha az ember a játékba beágyazott etikai tartalmakat egy tanóra keretében a diákoknak meg akarja tanítani, akkor több előadásnyi anyagot tömörít egybe. A diákok és tizenévesek esetében a tanulás ilyen módja sokkal hatékonyabbnak tűnik, mint a hagyományos előadások.

b) EVEREST Fashion és Style Labor

Ezt a játékot a következőképpen írták le: *„a közhasznú vállalatok etikai menedzsmentjét szolgáló társasjáték.”* A játék Beata Balicka-Blagitka doktori munkájának adaptációja, és az ő kutatási eredményein alapszik. A doktori munka *„Az etika intézményesítése a szocioökonómiai egységben”* címen jelent meg a mentorálásom alatt. Ez tehát egy társasjáték, amely az etikai tudást direkt módon közvetít. A játékidő

⁸ A Game-X-Reaktywacja játék PowerPoint-prezentációja, 2-6. kép.

kb. 3.5 órát tesz ki, és 1, 1,5 óra megbeszélést, vagyis összesen 5 órát. 5-10 személy ülhet egy asztalnál, de játszottuk már 40-50 fős csoportokkal is. (1-es kép)

A játékkönyvben a játékosok feladatait a következőképpen írják le. A játék résztvevői az EVEREST Fashion and Style stúdióban dolgoznak. A játék során felelősséget kell vállalniuk különböző területeken, valamint tervezők, eladók, szállítók és a ruhakollekciók felelős megbízottjainak szerepébe bújhatnak. Mialatt a feladataikat elvégzik, és a játék során fellépő problémákat megoldják, megismerkedhetnek a szocioökonómia értékeivel, és lefordíthatják azokat a mindennapi viselkedési formák nyelvére.

A játék mechanikája a személyi és anyagi források menedzsmentjén, a megrendelői megbízások fenntartható fejlesztésén, valamint a szociális felelősség alapelvein nyugszik. Ez a folyamat magában foglalja a szükséges anyagokkal történő logisztikai ellátás fázisát, a ruhadarabok Fumiaki Shingu origami tervei alapján papírból történő elkészítését és az ügyfélszolgálatot.”⁹

Fontos cél az etikai beállítottság formálása, amelyet úgy érünk el, hogy a játékosok a játék során fellépő dilemmákat oldanak meg. A résztvevők az egyéni, valamint a kollektív döntéseikkel szerezhetnek pontokat. A játék végén a résztvevők megfelelő etikai rangot szerezhetnek: „Az etikai magatartás szószólója”. A játékkal kapcsolatos beszélgetés során a résztvevők (menedzserek, igazgatók, trénerek) kihangsúlyozták, hogy felismerték, mennyire eltértek a kezdeti elképzelésüktől, a küldetéstől és stratégiától, amelyek egyébként a közhasznú szervezet alapját képezték. A játék folyamán az etikai eszközöket, mint pl. az effektív kommunikációt, az etikai döntéshozatalt és kontrollt, a belső és külső revíziót és az etikai kódexet tabuktól mentesítették.

⁹ Pracownia mody i stylu Everest. Gra szkoleniowa o etycznym zarządzaniu podmiotami ekonomii społecznej, 2.

c) Ethical Dilemmas (coach-ok és trénerek számára)

Ez a játék az Ethical modelljén alapszik (lásd lentebb), amely a szöveg szerzőjének és Dr. Beata Balicka-Blagitka eredeti projektje. Lényege abban áll, hogy alakítsuk ki a dilemmák¹⁰ etikai-szisztematikus kezdeményezésének szokását. Ez lehetővé teszi, hogy egy adott etikai szituáció minden összetevőjét figyelembe vegyük. A játék időtartama kb. 3 óra + 1 óra beszélgetés.

A szituációt, amelybe a játékosoknak bele kell helyezkedniük, a kézikönyv a következőképpen írja le: „Az elmúlt években az „etika a trénerek szakmai tevékenysége során” témakör a szakmai találkozók alkalmával egyre gyakrabban került elő. Az egyik tudományos konferencia után trénerek egy csoportja elhatározta, hogy létrehoz egy szakmai folyóiratot, amely azokkal a nehézségekkel és etikai dilemmákkal foglalkozik, amelyek a trénerek munkája során előfordulnak. A játékosok a magazin szerkesztőségi tagjainak szerepét veszik fel.

A játék során a résztvevők 3-4 fős csapatokban dolgoznak. Feladatuk a trénerek munkája során adódó nehéz helyzetekkel kapcsolatos olvasói kérdések megválaszolása, amely egy sor kétséghez vezet. A részleg, amelyben dolgoznak kizárólag az etikai dilemmákkal foglalkozó leveleket válaszolja meg. A többi dilemmát és problémát más szerkesztőséghez kell továbbítaniuk.”¹¹

¹⁰ A dilemma „egy olyan szituáció, amelyben az egyénnek az összes lehetséges alternatívát kellene választania ahhoz, hogy egyénileg tudjon cselekedni, de ez előbbi kettő egyidejűleg nem lehetséges.” Barbara Chyrowicz, *O sytuacjach bez wyjścia w etyce* (Krakow: Znak, 2008), 52.

¹¹ Pracownia, 2.

Model ETHICAL

E EXPLORE: Kutassa a dilemmát!

T THINK: Gondolja át, mely értékek állnak konfliktusban!

H HEAR: Találja ki, mely előírások szabályozzák ezt a problémát!

I IDENTIFY: Azonosítsa az összes, a dilemma által érintett felet!

C CONSIDER: Vizsgálja meg a lehetséges megoldásokat és azok hatásait!

A APPLY: Alkalmazza a választott megoldást!

L LOOK: Tanulmányozza a választott megoldás hatásait!

A visszajelzésekben a játék résztvevői kihangsúlyozták, hogy a napi munkájuk során sohasem (soha, vagy szinte sohasem) gondolkodtak el a felmerülő dilemmákon. A dilemmák intuitív megoldása sokszor hibás döntésekhez vezetett, ezért különösen értékelték a játék informatív voltát és formáló hatását.

Összefoglalva: a társasjátékok az etika tanításában alapvető tanulási célok megvalósulását segítik elő.

- Aktív és kritikus tanulás – a játék során a tanulási környezet minden aspektusa az aktív és kritikus, nem pedig a passzív tanulásra koncentrál.
- Kísérletezés – a résztvevők kockázatot vállalnak, de a következmények egy esetleges kudarc esetén sokkal enyhébbek, mint a való világban.
- Előrelépés a tanulás során – a játékosok jutalma a következő játékszint eléréséért a saját fejlődésük és tudásuk elmélyülése, ami egyben bizonyítja is a tanulási folyamatban való előrehaladásukat.
- Gyakorlati képzés – a modern tanulójátékokban nincs helye az unalomnak, minden játékos a feladatok megoldására koncentrál, és gyakorlati feladatok tucatjait oldja meg, ami a hétköznapi képzések esetében ritkán fordul elő.
- Multimedialitás – a játék folyamán a tudást sok különböző csatornán közvetítik, nem csak szavak, hanem képek, szövegek, szimbólumok, interakciók, formák, hangok stb. segítségével.

A tanulói játékok minden fent említett ismertetőjegye azt igazolja, hogy ezek a játékok egyértelműen hasznosak az etika tanítása során.





FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Erweiterung siehe z.B.: Marcin Łączkowski, współpraca; Jerzy Niewiński, *Gry szkoleniowe. Praktyczny przewodnik. Historia i zastosowanie gier i symulacji w edukacji i biznesie* (Warszawa: Wyd. Sowa, 2013).
2. de Sousa Borges, Simone et al. “A systematic mapping on gamification applied to education.” *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing*, (March 2014): 216-222., DOI: 10.1145/2554850.2554956.
3. Bitner, Ewa. „Wybrane metody dydaktyczne umożliwiające rozwój młodych ludzi i przeciwdziałanie porzucaniu szkół.” *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pragmata tes Oikonomias*, no. 10 (2016): 199–210. <http://dx.doi.org/10.16926/pto.2016.10.16>.
4. Wikipedia, “Edutainment.” Accessed July 20, 2020. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Edutainment>.

Fordította: Órfi Gáspár

MEISZTER ERIKA – NÉMETH ORSOLYA

***ADDIKT TÁRSAS:* BESZÉLJÜNK A FÜGGŐSÉGEKRŐL! BESZÁMOLÓ EGY OFFLINE KURZUSRÓL¹**

ELMÉLETI KONCEPCIÓ

A *Game X Újratöltve* fantázianevezű társasjátékkal egy konferencia keretében ismerkedtünk meg. A konferencián a játék megálmodója tartott előadást és gyakorlati bemutatót ennek a játéknak a tapasztalatairól, amelyet a viselkedési függőségek megelőzésére-kezelésére hozott létre.

Ezt később több hasonló tematikájú konferencia követte, majd a Hittudományi Főiskola látott abban potenciált, hogy a játékot Magyarországon is hasonló eredményességgel lehet alkalmazni.

A játék eredeti célja, hogy elősegítse a megelőzést a fiatalok körében, fejlessze tudásukat, képességeiket és kompetenciájukat a viselkedési függőségek terén, támogatva a helyes viselkedés és attitűd kialakítását elsősorban a kortársak segítségével. A társasjáték célja általános információk eljuttatása a viselkedési függőségekről, valamint kialakulásuk mechanizmusáról, illetve a kortársi segítség módszereinek, eszközeinek bemutatása. A játék készítői külön gondoskodtak szülői/pedagógiai eszközök és módszerek bemutatásáról, amelyre a játékon belül külön alkalmazandó eszközkészlet biztosít lehetőséget. A társasjáték célja a prevención túl az edukáció, de leginkább ezek együttes alkalmazása.

Szakmai teamünk célja volt olyan továbbképzési, képzési módszert kidolgozni a játék segítségével, amely az eredeti koncepció mentén haladva a függőségek valamennyi aspektusával, mechaniz-

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

musával megismertetheti a résztvevőt és mint alkalmazható módszertant ad át.

A tematika, mely kidolgozásra került, eddig a Hittudományi Főiskola kurzusa keretében lett alkalmazva. Ennek célja a résztvevők érzékenyítése, edukációja és kompetencia határainak megismertetése a függőség témakörében, illetve egy nem formális prevenció eszköz: az *Addikt társasjáték* és annak használati lehetőségeinek megismertetése a közoktatásban.

A kurzus eredményeként a résztvevők képessé válnak a függőség jegyeinek, folyamatainak felismerésére. Elsajátítják a felépülésalapú szemléletet és az adaptív attitűdöt. Megismerik saját kompetencia határaikat, illetve a jelzőrendszer működését. Az elméleti tudás mellett elsajátítják az esetmegbeszélés módszertanát, illetve az *Addikt társasjáték* prevenció eszközként való használatát.

Az elsajátítandó kompetenciák:

- ismeri a függőségek dinamikáját
- ismeri a függőségek elméleti hátterét
- ismeri a függőségek rendszerszemléletét
- érti a függőségek társadalmi rendszerszintű problematikáját
- kompetenssé válik a függőség felismerésére
- képes az adaptív attitűd gyakorlására
- ismeri a prevenció szemléletét és abban képes gondolkodni
- megismeri az esetmegbeszélés módszertanát
- alkalmassá válik a társasjáték használatára

A kurzus keretében négy tematikai egységben gondolkodtunk az alábbiak szerint.

Az 1. tematikai egység témakörei (általános ismeretek a függőség témakörében)

- 1.1. Bevezetés
- 1.2. A függőség definíciója, jegyeinek, folyamatának ismerete
- 1.3. A függőség működési mechanizmusa (rendszerszemlélet, kötődés elmélet)
- 1.4. A függőség leépülés felépülés dinamikájának megismerése.

A 2. tematikai egység témakörei (érzékenyítés):

- 2.1. Adaptív attitűd, kommunikációs készségek
- 2.2. Függőségek sajátélmény alapján
- 2.3. Saját függőségeink

A 3. tematikai egység témakörei (kompetenciák):

- 3.1. Kompetencia-határok, a jelzőrendszer működése
- 3.2. Intézmények, szervezetek megismertetése
- 3.3. Esetkonzultáció

A 4. tematikai egység témakörei (a társasjáték):

- 4.1. A társasjáték szabályai
- 4.2. A játék
- 4.3. A játék rendszerszemléletű értelmezése

A jelenlegi pandémiás helyzet miatt az alapkoncepciótól – mely szerint az elméleti és gyakorlati rész nem különülne el élesen – némileg eltértünk ugyan, de a tapasztalat alátámasztja, hogy ennek a módszernek is van létjogosultsága a hallgatókkal végzett munkában.

A kurzust két nagyobb elemre, elméleti és gyakorlati órákra bontottuk, melyek kialakításánál a fent említett négy tematikai egység volt a kiinduló és a fókusz. Mivel a játék dinamikája eltérő, és nagyon fontos, hogy keretet adjon az elméleti háttérnek, így fontos volt, hogy annyi időt szánjunk a társasjáték szabályrendszerének megismerésére és elsajátításra, hogy a játék adta szakmai tartalom is előtérbe kerülhessen a társas használata közben.

A tapasztalatokból elmondható, hogy egy négyfős szakmai team esetében ideális (8 fő) létszámmal dolgozhattunk. A társas gyakorlati és a függőségek szakmai hátterét összefogva két szociális munkás szakember, míg az elméleti blokkot, amely vissza kapcsolódott a gyakorlatban megszerzett tapasztalatokhoz, két pszichológus tartotta.

GYAKORLATI TAPASZTALATAINK

A kurzus 8 fő részvételével zajlott.

Eredeti terveink szerint a kurzus az elméleti résszel kezdődött volna, ahol a hallgatók megszerezték volna az elméleti tudást a függőségekkel kapcsolatban, azonban a pandémiás helyzet okán ezen fordítanunk kellett. Félve az online oktatásra való áttéréstől, először a játék tanításával kezdtük a programot.

3x3 óra időkeretben tanultuk és játszottuk a játékot a hallgatókkal. Viszonylag sok időt kellett a fogalmak tisztázására, megértésére fordítanunk. A hallgatók hozzáállása, kíváncsi, lelkes, nyitott volt. Volt, aki könnyen, volt, aki nehezebben értette meg a játék szabályait. Ebben sokat segítettek egymásnak a hallgatók is. A játék közben többen kapcsolódtak a függőséghez saját élettapasztalataik alapján is, és láttak meg összefüggéseket saját élethelyzeteikben, melyekre adekvát reakciót tudtunk adni. A társas a játékost segítő szerepébe helyezi, akinek feladata a jövő generáció fiatalját a helyes út megtalálásában, a függőségektől mentes élet kialakításában segíteni. Azonban felnőttekkel játszva a játékot azt tapasztaltuk, hogy a segítő attitűd helyett magukra értelmezik a fiatal segítendő szerepét. (Ez feltételezhetően a saját érintettség okán történhez – érdemes lenne megvizsgálni.)

A játék tanulása véleményünk szerint megfelelően érzékenyítette a hallgatókat a függőség megértésében és saját diszfunkcióik felismerésében. Azt, hogy ezt a későbbiekben hogyan tudják használni, az utánkövetésből fog kiderülni.

A módszer kidolgozásakor az interaktív felépítés volt a cél mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat vonatkozásában, hiszen a függőség egy dinamikus rendszerbetegség, és feltételezhető, hogy sokunkat érinthet. Ezért az elméletet is filmvetítéssel és egy felépülő függő saját tapasztalatainak megosztásával tettük interaktívvá, sajátélmény alapúvá. Az elmélet átadásában a pszichológus munkatársaink is bevonták a hallgatókat és tréning módszereket alkalmazva tették gyakorlativá, ezáltal elsajátíthatóbbá az elméleti ismereteket.

A felépülő függő jelenléte mélyen megérintett mindannyiunkat. A hallgatók találkozhattak egy függő fiatalal, aki megosztotta a füg-

gőségbe kerülésének, majd a felépülésének történetét. Kérdéseket tehettek fel, melyekre hiteles sajátélmény alapú válaszokat kaptak.

A hallgatók a kurzus zárásaként egy beadandó dolgozatot írnak, melyben visszacsatolást kérünk arról, hogy az elméleti és gyakorlati átadott ismeretek alapján mennyire értik a függőség dinamikáját, és hogyan tudják elképzelni a társasjáték használhatóságát későbbi munkájuk során. November végére várjuk a dolgozatokat.

Egy korábbi alkalommal játszottuk a játékot 13-14 éves általános iskolás fiatalokkal is. Érdekes tapasztalatunk, hogy a gyerekek nagyon könnyen elsajátították a társas szabályait és a segítő szerepbe is könnyebben helyezkedtek, mint a főiskolai hallgatók. Akkor 16 fővel játszottunk és szinte kivétel nélkül mindenki maximálisan be tudott vonódni a játékba.

TARTALOM

Csonta Réka: Valláspedagógiai kalandozások	5
Roman Globokar: A gyermekek érzelmi és társadalmi fejlődése a digitális korban	9
Csonta István: Az elbeszélt történelem vagy oral history hatása az egyháztörténelem tanításában	17
Veres Stelian: Két részlet a Szent Mihály templom 19. századi történetéből	27
Asztalos Katalin: Az elbeszélés jelentősége a valláspedagógiában	49
Kovács Gusztáv: Az etikai gondolat kísérletek osztálytermi működéséről	70
Piotr Morciniec: Az erkölcsi nevelést segítő pedagógiai társasjátékok – egy gyakorló felhasználó szemszögéből	79
Meiszter Erika, Németh Orsolya: Addikt társas: beszéljünk a függőségekről! Beszámoló egy offline kurzusról	91