Alapvetés

Alapvetés

Háttértanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez

SZERKESZTETTE POMPOR ZOLTÁN

Magyarországi Református Egyház
Református Tananyagfejlesztő Csoport
Budapest, 2017

SZERKESZTETTE: POMPOR ZOLTÁN
LEKTORÁLTA: FODORNÉ NAGY SAROLTA
NYELVI LEKTOR: GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Tartalom

Ajánlás 7
Előszó 9

Teológiai alapvetés

Bustya János
Egy lépéssel közelebb Isten Országához 15
Szűcs Ferenc
A református iskola küldetése 22
Enghy Sándor
Egy/házi áldás: hol köznevelés, ott Biblia 33
Horsai Ede
Autonóm személyiség, református identitás 54
Németh Tamás
A református iskola felelőssége az egyház építésében és a társadalomban 62
Bodó Sára
Az egyházi iskola és a családi funkciók 71

Neveléstörténeti alapok – mai kitekintéssel

Fehér Katalin
Protestáns tankönyvek a felvilágosodás korában és a reformkorban 87
Albert B. Gábor
Protestáns tankönyvek a XX. század első felében 103

Győri L. János
A magyar református iskolaügy művelődéstörténeti beágyazottsága 117
Szenczi Árpád
A keresztyén szellemiségű nevelés és feladatrendszerének érvényesülése a pedagógiai folyamatban 134

A tananyagfejlesztés dimenziói

Szászi Andrea
A katechetikai taneszközfejlesztés tapasztalatai 157
Merényi László
A digitális tartalomfejlesztést támogató interaktív szoftverek elemzése 179
Kopp Erika
A magyarországi református közoktatás eredményességének változásai 200
Pusztai Gabriella, Morvai Laura, Bacskai Katinka
Bővülés után, egységesülés előtt 228

A kötet szerzői 263

Ajánlás

A kárpát-medencei magyar református közösségek rendszerváltás óta eltelt huszonhét évében az egyik legnagyobb gyarapodást kétségkívül a református köznevelési intézményrendszer újraszervezése jelenti. A közel négyszáz feladatellátási hely, a közel százhúsz intézményfenntartó református közösség, az óvodától az egyetemig terjedő átvállalt feladat, az intézményeinkben nevelt és tanuló közel nyolcvanezer gyermek, a szülők egyre növekvő bizalma azt a felelősséget erősíti meg bennünk, hogy intézményeinkről, azok jövőbeli működéséről nemcsak külön-külön, hanem mint egy értékvezérelt-tudás alapú, hálózati együttműködésre épülő közösségről együttesen is szükséges gondolkodnunk. 2016 decemberében ettől a felelősségtől indíttatva határozott úgy a Magyarországi Református Egyház Zsinati Tanácsa, hogy készüljön el a „*Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája*”.

A stratégia egy közösség jelenlegi helyzetéből egy jövőbeli kívánatos és vágyott célállapotába történő eljutásának a részletes terve, de jelenti azt a szemléletet és gondolkodásmódot is, amellyel intézményrendszerünk szereplői úgy végzik napi munkájukat, hogy szem előtt tartják, egy nagyobb közösségnek a részeként hogyan szolgálhatják leghatékonyabban és legeredményesebben az egész közösség küldetését. A küldetés egy adott közösség – és jelen esetben intézményrendszer – létezésének az indokát meghatározó olyan eszmei cél és feladatrendszer, amelyet a „küldő” sajátos és kizárólagos módon a küldetést hordozó és betöltő közösségre bíz.

Ilyen módon a református egyházon belül működő intézményrendszer

küldetése sem gyökerezhet másban, mint a Jézus Krisztus missziói parancsából fakadó „…tanítván őket, hogy megtartsák mindazt…” krisztusi elvárásban. A küldetés akkor válik személyes belső hajtóerővé, ha ismerem a küldőt, (fel)ismerem a küldetést, azaz van küldetéstudatom, és kész vagyok erre a szolgálatra – vagy kész vagyok felkészülni erre a szolgálatra.

A stratégia nem önmagában létező cél-, feladat-, erőforrás- és tevékenységrendszer; elkészítésének vannak sarok- és horgonypontjai. A küldetés megértése és újrafogalmazása mindenképpen ilyen. De ilyen a helyzetelemzés is, hiszen tudnunk kell, hogy intézményrendszerünkben, közösségként hol tartunk most. Ilyen a jövőkép is: annak a jövőbeli kívánatos állapotnak a megfogalmazása, amely a küldetésből fakad, amelyet kívánatos lenne elérni, és amelyért kész vagyunk hűséggel és kitartóan dolgozni.

A stratégia előkészítéseként készül a helyzetelemzés, amely három közösség megkérdezésével nyert adatokból áll össze. Pedagógusok, intézményvezetők, intézményfenntartók véleménye alapján igyekszik megrajzolni intézményrendszerünk jelenlegi helyzetét – amiért hálásak vagyunk Istennek, de tudjuk, hogy korántsem tökéletes.

Tanulmánykötetünk a küldetéstisztázás, a küldetés-újrafogalmazás, a küldetéstudat-megerősítés célját szolgálja. A tanulmánykötet a Református Oktatási Stratégiát Koordináló Csoport és a Református Tananyagfejlesztő Csoport egymást erősítő és egymásba ágyazott közös tevékenységéből fakad. Köszönjük mindazoknak, akik Igei látásukkal, pedagógiai-módszertani elkötelezettségükkel vagy szakmai és kultúrtörténeti tanulmányaikkal hozzájárultak a küldetéstisztázás folyamatához, a kötet elkészítéséhez.

A tanulmánykötetet belső, egyházi vitára is szánjuk. Köszönjük azoknak, akik elolvasva, javaslataikkal segítenek a Magyar Református Egyház köznevelési intézményrendszerén keresztül hordozott küldetésének jobb megértésében.

A Reformáció kezdeteinek 500. emlékévében a Magyar Református Egyház azzal is ünnepel, hogy a visszatekintés mellett előre is tekint. Keresi az utat, a stratégiát, hogy Isten dicsőségét köznevelési intézményrendszerén keresztül is hűségesebben szolgálja.

Ábrám Tibor
egyházkerületi főgondnok
a Magyarországi Református Egyház Zsinata világi alelnöke

Előszó

Közel harminc éves adósságot igyekszik rendezni egyházunk, amikor módszeresen végiggondolja küldetését, és ennek fényében azonosítja tennivalóit. Ez irányú törekvések fel-felbukkantak már korábban is egy-egy tanulmány, cikk, évnyitói beszéd formájában, s talán legteljesebben a *Református oktatási stratégia* című kötetben (2008), de átütő erejű változást nem hoztak, utóbbi is tervezet maradt. Útkeresések voltak, fölöslegesnek mégsem mondhatók, mert alapként szolgálhatnak mai építkezésünkhöz. Talán éppen ez az átfogó erő, külső sürgetés és segítség hiányzott, amelyet most kap az egyház. Jelen lehetőséget kegyelemszerű meglátogatás idejének kell tekintenünk, amelyet felelősen kell tartalommal megtöltenünk, különben elvétetik.

Mire kell figyelnünk, hogy ne haljon el a jelenlegi jó kezdeményezés? Nem lennénk reformátusok, ha nem azzal kezdenénk, hogy az Igére. Ebben benne foglaltatik (nem ráadás!): a történelmi helyzetre, a kapcsolati rendszerre, a szakmai felkészültségre, a diákok felelősségére, és arra a szűkebb és tágabb társadalmi környezetre (család, helyi társadalom, országos törvényhozás és gazdálkodási rend), amelyben az iskola él. Egy történelmi példa történetté szövi a fenti szempontokat, ezért okulásul felidézzük.

A bibliás fejedelemasszony, Lorántffy Zsuzsanna halálát követően jezsuiták lepték el Sárospatakot, és országosan és helyileg is összehangolt módszerekkel téríteni kezdtek – ez volt a történelmi helyzet. Fellépésüket a kollégium tanárai vitákkal ellensúlyozták ugyan, de ezek csak vá-

laszlépések lehettek egy sakkjátszmában, ahonnan nyerni meglehetősen kétséges. A kollégium saját arculatának megfelelő kezdeményező lépést csak egyszer tett, egy vallásos tárgyú színdarab előadásával. Az iskolai fegyelem szétesőben volt, a diákság szabados életvitelt folytatott, beszéde parlagias lett, széthúzás gyengítette a vezetést, feszültség terhelte a pataki gyülekezet és lelkipásztorai közötti kapcsolatot, a lelkészek között sem volt békesség, és a tanárok és a gyülekezet között sem. A nagypolitika szinte csak bevégezte azt a folyamatot, amelyben az iskola feladta önmaga karakteres jellegét: 1671-ben Sárospatakot megszállta a német katonaság, s még ugyanebben az évben a templom, majd a kollégium is a jezsuitáké lett. A pataki kollégium elbujdosott Debrecenbe, majd Erdélybe. Mindez pedig hogy kezdődött? Egy rossz házassággal! Lorántffy Zsuzsanna fia, a református II. Rákóczi György a római katolikus Báthory Zsófiát vette feleségül, aki színből áttért ugyan a református hitre, de anyósa és férje halála után azonnal újra katolikus lett, kiszakítva gyermekét és a Rákóczi-Lorántffy örökséget is a református egyházból. Ez a történet dióhéjban megmutatja a gócpontokat, amelyek az egész testet elgyengítik: az Ige tekintélyének megrendülése, idegen „fegyvernemek" használata, a személyes morál romlása, a színből reformátusság, a megbetegedett kapcsolati rendszerek egyház és iskola, lelkészek és tanárok, beosztottak és vezetők között. Hasonló mély törésvonalak mentén vesztettük el iskoláinkat a liberalizmus korában a 19–20. század fordulóján, és a kommunista diktatúra berendezkedésének évében, az 1948-as iskolaállamosítás idején. Megtanulhattunk küzdeni domináns vallással szemben, és lélekrontó ideológiákkal szemben. Vajha okulnánk belőle! Most is történelmi helyzetben vagyunk, amelyben sorshatározó erők csapnak össze. E harc kimenetele tartósan megpecsételi iskoláinkkal együtt népünk sorsát is.

„Pusztán hagyatik néktek a ti házatok!" – mondja Jézus, amikor saját halálát jelenti. Mert ahonnan az Ige oszlopát kiemelik, ott összeomlik minden felépített rendszer: legyen az egy város, legyen az egy iskola vagy egy ház(nép). Ahol viszont kifejtheti az Ige a maga erejét, ott élet fakad még a pusztaságban is, a közösségek megépülnek, a gyenge a viharoknak ellenáll, és hőssé válik a vitéz. Legyen tehát mindenki a helyén: az Ige tanítója kételkedés nélkül hirdesse az Igét, a szaktanár kötelezze el magát a Szentháromság Isten szolgálata mellett, és akkor nem kérdezi, hogy lehet-e református módra matematikát tanítani, mert mint tanítói személyiség akkor is hat, ha „csak" az egyenletet magyarázza; a fenntartó nem hatalmaskodik, a fenntartott nem játssza ki a felettest, a diák pedig saját érdekében önként veszi magára az iskolai élettel járó kötelezettségeket.

A reformáció ötszáz éves évfordulójának maradandó gyümölcse lenne, ha oktatási rendszerünk gyökeresen megújulhatna. Ez a kötet a közös gondolkodás útján indít el lelkészeket és szaktanárokat, fenntartókat és alkalmazottakat, iskolákat és gyülekezeteket. Kész megoldást nem kínál, de a megoldás irányába határozott lépést tesz, társalgásra ösztönöz – és kezdésnek ez is elég lehet, ha nyitott szívvel fogadjuk.

Fodorné Nagy Sarolta
intézetvezető egyetemi tanár
Sárospataki Református Teológiai Akadémia

Teológiai alapvetés

BUSTYA JÁNOS

Egy lépéssel közelebb Isten Országához

AZ EGYHÁZ KÜLDETÉSE

Ahhoz, hogy iskoláink küldetését felismerjük, szükségesnek látszik elsősorban az Egyház földi küldetésének tisztázása.

Némileg meglepő, hogy sem Református Egyházunk, sem a többi történelmi keresztyén egyház alapvető dokumentumaiban nem fogalmaz egyértelműen küldetéséről.

Hazai berkekből indulva: mind a Magyarországi Református Egyház, mind pedig a Romániai Református Egyház a maga Egyházalkotmányában feladatokról beszél, nem pedig küldetésről: „A Magyarországi Református Egyház Jézus Krisztus missziói parancsának engedelmeskedve, kiemelt feladatának tekinti (Mt 28,18-20) a misszió, az ifjúság nevelését, az elesettek gondozását", illetve: „A Romániai Református Egyház feladata Isten Igéjének a Szentírással és elfogadott hitvallásaival egyező hirdetése, a sákramentumok (keresztség, úrvacsora) kiszolgáltatása, az egyházfegyelem, a keresztyén nevelés, a misszió és a keresztyén szolgáló szeretet gyakorlása a református hívek hitbeli egységének és békéjének megőrzése érdekében."[1] E megfogalmazás nagy hiányossága, hogy nem tekinthető küldetésnyilatkozatnak, inkább csak afféle alapvető feladatmeghatározásnak; magyarán: elmondja, hogy mit kell tennie az egyháznak, de azt nem, hogy miért, milyen végső célból (hacsak a „hívek egységét és békéjét" nem tekintjük ilyen célnak...)

Sajnos, más keresztyén felekezetek alapdokumentumait vizsgálva sem javul az összkép: római katolikus testvéreink szerint egyházuk küldetése „Jézus Krisztus *örömhírének,* az Evangéliumnak a hirdetése, a szentségek kiszolgáltatása, valamint a felebaráti szeretet gyakorlása".[2] Feladat vagy küldetés?

Keleti ortodox testvéreink szerint az egyház küldetése „a Szentháromság Isten imádása" és e küldetésből eredeztethető minden egyházi tevékenység és kultikus cselekedet.[3] Megjegyzendő álláspont!

Az adventisták az egyházat a hívek olyan közösségeként határozzák meg, amely „az egész emberiség szolgálatára és az evangélium egész világon való hirdetésére" hivatott. A látható egyházat megkülönböztetik a láthatatlantól, ez utóbbi küldetésének Isten imádatát vallják, az előbbiének pedig azt, hogy „elvigye az evangéliumot a világnak (Mt 28,18-20) és felkészítse az embereket az Úr dicsőséges visszajövetelére (1Thessz 5,23; Ef 5,27)".[4] – Hadd jegyezzük meg magunknak ez utóbbit is: felkészíteni az embereket Krisztus viszajövetelére, ez már küldetésszerűen hangzik.

A baptisták szerint az egyház küldetése a misszió: „az evangélium hirdetése a világban, hogy mindazok, akiknek nincs személyes kapcsolatuk Istennel, hit és megtérés által az Úr Jézus Krisztus hűséges tanítványaivá legyenek".[5] – Ebből a megfogalmazásból is tanulhatunk: azért kell hirdetni az evangéliumot, hogy Krisztus tanítványaivá legyenek azok, akik az Egyház nélkül nem lennének azzá.

Evangélikus testvéreink már megkülönböztetik egymástól egyházuk küldetését (igehirdetés, szentségek kiszolgáltatása, szeretet gyakorlása) és feladatát (szolgálat szervezése, misszió, diakónia, nevelés, egyházi szolgálatra való felkészítés),[6] e megkülönböztetésben viszont nem lelhető fel különösebb logika (mitől küldetés pl. az igehirdetés és mitől „csak" feladat pl. a missziós munka).

E vázlatos körkép után próbáljuk meg az ismertetett álláspontokat összegezni és ennek alapján nagyon tömören megfogalmazni az Egyház küldetését. Talán két pontban egyeznek ki egymással a különféle egyházküldetés-meghatározások, éspedig:

a) Az Egyház küldetése az, hogy Istent dicsérje és dicsőségét hirdesse a földön;

b) Az Egyház küldetése az, hogy az embereket az üdvösségre felkészítse/segítse.

Mindkét megállapítás teológiailag szilárdan megalapozható:

a) Isten dicsérete és dicsőségének hirdetése vonatkozásában álljanak itt a következő igék, a teljesség igénye nélkül: „Beszéljétek a népek között az ő dicsőségét, minden nemzet között az ő csodadolgait" (Zsolt 96,3); „Eljő az idő, hogy minden népeket és nyelveket egybegyűjtsek, hogy eljövén, meglássák az én dicsőségemet" (Ézs 66,18); „És az Ige testté lett és lakozék mi közöttünk (és láttuk az ő dicsőségét, mint az Atya egyszülöttjének dicsőségét), a ki teljes vala kegyelemmel és igazsággal" (Jn 1,14); „Annak légyen dicsőség az egyházban a Krisztus Jézusban nemzetségről nemzetségre örökkön örökké" (Ef 3,21); „És rendele az Úr ládája elé a Léviták közül szolgákat, akik hirdessék, tiszteljék és dícsérjék az Urat, Izráel Istenét" (1Krón 16,4); „És magasztalják fel őt a népnek gyülekezetében, és dicsérjék őt a vének ülésében!" (Zsolt 107,32); „És a királyiszéktől szózat jöve ki, a mely ezt mondja vala: Dícsérjétek a mi Istenünket mindnyájan ő szolgái, a kik félitek őt, kicsinyek és nagyok!" (Jel 19,5); „...akármit cselekesztek, mindent az Isten dicsőségére míveljetek" (1Kor 10,31).

b) Az embereket az üdvösségre/örök életre felkészíteni/segíteni – lényegében erről szól az Evangélium, amelyet az Egyház hirdet: „És az élet megjelent és láttuk és tanubizonyságot teszünk róla és hirdetjük néktek az örök életet, a mely az Atyánál vala és megjelent nékünk." (1Jn 1,2); „Mert így parancsolta nékünk az Úr: Rendeltelek téged világosságul a pogányoknak, hogy légy üdvösségükre a földnek széléig. A pogányok pedig ezeket hallván, örvendezének, és magasztalják vala az Úrnak ígéjét; és a kik csak örök életre választattak vala, hivének." (ApCsel 13,47-48); „Mert nem szégyenlem a Krisztus evangyéliomát; mert Istennek hatalma az minden hívőnek üdvösségére." (Róm 1,16); „A ki hiszen és megkeresztelkedik, idvezül; a ki pedig nem hiszen, elkárhozik." (Mk 16,16)

ISKOLÁINK KÜLDETÉSE

Iskoláink küldetése nem választható el egyházunk küldetésétől. Amennyiben elfogadjuk egyházunk fentebb megfogalmazott kettős küldetésmeghatározását – Isten dicsérete/dicsőítése és az emberek üdvösségre segítése –, úgy iskoláink egyházban és társadalomban betöltött szerepét is e küldetéselemek jegyébe kell helyeznünk.

Isten dicsérete és dicsőítése mint a református iskola küldetése

Minden tanintézmény, minden iskolahálózat arra törekszik, hogy valamilyen eszmerendszert, szellemiséget, identitását megalapozó kultuszt találjon, avagy teremtsen magának. Nevezhetjük úgy is e törekvést, mint annak megtalálását, hogy kit/mit „dicsérjen és dicsőítsen" az intézmény szellemisége. Lehet ez egy történelmi vagy irodalmi személyiség élete és példamutatása, lehet az intézménynek a múlt társadalmában betöltött szerepére alapozó hagyomány vagy a jelen társadalmára gyakorolt hatására alapozó narratíva. *Bocskai, Petőfi, Ady,* bencés, piarista, fasori, tehetséggondozó, elitképző – lehet sorolni a felmerülő lehetőségeket.

A református iskola szellemisége viszont Isten dicséretére és dicsőségének tükrözésére épít. Ezért a református iskola:

- vallja, hogy a teremtés és a természet, a hit és a tudás rendje és törvénye ugyanaz, mert egy a világnak Ura és Teremtője (Jer 51,15; Róm 1,20);
- vallja, hogy az embert, bár a bűneset mélyre taszította, istenképűsége mégis azzá a teremtménnyé teszi:
  - Aki képes önmaga, valamint az őt körülvevő emberi, társadalmi és természeti környezet megismerésére (1Krón 28,9; Jer 6,27);
  - Akinek célja és jövője van (Zsolt 78,4; 6);
  - Aki akarattal rendelkezik (5Móz 23,23);
  - Akinek életét érzelmek jellemzik (Zsolt 71,20);
  - Aki tudatos lényként kérdez és válaszokat fogalmaz meg (Ézs 41,28);
  - Aki képes a szabad választásra (Filem 1,14);
  - Akinek földi élete egyszeri és megismételhetetlen történés (1Pt 4,3);
  - Akinek élete másokkal való kölcsönhatásban (család, iskola, munkahely, lakóhely, anyanyelvi közösség, társadalom stb.) teljesedik ki (1Kor 12,25-27);

  - Aki alakítja is a környező világot (Mt 5,14; 7,24);
  - Akinek felelőssége van a világban (5Móz 8,6; 2Tim 1,14; Mt 16,19);
  - Akinek örökkévalóságot ajándékozott Isten (1Jn 2,25; 5,11);[7]
- vallja, hogy minden emberi tevékenység végső célja Isten dicsőségének megismerése és hirdetése a földön (Mt 5,16; 1Pt 2,12).

A református iskola Isten-dicsérő és dicsőítő küldetését úgy tölti be, hogy:

- Megismerteti növendékeit a Biblia igazságaival és az egyháztörténet tanulságaival;
- A nevelő személyes példája által is a Krisztus-követés útját mutatja fel;
- Növendékeiben felkelti a tudásvágyat és megalapozza az önművelés igényét;
- Növendékeit a tudományok segítségével rávezeti a teremtett világ megismerésének és megőrzésének fontosságára;
- A kultúra értékeinek közvetítése által fogékonnyá teszi őket a szépre;
- A reál és humán tudás átadásával fejleszti a józan, kritikus és önálló gondolkodás, valamint a felelős cselekvés képességét;
- Gondosan ápolja az anyanyelvet és a nemzeti hagyományokat;
- Hitéletének közösségi alkalmai révén a gyülekezeti életben való felelős részvételre indít.[8]

Az ember üdvösségre segítése mint a református iskola küldetése

A világi iskola lényegileg abból indul ki, hogy küldetése evilági: felkészíteni az embert arra, hogy az előtte lévő néhány évtizedet sikeresen, értelmesen, boldogan töltse e földön. Önmagában véve nemes célkitűzés; viszont a Szentírás emberképe szerint Isten e teremtménye nemcsak a földi, hanem az örök életre is hívatott. Földi élete csak egyik komponense létezésének, élete kiteljesedése az örökkévalóságban, üdvösségben van.[9] A református iskola csak akkor tölti be hűen hívatását, ha ezért az örök életért (is) munkálkodik, engedelmeskedve a jézusi parancsnak: „Munkálkodjatok ne az eledelért, a mely elvész, hanem az eledelért, a mely megmarad az örök életre..." (Jn 6,27). Zakariás hálaadó imádságában Keresztelő Jánosról mondja, hogy Krisztus útkészítőjét azért adta Isten, hogy: „...az üdvösség ismeretére megtanítsa az ő népét..." (Lk 1,77). Pál és Barnabás az antiókhiai zsidók előtt így fogalmaz küldetésükről a már idézett helyen: „Mert így parancsolta nékünk az Úr: Rendeltelek téged

világosságul a pogányoknak, hogy légy üdvösségükre a földnek széléig" (ApCsel 13,47).

Üdvösséget tanítani viszont nem lehet, mint ahogyan hitet sem. Isten ajándékát (az üdvösséget) meg lehet ugyan ismerni, de azt kérni és elfogadni személyes döntés eredménye.

Hogyan segítheti üdvösségre diákjait a református iskola? – Tömören fogalmazva: mindig egy lépéssel közelebb vive őket az üdvösséghez. Hadd álljon erre itt egy jézusi példa: A sadducceusoknak még azt mondja az Úr: „ti... igen tévelyegtek" (Mk 12,27). Egy pár pillanattal később viszont egy írástudóról már így beszél: „Nem messze vagy az Isten országától" (Mk 12,34). A gazdag ifjúnak még „egy fogyatkozást" ró fel Jézus annak akadályaként, hogy üdvössége legyen (Mk 10,21), de Zákeusnak valósággal „kiutalja" az üdvösséget: „Ma lett üdvössége ennek a háznak!" (Lk 19,9). Lépésről lépésre, attól függően, hogy ki és hol áll az üdvösségre vezető úton. Aki távolabb áll a céltól, azt nem kényszeríti, hanem szeretettel biztatja a továbblépésre. Aki pedig közelebb van, annak megerősítést ad.

Aktualizálva: vannak diákjaink, akik nagyon messziről érkeznek: hitetlen, istentagadó, elvilágiasodott környezetből. Mások a hagyományok világának relatív közelségéből. Aztán ismét mások – Istennek hála – hívő családok melegségéből. Mindannyiuk esetében ugyanaz a református iskola küldetése: egyetlen, kicsiny lépéssel közelebb vinni őket az üdvösséghez. A református iskola tekintsen úgy az Isten országának üdvösségétől messze álló diákjaira, mint akik „vadolajfa létükre beoltattak azok közé" (akik üdvösséget nyertek vagy ahhoz közelebb vannak), „és részesei lettek az olajfa gyökerének és zsírjának" (Róm 11,17). „Mert néktek lett az ígéret és a ti gyermekeiteknek, és mindazoknak, kik messze vannak, valakiket csak elhív magának az Úr, a mi Istenünk" (ApCsel 2,39).

Végezetül

Makkai Sándor nyolcvan évvel ezelőtt így ír a református iskola küldetéséről: „Az egyház nem a kultúra-terjesztésért van, hanem annak megszentelését kell, hogy végezze. Az egyházi iskola jelentősége nem abban áll, hogy ő is jól tanítja az anyagot, amit a világi iskola tanít, nem is abban, hogy azzal versenyképes. Értékét, kulturális, jogi, anyagi, egzisztenciát biztosító, politikai, nemzeti stb. jellegén és szolgálatán túl, azok felett kell keresnünk

és meg találnunk. Az, hogy az egyházi iskola legalábbis olyan jó legyen, mint a világi, nem célkitűzés, hanem természetes elemi alapfeltétel. Saját igazi hivatása, létjoga ezen belül abban van, hogy a Krisztusba vetett hit erejével evangéliumi, keresztyén jellemeket nevel *Isten dicsőségére*, az Egyház lelki közösségén át a humánum megszentelésére. Csak ezért érdemes és szükséges református egyházi iskolát fenntartani…"[10]

JEGYZETEK

[1] *MRE Egyházalkotmány* 2 par. (2), RRE Egyházalkotmány 2 par.
[2] Római katolikus egyház szócikk. Letöltés: https://hu.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3mai_katolikus_egyh%C3%A1z (2017. 10. 19.)
[3] Biserica Ortodoxă Română szócikk. Letöltés: https://ro.wikipedia.org/wiki/Biserica_Ortodox%C4%83_Rom%C3%A2n%C4%83 (2017. 10. 19.)
[4] Hetednapi Adventista Egyház. Az egyház. Letöltés: http://www.adventistak.ro/index.php/magunkrol/hitalapelvek/az-egyhaz (2017. 10. 19.)
[5] Kik a baptisták? Letöltés: http://rhbc.ro/rolunk/kik-a-baptistak/ (2017. 10. 19.)
[6] 1997. évi I. törvény a Magyarországi Evangélikus Egyházról, 5-6. par. Letöltés: http://zsinat.lutheran.hu/torvenyek/hatalyos-toervenyek/1997.%20evi%20I.%20toerveny%20a%20Magyarorszagi%20Evangelikus%20Egyhazrol.pdf/view (2017. 10. 19.)
[7] v.ö. Dr. Rókusfalvy Pál és Dr. Kálmán Attila (2008): Keresztyén emberkép és nevelés. In: *Református oktatási stratégia*. 50.
[8] v.ö. Dr. Kálmán Attila (2008): A Magyarországi Református Egyház iskoláinak küldetésnyilatkozata. In: *Református oktatási stratégia*. 136.
[9] v.ö. Jn 3,16; Jn 12,50; Jn 17,3; 1Jn 2,25; 1Jn 5,11; A bibliai emberkép nagyszerű összefoglalását adja dr. Pálhegyi Ferenc *Útjelző táblák* című könyve.
[10] *Mózes* és *Makkai* (1938) 579.

IRODALOM

Mózes András és Dr. Makkai Sándor (1938): Az egyház missziói munkája. In: *Református Szemle,* 1938. december, Kolozsvár. 579.
dr. Pálhegyi Ferenc (2001): *Útjelző táblák. Előadások a keresztyén pedagógiáról.* Református Pedagógiai Intézet, Budapest. 88-91.
Református oktatási stratégia: a Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve. Református Pedagógiai Intézet, Budapest, 2008.

SZŰCS FERENC

A református iskola küldetése

A címben megjelölt feladat nem általában az MRE küldetésére vonatkozik, hanem iskolarendszerének célját és feladatát kívánja vizsgálni az egyház missziójón belül. A kérdés mögött indirekt módon az a feltételezés húzódhat meg, hogy az egyház létéhez és szolgálatához nem feltétlenül kapcsolódik az iskolafenntartás, noha történelmi okokból ezt a feladatot akkor is betöltötte, amikor ennek kizárólagos letéteményese volt. A múltra való hivatkozás azonban nem elegendő alap ahhoz, hogy az oktatás és nevelés társadalmi feladatáról a misszió részeként beszéljünk. Az egyház olyan korban is egyház, amikor az iskolafenntartásra nincs lehetősége és a missziói-keresztelési-katechetikai parancsot (Mt 28, 18-20) kizárólag egy szűken értelmezett egyházi keretben töltheti be. Azzal a gyakori váddal szemben azonban, hogy az egyházak az iskolákban és a kultúrában egyre nagyobb teret foglalnak el, valós ellenérvként használható az a történelmi tény, hogy az iskolarendszer akkor épült ki, amikor ez az egyházon kívül még senkinek nem volt szívügye. Az iskolák államosítása előtti statisztikához képest a mai egyházi iskolarendszer még mindig csekély töredéke a közel hét évtizeddel korábbinak.

Arról természetesen csak feltételezéseink lehetnek, hogy a korábbi – főként egyházközségi fenntartású – iskolarendszer milyen irányban alakult volna az államosítás diktatórikus, ideológiai alapú átalakítása nélkül, az azonban bizonyos, hogy alapos megújulásra és reformokra szorult volna. Különösen érvényes lehet ez az igény az elemi szintű oktatás színvonalára nézve és kevésbé a középiskolákra. Az ezzel a múlttal való reális szembenézés és elemzés mindenképpen hasznos lehet mind a jelen, mind a jövendőbeli iskolarendszerünkre nézve. A korabeli iskolaügyi jelentések, vizitációs anyagok feldolgozása egyelőre fehér foltja az iskolatörténeti kutatásoknak, így adósok vagyunk azzal, hogy milyen hagyományt is szeretnénk folytatni. Ezt a nagy múltú és újraindult iskolák bizonyára elvégezték a saját iskolájuk tekintetében, de egyetemes tanulmányok ebben a témában nem születtek. Az a határkő, ahol a 2. világháború után megszakadt szál folyamatosságához kapcsolódhat a rendszerváltozás utáni újrakezdés, mindenképpen az Egyetemes Konvent 1948. április 29-i ülése, amely az akkor már fenyegető árnyaktól függetlenül egy „reális tanügyi politika" alapelveit vázolta fel. Ez lényegében arra az állapotfelmérésre és programra épült, amit Imre Sándor 1936-ban készített el az Egyetemes Konvent felkérésére.[1] Ez a dolgozat még adottságnak vette az egyházi iskolarendszer meglétét és – érthető módon – nem foglalkozott ennek teológiai-missziológiai megalapozásával. A négy évtizedes szüneteltetés után újrainduló és bővülő református iskolarendszer már semmiképpen nem nélkülözheti ezt az elvi alapvetést.

A KERESZTYÉN KULTÚRA ÉS NEVELÉS BIBLIAI ÉS TÖRTÉNETI GYÖKEREI

A keresztyén művelődés hármas forrása

Az európai (nyugati) műveltség három forrásból ered, amelyet a keresztyénség ötvözött egybe. Ezek: az Ószövetség világ-, ember- és történelemszemlélete, a görög szellem (hellénizmus), valamint a római kor jogi és szervezeti öröksége. Miután református iskolarendszerünk is ezekre az alapokra épül és a civilizációs változások folyamán is ennek értékeit szeretné megőrizni, szükséges ezt röviden áttekinteni.

Az Ószövetség mint a korai keresztyénség bibliája, döntően meghatározta a pogány hátterű keresztyén gyülekezetek világ-, ember-, idő-, és kultúraszemléletét is. Ezt a forrást tehát nem lehet kihagyni kultúránk alapvető tényezői közül.[2] A Biblia a világot teremtményként mutatja be, megfosztva azt mitologikus isteni jellegétől, amelyet a Teremtő az ember uralma alá rendelt (1Móz 1,28). A tudás, a föld művelése (így a műveltség is) teremtési mandátum (1Móz 2,15). Ennek a szemléletnek alapvető je-

lentősége van a természettudományok fejlődésére nézve is. Az ember nem tulajdonosa, hanem sáfára a világnak, így ez a szemlélet magában foglalja az ökológiai felelősséget is.

Az, hogy az ember Isten képmására teremtetett, jelenti az ember elidegeníthetetlen méltóságát is, amely közvetlen forrása a későbbi emberi jogoknak (1Móz 9,6). Ugyancsak az Ószövetségben találjuk a szülők nevelési kötelességére vonatkozó parancsokat, amelyek ezáltal nemcsak a nemzedékeket kapcsolják egybe a szövetség rendjében, hanem a történelmi tapasztalatok és kultúra továbbadását is biztosítják.[3] Az időnek és a történeti folyamatosságnak a fontossága már a Biblia első szavában („Kezdetben…") kifejeződik. Ami elkezdődik a teremtésben, annak van folytatása és célja is. Ez az üdvtörténeti szemlélet lesz az alapja később a „világtörténelem" eszméjének.[4]

Már az őstörténetek bemutatják ugyanakkor a kultúra és civilizáció ambivalenciáját is: istentelen és embertelen szellemiség hordozója is lehet.[5]

A keresztyén misszió terjedését segítette a hellénizmus, amely a görög (koiné) nyelv által egyrészt a széleskörű kommunikációt biztosította, másrészt közvetve az egyház gondolkodását a klasszikus görög filozófia- és tudományszemlélethez is kapcsolta. Ennek az örökségnek jó példáját mutatja a János evangéliumának prológusa (1, 1-14), amely az evangélium üzenetét a „Logosz,- kozmosz,- theosz" összefüggésbe ágyazza.[6] Az emberi értelem (logosz), a teremtett világ logikus rendje és a teremtő Ige hármassága évszázadokra meghatározta a világszemlélet és tudományosság struktúráját. A matematikai bizonyítás és definiáló szemlélet[7] szintén fontos eleme marad a keresztyén gondolkodásnak és tudománynak.

A római birodalom szervezettsége, jogrendje és hivatali felfogása az egyházban tovább élt a birodalom felbomlása után is. Ez a hármas örökség határozta meg Európa keresztyénné váló népeinek kultúráját és iskolafelfogását a középkor során.

Reformáció és humanizmus

A reformáció, bár a humanizmussal ambivalens kapcsolatban állt, annak nevelési és iskolázási koncepcióját tovább folytatta. Emberközpontúságával és emberképével szemben állt ugyan, de nem tagadta az ember szabadságát a külső, földi dolgokra vonatkozó döntésekben, sőt az emberi

értelem szerepét Isten általános kegyelme fényében értelmezte.[8] *Kálvin* számára az iskola olyan bibliai metafora, amelyen keresztül az egész üdvtörténet fokozatos haladását Isten pedagógiájaként érthetjük meg, sőt a keresztyén életben való növekedést (megszentelődés) is így ábrázolhatjuk.[9]

Gyakorlati okokból a reformáció iskolafelfogása két fontos teológiai tényezőre épült: a katechézisre és a *sola Scriptura*-elvből következően az olvasás-írás tanítására. A káté-oktatás – amely egy sajátos pedagógiai műfajt is teremtett –, egyenesen következett a szövetségi teológia gyermekkeresztségi gyakorlatából, a Szentírás olvasásának igénye pedig szorosan összekapcsolta a templomot és az iskolát.[10] Új igényként fogalmazódott meg a lányok oktatása is, ezért pl. Kálvin a doktorok feladatává tette számukra iskolák felállítását.[11] A Heidelbergi Káté egyenesen a negyedik parancsolatból eredő kötelességnek tekinti, hogy „az iskolák fenntartassanak".[12]

Az egyházi és világi kultúra szétválása

A felvilágosodás koráig egységesnek tekinthető egyházi és világi kultúra ekkor kezdett elválni egymástól, sőt a hit és tudomány mesterséges szembeállítása is megtörtént. Mindez régebbi törésvonalak mentén ment végbe, amelyben az újkor világ- és történelemszemlélete egyre jobban eltávolodott a korábbi bibliai világképektől. Bár az egyházhoz való viszony másképpen alakult a többségükben katolikus dominanciájú (pl. Franciaország) és a protestáns országokban (Anglia, Németország), közös jelenségként beszélhetünk az állami és egyházi iskolarendszer párhuzamos létrejöttéről. A szekularizáció és a 20. századi liberalizmus hatásaképpen egyrészt a világnézeti harc éleződött ki, másrészt még a keresztyén pedagógia elvei közt is polgárjogot nyert az a felfogás, hogy az iskolázásnak akkor sincsenek teológiai alapjai, ha az egyházi intézményként működik. Legfeljebb a nevelés keresztyén perspektívájáról beszélhetünk.[13] A reformáció örökségében azonban a templom és az iskola – teológiai értelemben is – ennél szorosabban összetartoznak. A felvilágosodás pozitív vonásaként kell megítélnünk a „babonaság démonainak kiűzését" az európai kultúrából, de azt is hozzá kell tennünk, hogy a 20. században „hétszerte gonoszabb lelkek" jöttek a helyébe (Mt 12,43-45).

MENNYIBEN TARTOZIK ÖSSZE A MISSZIÓ ÉS AZ ISKOLAI NEVELÉS?

A katechézis, hitoktatás és az általános nevelés kapcsolata

Az egyháznak (éppúgy, mint az államnak) nincs közvetlen mandátuma sem a kultúrára, sem a nevelésre vonatkozóan. A bibliai és a teremtési rend értelmében ez a szülők feladata.[14] Csupán gyakorlati és szakmai okok miatt ruházhatják át ezt másokra. Az egyház mint a missziói, keresztelési és katechetikai parancs letéteményese veszi át ezt a kettős megbízatást: egyrészt Krisztustól magától, másrészt a szülőktől. A katechézis értelmezése csupán a felvilágosodás után vált el a tanítás és nevelés egészétől. A keresztyén katechézis elvben a teljes ember tanítását és növelését foglalja magában. (A magyar nyelv nevelés szava kifejező módon kapcsolódik a növelés, növekedés fogalmához.) Ha a test, lélek, szellem egységének tekintjük az embert, akkor növekedés is csak holisztikus értelemben képzelhető el (v.ö. Lk 2,40). Ebben az értelemben a keresztyén oktatás és nevelés a teremtett világra és az emberre vonatkozó valamennyi ismeretet képes integrálni a hit világ- és önértelmezésébe. Ez a teljességelvű szemlélet leginkább a kálvini teológiai gondolkodás öröksége, aki az egész világot *thetrum gloriae Dei-nek* (Isten dicsősége színterének) tekintette.[15] Az integrált világnézeti szemlélet természetesen nem érintheti az iskolában az egyes szaktárgyak saját tudományos kompetenciáját és előadásuk módszerét.

A református iskola mint az indirekt misszió helye

Az előbbiekben az iskolát a megkeresztelt gyermekek katechéziséhez kapcsoltuk. Ma ez még maga is missziói feladat és lehetőség a népegyházi örökség folytán, mivel a megkeresztelt gyermekek aránya igen jelentős a társadalomban. Az egyházi iskola így az egyház természetes kapcsolódási pontja lehet nemcsak a gyermekekhez, hanem rajtuk keresztül az egész családhoz is. Sok esetben éppen az iskolán keresztül alakul ki az egyházról pozitív vagy negatív kép. A keresztség alkalmával a gyülekezet is ígéretet tesz arra, hogy a szülők számára minden nevelési segítséget megad.

Az iskola azonban sajátos funkciójánál fogva mégsem lehet azonos a kultuszi közösséggel. Téves elvárás lehet egy olyan hamis missziói feltételezés, amely közvetlenül a gyülekezet növekedését várja el az általa

fenntartott iskolától. (Még kevésbé fogadható el, ha ezt egy – fordított fenntartói helyzetként –, anyagi forrásnak tekinti.)

Az egyházi iskola azonban nem gettóként működik a társadalomban. Kulturális értelemben itt találkozik elsősorban az egyház küldetése (az evangélium) és a szekularizált társadalom gondolkodásmódja. Fontos közvetítő szerepe van tehát minden keresztyén iskolának. Ezt a szerepet kívánta betölteni – bár vitatható módon – az ún. kultúrprotestantizmus irányzata.[16] Ennek kétségtelenül maradandó öröksége, hogy az egyházi iskola nem csupán az egyház számára nevel öntudatos egyháztagokat, hanem a társadalom számára is felkészíti a keresztyén értékrend alapján gondolkodó, a világi foglalkozást is hivatásként gyakorló állampolgárokat. Max Weber óta közismert, hogy a hivatás fogalmát a reformáció terjesztette ki a világi foglalkozásokra is.[17] Ez egybecseng azzal a kálvini felfogással, amely az evilági életet Istentől rendelt őrhelynek tekinti.[18]

A „veteményeskert" védelme. Apologetikus szempontok

A keresztyén iskolára találó metafora, hogy ez az egyház veteményeskertje. A hasonlat magában foglalja azt is, hogy a pluralista kultúrában a tanulókat ért sokféle szellemi hatással szemben kritikai szemléletet, védelmet és immunitást is kell biztosítania. Ez életkortól függően kétféle módon történhet. A korai életszakaszban a védelemnek üvegházszerűen kell működnie, amely igyekezik megvédeni a tanulókat azoktól a káros és ártó külső szellemi hatásoktól, amelyek érhetik őket. Ez a feladat egyre nehezebb az információáramlás digitális korszakában. Az iskola itt nem nyújthat egyedül védelmet a szülői, gyülekezeti háttér nélkül. A tiltások önmagukban azonban nem elégségesek és hosszú távon nem is eredményesek. Az iskolának egyre inkább az egészséges immunitás kifejlesztésére kell törekednie, amely a különbségtétel, az értékválasztás képességének fejlesztésével jöhet csak létre. Az indirekt kulturális apologetika az iskolában arra irányul, hogy a tanulók a keresztyén értékrend mellett elköteleződjenek, a keresztyén és nemzeti hagyományok értékeit megőrizzék.[19]

A keresztyén etika ma számos ponton eltér a nyugati liberális felfogástól. Az iskola nem csupán a hit- és erkölcstan oktatásban kell, hogy ezen értékrendek mellett érvelni tanítsa a tanulókat, hanem minden tárgyban van erre lehetősége, amely kötelezettség is egyben. A tudomány csupán

ismereteket adhat, lelkiismeretet nem. A református iskola szemléletében ezért a hit- és erkölcstan nem egy „kötelező appendix" a curriculumban, hanem világnézetet meghatározó tényező. A pluralista társadalomban ez adja sajátos identitását, és ennek a szülők iskolaválasztásánál ismertnek kell lennie. Minden tudomány az ember tudománya, így etikától független tudományosság sem létezik. A református iskola tehát vállalja az igenek és nemek evangéliumi egyértelműségét (Mt 5,33-37), azzal az örökséggel együtt, hogy egyedül a keresztyén kultúra talaján virágozhattak ki az emberi jogok, a lelkiismereti és vallásszabadság eszméi. Mindezt tiszteletben tartva, elvárhatja, hogy saját hit- és etikai meggyőződését akár a társadalom többsége véleményével ellentétben is képviselhesse. Ma nem a pluralizmus ellen kell harcolni, hanem bizonyos érdekcsoportok véleménydiktatúráját kell a szabadság nevében visszautasítani.

Hasonló módon kell eljárni a tanári kar összetételénél is. A református iskola identitásához elengedhetetlen, hogy a tanárok 50% +1 fő arányban a keresztyén (református) értékrend elkötelezettjei legyenek. A szakmai, pedagógiai szempontból kiváló, de az egyházon kívül álló pedagógusoktól azt kell elvárni, hogy sem az iskolában, sem a nyilvánosság előtt ezzel ellentétes véleményt ne képviseljenek. A tanulók esetében az iskolai házirend tartalmaz követelményeket. Itt is érdemes szem előtt tartani, hogy a külsőségek konformizmusa hosszú távon nem hatékony, Karácsony Sándor szavaival „rossz az az iskola, amely mindent megtilt, ennél már csak az rosszabb, amely mindent megenged". A heteronómia-autonómia-teonómia hármasságában alakulhat ki a tanulókban megalapozott világnézet.

Az újkori természettudományokban a világ és az élet kialakulásával kapcsolatban a Bibliáétól eltérő tudományos hipotézisek alakultak ki. Ezzel kapcsolatban a református egyházak többségének hermeneutikai szemlélete nem bocsátkozik polémiába. A *kreácionizmus – evolucionizmus* vitáját már terminológiájánál fogva is el kell utasítani, mivel hitvallási alapon a keresztyén egyház csak a teremtéshitet vallhatja, így szó szerinti értelemben minden hívő keresztyén kreácionista. Ennek a módjára vonatkozóan a II. Helvét Hitvallás II. fejezete ad eligazítást, amely a bibliai kijelentés nyelvének, korának, beszédmódjának figyelembevételét tekinti irányadónak az olyan szövegek magyarázatánál, amelyek nyilvánvalóan eltérnek a modern biológia, geológia vagy történelem szemléletétől és terminológiájától.[20] Amennyiben az e tárgyakat tanítók mégis a szószerintiség elvéhez ragaszkodnának, kötelesek az ellenkező álláspontok tárgyszerű előadására és számonkérésére, természetesen hangsúlyozva, hogy az eredettörténetek szükségszerűen csak hipotézisek, amelyeknek számos vitatható pontja van. Az e szakokra a felsőoktatásba jelentkezők ismeretanyaga nem lehet kevesebb, mint más iskolákból jelentkezőké. A református iskola légkörében mindenképpen fontosabb az igazságot kereső nyitottság, mint annak a vélt birtoklásából fakadó dogmatikus merevség. Dogmatika tárgyat egyébként a középiskolai hitoktatásban sem szabad tanítani, mivel az a dogma, igehirdetés és egyházi élet kritikai vizsgálataként a lelkészképzés szaktárgya, egyetemi szinten. A hit és tudomány kérdéseiben mindkét oldalra érvényes a rész szerintiség, amely ezért mindkét felet alázatra inti (1Kor 13,12).

Mivel a református tanítás legfőbb letéteményese a Zsinat, ezeket a kérdéseket nem volna helyes az egyes iskolákra bízni, amint azt a református közoktatásról szóló 1995. I.tv. (és módosításai) a célok, szabályok és elvárások tekintetében általánosságban meg is teszi.

A REFORMÁTUS ISKOLÁK KÜLDETÉSE AZ EGYHÁZBAN ÉS A TÁRSADALOMBAN

Az iskola szerepe és a református jövőkép

A közelmúlt történelméhez kapcsolódva gyakran hangzik el, hogy az elmúlt negyven év protestáns értelmiségi deficitje részben abból adódott, hogy amíg pl. a római katolikus egyháznak a kommunizmus éveiben is nyolc gimnáziuma működött, addig a református és evangélikus egyháznak mindössze egy. A számbeli aránytalanságon túl ennek hatásait többen abban is látják, hogy ez kihatott a gyülekezetek szellemi igényességére. Bár ilyen jellegű felmérés az elmúlt évtizedek oktatási tapasztalatairól nem készült, az bizonyosan megállapítható, hogy az iskolafenntartó intézmények az iskolai rendezvények, ünnepségek által is gazdagodtak és ezek a gyülekezeti életre is pozitív hatást gyakoroltak. A veteményeskert és a magvetés metaforái szerint azonban ennek hatásai csak hosszú távon érezhetők, mint ahogy Isten országának növekedése is csak nemzedéki távlatokban mérhető (Mt 13,1-30). Az iskolai munka ezért mindig a jövő iránti re-

ménység színtere is. A bibliai reménység túllát a pillanatnyi nehézségeken, és a hagyományba gyökerezés egyben erőforrás is. A keresztyén iskolarendszer a mainál nehezebb időket is túlélt, ezért az isteni gondviselésbe vetett hit nélkül csak egyoldalú és torz tükörben látjuk akár az egyház, akár iskoláinak helyzetét. A jövő a mában készül és ez mindig a konkrét *kairosz,* a rendelt idő felismerését igényli.

A református egyház küldetése a 21. századi magyar társadalomban

a) Bibliai, teológiai alapok és lehetőségek

A sokféleség és egység szemléltetésére az egyházban, Pál apostol egy világi, irodalmi analógiát kölcsönzött: a testnek és tagjainak képét (1Kor 12-14. *Menenius Agrippa*). Az egyház Krisztus testeként magát Krisztust jeleníti meg, ábrázolja ki a világban (Gal 4,19). Ez a kép tehát megfordítható és egybe is cseng a jézusi küldetéssel: a gyülekezet a „föld sója, a világ világossága, hegyen épített város ” (Mt 5,13-16). Már puszta léte is jeladás és minta, sőt alakító tényező a tágabb emberi közösségben. A hit- és szeretetközösség életszervezési mintái, ha azok valóban Krisztust ábrázolják ki, formálják is környezetüket, amit az egyháztörténet megannyi példája igazol. Az egyház legnagyobb küldetése, ha identitását megőrzi, és életével, intézményes szolgálatával jelen van a közéletben.[21] A fentebbi példa alapján ezzel ki is ábrázolja, hogy mit jelent az egyéni és a közösségi (családi, népi, nyelvi stb.) identitások organikus kapcsolata.

b) Az egyházi iskola küldetése és lehetőségei

„Minél inkább nem keresztyének és keresztyénellenesek az állami iskolák, annál nagyobb szükség van keresztyén iskolákra.”[22] A mai nyugati (európai) kultúra identitásvesztésének korában a református iskolának fel kell vállalnia (mintegy 16. századi örökségképpen) a szellemi végvárak szerepét. A küzdelem nem test és vér ellen folyik, bár sok esetben látható formában ölt testet. A magyar református egyház mindig szoros sorsközösségben élt a nemzettel; ami jó volt az egyháznak, az a közjót is szolgálta. Ezt a közjót a neveléssel foglalkozó nyugati református teológusok egy része a *shalom* bibliai kifejezéssel foglalja össze. Ez az átfogó szemlélet szem előtt tartja a nevelés társadalmi, politikai, gazdasági kontextusát.[23]

A mi esetünkben ez a háttér Európa meggyöngült keresztyén kulturális identitása, amely egy jóval erősebb vallási és kulturális identitással találkozik a migráció következtében. A református iskolarendszerben a saját nemzeti és európai identitásunk megmaradása vagy elvesztése a tét. A *semper reformanda* igénye az egyházat és iskolát egyaránt az evangélium forrásához való visszatérésre ösztönzi. A református iskola egy olyan gazdag örökség kincsestárából hozhat elő „ót és újat” (Mt 13,52), amely a nemzeti lét és kultúra megmaradásának is forrása. A kulcs a szakmailag magasan kvalifikált, elkötelezett pedagógusok kezében van. Elsősorban nem az intézménynek van küldetése, hanem az ott szolgálatot végző és hivatásukat betöltő személyeknek. Ennek a hivatás- és küldetéstudatnak az ápolása kiemelt feladat kell, hogy legyen a jövőben is.

Konkrét feladatok

Közel tíz éve jelent meg az MRE középtávú nevelési-oktatási stratégiája és terve.[24] A benne foglalt sok fontos tanulmány, felmérés kiértékelése elengedhetetlen a továbblépéshez. Talán ma már kevésbé jellemző az új iskolák indulásánál az ún. „táblacserés probléma”. Az elvi alapvetések túlnyomó többsége azonban ma is helytálló. A rendszerváltozás óta eltelt évtizedek tapasztalatai is hasznosíthatóak. Bizonyára jobban kirajzolódott, hogy a református oktatás mely területeken igényel saját tantervet és tankönyveket, és hol nincsenek különbségek.

Mivel az egyház léte küldetésében van, ezért iskoláinak küldetését is ehhez a bibliai-teológiai igényhez kell mérnie. A küldetés kizárólag a Küldőtől függ és nem a különféle társadalmi elvárásoktól. Az evangélium inkulturációja azonban mindig csak ott lehetett sikeres, ahol ez a két igény találkozott.

JEGYZETEK

[1] Ladányi Sándor (2002): A magyar református egyház oktatás- és művelődéspolitikájának alakulása a XX. században. In: Ablonczy Balázs, ifj. Bertényi Iván, Hatos Pál és Kiss Réka (szerk.): *Hagyomány, közösség, művelődés.* BIP, Budapest. 255-257.

[2] Nem építhetünk kizárólag a görög-római örökségre, amint ezt a legtöbb kultúrtörténet teszi, pl. Klaeger, F. és Bayer, G. (szerk., 2016): *Modern Constructions of Europe, Literature, Culture, History.* Routhledge, New York, 7-9.
[3] 5Móz 6,7; Péld 22,6.
[4] V.ö. Löwith, K. (1996):*Világtörténelem és üdvtörténet. A történelemfilozófia teológiai gyökerei.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest. 39.
[5] 1Móz 4,16-24: 11,1-9.
[6] Bolyki János (2001): *„Igaz tanúvallomás". Kommentár János evangéliumához.* Osiris Kiadó, Budapest. 63.
[7] V.ö. Zsid 11,1.
[8] „A külső dolgokban szabadok vagyunk." *II. Helvét Hitvallás IX. f.;* Kálvin *Inst.* 1.3.1-3.
[9] Blackter, R. A. (2006): *The School of God. Pedagogy and Rhetoric in Calvin's Interpretation.* Springer, Dordrecht. 30 kk. *V.ö.* még Kopp Erika (2007): Mai magyar református középiskolák identitása. *Studia Caroliensia,* 2007/1. 67-69.
[10] Dr. Szűcs Ferenc (2004): *Tükör által. Válogatott írások és tanulmányok.* THÉMA, Budapest. 256-257.
[11] Gálfy Zoltán (1994): Kálvin Ordonnance-i és a theokrácia. *Theologiai Szemle,* 36 (1994) 5.79.
[12] Heidelbergi Káté 103. k.f.
[13] Francis, L. és Thatcher, A. (1998): *Christian Perspective for Education, a reader in the theology of education.* Cromwell Press, Trowbridge. 1-14.
[14] Brunner, D. E. (1933): *Das Gebot und die Ordnungen.* J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen. 498.
[15] Kálvin, *Inst.* 1. 5.8.
[16] Tőkéczki László (2002): Keresztyén hit és kultúrprotestantizmus. *THÉMA Különszám,* 2002.10-11.
[17] Weber, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme.* Gondolat Kiadó, Budapest. 87-98.
[18] Kálvin, *Inst. 3.10.6.*
[19] Kopp E. 40-41.
[20] A feszültséget nemcsak a teológusok, hanem az antropológiával foglalkozók is érzékelik. V.ö. Újhelyi Mária (1994): Az evolúcióbiológia és az antropológia konfliktusa. *Valóság,* 1994.10. 29 kk.
[21] Sawyer, F. (2003): Az egyház szerepe ma a társadalomban. *Sárospataki Füzetek,* 2003.1.17-34.
[22] i. m. 32.
[23] Woltersorff, N. (2004): *Educating for Shalom.* Eerdmans P. Co., Grand Rapids, Mich./Cambridge, U.K. 22-26.
[24] Református oktatási stratégia. Az MRE középtávú nevelési-oktatási terve. *Református Pedagógiai és Katechetikai Füzetek* 11. RPI 2008.

ENGHY SÁNDOR

Egy/házi áldás: hol köznevelés, ott Biblia

KÉRDÉSEK TEOLÓGIAI KERETBEN

Játszom a gondolattal: oktatásunk Igei alapvetés nélkül olyan egy kicsit, mint a templom nélküli város (Jel 21,22), ahol „mindnyájan Istentől tanítottak lesznek" (Jn 6,45). Erről pedig valóban alig van mit mondani. Mintha jogos lenne a szerénység ebben a tekintetben, mondván, ének-ügyben sem beszélni kell, hanem énekelni; jobban tennénk, ha oktatás-ügyben sem beszélnénk, hanem inkább addig is oktatnánk.

Megkockáztatom a kijelentést: ha a gyülekezet épületeiben, éneklésében, ifjúságában él – ahogy mondani szoktuk –, úgy az egyház is oktatásában él. Úgy van ez, mint a gépekben: a kis fogaskerék hajtja a nagyot, a nagy a még nagyobbat. Vagyis az oktatásból erőnek kell származnia, hogy hasson.[1] Tényleg nem jövünk izzásba attól, amit nem ismerünk. S mivel a Biblia az élet problémái speciális megoldásainak ismerete, ha nincs ez az ismeret a maga mélységében, mennyiségében, minőségében, akkor nem lesznek problémamegoldásaink sem bibliai mértékűek erőben, lehetőségekkel. Ha a bibliai alapú tanulásnak van értelme, akkor az ezért van, és ami megsínyli ezeknek az alapoknak a hiányát, az az életben fölmerülő sok probléma, melyekre a Bibliának megoldása lenne, de azt nem vesszük igénybe, mert nem akarjuk.

Hogy egyházi keretünk mint segítség elég-e, majdnem mindenki számára megválaszolt kérdés. Az „igen" vagy a „nem" jellemző egyházunkra is, és ránk, tagjaira. Vagy igényesek vagyunk jó értelemben, ezért nem

elégíti ki igényeinket az egyházi keret igénytelensége, vagy igénytelenek vagyunk, ezért elégszünk meg egyházunk mai színvonalával.

Hogy mire van szükségünk a problémák megoldásához, nagy kérdés, melyre aki nem válaszol, nyilván azt gondolja: minek válaszoljak, ugyan kit érdekel; ki fog segíteni, ha nekem segítségre van szükségem, minek mondjam? Ha nekem van problémám, megoldom magam. Vagyis valójában ránk, testvériségünkre jellemző a válasz.

TESTVÉRI LELKÜLETTEL

Úgy érzem magam, mint valamikor az a teológus, aki vizsgázott. Az volt a feladat, hogy a professzortól egy kis papíron megkapták felírva az Igét, amelyről a vizsgázónak azonnal vázlatot kellett készíteni és annak alapján azonnal prédikálni. A mi teológusunk is kihúzta a papírt, de nem volt rajta semmi (nyilván véletlenül). De a professzor, látva a diák értetlenségét, azt mondta: a jó papnak a semmiről is kell tudnia 5 percig beszélni.

Ha tényleg a semmit kellene összefoglalnom, elég ijesztő lenne a helyzet az oktatásban. Rengeteg az aktivitás az oktatásban, de a feladat is. Persze meg kell vizsgálni egy-egy területen a passzivitás okait is. Valahol a határt is kell keresni: mennyiben vagyunk mi magunk hibásak ott, ahol hibákat látunk, mennyiben a kialakult helyzet körülöttünk? Mert szétszakadunk a tennivalóktól és elhisszük, hogy minden a mi dolgunk, és akkor szeretjük hivatásunkat, ha állandóan intézkedünk, és örül a pedagógus, ha annyi időt ellop a tennivalóktól, hogy elkészül az órákra. Nem hiszem, hogy ez lenne a maximum. Nem hiszem, hogy nem lenne igényünk kiegyensúlyozott pedagógusra. Nem hiszem, hogy ne lehetne olyan gondolkodást kialakítani az oktatásban, melyben nem csak arra lehetünk büszkék, hogy a pedagógus nem fél a munkától. Nem hiszem, hogy nem lenne kész terheket levenni a rendszer az oktatók válláról. Nem igaz, hogy ne hinné el a rendszer, hogy az oktató nem a saját pecsenyéjét sütögeti, ha könyvei között ül, képezi magát, kikapcsolódik, feltöltődik, művelődik.

Nem vagyok híve az úri pedagógusnak, aki minden munkából kihúzza magát és játssza az urat. De annak sem, ha kiszolgáltatja magát. Olyan ez, mint az orgonálás: megfelelő időben a megfelelő hangot. Lehetetlen, hogy

ne lenne megfelelő idő mindenre. Munkára és töltekezésre, terheket hordozni és felkészülni azok hordozására. Ha mindennek rendelt ideje van (Préd 3), akkor a munkának és pihenésnek is.

Gyakran emlegetjük az egyház életének szabályaként, hogy mindenek pedig ékesen és jó renddel legyenek (1Kor 14,40). Nem hiszem, hogy létezik olyan rend, amibe a munka mellett a fellélegzés ne férne bele. A reformáció kérdése ebben az esetben is a mérvadó: vissza a Bibliában kijelölt útra, a tanítványság lelkületére formálódás igényével, közös felelősséggel: lelkipásztor és gyülekezet, tanár és diák: higgyük el, van mit tanulni az időbeosztás, önzés-önzetlenség területén, hitessük el egymással: van miért és kiért harcolni! Mert az élet más területén sem megy harc nélkül.

Az oktatás területén sem. Ha a harccal úgy van, hogy egy harcos sem elegyedik bele az élet dolgaiba (2Tim 2,4), ezen a területen is így van, az oktatásban. Nem hiszem, hogy Isten ne tudna segíteni ebben: győzelemről győzelemre. Nem hiszem, hogy ehhez a győzelemhez ne lenne testvériségre szükség. De ez az egyébként, amivel énekeskönyvünk szerint az erős tartozik is a gyengének, már *Tersteegen* óta: „…ha botlanak a gyöngék, segítsen az erős" (455. ének 7. vsz.)! Lehet-e más elvárható lelkipásztor-gyülekezet-társadalom-pedagógus-tanítvány viszonyában, mint a testvériség? Ezt munkálta a pünkösdi Lélek; ahol ilyesmi történik, ott van jó értelemben vett szabadság (mindentől szabadon a Lélek vezetéséhez kötve), kinek-kinek ahogy szüksége van rá. Ez a szabadság képes hihetetlen energiák felszabadítására, hétköznapi problémák megoldásában ilyen értelemben is. A szűkszavú vélemények és a „semmi" űrje e kérdés körül, remélem, égbe kiált, és erősen remélem, hogy Istennél és embereknél meghallgatásra talál.

Mert kár, ha nincs miért bizalommal lenni, ha nem érdemes kérdésekre válaszolni, mert úgysem történik semmi egy választól, csak üres formaság minden, „Kinek fontos ez?" jelszóval, – akkor konzerválni tudjuk csak az állapotokat. Az őszinteséggel problémát feltáró hangokra reagáló bosszú kérdésével egyházi és politikai közegben pedig már nem is óhajtok foglalkozni. A keresztyénietlen magatartás gyilkos. Öl – és ott csak a feltámadás erői indíthatnak el folyamatokat az élet útján.

AZ ÁLDÁS IGÉNYÉVEL

Igen, megvagyunk magunknak, és ha ez nem is egészen jó így sokszor, változást még mindig nem remélünk. Valamit kitöltögetünk, ha statisztikákról van szó, kérdésekre kell válaszolni, hogy neve legyen a gyereknek: jó, akkor legyen letudva ez is és tudjuk, hogy ennyi. Ennyi, pedig több is lehetne. Keressük egymást ennek a többnek a reménységével, hogy legyen esélye a többnek. Ha kevesünk van, az is több lesz, ha összetesszük, amink van. Más is áldozat, ez is, más sem megy áldozat nélkül, ez sem. Mert a tudás kötelez. Nem hiszem, hogy nincs, ami kötelezne kit-kit, nem hiszem, hogy a pedagógusnak csak adni kell, kapni nem, nem hiszem, hogy a pedagógust tudása mindenre kötelezi gyülekezetével, családjával, tudományával kapcsolatban országért, világért, egyházért, csak éppen önmagáért, vagy pedagógus társáért nem. Azért róluk beszélek, mert ők az oktatás motorjai. Tápláljuk hát egymásban az igényesség lelkületét. Ne hagyjuk egymást, ha valamiben úgy érezzük, többet tudunk másnál. Teszteljük csak, amink van, mások tudásához mérve. Ne szégyelljünk lebukni egymás előtt. Derüljön az is ki, ha kevesebbet tudunk. Legyen csak nagy annak a felelőssége, aki többet tud nálunk, hadd formálódjunk csak, hiszen emberek vagyunk, gyülekezet tagjaiként, az ország polgáraiként, oktatóként, vezetőként, minden tekintetben. A testvériség nagy álma valahogy mindenkit felölel, egyszerűen nincs másnak értelme miközöttünk se. Mert csak ebben a keretben segít az erős a botló gyöngének. Igenis kihívás az élet. Az élet minden területén. Nem hiszem, hogy a pedagógus élete átok alá lenne rekesztve, vagy hogy rá ne hatnának a szabadítás erői, vagy hogy ott ne lenne szükség szabadításra és ott ne lenne érvényes, elérhető Isten szabadítása. Nem hiszem, hogy ha ott harcol az ember áldásért, akkor ott ne lenne áldás, vagy hogy ezen a területen tanulmányi dolgokban, képzettségben, önvizsgálatban ne lenne veszélyes, ha megfosztja magát az ember az áldásoktól, vagy nélkülözhetőek lennének ezek az áldások, ha nincsenek. Ez is harc, mint minden az életben: ahol minőség a tét. Ne engedjük, hogy ez elmélet (fejtegetés) legyen. Ahol ez a harc gyakorlatban folyik, ott a győzelem sem lesz elmélet és ebben a harcban sem lehet a győzelem akkora egyedül, mint együtt. Mert ez a dolgok természete. Van mi ellen harcolni az oktatásban. Van kikért. Van kikkel? A jövő lesz a válasz: részletekben. Ha elhisszük: győzelmekkel – és akkor más összképet mutat majd az oktatás. És akkor „másképpen lesz holnap, másképpen lesz végre...", „lesz új értelmük a magyar igéknek".

A másik alternatíva, hogy „marad régiben a bús magyar élet"[2] az oktatás területén, ki nem mondott panaszokkal, ha így van!

AZ ISTEN DICSŐSÉGE MEGJELENÉSÉBE ÁGYAZÓDÓ PROBLÉMÁK MEGOLDÁSA

A 80. Zsoltár 10. versében az Úr elegyengeti a földet a szőlő számára, nyilván azért, hogy gyümölcstermésre tegye alkalmassá azt a területet. Óriásit változik ilyenkor a terület arculata. Ezt az tudja értékelni igazán, aki addig megműveletlen területet tett már alkalmassá művelésre.

Ézsaiás is egy terület arculatának megváltozásáról beszél a 40,3-ban, amikor az arculatváltás nem öncél, csakhogy a pusztában út legyen, hanem az valamiért történik: az Úr útját kell készíteni, hogy megjelenjen dicsősége. Az Úr kész népét fogságból megszabadítani, de mindent nem végez el; akadályok elhárításában segít, de népe is tevékeny részt kell, hogy vállaljon. Sokat tesz az Úr népéért, de ha mindent megtesz népe helyett, hol marad akkor a nép felelőssége, hogy becsüli meg a dolgokat, hogy érzi azokat magáénak, ha minden csak az ölébe hullik, anélkül, hogy a kisujját kinyújtotta volna, hogy érzi majd meg az elvégzett munka fölötti örömöt, hogy adhat igazán hálát azért, hogy milyen nagy csoda, hogy a munkának van értelme és az megáldatik? A terület arculatváltása – út lesz a pusztában – fáradságos munka, de ebben mutatkozik meg az Úr dicsősége. Konkrét módon, mely konkrétum jelzi a jövendő dicsőségének útját is.

Ma ugyan nem fogság van, de vannak problémáink az oktatásban; nem utat kell készíteni a pusztában, de vannak emberileg elvégzendő feladatok, melyek elvégzése elengedhetetlen feltétele annak, hogy az Úr dicsősége látható legyen. Ha arculatváltás kell az oktatásban, akkor csak olyan arculatváltásnak van értelme, mely az Úr dicsőségének megjelenését készíti elő. És Ő meg tudja mutatni hatalmát. Van áldás, eljön az Úr, hogy látható legyen dicsősége, ha van útja, amin jöhet.

Az oktatásra koncentrálva: ezen a területen történik az a készülődés, mely az Úr dicsőségének megjelenését készíti elő. Szükségünk van arra, hogy problémáink megoldása az Úr dicsőségének megjelenésébe ágyazódjon be, vagyis konkrét helyzetekben derüljön ki Isten hatalma. Hadd ne részletezzem, mi történik ott, ahol nem Isten dicsőségének megjelenésébe ágyazódik bele egy probléma megoldása.

Az oktatásban történő, Isten dicsőséges megjelenésébe ágyazódó probléma megoldása azt jelenti, hogy felszámolunk minden olyan akadályt, mely a színvonalas órák tartását gátolja. Ezek azok az órák, melyeket van értelme látogatni, sőt paradigmaként másoknak is megmutatni, hogy el ne sikkadjanak, közkinccsé legyenek és gazdagon teremjenek gyümölcsöt.

Az Isten dicsősége megjelenésébe ágyazódó problémák megoldásának tekinteném, hogy az oktatásról ne akkor derüljön ki, hogy létezik, ha pénz kell; hanem abból, hogy kisugárzása áthatja gyülekezeteink, településeink életének minden területét, formálva a gondolkodást, s valósággal utat vág a bibliai értelemben vett gyülekezeti élet számára.

Az Isten dicsősége megjelenésébe ágyazódó problémák megoldásának tekinteném, ha kapkodni kellene a fejüket az ötletek miatt a felelősöknek, a rájuk nehezedő elvárások miatt tanulmányi dolgokban, s hogy ne szégyenükben kellene lemondással fenyegetőzni, mert nem csinálnak semmit, hanem azért, mert be kell látniuk: nem tudják a sok hozzájuk küldött tanulmányi anyagot sajtó alá rendezni, nem tudnak a sok, őket ostromló tanulmányi kérésnek eleget tenni, nem tudnak a sok, önszerveződő módon megalakult tanulmányi, oktatói műhely munkájában részt venni.

Telik az idő a fejünk felett. Tanulmányilag, az oktatásban „megvagyunk", de csak ennyi. Csoda, hogy megvagyunk és Isten szeretetének bizonysága, ha dicsősége mégis nyilvánvalóvá lehetett; ez Őt jellemzi. Az pedig minket, ha nem talált általunk, emberileg készített, szeretetünkre, hűségünkre, hitünkre jellemző járható utat arra, hogy nyilvánvaló legyen dicsősége, pedig Ő kereste – és rajta nem múlt volna, hogy találjon.

AZ OKTATÁS MINT A HIT SZÉP HARCÁNAK RÉSZE

„Tanulni, tanulni, tanulni!" – hangzik sokszor komolytalanul a jól ismert idézet. Ebben a gondolatban elvileg olyan felfogás tükröződik, mely mérvadó lehet egyháznak, világnak, mindenkinek. Abban a pillanatban azonban, amint azt kérdezzük: mit, hogyan, kitől, kiderül, milyen különböző válaszok léteznek az iménti részleteket illetően.

Az egyházi iskola pedagógusa tulajdonképpen egy olyan speciális gyülekezetet vezet, melynek lelkipásztora is van; és mint ilyen, Isten szolgája. Mi az oktatásban nem egyszerűen tanulunk, hanem az Ő szolgálatára akarunk alkalmassá válni. Mi mindenkitől tanulunk és mindenki kioktathat bennünket, de a mi célunk az, hogy Általa tanítottak legyünk. Az Ő szeretetéből fakad számunkra a tanulás szeretete és méltósága. Nem a magunk hóbortja számunkra a tanulás, hanem küldetésünk betöltéséhez vezető út. Hogy ezen a világon lehessünk Isten alkalmas eszközei. Ezért sokszor nem is mi döntjük el, mit, kitől és mennyit tanuljunk, hanem az adott helyzetből adódó feladat, melyet el kell végeznünk.

El kell végeznünk? Mit? Nekünk? Mikor? Mennyire tökéletesen? Nagy harcok árán lehet csak ezekre a kérdésekre valamilyen választ adni. De hát ez nem meglepő, ha tudjuk, hogy a tanulás is annak a hitnek a része, melynek mindig megvannak a maga szép harcai (1Tim 6,12). Szép, mert garantálja annak gyümölcsét, harc, melynek arénája a mindennapi élet nyilvánossága, a harcosnak járó jutalommal. Márpedig nagy győzelmet egy nagy ellenséggel szemben csak nagy összefogással lehet kivívni. Nem önmagában ellenségünk az idő vagy a világ, hanem mindez az a küzdőtér, keret, amelyben élünk és amelyben sokszor az apró győzelmekkel is meg kell tudni elégedni. Persze nem akkor, ha nagyobb győzelmet is arathattunk volna. Örülnünk kell minden győzelemnek, melyről az oktatás tanúskodik. Mert hát ez a mi harcaink speciális tartalma, az oktatás. Összefogás, szervezettség nélkül itt sincs győzelem, mint más harcokban. Mindig konkrét dolgokban és hosszú távon, ahol a rész az egészért van, a legapróbb részletig menően. Mert ha a szeg elveszik, akkor amiatt a patkó veszik el, de amiatt már a ló, meg a lovasa és így a csata is. Ezért kell jól beverni a szeget. Ez a történet egyetlen tanulsága, nem a letargia a hit szép harcában.

EMBERI FELELŐSSÉG

Nem hiszek a darwini evolúcióban, de a tanulás folyamata mégiscsak a fejlődés alapja. Ennek színtere esetünkben pedig az oktatás. Még egy kisgyermek sem fejlődik úgy, ahogy kell, ha nem tanul meg járni. A tanulás ennél viszont még komplexebb. Az oktatás nyilván törvényszerűen fejlődik, de eléggé? Jó irányban?

Azok a baktériumok, amelyekről évtizedekkel ezelőtt azt hittük, hogy elpusztultak, élnek. Azért, mert az antibiotikumokkal szemben megtanultak élni. Ha a tanulás az élet része, minőségének alapja, az oktatásra ez úgy igaz, hogy mutathat minimális életjelenségeket, függetlenül attól, hogy mi a teljes élet, a vegetáláson, a puszta túlélésen túl. Sajnos nem hiszem, hogy efölött az élet fölött ne tudna diadalmaskodni a gonosz és a halál. Tud. Oktatásunk emberekből áll, ezért korlátaink bennünk vannak. A tanulás-tanítás-oktatás-nevelés, tehát a fejlődés, bizonyos értelemben, mint a bűn, pusztulás felett győzedelmes élet szilárd alapjait a teremtéssel belénk helyezte az élet és halál győzedelmes Ura, amikor a kertet az emberre bízta, hogy művelje és őrizze azt (1Móz 2,15). Építsünk ezekre az alapokra! Ő ebben is segít, hogy ami így épül, maradandó legyen! Ő tudja, miért tette felelőssé műveléssel és őrzéssel az embert abban a kertben és így az iskolában, oktatásban: az egyház veteményeskertjében is.[3]

Maradandó eredményekért harcolunk az oktatásban, melyek a környezeti hatások közepette állnak helyt és vesznek részt az emberi problémák megoldásában. Ez tanulásunk-oktatásunk lényege, hogy az evangélium úgy érje el időben az embereket, ahogy kell, így téve annak üzenetét hitelessé e világ keretei között. Ennek érdekében ne álltassuk magunkat: ahogy most az oktatás kinéz, olyanok vagyunk, és ez jellemzi fejlettségünket, életünk minőségét.

Ennyire jutottunk, de ebbe ne törődjünk bele! A továbblépés alapja: ne hagyjuk megválaszolatlanul a felvetődő kérdéseket; ne legyünk túl udvariasak a kritikában, ha az az ügy rovására megy! Keressük azokat a formákat, amelyekben méltó helyet kap az oktatás. Teremtsük meg azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy oktatóink ne a „sátorkészítés" (ApCsel 18,3), vagyis a másodállások profizmusában áldozzák fel magukat! Pál sem ezt tette! Mindeneknek mindenné csak úgy lehet az ember, ha nem

ragad le egy technikai területén az életnek. Az evangélium hirdetésének az élet minden területén hatékonnyá kell lennie, hogy az formáló, életet átható erő legyen. Ennek feltétele, hogy megtanuljuk mindazt, amitől az evangélium hirdetése hatékonnyá válik. Erre is igaz, hogy amit magunkért teszünk, azt másért tesszük; amit pedig magunkért elmulasztunk, azzal másokat fosztunk meg valamitől, ami nem egyéb, mint a maradandó élet, mely mindenféle oktatás végső célja – az Éden művelése és őrzése óta.

AZ ISTEN ÁLTAL VEZETETT TÖRTÉNELEM MINT AZ OKTATÁS KONCEPCIÓJA

Egyházi állapotunkat vizsgálva az a benyomásom, hogy nincs nagy baj. Tanulmányi munkájában, oktatásában is él az egyház. Az élettel „csak" annyi baj szokott lenni, hogy az mennyire minőségi. A vizsgálódásom alapjául szolgáló szűkszavú megjegyzések nyilván a tartalmat fejezik ki. Ami nincs, arról nincs mit mondani. Persze bizalom kérdése is egy megjegyzés. Ugyan mitől változnának a körülmények? Ugyan miért lennénk több bizalommal egymás felé, hogy megosszuk problémáinkat? Vagy mitől szeretnénk jobban egymást, hogy megoldásokat ajánljunk? Még inkább: honnan lenne több időnk több dologban részt venni, egymással találkozni, közösen problémák megoldásán gondolkodni? Honnan lopjunk még el időt? Meg egyáltalán mire érdemes? Általában persze tudatosan harcolunk azért, hogy legyen időnk a mai helyzet megértésére. Témáink is vannak, amelyekkel foglalkozunk, foglalkoznánk. Ajánlani is tudjuk azokat, akár szakirodalomra, könyvekre lebontva. Hogy mindez mennyire garantálja a minőségi életet és azt mindez mennyire határozza meg, az persze kérdés. Mindenesetre élünk és különböző területeken általában mutatjuk ennek jeleit. Talán azzal lehet esetleg gond, hogy mennyire tartunk lépést az idővel, beépül-e a múlt tapasztalataival a jelenbe, hogy így lehessen a történelem az élet tanítómestere. Mégpedig az Isten által vezetett, kiteljesedő Életé. Az élet mindig ezért halad egy kicsit előre, lesz több. Tapasztalatban, időben. Aktív egyházként nem engedhetjük meg magunknak, hogy ne harcoljunk ezért a többért minden területen. A közösség feladata, hogy ebben a harcban segítsen. Mint egyház, akkor mulasztunk, ha nincs egy olyan közös mérce, mely

irányt szab. Valljuk be, ez sokszor hiányzik. Egy olyan koncepció, amely egységet jelent és abban van értelme a résznek. Hogy ki-ki egy nagy egészben lássa a helyét és legyen azért felelős, ott álljon helyt, tartsa egy területen a frontot. Amikor új kezdeményezések indulnak, azok feladata mindig annak az egységes koncepciónak a kidolgozása, melyben tudjuk, hogy hova tartunk, mit akarunk elérni és azt miért csináljuk, az miért fontos. A többi felvetett kérdésnek is ebben az összefüggésben lehet csak jelentősége. Mert nem csak statisztikai adat, hogy ki vesz részt az oktatásban. Hanem megjelenésünket méri mindez. Saját, egyéni megjelenésünkön, képzettségünkön túl az lenne igazán fontos, hogy közös állásfoglalásaink vannak egyházunk sajátosságaival együtt és látható, hallható, hogy vagyunk és adott körülményeink között értjük, képviseljük, alkalmazzuk az Isten által vezetett történelem aktuális bibliai üzenetét. Az oktatásra, ilyen célokra fordított anyagiak firtatása sem csak statisztikai adat. Hiszen ha valami túl sokba kerül és kevés a haszna, az luxus. Miért félünk bizonyos intézményektől, ha nem azért, mert ott nem garantált a minőség? Másért nem részesítünk egy iskolát előnyben, csupán csak azért, mert ott jobb a munka. Ha kell, lépjünk ilyen kérdésekben, mint az egyház közössége! Szép pénzeket fordítunk oktatásra. Jól tesszük, ha ezzel bátorítólag hatunk. De még többet érünk el, ha olyan igényeket támasztunk az oktató intézménnyel szemben, hogy az igyekezzék megfelelni ezeknek az igényeknek és ne laposodjon el, s ne kelljen egy-egy helyről máshova küldeni gyermekeinket, vagy oktatóként más munkahelyet keresni. Mert ilyen is van, és ennek nyilván van oka. Miért ne beszélhetnénk erről és miért ne hallatnánk szavunkat, mint az egyház közössége, ha kell? Egyházi iskoláink mindegyikére igaz lehet ez. Ezért kérdezzük, hogy hányan járnak oda. Egy kezdeményezés kapcsán ezeknek a kérdéseknek akkor van létjogosultsága, ha gyülekezeteink adatain keresztül is gondolkodunk: hogy tagozódnak be oda diákok, tanárok, hányból, hányan? Tudnunk kell, hogy miért járatjuk gyermekeinket bizonyos egyházi iskolákba. Nem bűn, ha keressük annak okát, hogy valahova miért jelentkeznek többen, máshova miért kevesebben. Tudom, földrajzi feltételek is lehetnek meghatározók. De nem biztos. Ha látunk tennivalót ezen a területen, vállaljuk azt fel a magunk hatáskörében!

Az Isten népe, mind rám hallgassatok – *People of the Lord* – volt a címe a Kálvin-év (2009) hivatalos himnuszának, melyet a Református Világszövetség és a Svájci Református Egyházak vezetése egy énekverseny során választott ki. *Greg Scheer,* az USA Református Egyházának tagja, abban az időben egyházzenei igazgató volt Grand Rapidsben. Az általa komponált himnusz alapja a Zsoltár 78,1-7 volt. A zsoltárban Isten szövetséges népe kap bátorítást arra, hogy a hit drága örökségét adja át a következő nemzedéknek. Népében Ő hatalmának és szeretetének bizonyítékait állította fel, melynek célja, hogy mindezt népe megismertesse másokkal, s ők bízzanak Benne. Ez az egyház létének értelme és célja: megismerni Őt, hogy ennek alapján ismertessük meg Őt másokkal és a Belé vetett bizalom erősödjék. Ennek az egységes koncepciónak meglesz az eredménye az oktatásban, s így a társadalomban tanulásunk-nevelésünk eléri célját, oktatási intézményeinkkel együtt és betöltjük küldetésünket is mint egyház, s annak tagjai. Egyébként nem.

KÖVETHETŐ, FELISMERHETŐ „NYOM-ELEMEK"

A tanulás információszerzés. Etimológiailag bizonyos nyelvekben (pl. német)[4] összefügg a nyomkövetéssel, esetleg a szaglással, szimatolással. A tanulás indogermán gyöke nyomot jelent. A tanulás arra utal, hogy valaki vagy valami nyomot hagy maga után. Ennek van szubjektív és objektív, aktív vagy passzív vonatkozása, attól függően, hogy valakinek az emlékezetében vagy a környezetében maradnak-e nyomok. A kutyaharapás olyan nyomot hagyhat a gyermeken, melynek következtében megtanulja, hogy a kutyát esetleg kerülni kell.

A 77. zsoltárban érdekes módon jelenik meg ez a gondolat. A zsoltáros nyomorúságban van, és az elkeseredéstől jut el a reménységig. Azért, mert emlékezik az Úr tetteire. Arra, hogy az Úr hogyan szárította ki népe előtt a Vörös-tenger vizét (Józs 2,10), pedig nyoma nem is látszott (Zsolt 77,20).

Nem tudott ő mindent Istenről, de megértette, hogy a vele való kapcsolatban ez a meghatározó, hogy Ő maga nem akar teljes mértékben ismertté válni, lelepleződni, s nem is lesz ilyen értelemben teljesen az emberi megismerés tárgya. Viszont hagy maga után annyi nyomot, mint a Vörös-tengeren való átkeléssel, hogy abból megítélhető egy út, a szabadítás útjának iránya.

Milyen egyházunk tanulmányi-oktatási-nevelési iránya? Vigyázunk mi eléggé arra, hogy milyen nyomokat követünk, Isten megismerésére utaló jeleket kutatva, hogy aztán mások jöhessenek utánunk, azoknak a nyomoknak az alapján, melyeket mi hagyunk magunk után? Néhol ezek az utánunk maradó nyomok tragikusak, sokkolóak, olykor ezekre utaló információáradattal. Nem tudunk mindent az Isten általi vezetés nyomairól, de igényünk lehet erre nézve, támaszthatjuk ezt az igényt, erősítve egymásban ezt a tudatot, az utánunk maradó nyomok bátran követhető voltát is beleértve. Aki úgy érzi, hogy ő maga az általános sokkoló képnél jobb képet mutat, azért felelős, hogy ez a kép még jobb legyen. Még mindig nincs jobb az összefogásnál ebben a tekintetben sem. Persze úgy, hogy megismerjük mindazt, ami azért mégis mindig az élet Ura által hagyott nyomokból megismerhető. Ennek a megismerésnek a nyomai egészen biztos, hogy meglátszanak rajtunk ott, ahol élünk. Őszintén remélem, hogy valami csoda folytán már ez a tanulmány is felismerhető nyomokat hagy maga után, amint elhatározzuk, hogy nagyobb felelősséggel veszünk részt nem csupán az egyéni tanulásban, hanem annak közösségi formáiban is. Közös felelősségünk velejárója az építő kritika, mely a haladás, változás esélyét teremti meg, körvonalazva a megismerhető és követhető nyomokat, mindennél fontosabbnak tekintve az azokra való koncentrálást.

VALÓJÁBAN MI IS AZ ÖSSZEFÜGGÉSEK LÉNYEGE?

Jer 29,7-et olvasva látjuk, hogy Jeremiás biztatja a foglyokat: fáradozzanak annak a városnak a békességén, ahová fogságba vitettek és imádkozzanak érte az Úrhoz, mert annak békességétől függ az ő békességük is. Még egy fogság-szituációban is maga a helyzet rejti magában a foglyok békéjét, mely gondos munka eredménye. Az a bizonyos békességkeresés egy nagyon körültekintő vizsgálódás, mint amikor valaki ellen hamis tanú áll elő, és törvénytelenséggel vádolja őt és ki kell deríteni az igazságot, érvekkel szemben is. Ennek bibliai módja két ember esetében például az, hogy akik perben állnak egymással, odamennek az Úr színe elé, a papok és a bírák elé. Az ő dolguk volt, hogy kivizsgálják az ügyet, és ha hazudott a tanú, hazugságot vallott embertársa ellen, azt kellett vele tenni, amit ő

akart tenni embertársával. Így kellett kitakarítania a gonoszt a népnek önmagából (5Móz 19,16-19), körültekintően.

Nem élünk olyan fogságban, mint Izráel, de gondos, körültekintő munka a békesség keresése – és az ott van elrejtve, ahol vagyunk. Nem vagyok benne biztos, hogy megtaláljuk a békességet, nem vagyok benne biztos, hogy tudjuk, mi az, és hogy mindent megteszünk ezen a területen az oktatásban is.

A tanulás nem úri huncutság, mely azoknak való, akiknek más dolguk nincs. A tanulás létkérdés, mint az is, hogy legyen, aki tanít, oktat, nevel, intézményes keretek között és az élet iskolájában. Lényegében mindegyik ugyanazt a célt szolgálja, az érem két oldalaként, szétválaszthatatlanul, csak az intézményes a nagy egész aktualizálása, hogy konkrét esetben nagyobb legyen az egész hatásfoka, egyénre szűkítve.

Társadalmunk sok sebtől vérzik. Ha a Biblia nem segít a sebek gyógyításában, emberfeletti harcokban emberfeletti erővel, akkor semmi. A gyógyításban is minőségre, a teljességre törekszünk: olyan közösséget építünk, mely nélkül nincs értelme az életnek, a gyülekezeti, egyházi életformának. Hiszen senki sem él önmagának (Róm 14,7). Emberi problémák között élünk, azok megoldásában segítünk valamennyien. Ehhez van szükségünk Istenre, egymásra és arra, hogy egymás hite által erősödjünk (Róm 1,12). Erre valók lennénk ugyanis végső soron egymás számára.

Tudom, hogy ez nem egyszerű. Ezt mutatja sok területen a passzivitás is. Sok bizottság akár fel is oszlathatná önmagát, de amíg közösséget alkotva, hitben erősítjük egymást és a jövőért harcolunk, van értelme a találkozásnak és a reménységnek.

Egy Beregszászon elhangzott évnyitón megfogalmazott ünnepi beszéd szerint a magyar főiskola puszta léte is üzenet, hogy él még a magyarság. Jó lenne, ha a református iskoláink léte is mindenütt üzenet lenne, hogy van még élő hit az emberi szívekben. Sajnos iskoláink léte mindenképp üzenet. Olyankor is, amikor csak vegetálunk és nem mutatjuk fel azt a többletet, amitől egy iskola egyházi, sőt református. Mi reménységet hordozunk, hogy esélyt teremtünk létünkkel az épülésre, az építkezésre, a benne rejlő erő megnyilvánulásának lehetőségére. Valójában arra, ami ott történik, ahol ketten vagy hárman együtt vannak az Ő nevében (Mt 18,20), s Vele annak a kovászban rejlő erőnek a megtapasztalására,

mely az egész tésztát megkeleszti (Mt 13,33). Így függ össze a rész és az egész, oktatás-élet, Benne megtalált, oktatásban megvalósuló béke ott, ahol jelen van evilági keretek között az Isten országa, az Ő uralkodása. Nem baj, ha kicsiben. Csak legyen – és az Általa vezetett történelem leckéit tanulva meglesz országa kiteljesedése.

A FELELŐSSÉG HATÁRA

Amikor *Levinas,* akinek filozófiájára nagy hatást gyakorolt a Tóra, az ahhoz kapcsolódó hagyomány és Isten népének története, a Jób 38,4-et magyarázza, az Úr kérdését értelmezi: „Hol voltál, amikor a földnek alapot vetettem?". Ekkor Levinas szerint az Úr Jóbnak nem egyszerűen csak a Teremtő és teremtmény között tátongó szakadékra utal, hanem Isten azért emlékezteti Jóbot arra, hogy ő nem volt ott a teremtésnél, mert ezzel kifejezésre juttatja: Jób olyan dolgokért is felelős, amelyeknek nem ő az oka. Az ember függetlenül attól, hogy nem ő formálta a világot, felelős azért a világért – beleértve embertársát is –, amelyben él.

Levinas érdekes módon az Ézs 53-ban szereplő szenvedő szolgáról is ebben az összefüggésben beszél. A szolga mások betegségeit és mások fájdalmát hordozza: ez az „én" felelőssége és diakóniája. Ebben az értelemben minden ember kiválasztott és mindenki lehet „messiás" (kisbetűvel).[5]

Ezt a másokért vállat küldötti felelősségünket gyakoroljuk az oktatás területén. Olyankor is, amikor a külső körülmények nem olyanok, amilyenekről álmodtunk. Aki a fentiek szerint értelmezi Isten igéjét, nyilván egy kicsit többet vállal ezen a területen és küldetésnek, diakóniának fogja fel a maga munkáját. Az életünk tanúskodik is erről. Mint ahogy arról is, ha más utakat jártunk.

Egy biztos: sokkal több lelkesedésre lenne szükségünk az oktatásban. Persze, hogy fontos dolgokkal foglalkozunk, olyan körülmények között is, amelyek nem teszik lehetővé az elmélyült munkát. Ez a jövőben csak levinasi értelmezésben lesz több, még határozottabban hirdetve a felelősségvállalást, a diakónia részeként, a jézusi úton. A gyakorlatban ez áldozatot, reagálásra való készséget, egymásért hordozott konkrét felelősséget, következetes „szolgaságot" jelent. Ilyen értelemben lehet ennek a gondolkodásnak több

jele, gyümölcse, érezhetünk több motivációt, lehet több javaslatunk, veszünk majd részt több dologban, lehet részünk több, személyes lelki épülésben az oktatásban és az ettől elválaszthatatlan élet iskolájában.

SAJÁTOS LÁTÁSMÓDDAL VALÓ FELFEDEZÉS

Az Írás magyarázata sajátos műfaj. Magán hordozza a magyarázó, a kor sajátosságait minden körülmények között. Akik ennek a témának a kutatói, megpróbálnak egy-egy szempontra koncentrálni kutatásaik során és fel is vállalják, megmagyarázzák szempontjaikat. Aki ilyen tárgyú irodalomra talál, eldönti, mit kezd vele, felhasznál-e belőle valamit, miként értékeli az anyagot. Aki szereti a könyveket, úgy érzi magát, mint a medve a málnásban. Habzsolja az élvezeteket, táplálkozik. Én is ilyen vagyok, könyvek között így érzem magam. Felelősségemet gyakorlom, hiszen diákokkal konfrontálódva, ismereteket kell átadnom, nem beszélve az igehirdetés különböző alkalmairól. Természetes, hogy szükségem van ismeretekre, olyanokra is, melyek könyvekben tetten érhetők. Betűk azok, melyek önmagukban persze nem elevenítenek, de mégis szükségesek, mint a házakhoz az építőelemek. Ezen a területen sem elavult technikát alkalmazunk, mint ahogy a gyógyászatban sem. Mert változnak az idők, problémák jelentkeznek, melyek, mivel újak, új megoldásra van szükség. Ez az egyházhoz tartozók felelőssége a saját hivatásukban. Friss ismereteket szerezni, amelyeken keresztül a változó világ problémáira találunk megoldást. Azon a területen, ahol miénk a felelősség. Sokszor mások helyett is, mert nekünk kell elvégezni azt, ami más feladata lenne.

Friss, aktuális, problémák megoldására alkalmas, építő, sebek gyógyítására is alkalmas ismereteket keresve találtam rá az 1Móz 14,14 sajátos magyarázatára. Ábrahámról van itt szó, aki meghallotta, mi történt Lóttal, atyjafiával. Felfegyverzi háromszáztizennyolc legényét és harcba indul kiszabadítására. Ennek a sikeres hadjáratnak az eredménye Melkisédek, Sálem királya, valamint Sodoma királya és Ábrahám találkozása egy sajátos „úrvacsorai" közösségben, kenyérrel és borral (1Móz 14,18). Ábrahám 318 legényének magyarázata a legsajátosabb. Barnabás leveléből megtudjuk (9,7-9), hogy a számok Krisztusra utalnak. A levél szerint Ábrahám

lélekben már előre Krisztusra tekintett, amikor háza legényeit körülmetélte,[6] mert a görög szövegben (LXX), amelyet Barnabás használt, a ióta („I") számértéke 10, az éta („H") esetében ez 8, a tau („T") pedig a 300. Az IH (18) tehát Jézus nevének rövidítése (IHSOUS), s a tauban (300), mely úgy néz ki, mint a kereszt (T), ott láthatjuk a kegyelem jelét.[7] Ez a gondolkodás nem volt egyedülálló a második században. *Alexandriai Kelemen* is a kereszt jelét látta a 300-ban.[8] Ezek az írások nehéz időkben születtek. *Barnabás* levele például valószínűleg *Hadrianus* (117–138) alatt, aki *Domitianus* abszolutizmusának programját fejleszti szisztematikusan a császárkultusz szervezett rendjévé.[9] Vagyis alattvalóik életét meghatározó császárok uralma alatt nem volt könnyű Krisztusra nézni és Krisztusra mutató jeleket felfedezni. Ehhez egyfajta különleges gondolkodás kellett.

Az egyház keretében az oktatásban részt vevők közössége sajátos közösség, hiszen mi veszünk benne részt, akik „sajátosak" vagyunk, felvállalva egyéniségünket, sajátos gondolkodásunkat. Nem is tehetünk mást, hiszen ezek a paraméterek határoznak meg bennünket, alakítják egyéniségünket. Mindenben. Az oktatásban-tanulásban-nevelésben is. Sajátosak vagyunk ezeken a területeken is. Mint a második századi írásmagyarázók, nyugodtan felfedezhetjük a számunkra adott körülmények között az Írás szépségét, rácsodálkozva mindarra, ami Krisztusra mutat, hogy Rá nézzünk sajátos helyzetünkben. Ebben a Rá-nézésben bátorítsuk egymást! Alapelveinknek annyi értelme van, amennyiben azok ezt segítik. Felelősségünk gyakorlásának és a felelősségre vonásnak is ez a lényege. Csak azt kérhetjük egymáson számon, amin keresztül az Írásból világosabban rajzolódik ki Krisztussal együtt a kereszt üzenete! A kereszteket hordozó egyház oktatásában is kereszthordozó erőre van szükség. Ennek forrásához kell eljutnia az oktatónak, s ezt a forrást az keresi igazán, aki az oktatásban érzi, hogy ott olyan kereszthordozó erőre van szükség, melyre – a problémákból adódóan – szükség van. Ennek a szükségnek és adott esetben az ebből táplálkozó konkrét igénynek a megmutatása az oktatás keretéül szolgáló egyház felelőssége; s ahol ez történik, ott ez gyümölcsöket fog teremni abban az oktatásban, melynek gyökere az egyházi keretben történő oktatás-nevelés számára csak a kereszthordozó, Bibliából megismerhető szeretetet lehet. Ez a szeretet képes ugyanis ma az oktatásban személyre szabottan, a teremtés és újjáteremtés összefüggésében kreatív, aktív, differenciált módon

keresztet vállaló, hordozó, önzetlen odaadásra. Ahol viszont ez történik, ott garantáltan felragyognak a feltámadás erői, mint húsvét hajnalára. Sajátos kereszt-látásból fakadó, kereszthordozás felett, sajátos erővel és méretekben. Ennek felfedezéseként, megtapasztalásaként van csak értelme az egyházi keretben történő oktatásnak minden szinten.

AZ OKTATÁS VÉDETTSÉGE ÉS ÉLETÉRZÉSE EGYHÁZI KERETBEN

Nem szeretem az erőltetett párhuzamokat, amikor régi történetek mintájára építjük fel a jelent vagy a jövőt. De *Zakariás könyve* valamire tanít. Amikor Jeruzsálem romokban van, egy kis maradék felépíti a templomot, és van próféta, aki látja a jövőt. Elesettségben már a kiteljesedésről beszél (Zak 2,5-9), arról, hogy a szent város, kerítetlenül, befogad másokat és Isten maga lesz védelme, mint a tűzfal. A mai computerizált világban értjük ezt igazán. A tűzfal a gép védelme, mely a hálózatot a nem kívánt támadásoktól óvja, s a teljes helyi hálózatot részben elválasztja az internettől, vagy a helyi hálózatnak egy különösen védendő részét zárja el annak többi részétől, így az internettől is.

Az oktatás nincs romokban, de falvainkban bizonyos tekintetben a maradék fogalma felé közeledünk, és amikor megállapítjuk, hogy sok helyen hősies harc folyik a túlélésért, nehéz oktatásról beszélni. De mégis kell, mert ebben a mai helyzetben prófétai látásra van szükség, hogy lássuk a jövőt, az újjáépítés jeleit. Ez a megtapasztalás elméletben nem megy, csak gyakorlatban és ott, ahol a tanulás-oktatás-nevelés történik. Menet közben. Ehhez kell a türelem, kitartás, sőt, hogy lássuk a láthatatlant, mint Mózes (Zsid 11,27). Hogy lehet-e tanulni-oktatni és mit, vagy mikor, nem tudom. Csak azt, hogy nehéz, áldozatvállalást jelent, de van, Aki alapvetően tanítson és megéri Rá figyelni, Tőle szempontokat kérni. Persze soha nem mindegy, hogyan, minek és kinek a rovására, milyen hangsúllyal és milyen veszélyek között. Igen, veszélyeztetett állapotban az oktatónak szüksége van védelemre, hogy tanulni-tanítani-nevelni tudjon. Az egyház számára nem csupán keret, hanem védelem, ahol számára tudatosítja magának Istennek, a Tűzfalnak védelmét, zakariási értelemben.

Az oktatás egyházi keretben az Ő védelmét éli meg a pusztulás erőivel szemben. Résztvevői vezetőként és vezetettként az Ő partnerei az élet oldalán, életet megtartó, győzelemre segítő erővel, ezzel az élet-érzéssel egymásnak, a Krisztus testének, az egyháznak az érző, hús-vér tagjai együtt szenvedve, dicsőségben részesedve (1Kor12,26). Ez az egymást húsba vágóan érző életérzés csak az egyházi keretben történő oktatás sajátja. Ez belül érezhető, kifelé pedig sugárzik. Ha nem, akkor mindez nem valósul meg, értelmét veszti, de használhatóságában is jelentkezik.

AZ OKTATÁS VÁLSÁGÁNAK MEGOLDÁSA A VÁLTSÁG

Dr. Koncz Sándor gondolata még 1938-ból:[10] A válság lényegében véve az emberi egzisztencia korlátolt lehetőségének felfedezése és elismerése. Minden válság ezért kizárólagosan belső válság."

1938 óta ilyen tekintetben semmi nem változott: korlátok között élünk az élet minden területén, az oktatásban is. Ezt tapasztaljuk a ránk váró munkában, erőnlétünkben, egészségünkben. De sorolhatnánk még a pénzügyek vagy éppen a politika korlátolt területeit.

János evangéliuma 9. fejezete is korlátokról szól. Arra az emberre gondolok, aki szegény is volt, vak is volt. Voltak korlátai, de látta Jézust. Látásképtelensége nem akadályozta a belső látásban. Ha a válság belső válság, akkor neki nem volt ilyen. Nem úgy, mint másoknak, akik láttak, de Jézust mégsem látták. A vaknak sok mindene nem volt, de volt Jézusa, aki látta őt. S volt engedelmessége. Első látásra nem egészen világos Jézus érvelése a történtek célját illetően: hogy nyilvánvalókká legyenek benne az Isten dolgai (Jn 9,3). Hogy lehet ez? Hát úgy, hogy a vak meg sem szólal. Csak Jézus látja őt. És ez elég. Ennél egyszerűbben nem lehet elmondani, hogy milyen nyilvánvaló Isten feltétel nélküli szeretete. Persze, hogy van feltétel, de Jézus a kezdeményező első lépésben és ez pont elég ahhoz, hogy nyilvánvaló legyen: kicsoda az Isten. Ehhez képest milyen kevés az ember része a kibontakozásban. Van, de azért olyan kevés, hogy kiderüljön: minden megtehető, minden további nélkül az ember részéről azután, amit Jézus tesz. Csak ne hivatkozzon senki semmire, és nyilvánvalóak lesznek Isten dolgai. Ilyen egyszerű: lehet korlát, Ő lát és mindent megtesz a korlátok felszámolásáért, és ami ebben emberileg ránk tartozik, az olyan egyszerűen megtehető, mint a vaknak, aki megmosakodott a Siloám-tavában. Jézus látja a korlátokat; azt is, hogy hol kell változás. Mi emberek sokfélék vagyunk, de valójában két csoportba tartozunk. Vagy látunk, vagy nem. A vak nem lát, de minden rendelkezésére áll a változáshoz. Aki pedig lát, lehet, hogy nem vak, de hiába lát, mert nem látja Jézusban az Urat. Mint a történetben azok, akik csak arra keresik az okot, hogy miért ne higgyenek. Nekik hiába lesz nyilvánvaló, hogy ki az a Jézus.

Hogy ki lát? – Hát az, aki hisz. És ki hisz? – Aki engedelmes. Ki a vak? – Aki hiába lát. Akiért hiába cselekszik az Isten.

Az oktatásban egy kérdés marad korlátaink között a tanulás-tanítás-nevelés területén is: látunk, vagy vakok vagyunk? Vigyázzunk, mert a látás bűn, ha nem párosul Jézus látásával. Az oktatás területén sem más a válság, mint emberi egzisztenciánk korlátolt lehetőségének belátása. Szeretnénk jól oktatni korlátaink között. Ha ezen a területen válság van, az is csak belső válság. A korlát akadály lehet, mint a vaknak, de az Úr ezt is látja. Ha a vakság veszélyes, a látás még veszélyesebb, mert azzal megmaradhat a bűn. Jézus azért jött, hogy ne maradjon meg a bűn. Ennek útja vakságon át vezet, mely elhiszi, hogy tőle van a látás. A vakságnak van nála megoldása. A látásnak nincs. Ott, ahol elvakulttá válik az ember. *Ady* után[11] – nem az a baj, ha megvakulnak hiú szemeink, hanem ha Őt, a fényest, a nagyszerűt nem látjuk mindörökre. Ha legeldugottabb falvainkban is komolyan énekeljük: „…látom Jézus példájából, mi lehet a holtak porából" (RÉ 347,3), – már túl vagyunk a belső válságon. Ezért lehetünk annak megoldásában az oktatás minden szintjén, váltságunk révén, a válságok Urának eszközei. Oktatásunknak annyi értelme van, amennyiben az lehetővé teszi, hogy ilyen értelemben legyenek nyilvánvalóvá az oktatás válságos helyzeteinek megoldásán keresztül Isten dolgai. Ennek történeti megvalósulása, egyházi keretben történő oktatásunk specifikuma, többlete, minden egyéb szempontra koncentráló oktatással szemben. Ahol ez kézzelfogható, ott nyilvánvalóvá válik, hogy nem beszédben áll az Isten országa, hanem erőben (1Kor 4,20), s ott nem az emberi erőforrásokra korlátozódó pénzügyi támogatási formák éltetik az oktatást, hanem Isten országának erői. Ez szükségszerűen meg fog látszani oktatásunkon, s hirdetni fogja az Ő dicsőségét.

JEGYZETEK

[1] A németek ezt úgy fogalmazzák meg egy közmondásban: *Was ich nicht weiss, macht mich nicht heiss.*
[2] Ady Endre: *Fölszállott a páva.*
[3] „Schola est seminarium ecclesiae" (Az iskola az egyház veteményeskertje) – *Utecht,* (1662), 395.
[4] Anke Langner, Lernen/Lernschwierigkeiten.
Letöltés: http://www.inklusion-lexikon.de/Lernen_Langner.pdf (2017. 07. 26.)
[5] van Riessen (1997), 139-155.
[6] „…en pneumati problepyaõ eis ton Ihsoun" – *Lindemann, Paulsen* és *Dibelius* (1992), 48-49.
[7] *Holmes, Lightfoot,* és *Harmer* (2007), 408-409.
[8] *Bird* és *Pahl,* (szerk.) (2010) 3-4.; *Stählin* (1937), 294.; *Lampe* (szerk. 1961–[1968]), 1253.
[9] *Böttrich,* (2011) 28-29.
[10] *Vitéz* (2013), 324.
[11] Ady Endre: *Az Úr érkezése.*

IRODALOM

Bird, M., Pahl, M. (szerk., 2010): *The Sacred Text.* Gorgias Press, Piscataway, N. J.

Böttrich, C. (2011): Das Böse hat nicht das letzte Wort. In: *Zeitschrift für Neues Testament,* Das Neue Testament in Universität, Kirche, Schule und Gesellschaft Tübingen [etc.], Francke, Heft 28. 24-32.

Holmes, M. W., Lightfoot, J. B. és Harmer, J. R. (2007): *The Apostolic fathers.* Greek texts and English translations. Bacer Academic, Grand Rapids, MI.

Lampe, G. W. H. (szerk., 1961–[1968].): *A Patristic Greek Lexicon.* At The Clarendon Press, Oxford [etc.].

Lange, A. de; Zijlstra, O. K. (szerk., 1997): *Als ik Job niet had.* Meinema, Zoetermeer.

Lindemann, A., Paulsen, H. és Dibelius, M. (1992): *Die apostolischen Väter.* Griechisch-deutsche Parallelausgabe auf der Grundlage der Ausgaben von Franz Xaver Funk, Karl Bihlmeyer und Molly Whittaker. Mohr Siebeck, Tübingen.

Riessen, R. van (1997): Buiten de orde, Levinas´ denken over de transcendentie van het kwaad, de Ander en God'. In: Lange, A. de és Zijlstra, O. K. (szerk.): *Als ik Job niet had,* Meinema, Zoetermeer.139-155.

Otto Stählin (1937): *Des Clemens von Alexandreia Teppiche…* (Stromateis) Bibliothek der Kirchenväter, Zweite Reihe Band XIX, Ausgewählte Schriften, Aus dem Griechischen übers, von Otto Stählin, Kösel & Pustet, München.

Utecht, J. (1662): *Reserata Lutheri Schola, Oder D. M. Luth. wolgebawete Schul ...,* Höpfner, Stettin.

Vitéz Ferenc (2013): Válság és váltság. In: *Néző Pont.* Irodalom, kultúra, művészetek. Vitéz Ferenc irodalmi és művészeti folyóirata. 2013. augusztus-szeptember, 324-330.

HORSAI EDE
Autonóm személyiség, református identitás

Mi a küldetése a Magyarországi Református Egyháznak az általa fenntartott református iskolákon keresztül az egyházban és a társadalomban? Hogy növeljen, azaz neveljen. (Latinul *educatio, educere*: kifejleszteni, kivezetni!) Segítsen a felnövekvő generációnak Emberré válni. Nagybetűs Emberré, tehát olyanná, aki tudja, miért született, minek él, kihez tartozik, hogyan éljen. Ismerje meg Istenét és saját magát, mert e kettő nélkül nem megy. Segítsen a felnőtté válásban. Így lesz az egyházi iskola minőségi jelzője a régi mondás: *Non scholae, sed vitae discimus!* (Nem az iskolának, az életnek tanulunk!) A keresztyén nevelés ugyanis nem oktat, hanem fejleszti a személyiséget. A református iskolába járó diák olyan felnőtté váljon, aki képes egész-séges egyéni és társadalmi életet élni. Ezt garantálni nem tudjuk, de ebben segíteni igen. Olyan ember legyen, aki nem sodródik, hanem él. Nem egy fixálódott kamasz, hanem olyan, aki eljutott a felnőttkorra. Ahogy Pál írja: „… míg eljutunk mindnyájan a hitnek és az Isten Fia megismerésének egységére, a felnőttkorra, a Krisztus teljességét elérő nagykorúságra, hogy többé ne legyünk kiskorúak, akik mindenféle tanítás szelében ide-oda hányódnak és sodródnak az emberek csalásától, tévútra csábító ravaszságától; hanem az igazsághoz ragaszkodva növekedjünk fel szeretetben mindenestől őhozzá, aki a fej, a Krisztus." (Ef 4,13-15) A címben feltett kérdésre ennél az igénél többet nem lehet mondani, csak bővebben.

Bővebben: sokan az egyház küldetését az általa fenntartott iskolákban összekeverik, pontosabban azonosítják az egyház missziói munkájával, vagy történelmileg leragadnak a reformáció korának kultúrtörténeti vo-

natkozásainál. Csakhogy egyfelől: az iskola nem lehet egyházpótlékká. Nem lehet és nem is kell annak lennie. Másfelől: ma – szemben a 16. századdal – nincs arra szükség, hogy az egyház iskolákat alapítson, tartson fenn csak azért, hogy az emberek megtanuljanak írni, olvasni, alapvető ismereteket szerezzenek. Az ehhez szükséges iskolarendszer adott.

Napjainkban az oktató-nevelő munkában akkor kell részt vennie az egyháznak, akkor kell iskolákat fenntartania, ha azon túl, hogy oktat, határozott értékrend mentén nevel is, tehát amellett, hogy biztosítani tudja a világ megismerésének tudományát magas szintű oktatásával, eligazítást és segítséget tud abban is nyújtani, hogy a növendék mindezekkel mit kezdjen, vagyis a világot és benne saját életét az Isten kontextusában ismerje meg. Választ kapjon arra, hogy miután mindezt megtanulta, önálló felnőtt emberként (ami elsősorban nem jogi kategória!) majd hogyan éljen. Választ arra, hogy „mit tegyünk, atyámfiai, férfiak?" (ApCsel 2, 37b) A nagykorúság elérése erkölcsi kérdés is. Felnőtt az, aki felelősséget tud vállalni önmagáért. Akinek nemcsak világképe, hanem világnézete is van. Identitása van. A református iskola világnézetileg elkötelezett iskola, ahol a krisztusi személyiségmodell a nevelendő cél. „Ha már mindent elfelejtettél, amit az iskola tanított, a neveltetésed még megmaradhat." (Albert Einstein)

Luther írja: „A világ rohan a gazdagság, a dicsfény, a tobzódás után. Különösen az ifjúság az, amely manapság senkitől sem tanulja, hogy miképpen kell harcolni a testi vágyak és kísértések ellen. Ezeknek mind a hálójába esnek, úgyhogy már szinte nem is szégyellik magukat, mert az egész világ tele van buja és parázna dalokkal és olvasmányokkal, mintha ez így volna rendjén."

Vagy a magyar gályarab prédikátor így fogalmaz: „Ha lehetséges volna, hogy meghallgattathatnám minden embertől, egy toronyba felmennék és teli torokkal azt kiáltanám: hova rohantok emberek, akik a pénzgyűjtésben szorgalmatosak vagytok, de gyermeketek nevelését elmulasztjátok."[1]

A fenti idézeteket még sok más hasonló idézettel kiegészíthetnénk több ezer (!) évre visszamenően, amelyekből egyértelműen kiderül: napjaink erkölcsi problémái nem újkeletűek.

Ugyanakkor a természetesnek tekinthető generációs feszültségeken túl megvan minden kornak a maga specifikuma. A XXI. sz. fiataljai pl. már nem lázadnak, hanem fogyasztanak… Napjainkra az autoritásvesz-

tés, szekularizáció, egoizmus, a családok széthullása és a hedonizmus lett jellemző társadalmi tünetté, ami nem kedvez a nevelésnek. A valláserkölcsinek még kevésbé. Sőt! Sokan nemhogy a valláserkölcsi vagy az erkölcsi nevelésnek, hanem magának a nevelésnek a létjogosultságát is megkérdőjelezik. Családban, iskolában, társadalomban. Az MRE Hit-és erkölcstan kerettanterve célrendszere is leszögezi: „A keresztyén nevelés napjainkban is hármas pilléren nyugszik, melyek: a keresztyén család, a keresztyén gyülekezet, a keresztyén iskola."[2] Majd idézi Szűcs Ferenc megállapítását: „E három közösség nemcsak nem veszi át egymás funkcióit, de az első kettő nélkül a harmadik nem igazán életképes." Ez a társadalmi közeg vesz körül bennünket, ennek vagyunk szerves részei, itt oktatunk, nevelünk. Ez adja a református iskola környező világát.

A nevelés tehát környezettől függetlenül egzisztenciális kérdés. Hiszen a nevelés célját az határozza meg, hogy mit gondolunk az emberről, milyen az emberképünk. Az ember lényegéről alkotott képünk pedig azért fontos, mert amilyen az emberről alkotott képünk, olyan a magatartásunk is: „minél teljesebb és reálisabb az emberről alkotott képünk, annál kulturáltabb a magatartásunk s fordítva, ahogyan silányul az emberképünk, úgy durvul, embertelenedik magatartásunk."[3] A nagykorúság reális emberképet feltételez. A reális emberkép reális önismeretet feltételez. Ez pedig azért nehéz, mert a megismerő és a megismerendő ugyanaz. Ahhoz, hogy mozdulni tudjon, feltétlenül szüksége van egy külső etalonra, koordinátarendszerre, amihez igazodik, esetleg amivel/akivel szemben lázadhat. Ez az etalon Isten Igéje. A református egyház az Ige egyháza.

A nevelés alkalmával – a korra jellemző módon – különböző alapelvek, példaképek, eszmék interiorizálására törekszik a társadalom. Ezeket nevezzük kollektív normáknak. Ezek a társadalmi normák közvetítik azokat az erkölcsi értékeket, amelyek a közösségben élő ember magatartását befolyásolják, vagy annak elérésére ösztönzik. Napjainkban azonban felteszik a kérdést: nem veszélyezteti-e bármilyen erkölcsi rendszer, norma, főleg pedig az erre épülő erkölcsi nevelés az ember szabadságát? „Ma már nyilvánvaló, hogy a törvény és a szabadság szembeállítása hamis. A törvényt nem a szabadsággal, hanem a szabadossággal kell szembeállítani." – írja Pálvölgyi Ferenc.[4] E nyilvánvalóság napjainkban és térségünkben sajnos nem megerősödni, hanem gyengülni látszik. Pedig a legliberálisabb társadalomnak is szüksége van törvényre, hiszen a törvény éppen a szabadságot szolgálja. Az egyén szabadsága addig terjed, amíg nem sérti mások szabadságát. Tolerancia nélkül nincs együttélés. De a tolerancia nem azonos az elvtelen közömbösséggel. Toleráns csak az lehet, aki szilárd értékrenddel rendelkezik, de annak ellenére elfogadja, hogy mások másként gondolkoznak. Megérti, noha nem ért egyet esetleg azzal, amit mások művelnek. Tudásom, az „erkölcsi törvény bennem" nem mások ellen, hanem másokért adatott. A szabadság és felelősség szétválasztása az igazi szabadság, az ember autonómiájának elvesztését vonja maga után. Ez a felelősség pedig nem jogi, hanem erkölcsi kategória. A református egyház iskolája az ember autonómiáját megőrző és megerősítő iskola kell, hogy legyen.

Az ember – a növendék – test, lélek és szellem. Augusztinusz – Arisztotelész és Platón után –maga is beszél arról *Confessiones* című munkájában, hogy az egyén akarata a legfőbb Jóra, értelme az Igazságra és szíve a Szépre irányul, de mindezek a Szentháromság Istenben találhatók meg. Az eudaimonia ezek ismerete, azaz Isten megismerése. A református egyház harmóniát, boldogságot adni akaró iskolát fenntartó egyház.

Miután erre minden ember vágyik, és az út ehhez önmaga megismerésén át vezet, így az ember nevelhető, sőt nevelendő. De ember csak ember által nevelhető. Az ember társas lény, a közösség formálja. Ismét a család, a gyülekezet, és az iskola hármasságának, összetartozásának fontossága jelenik meg. Ezen evidenciában változást a racionalizmus és az empirizmus kora hoz. Spinoza szerint mindenki utilitarista módon cselekszik, a társadalom ehhez biztosítja a kereteket. Jó és rossz között az értelem tesz különbséget. A szabályok megtanítása a szülők kötelessége. Az ember erényei az akaraterő, mértékletesség, józanság. Kant maximája, a kategorikus imperatívusz pedig belülről irányítja az embert.[5]

Aztán a felvilágosodás már az önmagában bízó, önmaga jóságában hívő embert hozza elénk, aki végül magát a legfőbb Jó, Igaz és Szép, azaz Isten helyébe akarja ültetni (Hübrisz!). „Isten halála" (Nietzsche) után megszűnik az etalon, és az önmagában bízó ember egy szörnyű XX. század után csalódásában agnoszticizmusba, illetve értékrelativizmusba menekül. Ez a református iskola jelenének környező világa.

„Miért legyek tisztességes? Kiterítenek úgyis. Miért ne legyek tisztességes? Kiterítenek úgyis"[6] – írja József Attila, és egyben megfogalmazza

azt az évezredeken keresztül sokat hangsúlyozott tételt, hogy a hit és erkölcs, az élet több mint szabályok gyűjteménye. Az etika kérdése: a hogyan cselekedjünk, mindig a miérttel kezdődik. Ezért nehéz vallás nélküli, világnézetileg semleges etikát elképzelni. Nevelésre, erkölcsi nevelésre van szükség, hogy erkölcsileg felelősen gondolkodó egyéneket neveljünk utódainkból, nem pedig erkölcsi törvényeket ismerő, de negligáló „örök kamaszokat". Azonban az értékekre alapozott nevelési modellek az elmúlt időszakban háttérbe szorultak, esetleg csak elvontan utaltak rá a szakirodalomban.[7] Így lesz az iskolából „tudásgyár". Mindez egy olyan korban, amikor a házasságok fele felbomlik, széteső családokban pedig nagyon nehéz az egészséges erkölcsi nevelés. A szülők egyre inkább túlterheltek, nincs idejük foglalkozni saját gyermekükkel. Egy felmérés szerint a pedagógusok 74%-a ítéli meg úgy, hogy tanítványaik fizikai, mentális és erkölcsi jellemzői ma lényegesen rosszabbak, mint korábban.[8]

A rendszerváltozást követő értékzavart értékvákuum cserélte fel, amit nehezített a fejlettebb nyugati társadalmakat is sújtó értékválság. Ez vezetett a szinte anomikus társadalomhoz.[9] Azonban „az értékválság, értékzavar kifejezések jelentéstartalmai nem az értékek válságát, zavarait jelentik: valójában a társadalom válságáról, zavarairól van szó, s a társadalmi rétegeknek, csoportoknak s bennük az egyénnek a valós (pozitív) értékektől való elfordulása, s a normákkal, szabályokkal való szembehelyezkedése ez esetben csak következmény. Vagyis nem az értékek vannak válságban, hanem az értékválasztó (értékmegőrző, értékalkotó) ember, s személyiségének egyik legfontosabb viszonyulása, megnyilvánulása: az értékelés" – állapítja meg helyesen Lappints Árpád.[10]

Ebből is látszik, hogy napjainkra a református egyház által képviselt értékközpontú nevelési modellre szükség van mind társadalmi, mind pedagógiai okokból. A szekularizált társadalom és a református, egyházi iskola találkozása nem problémamentes. Megfontolandó Rózsai Tivadar megállapítása:[11] „Ennek a találkozásnak persze ára is van. Mégpedig kettős: az egyik az, hogy fel kell számolódnia egy olyan vallásosságnak, vallásos nevelésnek, amely az önmagáért való kegyességet próbálta ápolni, az egyházban kizárólag az egyház számára kívánt utánpótlást biztosítani, az egyházat, és ezzel együtt az iskolát is, mint egy szigetet képzelte el a világ tengerében és introvertáltságában sokkal inkább kegyes pszichológia volt,

mint bibliai realitás, mint élő hit. Figyelmünk a nevelés területén fokozottan arra fordul, amit hiszünk és nem arra, ahogyan hiszünk. Másfelől felszámolódik egy olyan teista Isten-szemlélet, Istennek a „túlvilágba" való száműzetésével, akinek a való emberhez és a világhoz, élethez nem sok köze volt, a mindennapok kérdéseit transzcendálta. Nekünk az új helyzetben keresztyén nevelést, életet kell folytatnunk."

A keresztyénség nem ideológia, hanem életforma. Az Isten szerinti emberarcra formálódás. Létmód. Szó és tett egysége. Ebből következik, hogy a református keresztyén nevelés nemcsak ismeretátadás, hanem példaadás is. A nevelő a növendéktől nem utánzást, hanem feleletet vár. A nevelő ugyanis nem magához hívogat, nem magára mutat, hanem arra, aki Őt is azzá formálta, ami. Ehhez kell egy tekintélyszemély, egy tanítvány, akin meglátszik, kihez tartozik, és akit a növendékek annak fogadnak el. Ravasz László vallástanítóknak prédikálva mondta, de az egész református nevelés ettől lesz az, ami: „Jézus a személyiségével nevelt. Ma is azért nevel, mert most is az, aki egykor volt. Nem, amit mondunk, hanem akik vagyunk. Nem, aminek látszunk, hanem amit élünk. Nem, amiről bölcselkedünk, hanem ami próbát megállunk: ez bennünk a győzelmes erő, ez a nevelő hatalom. Jegyezze ezt meg minden vallástanító." [12]

A fiataloknak nem hősök kellenek, hanem ebben az értelemben példaképek. Olyanok, akik megmaradnak embernek. Nem idealizált, piedesztálra állított, hanem a valós világot ismerő, és abban helytállni tudó nevelőkre van szükség. Nem szentek, hanem Istennek szentelt életű emberek.

A nevelő ugyanakkor legyen partner, de ne felejtse el, hogy ő nem egyenrangú a reábízottal. A nevelő feljebb áll, hatalma van, de ez a hatalom nem azért adatott, „hogy néki szolgáljanak, hanem, hogy ő szolgáljon" sokakért.

Sokféle képet alkothatunk egy emberről, olyat is, ami egyben javaslatot is tartalmaz számára. Ez a kép elsősorban ne azt mutassa, hogy milyen, hanem, hogy milyen lehet! Itt a hangsúly a fontos, hiszen egyik nincs a másik nélkül. De a diagnózis önmagában, ha a nevelő megragad a diagnózis szintjén, inkább személyiségfejlődést gátló, mint segítő tényező.[13] Célunk nem az, hogy ítélkezzünk, „fejére olvasva az igazságot", hanem segítsünk neki igaz emberré válni.

Ne feledkezzünk meg a nevelés paradoxonjáról: úgy nevelek, hogy közben együtt nevelődünk valami magasabb erő által. Nem én készítek fel

valakit az életre, hanem segítek neki felkészülni. Az nem zavarhatja a nevelőt, ha a növendék ezt még nem, vagy másként látja.

Az erkölcsi nevelés nem valósítható meg világos célkitűzés nélkül. A vallásos és a nem vallásos erkölcsi nevelés célja csakis az erkölcsi autonómiához való segítés lehet. Csakis az ilyen emancipált személyiség lesz képes a mindennapokban szűkebb és tágabb környezete, közössége javát szolgálni.

Az ember szabadságra és szeretetre teremtetett. Ebbéli igényét tiszteletben kell tartani és tartatni.

Az erkölcsi nevelésben ezért központi szerepet kap az önismeretre nevelés. Ennek alapja, hogy a nevelő után (!) a növendék is fogadja el önmagát. Az elfogadás nem rezignált belenyugvást, hanem értelmező tudomásul vételt jelent azzal a szabadsággal, hogy megváltozhatok, ha kell, és azzal az elhatározással, hogy meg akarok változni, mert kell.

Az erkölcsi megújulás sohasem volt tömegmozgalom. Terjedt lélektől lélekig. Pontosabban: Lélektől lelkekig. Akit a Lélek indít, az cselekszik. Nevel. Nem tehet mást. Csontjaiba van rekesztve. Ez a tűz azonban, ami onnan felülről való, sohasem pusztításra, hanem megelevenítésre adatott. Vannak, akiknek szükségük van erre, és vannak, akiknek adatott. Márpedig ha valaki jót tehetne, de nem teszi, bűne az annak. Mert, ahogy Erasmus írja, az ember nem születik, hanem kiművelődik! Mindezekben a nevelő, az iskolafenntartó egyház azzal a lelkülettel tud segíteni, amit Gyökössy Endre a mennyei Atyának hozzánk való lelkületével kapcsolatosan így fogalmazott meg: „Szeretlek olyannak, amilyen vagy, hogy ne maradj olyannak, amilyen vagy”.[14]

JEGYZETEK

[1] Kocsi Csergő Bálint 17. sz-i gályarab lelkész, tanár. Idézi: Rózsai Tivadar 1973-ban a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának nevelési értekezletén. In: Rózsai (2014), 17.

[2] *A Magyarországi Református Egyház Hit- és Erkölcstan Kerettanterve*, RPI, Budapest 2012. 11.

[3] Rókusfalvy (1999), 4.

[4] Pálvölgyi (2004).

[5] Immanuel Kant: *A gyakorlati ész kritikája* „Zárszavának” utolsó fejezete kezdődik az aforizmává vált alapmondattal: „Két dolog tölti el elmémet új és egyre fokozódó csodálattal […]: a csillagos ég fölöttem és az erkölcsi törvény bennem.”

[6] József Attila, Két hexameter.

[7] Ennek egyik oka politikai. A polgári erkölcsöt, mint az „előző rendszer” erkölcsét elvetették, helyébe az ún. „szocialista erkölcs” lépett, amit azonban sohasem sikerült világosan megfogalmazni, kifejteni, megvalósítani pedig egyáltalán nem. Úgy beszéltek pedagógiai célokról, hogy értékekről és értékrendszerekről nem esett szó.

[8] Hoffman (2002),10-12.

[9] A témához bővebben: Pálinkás (2004). 9.

[10] Lappints (1999), 18.

[11] Rózsai, (2014), 21.

[12] Ravasz (1936).

[13] Lásd ítéletmondó prédikációk kizárólagossága és az ekkléziogén neurotizmus jelensége.

[14] Gyökössy (é.n.), 24.

IRODALOM

A Magyarországi Református Egyház Hit- és Erkölcstan Kerettanterve, RPI, Budapest 2012.

Rózsai Tivadar (2014): *Az egyház jövője.* TRE, Debrecen.

Gyökössy Endre (é.n.): A két középpont. Szent Gellért Kiadó és Nyomda, Budapest.

Hoffman Rózsa (2002): Háttérbe szorított hivatás. *Mentor,* 2002. október. p.10-12.

Lappints Árpád (1999): Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. Új Pedagógiai Szemle, 1999. június, 17-27.

Pálinkás József (2004): Párhuzamos gondolatok az erkölcs erejéről a nevelésben, a tudományban és a politikában. In: *Mester és tanítvány,* 2004/1, 9-17.

Pálvölgyi Ferenc (2004): Az erkölcsi nevelés új perspektívái. In: *Mester és tanítvány*, 1. szám. 2004, 82-97.

Ravasz László (1936): A vallásos nevelés. In: Legyen világosság I-III. Franklin, Budapest.

Rókusfalvy Pál (1999): A nevelés erkölcsi nevelés is. In: Új Pedagógiai Szemle, 1999/3. 3-13.

NÉMETH TAMÁS

A református iskola felelőssége az egyház építésében és a társadalomban

TANÍTVÁNNYÁ LENNI ÉS TANÍTVÁNNYÁ TENNI

„Schola est seminarium ecclesiae" – az iskola az egyház palántáskertje, tanította *Philipp Melanchthon* wittenbergi reformátor, *Luther* munkatársa és szellemi utóda. Azt értette a mondaton, hogy azok a fiatalok, akiket az anyaszentegyház hitben és ismeretben gyarapítva indít el az élet útján, lesznek majd jó gyümölcsöket termő, hitben felnőtt tagjai, presbiterei, tanítói, lelkipásztorai és elöljárói. Ennek okán és szellemében kezdte meg működését a Pápai, a Sárospataki és a Debreceni Református Kollégium, valamint ezek partikulái és számos gyülekezeti iskola. Lelkipásztorokat, tanítókat nevelt, hogy azok pásztorolják és tanítsák az egyház népét, gyülekezeti tagokat nevelt, hogy hitvalló, tudatos keresztyén életet éljenek, Bibliát olvassanak, és tanítsák gyermekeiket ugyanerre. Később ehhez társult egy másik ok, nevezetesen a református keresztyén értelmiség nevelése, képzése.

A tanítvánnyá lenni és tanítvánnyá tenni dinamikája, mint a szövetségben megmaradásnak és a szövetség megújításának alapja, megtalálható már az Ószövetség lapjain is. A parancsolatokat, az ünnepeket meg kellett tartani nemzedékről nemzedékre, mert az Isten rendelkezései, melyeket az ember javára és üdvösségére adott, nem veszítik el érvényüket (2Móz 12,14). Ehhez Jézus hozzáteszi: „amíg az ég és a föld el nem múlik, egy ióta vagy egy vessző sem vész el a törvényből, míg az egész be nem teljesedik" (Mt 5,18; Lk 16,17). Az Ószövetség korában minden intés, minden tanítás

és minden fontos ismeret, amely az emberi egzisztenciát, erkölcsöt érintő ismeret volt, az istenismerettel állt kapcsolatban. „Mert lámpás a parancs, világosság a tanítás (תֹורָה), az élet útja a figyelmeztető intés" (Péld 6,23). Jaj azoknak, akik „az Úr tetteit nem veszik észre, kezének munkáját nem látják meg" (Ézs 5,12). „Elpusztul népem, mert nem ismeri Istent (…). Nem törődtél Istened tanításával, én sem törődöm fiaiddal" (Hós 4,6). A megtérő népnek pedig ez az ígéret szól: „Fiaid az Úr tanítványai lesznek, és nagy lesz fiaid békessége" (Ézs 54,13). Az Ószövetség korára mindenben érvényes volt az, amit *Harald Höffding* mond: „a vallásos élet az értékek konzerválója". Ez azt jelenti, hogy ez az életforma őrzője mindannak, ami az ember számára lényeges, „azaz túl van minden haszonelvűségen".[1]

Ahogyan az Ószövetségben a próféták és a papok az Úrtól vették a tanítást, és adták tovább a következő nemzedéknek, az Újszövetségben Jézus is egyértelművé teszi azt, hogy nem emberektől tanult ismeretet hirdet. „Az én tanításom (διδαχή, διδάσκω) nem az enyém, hanem azé, aki elküldött engem. Ha valaki kész cselekedni az ő akaratát, felismeri erről a tanításról, hogy vajon Istentől való-e, vagy én magamtól szólok" (Jn 7,16).

A keresztyén élet a teljes emberre vonatkozik, az egész élettörténetére, mert a léte és keresztyén volta, élettörténete és Krisztus-követése azonos. A keresztyén, Krisztusban kapott igazság viszont független az emberi gondolkodástól és elképzelésektől. Ahogyan egy matematikus azt mondhatja, hogy a matematika számai akkor is valóságok lennének, ha nem lenne ezeket felfogó emberi intelligencia a földön, mi azt mondjuk, hogy Krisztus az út, az igazság és az élet, és ez akkor is halhatatlan princípium volt, amikor még egyetlen ember sem tudta, és akkor is az lesz, ha senki sem akarna tudni róla. Azt az örömhírt és ajándékot, hogy Isten az egyszülött Fiúban, Jézus Krisztusban kijelentette önmagát, keresztjével elhordozta és elvette a világ bűneit, feltámadásával utat nyitott az üdvösségre, Jézus akarata szerint minden embernek tudnia, ismernie kell. „Jézus pedig hozzájuk lépett, és így szólt: Nekem adatott minden hatalom mennyen és földön. Menjetek el tehát, tegyetek tanítvánnyá minden népet, megkeresztelve őket az Atyának, a Fiúnak és a Szentléleknek nevében, tanítva őket, hogy megtartsák mindazt, amit én parancsoltam nektek; és íme, én veletek vagyok minden napon a világ végezetéig" (Mt 28,18-20; Mk 16,15-16). *Kálvin* a tanítás felelősségéről azt írja magyarázatában,

hogy Jézus „az apostolokat azzal a korlátozással küldi el, hogy ne a maguk koholmányait kényszerítsék az emberekre, hanem azt adják tisztán és hűségesen kézről kézre, amit ő parancsolt”.[2] Nemcsak minden nép előtt, hanem minden nemzedék és korosztály előtt is megnyitja Jézus az evangélium kapuját. „Miután pedig az evangéliumi és az apostoli iratokból kitűnik, hogy Isten nem kevésbé törődik újszövetségi népe ifjaival, mert világosan tanúsítja és kijelenti: „»Engedjétek hozzám jönni a gyermekeket, mert ilyeneké az Istennek országa«, nagyon jól teszik az egyházak lelkészei, ha már korán elkezdik és szorgalmasan tanítják a fiatalokat, lerakva a hit alapjait és hűségesen tanítva vallásunk alapelemeit…”(Mk 10,14).[3]

Amikor tanít, amikor hitismeretet ad tovább, amikor református iskolákat alapít az egyház, Jézus Krisztus missziói parancsának enged. Az egyház tanító, nevelő munkájának úgy a gyülekezetekben, mint az iskolákban az a célja, hogy eljuttasson mindenkit „a hitnek és Isten Fia megismerésének egységére, a felnőttkorra, a Krisztus teljességét elérő nagykorúságra, hogy többé ne legyünk kiskorúak, akik mindenféle tanítás szelében ide-oda hányódnak és sodródnak az emberek csalásától, tévútra csábító ravaszságától; hanem az igazsághoz ragaszkodva növekedjünk fel szeretetben mindenestől őhozzá, aki a fej, a Krisztus” (Ef 4,13-15).

Amikor a Magyarországi Református Egyháznak az iskolákon keresztül megnyilvánuló küldetéséről szólunk, emlékeztetnünk kell arra, hogy miként határozzuk meg az egyetemes egyházat, miként értelmezzük önmagunkat, milyen a református identitásunk. A keresztyén felekezetek általában egyetértenek abban, hogy az egyház egy, szent és egyetemes. Azonban azt is látnunk kell, hogy a közfelfogásban az egyház fogalma torzult, sőt negatívvá lett. Egyfelől a lelkeken uralkodó, mindig fenyegetőző és fenyítő, fullasztóan zárt, a modern világtól távol álló szervezetet értenek sokan az egyház fogalmán. Másfelől szolgáltató, bizonyos lelki, illetőleg szokásjog alapján értelemezett igényeket megfelelően kielégítő szervezetnek tekintik, melynek elsőrendű kötelessége ezekre az igényekre figyelni és reagálni. Az egyházi iskoláktól is gyakori szülői elvárás az, hogy bizonyos többletet adjanak, azért, hogy az oda járó gyermek majd az életben sikeresebb legyen. Sajnos ehhez az elváráshoz gyakran kapcsolódik az, hogy ez a többlet úgy is hasson, hogy az egyházat magát elutasítják, holott az egyház éppen egyház mivoltában adhat többletet.[4]

A reformáció első generációjának teológusai, *Luther, Melanchthon, Oecolampadius, Bucer* követelték a nevelés hitvallásos alapra helyezését, amely nevelés már nemcsak a család ügye, hanem az egyházé is. Az egyházé, amelyről ezt olvassuk: „Ti azonban választott nemzettség, királyi papság, szent nemzet vagytok, Isten tulajdonba vett népe, hogy hirdessétek nagy tetteit annak, aki sötétségből az ő csodálatos világosságára hívott el titeket” (1Pét 2,9). „Mert tiétek ez az ígéret és gyermekeiteké, sőt mindazoké is, akik távol vannak, akiket csak elhív magának az Úr, a mi Istenünk” (ApCsel 2,39). A reformáció az egyházról úgy gondolkodott, hogy az „Krisztus teste” (corpus Christi), amely egyetlen főre, magára Jézus Krisztusra figyel és őt követi. „Ő előbb volt mindennél és minden őbenne áll fenn. Ő a feje a testnek, az egyháznak; ő a kezdet, az elsőszülött a halottak közül, hogy minden tekintetben ő legyen az első” (Kol 1,17-18). A tanításról pedig úgy, hogy a tanárok (doctores) hozzátartoznak a „négyes egyházi szolgálathoz: amelyben lelkészek, tanítók, presbiterek és diakónusok együtt voltak”.[5] Az egyházi oktatásnak ma is arra kell törekednie, hogy iskolái tantestületében olyan oktatók legyenek, akik önmagukat Krisztus egyházának, tulajdon népének szolgálattevőjeként értelmezik, melyet Szentlelke és igéje által kiválasztott, egybegyűjtött. A református iskola ebben az értelemben az egyház része, az egyház egyik gyülekezete.[6] Kálvin egyértelművé tette azt, hogy tanító és tanítvány együtt törekszik arra, hogy olyan szeretetkapcsolatba jussanak Istennel magával, „hogy egész életükben készek legyenek Istentől való függésben és akarata iránti engedelmességben élni”.[7]

A reformáció *Augustinus* közvetítésével *Cyprianustól* vette át azt a gondolatot, hogy a gyülekezet, az egyház a „hívők anyja”. Tehát állandó szerető és nevelő jelenlét az életünkben, akiket „Isten tanított” (theodidaktosz), és biztonságot jelentő közösség, de egyúttal fegyelmező közeg is (1Thessz 4,9).

EGYHÁZ ÉS VILÁG, EGYHÁZ ÉS TUDOMÁNY

Miután megvallottuk azt, hogy az embernek minden dolga az Istennel való kapcsolatában nyer értelmet, le kell azt is szögeznünk, hogy a református teológiai gondolkodásból hiányzik a pozitív és negatív, a világosság és sötétség dualista szemlélete, amely az emberi életet és a körülötte lévő

világot harctérnek tekinti. A református teológiai látás ugyanis a Szentháromság egy Isten hatalmába, irányítása alá helyezi az egész teremtettséget, még akkor is, ha meggyőződéssel állítja, hogy a bűn miatt nemcsak részeiben romlott meg, hanem egészen, és minden dolgában bűn alá rekesztett; ami saját erejéből minden gonoszra képes, és minden jóra képtelen. Azonban Isten szövetsége az emberrel, a Noéval kötött szövetségtől a Krisztusban kapott szövetségig megbánhatatlanul fennáll. Ezért aki a „Felséges rejtekében lakik" (Zsolt 91,1), annak számára az élet eseményei nem a harc, hanem a Krisztusban kapott győzelem felől nyernek értelmet. Tehát az emberiség soha, életének legmélyebb pontján sem volt Isten nélkül.

Az Istennek emberrel kötött szövetsége gyümölcsének, és az általános kegyelem munkájának tekintjük mindazokat a felismeréseket, tudományos eredményeket, a művészeti alkotásokat, a zene szépségét, amit az emberiség évszázadok alatt létrehozott. Ezek nem ellenkeznek Isten akaratával, sőt a Szentlélek megvilágosító hatalma által nyerték el igazi értelmüket. Az alkotás és kutatás csak ilyen kegyelmi állapotban képzelhető el. Ehhez járul egy másik szempont: a teremtettségről való ismeret, amelyet az ember a mikro- és makro-világról évezredek alatt megszerzett, megfelel annak az isteni akaratnak, hogy a teremtettséget, amelyen az embernek elrendelt feladata, hogy uralkodjék (1Móz 1,28), ismerje meg, adjon neki nevet és így vegye birtokába (1Móz 2,19). A helyes vezetéshez, az uralkodáshoz ugyanis elengedhetetlen feltétel a helyes ismeret. A teremtett világ helyes ismerete viszont nem képzelhető el az Alkotó ismerete nélkül. Ezért a teológia azokat a világszemléleti következtetéseket, amelyeket a tudományos megismerés alapján az ember levonhat, és amelyeket a megismerés pillanatnyi állapotára hivatkozva megállapít, melyeknek sokszor első feltétele Isten létének tagadása, és az objektivitás leple alatt megjelenő közönyösség, agnoszticizmus, kritikus szemmel vizsgálja.

A bennünk rejlő kreativitás, s a hozzá megszerzett tudás, ha nem jár együtt a megértés alázatával, hanem az Isten és az embertárs gyűlölésére épül és épít, minden korban és minden társadalomban veszedelmes, romboló, önfelszámoló mechanizmusokat indít el. Valljuk tehát, hogy az ajándékba kapott kreativitás és a hozzá szerzett ismeret birtoklása Isten és emberek előtt való erkölcsi felelősséget von maga után. Az ismeretnek és tudásnak növekedésével egyenes arányosságban növekednie kell az etikai

megfontolásoknak, hogy az „amit megtehetünk, kötelességünk is megtenni", gátlástalan magatartása helyére annak mérlegelése lépjen, hogy mi jó és erkölcsileg hasznos, vagy igazolhatóan hasznos, és mi az erkölcsileg kifogásolható – tehát nem megtehető. A globális világban nemcsak az egyéni és kollektív érdeknek kell körvonalazódnia, hanem az egyéni, kollektív és globális erkölcsi felelősségnek is, és ennek a három felelősségnek, hogy az emberiség javát hatékonyan szolgálja, folyamatosan kapcsolódnia kell egymáshoz. A keresztyén etika mindenkor Isten színe előtt (*coram Deo*) járva, az egész emberiségnek, az egész teremtettségnek javát keresve teszi meg a szükséges és elégséges lépéseket.[8]

Jézus azt mondja a tanítványainak, hogy „ti vagytok a föld sója (…), ti vagytok a világ világossága. Nem rejthető el a hegyen épített város (…). Úgy ragyogjon a ti világosságotok az emberek előtt, hogy lássák jó cselekedeteiteket, és dicsőítsék a ti mennyei Atyátokat" (Mt 5,13-16). Abból, hogy Jézus Krisztusnak adatott minden hatalom mennyen és földön, következnek azok a református hitbeli és erkölcsi alapértékek, amelyek az oktatásban megjelennek, s amelyek kisugároznak a társadalom életére is:

- Krisztus által lett minden, ebből tehát az következik, hogy nincsen egyetlen felesleges teremtmény sem, minden életnek az egész élő világgal egyetlen harmonikus rendet kell alkotnia; minden életet óvni és ismerni kell, valamint gondozni szükséges.
- Krisztusé minden hatalom, s ebből az következik, hogy nem az emberhez mérjük a világot, hanem „amit valóban bölcsességnek kell tartani, lényegében két részből áll, ezek pedig: Istennek és önmagunknak megismerése".[9]
- Az embernek tehát mindent Isten előtti felelősséggel kell megvizsgálnia, s csak azt, ami jó, megtartania, a gonosztól tartózkodnia (1Thessz 5,21).
- A Krisztusban hívő, újjászületett embernek örök élete van. Tehát az ideigvaló, földi életét is az örökkévalóságra tekintettel éli, küldetéstudata hitéből táplálkozik. Arra törekszik, hogy képességeit, lehetőségeit, ajándékait, melyeket Istentől kapott, embertársai javára fordítsa. Ezért a munkáját hivatásként, Isten szolgálatában végzi, vele az Isten dicsőségét keresi. „Aki dicsekszik, az Úrral dicsekedjék" (1Kor 1,31).
- Kálvin szerint a világ csodálatos felépítése Isten mérhetetlen bölcsességét tükrözi. A teremtett világ, annak ellenére, hogy egyszerű építőkö-

vei vannak, túl bonyolult ahhoz, hogy teljessége együtt és egyidejűleg szemlélhető legyen. Az ember feladata, hogy alkalmazkodjék a teremtett világ rendjéhez; feladata, hogy ezt a rendet megismerje, megértse, alkalmazza, de nem feladata az, hogy megváltoztassa.

- A keresztyén nevelés nem azt a kérdést teszi fel, hogy mire mutatkozik igény, hanem direkt és indirekt módon Krisztusról tesz vallást, hogy az emberek, kicsinyek és nagyok, „mintha szíven találták volna őket", megkérdezzék: „Mit tegyünk, testvéreim?" (ApCsel 2,37).
- A keresztyén tanítás és nevelés alázattal és türelemmel, reménységgel és felelősséggel veszi tudomásul azt, hogy tanító és nevelő munkája évtizedek múltán érleli be gyümölcseit.

A református egyház iskolarendszere só, világosság és hegyen épített város kíván lenni. Benne az Isten tisztelete, a kultusz kultúrát teremt, amelynek megőrzése és megújítása folyamatos feladat. A református iskola nevelése és tanítása közel ötszáz éves hagyományt őriz, ez idő alatt jó gyümölcsöket termett, ezért ezeknek a hagyományoknak életben tartása társadalmilag is fontos feladat. A református egyház bibliai felismerése, hogy mind a fiatalnak, mind az idősebbnek, tehát mind a tanárnak, mind a diáknak, Istennek kell inkább engedelmeskednie, mint az embereknek (ApCsel 5,20). A református életvezetést ezért nem a piacorientált divathullám, hanem Krisztus követése szabályozza; fontos számára mindaz, ami Isten előtt kedves és igéjével egyező.

Ha a keresztyén ember és a keresztyén egyház „okos istentisztelete" azt jelenti, hogy nem „igazodik" a világhoz (Róm 12,2), azonban Krisztus mégsem veszi ki a világból, kézenfekvő azt mondani, hogy *a hit természetéből következően egyszerre fejezi ki magát a világ felé fordulásban és a világtól való elfordulásban, mintha a „világ-szerűség és a „világidegenség" kölcsönösen kiegészítenék egymást* (a kifejezés *Martin Dibelius*-tól származik).[10] Dibelius szemlélete egy bizonyos egyensúlyt feltételez a keresztyén nyitottság és integritás között, amelynek lényege az, hogy ne adjuk magunkat a Krisztus-követéstől idegen céloknak, de meg se merevedjünk önmagunk mindenáron való megtartásában, mert ez akadálya annak a küldetésnek, amit Krisztus bízott ránk (Mt 28,19). Az egyház és a világ viszonya Isten újjáteremtő akarata okán eszkatologikus térben és időben érthető meg helyesen. Ha a múlandóhoz igazodnánk, el kellene hagynunk

az örökkévalót, ezért a keresztyén ember a világ felé bizonyos aszkézissel, tartózkodással fordul. Pál apostol, aki mindenki felé szabad volt, az evangélium hirdetésének szent célja miatt vallotta: „Egy harcos sem elegyedik bele a mindennapi élet gondjaiba, hogy megnyerje annak tetszését, aki harcosává fogadta" (2Tim 2,4). Elhívottak és elküldöttek vagyunk, ilyen értelemben elkötelezettek is, de nem érdekek mentén, hanem a szabad szeretetből következően. Nem a közösség, a társadalom, vagy a politika kötelezett el, hanem az evangélium, amit az egész teremtett világ *sóvárogva* vár, mert meg akar szabadulni a rothadandóság fogságából. „Szabadok vagyunk, – szabadon akarjuk tartani a teret Isten országa eljövetelére. Ebben van a konkrét felelősségünk."[11]

Végezetül a református iskola minden eredményéért Istennek ad dicsőséget. Mint a keresztyén egyház része, az egyház egyetemével részt vesz Krisztus hármas tisztében. Jézus Krisztus nevéről vallást tesz, önmagát élő hálaáldozatul neki adja, ebben az életben a bűn és az ördög ellen szabad lelkiismerettel harcol abban a reménységben, hogy majdan királyi uralmában is részt fog venni.

JEGYZETEK

[1] *Visky* (2016), 44.
[2] *Kálvin* (1942), 204.
[3] *Bullinger* (2017),154.
[4] Vö. *Pusztai* (2004)
[5] *Békési* és *Dékány* (1987), 129.
[6] Meg kell jegyeznünk, hogy a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának azon igazgatói, akik lelkipásztorként és tanárként viselték tisztüket, s az iskolára mint gyülekezetre tekintettek, felvirágoztatták mind az oktatást, mind a nevelést. Vö. *Németh* (2013), 679-690.
[7] *White, R.* (1969) Vö. *Békési* (1987), 115.
[8] *Fazakas* (2017), 405-442.
[9] *Kálvin* (2014), I.1.1.
[10] Vö. *Dibelius* (1925), 108.
[11] *Vályi Nagy* (1993), 209.

IRODALOM

Bonhoeffer, D. (2015): *Etika. Útkészítés és bevonulás*. Ford.: Visky S. Béla. Exit Kiadó, Kolozsvár.

Bullinger Henrik: *A Második Helvét Hitvallás*. Ford.: Buzogány Dezső. Kálvin Kiadó, Budapest, 2017.

Dibelius, M. (1925): *Geschichte und Übergeschichttliche Religion im Christentum*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Dr. Dékány Endre és Dr. Békési Andor (szerk., 1987): *A pedagógus Kálvin*. A Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.

Fazakas Sándor (szerk., 2017): *A protestáns etika kézikönyve*. Kálvin Kiadó/Luther Kiadó, Budapest.

Győri L. János (szerk., 2013): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012). Iskolatörténeti tanulmányok.* Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen.

Heidelbergi Káté. Kálvin Kiadó, Budapest, 2013.

Kálvin János: *Magyarázata Máté, Márk és Lukács összhangba hozott evangéliumához*. IV. Ford.: Rábold Gusztáv. Sylvester, Budapest, 1942.

Kálvin János: *A Zsidókhoz írt levél magyarázata*. Ford.: Szabó András és Nagy Barna. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest, 1965.

Kálvin János: *Institutio. A keresztyén vallás rendszere*. Ford.: Buzogány Dezső. Kálvin Kiadó, Budapest, 2014.

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti iskolák az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.

Vályi Nagy Ervin (1993): *Minden idők peremén*. Az Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem kiadása. Basel/Budapest.

Visky S. Béla (2016): *A filozófia keresztje. A megbocsátás problémája Vladimir Jankélévitch morálfilozófiájában.* Exit Kiadó, Kolozsvár.

White, R. (1969): The School in Calvin's Thought and Practice. *Journal of Christian Education*.

Zsengellér József, Kodácsy Tamás és Ablonczy Tamás (szerk., 2016): *Felelet a mondolatra. Tanulmányok a 60 éves Bogárdi Szabó István tiszteletére.* KGRE, PRTA, L'Harmattan Kiadó, Budapest.

BODÓ SÁRA

Az egyházi iskola és a családi funkciók

Magyarországon a 2016/17-es tanévben 170 református köznevelési intézet működött: 73 óvoda, 102 általános iskola, 34 gimnázium, 15 szakgimnázium, 6 szakközépiskola, 22 alapfokú művészeti iskola, 3 fejlesztő nevelést-oktatást végző, gyógypedagógiai intézmény, 23 diákotthon. Ezek között 72 olyan intézmény van, amely több szinten is közoktatási feladatokat lát el. A 170 intézményben megközelítőleg 60 ezer diák tanul.[1] Jelentős szám, az intézményeket és a bennük tanuló diákokat tekintve egyaránt. Az is ismert, hogy ez a 170 intézmény 1990 óta indította el tevékenységét, hiszen az ezt megelőző 40 évben csak a Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma működhetett református közoktatási intézményként.

TEMPLOM ÉS ISKOLA – ELVÁLASZTHATATLAN EGYSÉG?

Tekintettel az egyházi oktatás jelentős múltjára, szokatlannak tűnik utólag föltenni a kérdést, hogy mi a küldetése az egyháznak az egyházi iskolákon keresztül? A küldetés tisztázása akkor a legfontosabb, amikor elkezdődik egy új tevékenység. Jézus földi életében elég hamar megfogalmazta tanítványainak és más elhívottaknak a küldetést. „Az Úr szolgálatba állított másokat is, hetvenkét tanítványt, és elküldte őket maga előtt kettesével minden városba és helységbe, ahova menni készült" (Lk 10,1). Mennybemenetele előtt pedig minden hatalommal bíró Úrként küldte el tanítványait, hogy tegyenek tanítvánnyá minden népet, „megkeresztelve őket

az Atyának, a Fiúnak és a Szentléleknek nevében, tanítva őket, hogy megtartsák mindazt", amit ő parancsolt tanítványainak (Mt 28,18-20). A tanítványok elindultak, hogy teljesítsék a küldetést. Az egyház azóta is részese ennek a küldetésnek, s minden tevékenységével ennek kell megfelelnie. A sokféle egyházi tevékenységet ez a közös küldetés fogja össze. Mégis, minden szolgálati területnek megvannak a maga sajátos és hangsúlyos bibliai érvei, a teljes Szentírásból fakadó felelőssége és felhatalmazása. A felismert küldetés formálódhat, csiszolódhat az idők során, az új kor magával hozhat új szempontokat, felismeréseket, a „küldetéses alap" mégis mindent áthatóan határozza meg a tevékenység célját, módszereit és eszközeit.

Az évszázadok során indított egyházi iskolák nyilvánvalóan küldetéstudattal indultak, legyen az bármilyen. Az államvallássá lett keresztyénség első évtizedeiben (528, Monte Cassino) megalakult benedekrendi kolostorban a küldetés lényege az lehetett, hogy a hivatalos egyházi élet hierarchikus szervezete mellett legyen mód a szerzetesi elkülönülésre, az Isten szolgálatára elhívott élet részben magányos, részben közösségben történő megélésére (*Fináczy,* 1926/1985). Itt még nem beszélhetünk kolostori iskoláról, de a Regula utalásai szerint már jelen voltak gyerekek is a kolostor életében.

A reformáció megjelenése még mindig a nagykonstantinuszi korban történt, s hamar felvetődött az iskolák felállításának szükségessége. *Luther Márton* 1524 elején jelentette meg iratát *Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett* címmel, amelyben a keresztyén nevelés fontosságát hangsúlyozta. Kiindulásként a korábban alapított iskolák pusztulása mellett a családok felelősségét is hangsúlyozta, mint akiknek elsődleges dolga a gyermekek keresztyénné nevelése. Arra a kérdésre, hogy a családok ezt miért nem teszik, három magyarázatot is adott: lehet, hogy kemények a szívükben, alkalmatlanok a nevelésre, egyéb bajaik miatt erre nem érnek rá (*Luther,* 1524/1908). A keresztyén iskolák alapítását szorgalmazó törekvés mögött többféle küldetéselem is felismerhető: a keresztyén nevelés kiterjesztése, a családok felelősségének elismerése és az egyház kompenzációs segítségnyújtása a családi nevelés hiányainak pótlására. Ezek mellett felismerhető még egy köznevelési cél is, hiszen Luther a „kötelező iskolai népoktatás követelményét" (*Szebenyi,* 2001., 393.o.) is meghirdette lányoknak és fiúknak egyaránt.

Kálvin a keresztyén nevelésben szintén a családot jelölte meg legfontosabb felelősként. A családban Isten abszolút uralmának kell érvényesülni, amit a szülők saját példájukkal mutatnak meg gyermekeiknek. A családapa felelőssége különösen is erős, a család pásztoraként kötelessége a család tagjait az Isten félelmén alapuló engedelmességre és tiszta életre elvezetni. Először önmagát kell nevelnie Isten igéje által, s elsősorban ezt kell továbbadnia is a káté, a zsoltárok és az imádságok gyakorlásával. Az *Institutio*-ban a gyermek önként jelentkezését említi hite megvallására, aki a hittételekre vonatkozó kérdésekre megfelelve a „gyülekezet hallatára és szeme láttára tenne vallást az egy, igaz és tiszta hitről, amellyel a hívő nép egy szívvel tiszteli az egy Istent. Ha ez a tanítási gyakorlat napjainkban is élne, talán azok a szülők is felserkennének tétlenségükből, akik gondatlanul elhanyagolják gyermekeik taníttatását, mint ami, úgymond nem rájuk tartozik, mert ily módon nyilvános szégyen lenne a taníttatást elmulasztani" (*Kálvin,* 1559/2014. II. 492.o.). A család felelősségének hangsúlyozása mellett Genfben is komoly küzdelem folyt az iskola felállításáért, illetve újraindításáért. A városi iskola gyakorlatilag nem működött, s a város vezetői Kálvint győzködték, hogy mentse meg az iskolát. A reformátor elszántsága teológiai meggyőződéséből fakadt: az egyház küldetéséhez elválaszthatatlanul tartozik hozzá a következő generáció felkészítése az Istent dicsőítő emberhez méltó életre, hogy az ilyen emberek alkalmasakká váljanak az egyház és az állam magas szintű szolgálatára. Tíz évbe került, mire egy építkezésre alkalmas telket tudtak vásárolni, s végül, illetve kezdetként 1559. június 5-én megnyílt az iskola. A megnyitó ünnepséget a Szent Péter templomban tartották. Kálvin imádsága után felolvasták az iskolai törvényeket, volt fogadalomtétel – sőt, a rektor ünnepi beszédet is mondott. Elhangzott benne, hogy az iskola az egyik legnagyobb jótétemény, mert segíthet abban, hogy az ember újra felfedezze az egykor összetört isteni képmást. Volt olyan év, amikor minden genfi gyermeket beírattak. Aki elvégezte az alsóbb szintű kollégiumot, az előtt sokféle tudomány megnyílt, lehetett kereskedő, iparos, tudós, de maradhatott a genfi iskolában az akadémiai szinten is, hogy ott teológiát tanuljon, s továbbvigye a reformáció tanításait (*Pruzsinszky,* 1909).

A református egyház magyarországi történetéhez is hozzátartozott az iskolák alapítása. A reformáció egyik alaptétele, a Sola Scriptura elve

egyenesen megkívánta a Szentírás tekintélyének elismeréséhez a szöveg olvasásának és értelmezésének az igényét. Így természetes volt, hogy a református kollégiumok, s a hatósugarukban lévő iskolák nemcsak kiegészítették vagy pótolták a családok keresztyén nevelésének hiányosságait, hanem a szellemi tálentumok felismerésével és művelésével az „iskolázottság" egy megerősödő, tudatos tájékozódásra képes, határozott keresztyén-bibliai értékeket valló életre igyekezett felkészíteni. A küldetéses cél: Isten dicsőségére élni. Jól példázza ezt a Debreceni Református Kollégium jelmondata: orando et laborando – imádkozva és dolgozva (élni). A jelmondat ma is olvasható a Kollégium falán, a keresztyének számára ma is érvényes, de közben nagyot változott a világ.

Magyarországon az iskolák államosítása után, az egyházellenes állami ideológia hatására jelentősen megváltozott az iskola küldetéses háttere. A szocialista embereszmény ideológiai formálásának legfőbb területe az iskola lett. A református egyház egyetlen megmaradt középiskolája a Debreceni Református Kollégiumban a színvonalas képzés mellett is eléggé kiszorult a közoktatás rendszeréből. Az egyetemi felvételiken gyakran jelentett megpecsételést a középiskola egyházi jellege.

Az utóbbi évtizedekből elég csak felidézni a rendszerváltás utáni küzdelmeket egy-egy új református iskola megindításáért, amikor még – elsősorban a helyi politikai és közoktatási – ellenállások miatt ez nagyon is nehéz volt. Az indítások körüli disputákban sokszor elhangzott – szinte küldetésnyilatkozatként – Reményik Sándor: *Templom és iskola* című verse.

„E templom s iskola között
Futkostam én is egykoron,
S hűtöttem a templom falán
Kigyulladt gyermek-homlokom.

Azóta hányszor éltem át ott
Lelkem zsenge tavasz-korát!
Ne hagyjátok a templomot,
A templomot s az iskolát!"

(*Reményik,* 1990, 294-295. o.)

A vers 1925-ben született Erdélyben, ahol – tekintve a kort – a magyarság megmaradásának talán legfontosabb oszlopa a templomhoz és az iskolához való ragaszkodás volt. Nyilvánvalóan nem csak azért, hogy a gyülekezetnek legyen utánpótlása, vagy hogy a gyerekek megfelelő színvonalú oktatást kapjanak. A vers „küldetésnyilatkozata" sokkal inkább a nemzet létéről, megmaradásáról, Istenre hagyatkozásáról, az Isten előtti felelősségvállalás kötelezettségéről szól. A templom és az iskola összetartozására történő szenvedélyes hivatkozás azt is üzente, hogy e kettő immár elválaszthatatlan. A templom és iskola elválaszthatatlan összetartozása mostanra szinte axiómává vált: a templomhoz tartozzon iskola is! Az összetartozástudat küldetésértékű lett akkor is, amikor nem egy új egyházi iskola indításáról volt, vagy van szó, hanem ún. táblacserés, átvett iskolák fenntartásának átvállalásáról. Ezekben a helyzetekben az egyház felelőssége még kiemeltebb, hiszen a korábban nem egyházi iskolaként működő közoktatási intézményben sem a pedagógusok, sem a gyerekek számára nem lehet egyértelmű, hogy miért tartozik össze ilyen elválaszthatatlanul a templom és az iskola? Hosszú évtizedeken keresztül nagyon is különvált a kettő, még sok egyháztagnak is az volt a természetes, hogy a templomban éljük meg az Istennel való találkozást, ott imádkozunk és tanuljuk az Igét, az iskolában pedig általános tudást szerezhetünk, hogy képességeink szerinti értékes életet élhessünk.

Amikor 1988-ban a református egyház is lehetőséget kapott arra, hogy a lelkipásztorok az önkormányzati iskolákban fakultatív hitoktatást kezdeményezzenek, nagyon sok helyen általános elképedés fogadta a kérést. Utólag egyik-másik példa még mosolyt is fakaszt: pl. a több száz fős nagyvárosi neves iskolában egyetlen gyerek iratkozott be hitoktatásra, akivel egy alagsori helyiségben tarthattuk meg a hittanórát. Nem sokkal később az iskola református lett, s a több száz tanuló immár pedagógus-segédlettel énekelte az iskolai ünnepségeken az egyházi énekeket.

Az új egyházi iskolákban hirtelen kötelezővé vált „egyháziasság" vajon elég volt-e új küldetéstudatnak? Nem mintha az állami vagy önkormányzati iskolákban olyan egyértelmű lenne, hogy iskolafilozófiai értelemben mi is az iskolafenntartás küldetése, sok esetben épp elég megküzdeni a mindennapokkal. Az egyháznak, így a református egyháznak is azonban újra és újra tisztáznia kell, hogy az iskolák fenntartásával hogyan kapcsolódik a Jézus Krisztus által meghirdetett küldetéshez.

A REFORMÁTUS KÖZNEVELÉSI TÖRVÉNY KÜLDETÉSKONCEPCIÓJA

A Magyarországi Református Egyház 1995. évi I. törvénye a köznevelésről[2] a Preambulumban három küldetéselemre hivatkozik: Jézus Krisztus missziói parancsára, az évszázados gyakorlatra és az egyház tagjainak igényeire. Az állami és egyházi alkotmányos jogokon túl, figyelembe véve az állami intézmények követelményeit, az oktató-nevelő munkát a Szentírás kijelentése és hitvallásaink szellemisége alapján határozza meg. Célként a tanulók művelt és jellemes keresztyén emberekké nevelését jelöli meg, akik tisztelik az egyetemes emberi értékeket, hűséges állampolgárok, s akik református tanulóként az egyház hitvalló tagjaivá válnak.

A Preambulum megemlíti, hogy a nevelés alapvető színtere a család, a református köznevelési intézmény a kereszteléskor tett fogadalom megvalósulásának egyik lehetséges helyszíne lehet. Érződik a Preambulum szövegében, hogy a törvényalkotók a református iskolai nevelés indoklásaként igyekeztek sokféle szempontot figyelembe venni, amelyekkel egyaránt meg akartak felelni az egyházi és a társadalmi elvárásoknak. Az azonban továbbgondolandó kérdés, hogy miként következik a missziói parancsból református közoktatási intézmények indítása és fenntartása; hogyan lehet folytatni egy jórészt megszakadt, s önmagában is hatalmas szellemi és strukturális változásokat megélt évszázados hagyományt, illetve, hogy mit is jelent az egyház tagjainak igénye a református iskolák fenntartásában? Nem szabad elfelejteni, hogy a ’90-es években az egyházi iskolák újraindítását elég sok helyen kísérte társadalmi ellenállás. Nem volt még református pedagógusképzés, a tanárok és tanítók jelentős része nem tartozott egyházi közösségekhez – ami az előző társadalmi rendszer számára kifejezetten előnyösnek számított –, de a szülők többsége is legfeljebb homályos képpel rendelkezett arról, hogy milyen is az egyházi oktatás. Az átvett iskolák esetében olykor még tüntetések is előfordultak, mostanra pedig sok helyen egyszerűen az iskola megmentése a küldetéses cél. Az utóbbi években az önkormányzatok egy része fenntartási gondok miatt szinte kétségbeesetten kínálta fel az iskolákat az egyházaknak. Az iskola tanárostól és tanulóstól majdhogynem árucikk lett, amit az vihetett, akinek megfelelő forrásai voltak. A múlt időt az a reménység indokolja, hogy talán túl vagyunk a „nagyvásáron”.

Mindenképpen elgondolkodtató, hogy a társadalmi közvélemény vajon milyen küldetéstudatot tud felismerni vagy megérezni az iskolák tevékenysége által? Itt nyilvánvalóan különbségek vannak az eleve egyháziának indított és az átvett iskolák megítélésében. Az egyháziának szervezett iskola hamarabb és egyértelműbben tud bizonyságot tenni az egyházi oktatás szellemi, jellemformáló és spirituális hasznairól. Az értékek megítélésében talán nagyobb egység van a fenntartó egyház, a pedagógusok és a szülők között. A Preambulumban említett egyháztagok és egyházi közösségek, gyülekezetek „előzetes” igényei azonban az egyéni kegyességeknek megfelelően is eltérhetnek egymástól. Jó példák erre a templomlátogatás kötelezettségének, illetve a konfirmációi előkészítés iskolai helyzetének a megítélése. Ki az iskola spiritualitásának a személyi meghatározója: az igazgató (van-e teológiai felkészültsége?), az iskolalelkész vagy a vallástanár? Az évszázados gyakorlat meglehetősen sokféle eljárást és küldetésszemléletet tükröz.

AZ EGYHÁZ KÜLDETÉSÉNEK BIBLIAI ÉRTELMEZÉSE AZ EGYHÁZI ISKOLÁK ALAPÍTÁSÁRÓL ÉS FENNTARTÁSÁRÓL

A Szentírásban egyáltalán nincs szó semmilyen iskola felállításáról. Sok minden elhangzik a gyermekek neveléséről, de ezek között nem szerepel az iskola. Krisztus missziói parancsa (Mt 28,18-20) – ami egyben a keresztség szereztetési igéje – nem intézmények felállításáról rendelkezik, hanem arról, hogy a tanítványok az evangélium hirdetésével tegyenek tanítványokká másokat. A tanítványság pecsétje a keresztség, amihez tanítás is társul az evangéliumról és a keresztyén élet tartalmáról.

A bibliai időkben és a keresztyénség legalább első két évszázadában a tanítvánnyá tétel elsősorban felnőttekre vonatkozott. Előfordulhatott, hogy gyermekek is részesültek a keresztség sákramentumában.[3] Jézus tanításait hallgathatták gyermekek is, az elhívás és tanítványság felelősségét mégis a felnőttek kapták és kapják.

A Szentírás bizonyságtételének van mégis néhány olyan vonatkozása, amely jelentős lehet a mai egyházi iskolák fenntartására és működtetésére nézve:

A gyermek helyzete a családban

A bibliai gyermekek családba születtek, s születésük pillanatától értéknek, áldásnak számítottak. A fiúgyermekeket nyolcnapos korukban körülmetélték, ami által a tágabb közösség, a szövetséges nép tagjává is váltak. Eszmélésüktől kezdve ezek a gyermekek tudatában voltak ennek az értékességnek és a szövetséges néphez tartozás élményének. Mai szóhasználattal élve, vallási szocializációjuk fejlesztése nem egy iskolára várt. A nevelés fő színhelye a család volt, az első években hangsúlyosan az anya felelősségeként, majd azt követően az apa kötelessége lett fiainak tanítása. A lányok anyjuk mellett maradtak, akitől elsősorban a háztartás vezetésének, a női munkafeladatok elvégzésének megtanulását kapták. A patriarchális családmodellnek megfelelően az apák sokirányúan tanították fiaikat. Továbbadták a zsidó nép történeti hagyományait, különösen is az egyiptomi szabadulás történetét (2Móz 13,8), de írni-olvasni is tanították gyermeküket, sőt szakmára is, hiszen a foglalkozás gyakran apáról fiúra szállt. Szervezett iskolai oktatásról csak a fogság után lehet beszélni, az ún. törvénytanító házakban már a Kr. e. 2. századtól a törvények ismeretére tanították a gyermekeket. Mindez azonban csak a fiúkat érinthette, a lányok továbbra is anyjuk mellett maradtak (*Bartha,* 1998).

Jézus Krisztus és a gyermekek kapcsolata

Jól érzékelhetően az ő szemében is különleges értéke van a gyermeknek, nemcsak azért, mert áldás, hanem azért is, mert példaként állíthatja őket a felnőttek elé. A Mt 18,1-10 bizonyságtétele szerint, amikor a tanítványok felnőttekként saját emberi nagyságukat méricskélik, Jézus egy kisgyermeket állít közéjük, s azt mondja: „Bizony mondom nektek, ha meg nem tértek, és olyanok nem lesztek, mint a kisgyermekek, nem mentek be a mennyek országába… És aki befogad egy ilyen kisgyermeket az én nevemben, az engem fogad be." Majd óv attól, hogy a felnőttek gyermekeket botránkoztassanak vagy vessenek meg, mert ezzel saját magukra hoznak kárhozatot.

Ha van bibliai ige, amely a gyermekek felé küldetést ad, akkor ez a bibliai történet bizonyosan az. Eszerint ugyanis a felnőtteknek komolyan kell venni a gyermekek gyermeki létállapotát (nem nézhetjük le, nem tekinthetjük kicsinyített felnőttnek, még kis tanítványnak sem): ő gyermek, aki

befogadásra vár. Ezért lehet Jézus példája, aki szintén befogadásra vár. Aki egy gyermeket Krisztus nevében fogad be, az Urat fogadja be, ezért nem akarja megbotránkoztatni. A gyermeki létállapot tehát befogadó felelősséget és gondoskodást vár a felnőttektől.

Egy másik bibliai történet további hozzájárulást adhat az egyház küldetésének értelmezéséhez: kisgyermekeket visznek Jézushoz, de a tanítványok rendre utasítják őket. Jézus azonban rájuk szól, s magához hívja a gyermekeket. „Ekkor átölelte és kezét rájuk téve megáldotta őket" (Mk 10,13-16.). Jézusnál egyetlen gyermeknek sem kell kiérdemelnie az áldást. Nem kell hozzá jó gyereknek lenni és nem kell felmondani a törvényeket. Jézus nem kérdezi a gyermekeket, pedig a felnőttekkel gyakran megteszi ezt. Nem tanítja, nem oktatja a kicsiket. Érint és áld. Megelőlegezően áldja meg a gyermekeket.

Ha csak erre a két vonatkozásra figyelünk, máris többszörös következménnyel számolhatunk az egyházi iskolák működtetését illetően.

A család és az iskola összetartozása

Ha az iskola elválaszthatatlan a templomtól, legalább ennyire elválaszthatatlan a családtól. A Preambulum által említett „egyháztagok igényei" nem feltétlenül azonosak a családok igényeivel. Az egyházi iskolaalapítások első sodrásában még volt rá példa, hogy szülők szorgalmazták az új iskola létrehozását, mára azonban ez megváltozott. A szülők legfeljebb abban dönthetnek, hogy elfogadják-e, s beíratják-e gyermekeiket az egyházi iskolába.

Anélkül, hogy mélyebb elemzésbe bocsátkoznánk, egyértelmű, hogy a mai kor gyermekeinek családi kötődései alapvetően kuszák, sok esetben nem az a család van körülöttük, amelybe beleszülettek. Válások, költözések, újraházasodások, egyszülős családok próbálják betölteni a család pótolhatatlan funkcióit. Az egyházi iskolák pedagógusainak gyakori tapasztalata a tanulók vallási szocializációjának hiányossága, a keresztyén család megtartó és nevelő erejének elmaradása.

A családnak van azonban néhány olyan alapvető funkciója, amihez az egyházi iskola is kapcsolódhat. „A család értelme és funkciója az, hogy a családtagokat segítse életfontosságú céljaik elérésében, hogy lehetővé tegye a) érzelemviláguk folyamatos fejlődését; b) képességeik, erősségeik felfedezését és kibontakozását; c) önálló véleményalkotásukat és világ-

képük megtalálását" – fogalmaz Hézser Gábor (*Hézser,* 1990. 284. o.). A család felelőssége mindhárom területen pótolhatatlan. De ahogy Luther és Kálvin is az iskolák felállításával segíteni akart a családoknak betölteni hivatásukat, talán ma is megfogalmazhatjuk, hogy az egyház küldetése az iskolák fenntartása és működtetése által hasonló lehet. A családot nem lehet pótolni, de az egyházi iskolák a maguk eszközeivel és lehetőségeivel hozzájárulhatnak a család alapvető funkcióinak a megéléséhez.

Az érzelemvilág folyamatos fejlődése nyilvánvalóan a családban biztosított, legyen az konstruktív vagy destruktív. A konstruktív érzelmi fejlődésben biztonságos kötődés alakulhat ki, amelyben megélhető a bizalom, a biztonság, az elfogadottság érzése és öröme. De megengedett a szomorúság, a fájdalom, a félelem érzése is, mert van rá érzelemválasz, pl. vigasztalás, megnyugtatás, bátorítás. Az egyházi iskolának alapvetően fontos feladata az érzelmi szocializáció fejlesztése. A biztonságos kötődés kialakításának iskolai lehetősége nagyon sokat segíthet abban, hogy a személyiség erősödjön, érettebbé válhasson. Ebben az egyik legfontosabb tényező, hogy az iskola felnőtt tagjai hogyan fogadják a belépő gyerekeket. Különösen az iskolába először érkező kisgyerekek érzelemvilága érzékeny nagyon, hiszen egyszerre kíváncsiak és szorongóak, nem nagyon tudják még érzelmeiket kontrollálni. Ha nem tapasztalhatják meg az el- és befogadó meleg érzelmeket, a bátorítást, akkor megmarad kezdeti szorongásuk. Nemcsak bizonytalanabbak lesznek, hanem sokkal roszszabbul is teljesítenek. Ha egy kisgyerek fél iskolába menni, ha ott nem érzi biztonságban magát, akkor hajlamos lesz fenyegetettnek érezni magát, romlik az önértékelése, s végül érzelmileg feladja iskolai „karrierjét". Ha viszont az iskolában nyitottan és bátorítóan fogadják a felnőttek, ha megélheti felbukkanó érzéseit, mert megértve őt, segítséget kaphat azok kezelésében, akkor egyre bátrabb lesz önmegmutatásában és teljesítményében is. Az életkorral arányosan árnyalódnak az érzelmek is: a középiskolás diáknak felnőtté válásához szüksége van a nehezen felvállalható érzelmek kommunikációjára is. Már nemcsak azért, hogy biztonságban érezze magát, hanem azért is, hogy érzelmileg is minél felkészültebb legyen felnőtt szerepeinek az elfogadására. Az iskola a megélhető személyes emberi kapcsolatok érzelmi szintjeinek gondozásában komoly kompenzálást tehet lehetővé a családokban olykor elmagányosodó és

elbizonytalanodó személyiségű diákok számára. A pedagógusok tanórai viselkedése, konfliktuskezelése, értékelési stílusa egyaránt hatással vannak a diákok érzelemvilágának fejlesztésére. Az egyházi iskolákban külön érdemes figyelni a szeretet parancsának olykor kényszeres hangsúlyozására. A „szeretetkényszer", a „mindig mindenkit szeretni kell törvénye" nem lehet egy minden más érzést negligáló érzelem kötelezettsége, mert ily módon inkább destruktív. Az érett személyiség gazdag és árnyalt érzelemvilággal rendelkezik, képes felismerni, azonosítani, megélni saját érzelmeit, és azokat képes saját élete fejlődésére formálni.

A család funkciója, hogy lehetővé tegye a képességek és erősségek felfedezését, kibontakozását. Az egyházi iskola ehhez a funkcióhoz nagyon is jótékonyan járulhat hozzá. A többszörös intelligencia elve mentén többé nem lehet azt mondani, hogy ha egy gyerek buta valamiben, akkor mindenben buta. A sokféle képesség és erősség felfedezéséhez gondosan kimunkált oktatási szisztémára van szükség, amely a lehető legszélesebb képzési spektrumot kínálja fel motiválóan a tanulók számára. Az egyházi iskola nem elsősorban abban lehet elitiskola, hogy a legokosabb gyerekeket válogatja ki, hanem, hogy minden oktatási területen a lehető legmagasabb színvonalat nyújtja. A legfontosabb tényező ebben a pedagógus személye, aki szakterületét magas szinten műveli, de arra is képes, hogy személyesen törődjön tanítványaival. A pedagógiai eljárásoknak nem lehet más célja, mint hogy a tanulók felfedezhessék erősségeiket, képességeiket, és motiváltak legyenek azok fejlesztésében.

A család harmadik funkciója, hogy segítse az önálló véleményalkotást és a világkép megtalálását. Ha az előző két funkció valóban konstruktív módon működhet, akkor nem lesz különösebb gond az önálló véleményalkotással és a világkép megtalálásával. Egyházi iskolák esetében komoly kérdés ebben a vonatkozásban a hitre nevelés, a spiritualitás. A család hatása természetesen ezen a téren is alapvető befolyással bír, az önálló véleményalkotáshoz és világkép megtalálásához személyes kölcsönösségre van szükség. Beszélgetésekre, kérdésekre és meghallgatásokra, őszinteségre és mindezekben hitelességre. Ha azonban a család csak formálisan tartozik gyülekezethez, a szülők alacsony keresztyén hittudattal rendelkeznek, akkor a gyereknek nincs hol feltennie kérdéseit, megmérni érveit. Ha emellett az iskola minden hit- és életkérdésre kész válaszokat ad,

amelyeket csak megtanulni kell, akkor is lesz a diáknak önálló véleménye, de már nem mondja el, mert nem tekintik őt beszélgetőpartnernek. Az egyházi iskola olyan hely lehet, amelyben a hitre nevelés alázattal történik, mert komolyan veszi a tanulók sokféle élettapasztalatát, háttérkörnyezetét, bizonytalanságait és – olykor zavaró – kutakodásait. Az egyházi iskolában sem lehet mást hirdetni, mint az evangéliumot, amihez az itt tanuló gyerekeknek és fiataloknak is joguk van.

Mindhárom családi funkció iskolai adaptálása arra utal, hogy az egyházi iskolának érdemes közelítenie a család világához. Hasonló az értelme és küldetése, mint a családnak: segíteni a benne élőket életfontosságú céljaik elérésében. Az a legideálisabb, ha folytathatja, amit a család önmagában is fel tud kínálni. De előfordulhat, hogy kompenzálnia kell, amit esetleg hiányosságként a gyermek magával hoz az iskolába. Visszautalva Jézusnak a gyerekekkel szembeni magatartására: az iskola áldásközvetítő hely és környezet lehet, amelyben az értékesség tudata nem kapcsolódik feltételekhez. Az áldás nem következménye a hatékony nevelésnek, hanem előzménye annak.

Az egyházi iskola azt a spirituális felelősséget is hordozza, hogy a gyerekek felismerhessék áldott voltukat, s ezt egymásban is felfedezzék. Kiemelkedően magas oktatási színvonalat sokféleképpen el lehet érni. Az egyház sajátos küldetése iskoláin keresztül elsősorban mégis az, hogy Jézus Krisztus evangéliuma életszerűen jelenjen meg iskolai keretek között is, az emberi kapcsolatokban. Csak így igazolható meggyőzően, hogy az iskolában, mint a társadalom egyik legjelentősebb helyszínén is lehetséges felnőttek és gyerekek kölcsönös befogadása, és fel lehet fedezni az áldás életet támogató hatásait.

Egyetlen iskolát sem intézmény-jellege, falára kihelyezett táblája minősít leginkább, hanem a benne élő felnőttek és a gyerekek kapcsolata. Ha a felnőttek a Krisztus nevében befogadják tanítványaikat, akkor felfedezik gyermeklétük minden ajándékát, és sokszor nehézségét. Az egyházi iskolai nevelés minőségét a benne dolgozó és tanuló személyek kapcsolatának a minősége határozza meg. A befogadás mintegy beavatásként emel be az önmegismerés, az emberi kapcsolatok, Isten igéjének a világába, végső soron a megszentelt élet és az életre tanulva készülés folyamatába.

JEGYZETEK

[1] Református köznevelési körkép 2016/17. Letöltés: http://reformatus.hu/mutat/reformatus-koznevelesi-korkep-201617/ Református oktatási intézmények – Létszámadatok. Letöltés: http://reformatus.hu/oktatunk/mutat/6127/, (2017. 07. 28.)

[2] 2013. évi V. törvény a Magyarországi Református Egyház 1995. évi i. köznevelési törvényének átfogó módosításáról (a módosítással és a végrehajtási utasítással egységes szerkezetben) Letöltés: http://reformatus.hu/data/documents/2014/09/02/1995_evi_I__tv_2013_evi_V_KOZNEVELES.pdf (2017. 07. 15.)

[3] Erre utalhat, hogy Tertullianus a 3. sz. elején *A keresztségről* szóló írásában helytelenítette a gyermekkeresztséget, mondván, hogy az tudatos állásfoglalást jelent, bűnbánatot és a cselekedetekért való felelősséget kíván (*Vanyó,* 1988. 433. o.). Ennek nem mond ellent, hogy a református tanítás ma a gyermekkeresztséget vallja, ösztönözve a felnőttek megkeresztelkedését is.

IRODALOM

Dr. Bartha Tibor (1998): *Az Ószövetség népe.* A Debreceni Református Hittudományi Egyetem Szegedi Vallástanár Tanszékének Tanulmányi Füzetei, Szeged.

Finászy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Egyetemes neveléstörténet II. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Dr. Hézser Gábor (1990): *A pásztori pszichológia gyakorlati kézikönyve.* Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.

Horváth Márton (főszerk.), Bajkó Mátyás, Komlósi Sándor, Kosáry Domokos, Köpeczi Béla, Mészáros István és Orosz Lajos (1988): *A magyar nevelés története* I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kálvin János (1559/2014): *Institutio Christianae Religionis. A keresztyén vallás rendszere. II.* Kálvin János Kiadó, Budapest.

Luther Márton (1524/1908): Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett. In: Masznyik Endre (szerk.): *D. Luther Márton művei.* Luther Társaság, Pozsony.

Pruzsinszky Pál (1909): *Kálvin János.* Református Egyházi Könyvtár, IV., VIII. A Magyar Református Egyház Kiadása, Pápa.
Reményik Sándor (1990): *Erdélyi március*. Válogatott versek. *Álmodsz-e róla?* Kiadatlan versek és levélszemelvények. Orpheusz Könyvek, h.n. (294-295.)
Szebenyi Péter (2001): Új korszak kezdete az európai pedagógiában: az iskolai népoktatás követelménye. *Magyar Pedagógia,* 101. évf. 3. szám 393-410.
Szent Benedek Regulája (1995). Bencés Kiadó, Pannonhalma.
Vanyó László (1988): *Az ókeresztény egyház és irodalma.* Szent István Társulat, Budapest.

Neveléstörténeti alapok – mai kitekintéssel

FEHÉR KATALIN

Protestáns tankönyvek a felvilágosodás korában és a reformkorban

A tankönyv az iskolai oktatás legfontosabb eszköze, a tankönyvkiadás pedig évszázadok óta az oktatásügy egyik lényeges, sok vitát kavaró eleme. A tankönyvek közvetítik a tanulók felé a korszak uralkodó szellemiségét, követniük kell a tudományok fejlettségi szintjét, ugyanakkor csak leszűrt és kikristályosodott ismereteket tartalmazhatnak. A tankönyv anyagának meg kell felelnie a tanulók életkori sajátosságainak, a logikusan tagolt, világos szerkezet, a jól érthető és nyelvileg kifogástalan stílus is alapkövetelmény. A tankönyv terjedelme nem lehet túl nagy, külső kiállítása fel kell, hogy keltse a tanulók figyelmét.

Az elmúlt századokban, így az általunk vizsgált időszakban is, sok esetben még összemosódott a tankönyv, a tanulók számára készült iskolai segédkönyv, és az elsősorban a tanárok munkáját segítő kézikönyv műfaja.[1] A korszak tankönyvei csak kis részben feleltek meg a mai tankönyvszerkesztési kritériumoknak, de a felvilágosodás, és még inkább a reformkor időszakában a szerzők már kezdték felismerni e fontos tankönyvszerkesztési szabályokat, és igyekeztek ezeknek megfelelni.

A magyar tankönyvtörténet[2] igen érdekes és fontos korszaka a 18. század utolsó harmada és a 19. század első fele. Ez volt az az időszak, amikor az évszázados hagyomány – a tankönyvek szinte kizárólagos latin nyelvűsége – kezdett megszűnni. Hasonlóképpen az európai felvilágosult nemzetekhez, hazánkban is megkezdődött az a törekvés, hogy az anyanyelvű népiskolák mellett közép- és felsőfokú tanintézeteinkben a magyar legyen az oktatás nyelve. A 18. század végén kezdődő és a reformkor időszaká-

ban felerősödő nyelvmozgalom szerves részeként jelentkeztek a magyar nyelv iskolai tanításáért és az iskolai oktatás magyar nyelvűségéért vívott küzdelmek. A magyar oktatási nyelvért folytatott küzdelem szorosan összefügg a tankönyvek nyelvének kérdésével is, hiszen ezek voltak azok az évek, amikor a latin és német nyelvű tankönyvek mellett egyre nagyobb számban jelentek meg alsó- és középszintű iskoláinkban a felvilágosodás szellemétől megérintett, korszerű tudományos ismereteket közvetítő magyar nyelvű tankönyvek.

A 18. század utolsó harmadában mind a katolikus iskolákban, mind pedig a protestánsok tanintézeteiben számos új tankönyvet vezettek be. Nagyszabású tankönyvkiadási program vette kezdetét, mely az oktatás egyes területein és szintjein jelentős színvonal-emelkedést is eredményezett. A korszakban bukkantak fel olyan kiemelkedő tankönyvíró egyéniségek, akiknek munkáiból generációk tanultak.

Mi jellemzi a 18. század utolsó harmadában megjelent magyar nyelvű tankönyveket? A tankönyvek szerzői, bár sokuk tanárként is működött, koruk elismert tudósai, írói is voltak, akik nem tekintették méltóságukon aluli feladatnak a tankönyvírást. A korszakban még nem vált szét a tankönyv és a tudományos kézikönyv műfaja, a legtöbb – a középszintű iskolában – tankönyvként használt mű egyben tudományos kézikönyv is volt. A szerzők jól ismerték a korabeli Európa tanintézeteiben használatos latin és nemzeti nyelvű tankönyveket. Ezek mintájára szerkesztették meg a hazai iskolákban bevezetni kívánt új tankönyveket, mégpedig oly módon, hogy az adott tudományszak teljes, leíró jellegű összefoglalását adták anélkül, hogy tekintettel lettek volna a tankönyvet használó korosztály életkori sajátosságaira. Gondolatmenetük, feldolgozási módjuk, nyelvük nem gyermekeknek, hanem felnőtt embereknek szólt. Az anyagból nem szelektáltak, teljességre törekedtek. A könyvek igen nagy tényanyagot öleltek fel, de – éppen a tudományosság és a tanulhatóság szempontjait figyelembe véve –, az anyagot logikus és világos szerkezetben közölték. Tipográfiailag is kiemelték és elkülönítették a fő- és alfejezeteket, sőt ezeken belül római és arab számokkal, paragrafusokkal jelezték az egyes logikai egységeket.

Mivel a tankönyvek egy tudományszak teljes anyagát tartalmazták, meglehetősen terjedelmesek voltak. (Nem volt ritka a korszakban a három-ötszáz oldalas tankönyv sem.) A legtöbb tankönyv nem egy-egy osztály számára, hanem egy iskolatagozat, iskolaszint számára íródott. Anyagukat több tanév alatt kellett elsajátítani.

A tankönyvek formátuma a maiaknál kisebb volt, 11x18,5 cm. Nyomdatechnikai kivitelezésük általában igénytelen. Sárgás-szürkés papírra apró betűkkel, sűrű sorokban nyomtatták a szöveget, mely így nehezen olvasható volt. Kevés könyv tartalmazott szemléltető ábrákat.

A felvilágosodás korában lapjaink, folyóirataink sok tankönyvről közöltek hosszabb-rövidebb ismertetést, de ezekben kevés volt a valódi bírálat.

Mégis nagy szerepe volt ezeknek a közleményeknek, hiszen az ország egymástól távol eső vidékein lévő iskolák tanárai a nyomdák katalógusain kívül többnyire csak ezekből az újsághírekből értesülhettek az elkészült munkákról, azok áráról, és csakis így rendelhették meg az új könyveket. Az ismertetések kiemelték a könyvek erényeit, de a hibákról ritkán szóltak.

A reformkor időszakában egyre több magyar nyelvű tankönyv jelent meg, az ezekről szóló hírlap- és folyóirat-tudósítások száma is emelkedett. Jelentős változás azonban az, hogy míg korábban csak ismertették a lapokban a tankönyveket, az 1820-as, ’30-as évektől kezdve egyre inkább jellemzővé vált a valódi, mai értelemben vett, a könyv tudományos és pedagógiai vonatkozásaira is kiterjedő tankönyvkritika.

Vegyünk egy példát: 1845-ben jelent meg a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*ban *A czélszerű iskolai kézikönyvek szüksége s mikénti szerkesztése* címmel egy tanulmány, melynek szerzője *Homolay Endre* református kollégiumi tanár volt.[3] Ezekben az időkben a tanár a saját kéziratos jegyzeteiből diktálta le tanítványainak a fontosabb tudnivalókat. Ez hosszadalmas időpocsékolás volt, hasonlóképpen ahhoz, ha a tanár kölcsönadta saját jegyzeteit tanítványai egyikének. Az lemásolta, majd a másolatot továbbadta a következő tanulónak. Így számos hiba és félreértés származott a másolatokból.

Az egyetlen jó megoldás a nyomtatott tankönyv. De ez nem elég, mert a tankönyv nem önmagában tölti be funkcióját, hanem a tanár közreműködésével: „Az illető oktató – belátása s ügyessége szerint – ahhoz csatolt fölvilágosító, a tudományt részleteiben fejtegető magyarázatot élőszóval terjesszen tanítványai elébe.” Így, a tanár élőszóbeli magyarázatai nyomán teljesedik ki a tankönyv igazi funkciója: ily módon „a holt betű nem tartandja fogva a tanulót, meg nem szegi magasba emelkedő szellemi szárnyait; de ellenkezőleg, a tudományt megkedveltetvén vele,

elevenítendi lelkét, szabadabb és biztosabb mozgást engedend azon ország felé, mellyből a szellem vétetett, mellyben a szellem leli hazáját."

Tanulmánya második részében Homolay Endre erre a kérdésre keresi a választ: „Ha igaz, hogy a czélszerű kézikönyvek az alapos oktatáshoz szükségesek, hogy lehetne azokra szert tennünk, ezeknek szerkesztésében czélhoz vezető eszközöket választanunk?"

Jó ötlete, hogy a protestáns kollégiumi tanárok egyházkerületi gyűlések alkalmával terjesszék a jelenlévők elé a szükséges tankönyvek listáját, s kérjenek jelentkezőket e könyvek megírására. Az a tanár vállalkozzon erre a munkára, „ki arra hivatva érzi magát", s annak a tankönyvnek a megírását „vállalja föl", amellyel „tudományos pályáján leginkább foglalatoskodék, – szellemét fölfogta, azt részleteiben is ismeri". A tankönyvek elkészült kéziratai azután „illető megvizsgálás végett adassanak az e végre kinevezendő bíráló választmánynak által, melly a jövő gyűlés alkalmával adja be eziránti véleményét".

De egy másik megoldást is ki lehetne próbálni: „vagy ha jobbnak találtatnék, közöltessenek a kéziratok a kerület oktatóival, bírálat és véleményadás végett". Az ily módon a szerző egyetértésével és jóváhagyásával véglegessé formált kéziratot „ki kell nyomtatni s az egyházkerület iskoláinak megfelelő osztályaiba be kell vezetni, czélszerű használás végett."

✶

A továbbiakban, a hatalmas anyagból válogatva, a különböző protestáns iskolatípusok és tantárgyak tankönyveit, azok neves íróit és a könyvek sajtóvisszhangját tekintjük át, a teljesség igénye nélkül, de törekedve a tipikus, vagy valamilyen szempontból jelentősnek, érdekesnek tekinthető írások bemutatására.

NÉPISKOLAI TANKÖNYVEK

Az 1777. évi Ratio Educationis úgy rendelkezett, hogy a népiskolákban oktatni kell a tanulók anyanyelvének nyelvtanát. Tankönyvtörténeti szakirodalmunk azonban csak magyar és német nyelvtanok megjelenéséről tud, szlovákul, románul, ruténul, horvátul és szerbül csakis ábécés könyvek jelentek meg.[4] A Ratio rendelkezésére az alsó (katolikus) iskolafokozatok számára kiadott magyar nyelvtankönyv-sorozatot a katolikus nyelvész, *Kazinczy* jó barátja és levelezőtársa, *Révai Miklós*[5] készítette.

A 18. században hazánk népiskoláiban, a katolikus gimnáziumokban, a református kollégiumokban és az evangélikus líceumokban folyt rendszeres számtanoktatás, alsó szinten anyanyelven, a középszinten latinul. Az 1777-es Ratio előírta egy új, magyar nyelvű számtankönyv kiadását a népiskolák számára, melynek megírására *Makó Pál*,[6] a Budára költözött egyetem bölcsészeti fakultásának igazgatója, a korszak egyik jelentős matematikusa kapott megbízást. Az 1780-ban *Bévezetés a számvetésbe* címmel megjelent kötet a teljes népiskolai számtan anyagát tartalmazta, ezt használták az összes hazai állami (katolikus) népiskolatípus minden osztályában egészen a 19. század közepéig.

Ezeket a Ratio Educationis által államilag előírt tankönyveket a protestánsok nem kívánták alapszintű iskoláikban használni. A külföldi, főleg német egyetemeken tanult, magasan képzett protestáns ifjak azonban, akik itthon papi és tanítói hivatalt viseltek, fontosnak tartották, hogy új, korszerű tankönyveket adjanak a falusi népiskolák tanulóinak kezébe.

Perlaki Dávid, komáromi evangélikus esperes például 1793-ban olvasókönyvet készített az evangélikus népiskolák tanulói számára.[7] A magyar nyelvű könyv az olvasás megtanításán túl, gondosan szerkesztett olvasmányai által számos olyan korszerű ismeretet nyújtott, melyeket a falusi fiatalok máshonnan aligha szerezhettek volna meg. A bécsi *Magyar Hírmondó* rövid tudósításban ismertette a művet,[8] melyből megtudhatjuk, hogy a könyv második részének olvasmányai a következő témákkal foglalkoztak: „Az embernek nevezetesebb részeiről", „Az egészségnek meg-tartásáról", „A plántákról és a fákról", „A Földről és földiekről", „A napról, holdról és tsillagokról", „Az időről", „A föld és kivált Magyar Hazánk le-írása, és Polgári rövid Históriája" stb. A felsorolásból is jól látható, hogy a szerző tankönyvében a legkorszerűbb földrajzi, történelmi, növénytani, csillagászati, és nem utolsó sorban egészségtani ismereteket kívánt nyújtani az evangélikus falusi népiskolák tanulóinak.

A sárospataki református kollégiumban és partikuláiban, az 1796-ban, Pozsonyban megjelent ábécés könyvet, a református *Szombathy János*nak

tulajdonított *ABC könyvetske a magyarországi apróbb oskolák használatára* című munkát adták a kisdiákok kezébe, melynek új eleme az, hogy nem szerepelnek benne vallási vonatkozású szövegrészek. Ebben is van egy fejezet "„Az egésség fenntartásának eszközeiről".

A debreceni református kollégiumban és a vonzáskörzetéhez tartozó iskolákban a még mindig a hagyományos latin-magyar ábécéskönyvet (*Abecedarium Latino-Hungaricum seu elementa linguae Latinae et Ungaricae*) használták, melynek első kiadása még 1720-ban jelent meg.

Bár a népoktatással nagyon sok, és nagyon sokféle sajtóközlemény (a pár soros hírtől a hosszú elméleti tanulmányokig) foglakozott, konkrét népiskolai tankönyvekről szóló érdemleges ismertetések, bírálatok nem jelentek meg a felvilágosodás korában. A reformkorban azonban a megjelent új ábécés- és olvasókönyvek közül azért egy-egy felkeltette a sajtó figyelmét.

Ismertetés jelent meg *Warga János* nagykőrösi professzor 1837-ben Budán megjelent *Fali abc és olvasótáblák*,[9] valamint Pesten 1838-ban napvilágot látott *Kézi ABC és elemi olvasó könyvecske*[10] című munkáiról. A recenzensek kiemelik, hogy „temérdek ABC-k" jelennek meg, de a legtöbb sem „a neveléstan elveit", sem pedig a korszerű „methodica" előírásait nem követi. Warga munkái e tekintetben kivételek, a hangoztatás ekkoriban újnak számító módszerén alapulnak, melynek segítségével sokkal könnyebben és gyorsabban lehet a gyermekeket megtanítani olvasni, mint a korábbi elavult módszerekkel.

A recenzensek kiemelik, mennyire fontos az ábécés-s könyvek esetén a szép tiszta nyomtatás és az olcsó ár, és mivel Warga könyvei mindkét kívánalomnak eleget tesznek, melegen ajánlják a köteteket a tanítóknak és a szülőknek.

A felvilágosodás időszakában a korszak oktatással foglakozó szakemberei már felismerték, milyen nagy szükség van az egészséges életmód ismertetésére, az egészséget veszélyeztető tényezőkre való figyelemfelhívásra, mind a népiskolákban, mind a magasabb szintű iskolafokozatokban. Számos, ebben a korszakban készült tankönyv és tanítói kézikönyv tartalmazott egészségnevelési vonatkozásokat.[11] Szombathy János ábécés könyvében[12] is található egy fejezet Az egésség fenntartásának eszközei-ről.[13]

Dietetika címen[14] Győrben látott napvilágot 1814-ben egy jelentős magyar nyelvű egészségtan-tankönyv, *Zsoldos János,* a Jénában és Bécsben tanult református orvos műve. Sikeres tankönyv volt, mert négy év múlva Pesten ismét kiadták. A munkáról *Kultsár István,* a *Hazai s Külföldi Tudósítások* szerkesztője írt elismerő kritikát a *Tudományos Gyűjtemény*ben.[15]

Részben talán e kritikának is köszönhető, hogy a református egyházi vezetés elrendelte: a fiatalabb gyermekek számára készítsenek belőle verses változatot is a református iskolák alsóbb osztályainak tanulói számára. A szerző öccse, *Zsoldos Jakab* református lelkész,[16] és *Fodor Gerzson,*[17] a nagykőrösi református gimnázium tanára is készített egy-egy verses változatot, így a kisebb gyermekek is örömmel forgathatták e hasznos könyvet.

Az első magyar nyelvű egészségtan könyveink igen nagy jelentőségűek voltak saját korukban, a 18. század végén és a 19. század elején. Sokakhoz eljutottak, felvilágosító, nevelő szerepük vitathatatlan. A szerzők orvosok voltak, akik koruk színvonalán álló egészségügyi ismereteket közvetítettek a tanulóknak. Ennek éppen azért van nagy jelentősége, mert ebben az időszakban a köznép gyermekei szinte csak az iskolában szerezhettek egészségügyi ismereteket. A verses forma miatt a tanácsok jól az emlékezetbe véső dtek, és felnőtt korban is útmutatásul szolgálhattak.

A KÖZÉPSZINTŰ ISKOLÁK TANKÖNYVEI

Az idegen nyelvek tankönyvei

A korszak középszintű iskoláinak legfontosabb és legnagyobb óraszámban oktatott tárgya a latin nyelv volt.

A 18–19. század fordulóján Európa fejlettebb országaiban az idegen nyelv tanulására szolgáló tankönyvek az adott nyelv nyelvtani szabályait már anyanyelven magyarázták. Erre törekedtek a felvilágosodás eszméivel a németországi egyetemeken megismerkedett protestáns ifjak is, akik hazatérve tanárként működtek a református kollégiumokban és az evangélikus líceumokban, s új, korszerűbb tankönyvekből kívántak tanítani. Hazánkban az első, a latin nyelv grammatikáját magyarul tartalmazó tankönyv *Márton István* református pápai professzor 1792-ben, Győrben megjelent munkája volt.[18]

A mű igen sikeresnek bizonyult, éppen azért, mert az idegen nyelv nyelvtanát magyarul magyarázta. A kinyomtatott példányok két év alatt elfogytak.

1799 tavaszán a *Magyar Kurír* arról adott hírt, hogy ismét napvilágot látott egy új latin nyelvkönyv.[19] „A Győri Evangélika Oskolának nagy érdemű és tudományú Professora Nemes Németh László[20] Úr, tanítványainak számára ezen folyó 1799. esztendőben egy rövid, de értelmes és hasznos Deák Grammatikát írt, a mellyet minden vallás különbség nélkül használni lehet az Oskolai Tanítóknak; 5 és 1/2 árkusból áll, és 17 krajtzár az ára."[21] Decsy Sámuel, a tudósítás írója még hozzáteszi, hogy „ha valamelly Tanitó a szerént kivánván tanitani Oskolájában .... s ötvennél több nyomtatványt kiván... 33. pro Cent engedődik le nékie az árából." Ez fontos közlés volt, hiszen még a viszonylag olcsó tankönyveket is kevés szülő vehette meg gyermekének.

A 19. század első évtizedében még további négy latin nyelvtankönyv jelent meg magyarul, protestáns tanárok tollából.[22]

A protestáns iskolák általában a saját tanáraik által írt tankönyveket használták. Kevés latin tankönyvet fogadott olyan egyértelműen pozitív kritika, mint *Bocsor István* pápai tanár *Latin nyelvtudomány*[23] című háromkötetes tankönyvét, melynek első kötetéről a *Figyelmező* két bírálatot is közölt.[24] A kritikusok szerint a tankönyv kerüli a mechanikus módszereket, „önmunkásságra" szoktatja a tanulókat, világos, logikus szerkezetű, „nyomtatása tiszta, szinte hibátlan" és ami a legfontosabb, „az anyanyelvre van alapítva". *Edvi Illés Pál* latin nyelvkönyvét[25] azonban nem fogadták ilyen kedvezően a kritikusok. Mindkét bírálat[26] elmarasztalja a szerzőt logikátlan szerkezetű és sok hibát is tartalmazó munkájáért.

A korszak iskoláiban a latin mellett fontos tantárgy volt a német is. A felvilágosodás kori hazai német nyelvoktatás két kiemelkedő alakja *Márton István* pápai, és testvére, *Márton József* lőcsei tanár volt. Mindkettőjük nyelvkönyvei alapvetően új szemléletűek, és hosszú időre meghatározták a magyarországi német nyelvoktatás útját.[27]

1792-ben látott napvilágot Márton István pápai tanár német nyelvtankönyve magyarul.[28] A gimnáziumok alsó osztályai számára készült tankönyv igen népszerű és jól szerkesztett mű volt, de csak a teljesen kezdők használhatták. A kötet javított kiadásban, 1801-ben ismét megjelent.[29]

Márton István öccse, Márton József, aki Lőcsén tanított a 18. század utolsó éveiben, 1799-ben szintén kiadott egy német nyelvkönyvet,[30] mely a magasabb szintű német nyelvtudás megszerzésére is alkalmas segédeszköz volt.

Márton József német nyelvkönyve és nyelvtanítási módszere olyannyira új és sikeres volt, hogy országos hírnévre tett szert, és a lőcsei gimnáziumba számos tanulót vonzott. Miután a professzor 1801-ben elhagyta Lőcsét és Bécsben a magyar nemesi testőrségnél elfoglalta magyar nyelvtanári állását, a gimnázium tanári kara egy nyilatkozatot tett közzé a *Magyar Kurír* hasábjain arra vonatkozóan, hogy Márton távozása után is változatlanul a megszokott magas színvonalon folyik majd az iskolában a német nyelv oktatása.

Nem tudjuk, hogy továbbra is annyira sikeresen folyt-e a német nyelv tanítása a lőcsei gimnáziumban, mint Márton József idején, de a lőcsei tanárkodása idején írott tankönyv igazi „sikerkönyvvé" vált: 1848-ig tizenöt kiadást ért meg.

Magyar nyelv- és irodalom tankönyvek

A középszintű magyar nyelvtanoktatásról az 1777. évi Ratio Educationis nem rendelkezett. Ezzel kapcsolatban először 1792-ben született határozat, mely szerint a magyarul nem tudó tanulóknak külön, rendkívüli tárgyként kellett a magyar nyelvet tanulni. E tanulók számára a kor szokása szerint latinul vagy németül írták meg az iskolai magyar nyelvtankönyveket.

Magyar nyelvű magyar nyelvi tankönyvek is születtek a 18–19. század fordulóján, és ezek megszületését a sajtó ösztönzésének is köszönhetjük.

A *Hadi és Más Nevezetes Történetek* című lap 1789. szeptember 25-i számában pályázatot hirdetett egy „magyar nyelvtanító könyv" megírására. A pályázat nagy nyilvánosságot kapott, s felhívta a figyelmet arra, hogy szükség van magyar nyelvtanokra és magyar olvasókönyvekre, főként az alsó- és középszintű iskolákban.

A nyertesnek a lap 20 aranyat ajánlott fel, melyet *Nunkovics György* püspök 1790-ben még további 30 arannyal toldott meg, ami igen szép summa volt azokban az időkben. A pályázatra öt pályamű érkezett, és a bírálók[31] az első díjat *Földi János* református orvosnak ítélték oda, neki juttatva 26 aranyat.[32] A többi pénzt, tehát fejenként 6 aranyat a többi négy pályázó közt osztották szét.

Történelemtankönyvek

A Ratio Educationis a gimnáziumok számára kötelező tárgyként írta elő az egyetemes és magyar történelem tanítását. Ennek tankönyve latin nyelvű volt.

1800-ban jelent meg *Budai Ézsaiás* debreceni professzor egyetemes történelmi tankönyve, mely a világ teremtésétől az újkorig tárgyalja az emberiség történelmét magyarul.[33] A szerző előszavában kifejti elveit a tankönyvekről. Szerinte azért van szükség nyomtatott tankönyvekre, hogy a sok diktálás utáni írástól, mely az „egésségnek romlásával" jár, megmeneküljenek az ifjak. Azt is megindokolja, hogy miért olyan terjedelmes (412 oldalas) a tankönyv. Szerinte „a dolognak világosan, renddel, fontosan, erőltetés és hézag nélkül, kedvességgel való előadása és kifejtegetése mindig több munkát és nagyobb elmét kíván, mint annak rövidre való öszvehúzása és classificálása".[34] Budai Ézsaiás írt magyar történelmi tankönyveket is, melyek szintén igen terjedelmesek, mindhárom kötet több, mint háromszáz oldalas.[35]

Természettudományi tankönyvek

A természetre vonatkozó ismeretek tantárgyként a 18. század második felében kerültek be az alsó- és középszintű iskolák tananyagába. A tantárgy három részből állt: növénytan (a „plánták" országa), állattan (az állatok országa) és ásványtan (a kövek és ércek országa).

A Ratio Educationis által előírt latin nyelvű természetrajz-tankönyv, az *Elementa historiae naturalis in usum scholarum grammaticarum et gymnasiorum* 1778-ban jelent meg három kötetben, az Egyetemi Nyomdában, melyet még további öt kiadás követett a század végéig. Ezt használták az ország összes katolikus gimnáziumában. Ennek helyébe lépett az 1806-os Ratio nyomán bevezetett új természetrajz-tankönyv, a *Primae lineae historiae naturalis in usum gymnasiorum Regni Hungariae, Mitterpacher* Lajos egyetemi tanár munkája. Ez a tankönyv az 1840-es évek elejéig mindig új kiadásokban jelent meg.

A protestánsok ekkor már arra törekedtek, hogy a természettudományokat is magyar nyelven oktassák iskoláikban. A tantárgy első magyar nyelvű népiskolai tankönyve 1792-ben jelent meg *Gáti István,*[36] a szatmári református kollégium tanárának munkájaként.[37] Az ásványok, a „plánták" és az állatok világát áttekintő kis könyv végén az „okos állatról", az emberről is olvashatunk érdekes fejtegetéseket kérdések és feleletek formájában, részben versbe szedve. A gimnáziumok és középszintű iskolatagozatok számára szintén *Gáti István* írta az első természetrajz-tankönyvet magyarul.[38]

A korszakban számos külföldi természetrajzi tankönyv fordítása jelent meg. Magyar nyelven az első magyar szerzőtől származó természetrajzi mű egy debreceni orvos, *Szentgyöngyi József* munkája. Címe: *A Legnevezetesebb Természeti dolgok esméreti*.[39] Ezt az 1803-ban megjelent könyvet tartja tankönyvtörténeti szakirodalmunk az első rendszeres, illusztrációkkal ellátott magyar természetrajzi munkának. Bár tankönyvről van szó, a szerző mégis a tudományos szempont érvényesítését tartja elsődlegesnek. Szentgyörgyi figyelme kiterjedt a természetrajz tanulásának gyakorlati oldalára: mindenütt megnevezi az állat, madár vagy rovar „kártékony vagy hasznos" voltát. Az állatok latin nevét is közli, hiszen „hasznát vehetik a tanulók". A tankönyv legjelentősebb érdeme az illusztrációk használata. A kötet függelékében, a 19 táblán található 103 kép Magyarországon kevéssé ismert állatok, madarak, bogarak ábrázolása.

Éppen a szemléltetés szükségességének felismerése nyomán született meg 1797-ben a Debreceni Református Kollégium tanári karának azon rendelete, hogy „minden diáknak mappája legyen" – és ez az igény hívta életre a kollégiumban a rézmetsző diákok társaságát, hiszen a kollégium még a 18. század végén sem rendelkezett a tanulók kezébe adható történelmi és földrajzi atlaszokkal vagy egyéb segédeszközökkel. A debreceni kollégiumi rézmetszés a századfordulón élte virágkorát. Ekkor az *Erőss* testvérek, János és Gábor körül egész kis kör alakult ki. Tagjai voltak: *Halász István, Papp József, Pethes Dávid, Oláh István, Mikolai József* és *Vajai Imre*. Budai Ézsaiás professzor támogatta és irányította őket. Első munkájuk 1800-ban jelent meg, *Oskolai új Átlás, az alsó Classisok* számára címmel. A 12 140X125 mm-es lapból álló kötet a következő térképeket tartalmazza: 1. A Föld Golyóbisa; 2. Európa; 3. Asia; 4. Afrika; 5. Északi Amerika; 6. Déli Amerika; 7. Spanyol Ország; 8. Frantzia Ország; 9. Olasz Ország; 10. Német Ország; 11. Lengyel Ország; 12. Magyar Ország.[40]

A színvonalas középiskolai földrajzoktatást térképek és földgömbök segítségével lehetett a leginkább elősegíteni. Az első magyar feliratú földgömböt is debreceni diákok készítették a századforduló tájékán.[41]

Egy volt debreceni diák, *Pethe Ferenc* 1815-ben, Bécsben publikálta *Természethistória és Mesterségtudomány* című tankönyvének első, az

állatokról szóló kötetét. A könyvhöz Pethe maga rajzolta a képeket, és egy bécsi mester, *Rieder Lőrinc* metszette őket rézbe. A mű jelentős sikert aratott, és sok iskolában használták.

Feltétlenül meg kell emlékeznünk a korszak legszínvonalasabb illusztrált magyar földrajzi tankönyvéről, melynek szerzője *Katona Mihály,* aki debreceni diákévei után a frankfurti egyetemen szerzett alapos természettudományos ismereteket. Komáromi tanári működése alatt bizonyára maga is érezte a korszerű tankönyvek hiányát, ezért írta meg *A Föld mathematicai leírása a világ alkotmányával együtt* című nagy munkáját, melyet 1814-ben publikált. Katona munkásságának méltatója a következőket írja a műről: „*A Föld mathematicai leírása* című munka kitűnően megírt csillagászati földrajz. Szemlélete olyan friss, anyagkezelése és beosztása egészen modern, hogy belőle a csillagászati földrajz tananyagának jelentős részét ma is tanítani lehetne."[42] Egy másik szerző véleménye szerint „Ha Katona munkája valamelyik világnyelven jelenik meg, akkor ma a modern geográfia alapvetői között tartanánk számon."[43] A kötet tudományos és tankönyvtörténeti értékeit tehát a földrajztörténet szakértői már feltárták, ezúttal csak az illusztrációk kérdésével kívánunk foglakozni. A szerző felismerte, hogy pedagógiai szempontból mennyire fontosak a tankönyvi illusztrációk, különösen egy földrajzi-csillagászati könyv esetében. Ő is panaszkodik, hogy az illusztrációk mennyire megemelték a könyv árát, de mégis hasznosnak és szükségesnek tartja azokat. A könyvről szóló ismertetés is hangsúlyozza, mennyire színvonalas a könyv, és mennyire szépek az illusztrációk.[44]

A sárospataki református kollégium híres tanára, *Kézy Mózes* 1830-ban jelentette meg *A fizikának rövid rajzolatja* címmel munkáját. Ezt követte egy kitűnő, a kor tudományos színvonalán álló tankönyv, a pápai református kollégium tanárának, *Tarczy Lajos*nak 1838-ban megjelent kétkötetes *Természettan* című munkája. *Jókai,* aki Tarczy tanítványa volt, a következőket írja: „Tarczy Lajos volt a legkitűnőbb tanár a főiskolában. Ő magyarázta a természettant és a felsőbb mathesist….Tankönyve ma is használható…. Hát még az előadása! Azt élvezet volt hallgatni. Ő maga megteremtette a főiskola phisicum–museumát, s experimentációi bűvészestélyek számba mentek."[45] E kiváló tanár tankönyvéről a *Figyelmező*ben jelent meg ismertetés.[46] A recenzens a tankönyv legnagyobb érdemének azt tartja, hogy a fizikai jelenségeket „a mathesis vállaira támaszkodva"

tárgyalja. Kiemeli, hogy a szerző törekedett arra, hogy tankönyvét a legújabb tudományos eredmények felhasználásával írja meg. A tankönyv szép és érthető magyar nyelvét is dicséri a bíráló.

A tankönyv második kötetének megjelenése, mely vegytani és mechanikai részeket tartalmaz, 1840-ben komoly sajtóvitát eredményezett a *Figyelmező* hasábjain. Hosszú, több részes ismertetés és bírálat jelent meg a műről előbb *Csécsi Imre*[47] debreceni, majd *Warga János* nagykőrösi református kollégiumi tanárok tollából, melyekre Tarczy válaszolt.

Csécsi Imre bírálatának[48] elején jelzi, hogy tankönyvek esetén – melyből ifjak generációi tanulnak – különösen fontos a tudományos szempont. Egy természettudományi tankönyvben nem szerepelhet egyetlen téves adat, egyetlen helytelen értelmezés sem. Ezért igen aprólékos részletességgel veszi sorra a vegytani rész hibáit, és felszólítja a szerzőt, hogy azokat javítsa ki, és tegye közzé egy új kiadásban.

Warga János Tarczy *Természettan*ának mindkét kötetéről, és a hozzájuk kapcsolódó *Népszerű égrajz* című tankönyvről is szól részletes, több folytatásban megjelent bírálatában.[49] Az igen alapos, tartalmi és stilisztikai kérdésekre is kitérő bírálat célja csakis a javítás szándéka – írja Warga. Elismeri, hogy nagy szükség van új és jó természettudományi, köztük fizikai, kémiai, csillagászati tankönyvekre. Természetes, hogy a hazai szerzők külföldi minták nyomán állítják össze tankönyveiket. Azonban nagyon fontos, hogy ne csak átvegyék, hanem át is dolgozzák ezeket a munkákat, saját tanítványaik szükségletei szerint. Elismeri, hogy Tarczy „e tárgyhoz kitűnő tárgyismerettel nyúlt", hogy munkájában „helyes rendszert" követ, a tankönyv olyan ismereteket tartalmaz, melyek a tudomány akkori állása szerint teljességgel elfogadhatóak. Vannak benne ugyan kisebb tartalmi hibák, de ezek könnyen kijavíthatók, ugyanúgy, mint a stílus terén tapasztalható esetenkénti „homály és nehézkes előadás." A bíráló feladata az, hogy rámutasson azokra a hibákra, melyeket a szerző nem ismert fel. Sürgeti az újabb, immár hibáktól mentes kiadás megjelentetését.

✶

A fentiekkel talán sikerült érzékeltetni, hogy hazánkban a felvilágosodás idején és a reformkorban is mennyire fontos kérdés volt a magyar nyelvű tankönyvek megjelenése, hogy az akkoriban egyetlen, nagyobb tömegek-

hez eljutó információforrásnak számító hírlapok és folyóiratok milyen sokat foglalkoztak velük, ezzel is segítve népszerűsítésüket. A reformkorban azután megszületett a valódi, mai értelemben vett tankönyvkritika, segítve a tankönyvírók munkáját.

JEGYZETEK

[1] Vö. Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest. 6.

[2] A korszakra vonatkozó tankönyvtörténeti szakirodalomból: Magyar nyelvű tankönyveink és a sajtó a 18–19. század fordulóján. *Magyar Könyvszemle*, 1999. 3. sz. 314-327., Uő: Első magyar nyelvű tankönyveink. *Könyv és Nevelés,* 2000. 1. sz. 47-53. Uő: Felvilágosodás kori illusztrált tankönyveink. In.: Jáki László (szerk., 2000): *Orbis Pictus. A szemléltetés évszázadai*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 72-81.

[3] *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap,* 1845. 29. sz. 681-683.

[4] Vö:. Fehér Erzsébet (é.n.): *Magyar nyelvű tankönyvek 1777–1848*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 204-205.

[5] Révai Miklós tankönyvírói munkásságát összefoglalja: Kiss Áron: Révai Miklós tankönyvei. *Havi Szemle*, 1879. 4. sz. 50-60.; Csaplár Benedek (1883): *Révai tankönyvei*. In.: Uő.: *Révai Miklós. II.* Aigner, Budapest. 41-63.

[6] Makó Pál munkásságának legújabb összefoglalása: Wirth Lajos (1997): *Makó Pál élete és életműve*. Jászberényi Tanítóképző Főiskola, Jászberény.

[7] *Új betűző és olvasó Könyv, mellyet a Magyar alsóbb Oskolák számára készített* P. E. S. Komárom, 1793.

[8] *Magyar Hírmondó* (Bécs), 1793. december 24. Toldalék. 918.

[9] *Figyelmező,* 1837. II. 103.

[10] *Figyelmező,* 1839. II. 765-766.

[11] A korszak iskolai egészségneveléséről: Fehér Katalin: Egészségnevelési törekvések a felvilágosodás és a reformkor iskoláiban. *Egészségnevelés,* 1996. 4. sz. 195-199.

[12] Szombathy János (1797): *ABC könyvetske*. Wéber Simon Péter, Pozsony.

[13] Az első önálló magyar egészségtan tankönyv 1794-ben jelent meg Sopronban, és valódi „sikerkönyvnek" számított a korszakban. Szerzője Kiss József katolikus orvos, a mű címe: *Egészséget tárgyazó katechismus a köznépnek és az Oskolába járó Gyermekeknek számára, Hogy tudhassák Egésségjeket betsülni és örizni.*

[14] Zsoldos János (1814): *Dietetika vagy az egészséget fenntartó és a betegségtől tartóztató rendszabályok.* Győr, Streibig. (2. Kiadás: Pest, 1818).

[15] *Tudományos Gyűjtemény,* 1817. I. 100-103.

[16] Zsoldos Jakab (1817): *Egésség Régulái.* Streibig, Győr. A tankönyvet Fehér Erzsébet műve nem említi.

[17] Fodor Gerzson (1763–1835) tanulmányait németországi egyetemeken végezte. 1793-tól a nagykőrösi református kollégiumban működött tanárként. A könyv címe: (*Az egésség fentartásáról való Rend szabások. Diaetetica.* Az oskolák számára készítette Zsoldos János orvos doctor. Versekbe foglalta a Helv. Vallástételt tartó nagys. Fő Tiszt. Superintendentiák rendeltetéséből Fodor Gerson, a Dunán inneni helv. F.T. Superintendentia Gen. Fő Nótáriusa, a N.Kőrösi Ekklésia egygyik L. pásztora. Sárospatak, 1818.)

[18] Márton István (1792): *Deák grammatika*. Streibig, Győr.

[19] *Magyar Kurír,* 1799. április 30. 544.

[20] Németh László (1770–1806) rektor-professzor Győrben

[21] Németh László (1799): *Rövid Deák Grammatika*. Streibig, Győr.

[22] Budai Ézsaiás (1804): *Deák törzsökszók magyar jelentéseikkel együtt az alsóbb oskolák számára.* Csáthy, Debrecen. Budai Ézsaiás (1804): *Deák nyelv kezdete példákbann, készítődött a legalsó deák oskola számára*. Csáthy, Debrecen. 1804., Császári Losy Pál (1804): *Deák grammatika*. Béts., Császári Losy Pál (1805): *Deák olvasó könyv*. Pest.

[23] Bocsor István (1839, 1841, 1843): *Latin nyelvtudomány lépcsőnkénti gyakorlatokkal*. I-III. Pápa.

[24] *Figyelmező* 1840. 14. sz. 209-212. és 22. sz. 341-346.

[25] Edvi Illés Pál (1840): *A latin nyelvtudomány elemei magyar nyelven*. Eggenberger, Pest.

[26] *Tudományos Gyűjtemény* 1840. II. 102-121.; *Figyelmező* 1840. 25.sz. 394-397.

[27] Német nyelvkönyveikről: Mikó Pálné (1980): *Márton István és Márton József munkásságáról. A magyarországi német nyelvtanítás kezdetei.* ELTE, Budapest.

[28] Márton István (1792): *A német nyelv első kezdete, mellyet a gyengébb tanulók számára egy kis rövid grammatikával egy német-magyar szótárral ki-adott.* Streibig, Győr.

[29] Márton István (1801): *Új német rudimenta, vagyis a német nyelv első kezdete*. Streibig, Győr.

[30] Márton József (1799): *Német grammatika. Egy német Olvasnivaló- Könyvel és ahoz tartozó Lexiconnal együtt*. Füskuti, Kassa.

[31] Később vihar támadt abból, hogy a debreceni bírálók sok hibát és hiányosságot találtak a pályaművekben, és végül úgy döntöttek, hogy maguk készítenek egyet. Ez lett a híres *Debreceni Grammatika*. A terjedelmes, 356 oldalas kötet megjelenését Széchényi Ferenc háromszáz forintos adománya tette lehetővé. A szerzők a kötetben nincsenek megnevezve, de a kutatás később kiderítette, hogy Domokos Lajos, Szikszay György, Benedek Mihály és Hunyadi Ferenc voltak. A *Debreceni Grammatika* nem iskolai, hanem felnőtteknek szánt munka, amelyet teljes joggal sorolhatunk a tudományos nyelvtanok közé. Vö. Benkő Loránd (1960): *A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 320.

[32] *Földi János magyar grammatikája*. Közzéteszi: Gulyás Károly. MTA, Budapest. 1912.

[33] Budai Ézsaiás (1800): *Közönséges História*. Csáthy, Debrecen.
[34] Idézi Fehér Erzsébet: i.m. 216.
[35] Budai Ézsaiás (1805, 1808, 1812): *Magyarország históriája a mohácsi veszedelemig. I.* Csáthy, Debrecen.; *Magyarország históriája a mohácsi veszedelemtől fogva Buda visszavételéig. II.* Csáthy, Debrecen.; *Magyarország históriája III.* Csáthy, Debrecen.
[36] Gáti István (1749–1843)
[37] Gáti István (1792): *Természet Históriája, mellyet a gyenge elmék kedvekért készített*. Máramarossziget. A könyv 1795-ben és 1798-ban is megjelent.
[38] Gáti István (1795): *A természet históriája, mellyben az ásványoknak, plántáknak és állatoknak három világát azoknak meg-esmértető béllyegeivel, természetekkel, hasznokkal, hazájokkal rendbe szedve és gyenge elmékhez alkalmaztatva mind egygyütt magyar nyelven legelőször botsátja ki.* Wéber Simon Péter, Pozsony.
[39] Szentgyörgyi József (1803): *A Legnevezetesebb Természeti dolgok esméreti*. Szigethy, Debrecen.
[40] *Oskolai Új Átlás:* Metsződött és Nyomtatódott a› Ref. Collegiumbann Erőss Gábor, Halász István, Pap Jósef és más Togátus Deák Ifjak által T. T. Prof. Budai Ésaiás Class. Insp. vigyázása alatt. Debreczenben, 1800. Ref. Coll. A térképek Koeleri, I. D.: *Atlas manualis scholasticus* című műve nyomán készültek.
[41] A hatalmas globus ma is látható a kollégium gyűjteményében. Délkörének nagysága egy méter körül van, és tartóállványának tenyérnyi széles lapján nemcsak a világtájak és az állatkör jegyei, hanem egy teljes naptár is megtalálható. A földgömböt hosszú időn keresztül használták a mindennapi iskolai földrajzoktatás szemléletesebbé tételére.
[42] Bulla Béla: Néhány szó a magyar földrajztudomány haladó hagyományaihoz. *Földrajzi Közlemények,* 1954. 1. sz. 5-6.
[43] Beluszky Pál: Katona Mihály emlékezete. *Földrajzi Közlemények,* 1964. 4.sz. 364.
[44] *Magyar Kurír*, 1814. március 8. 211-215.
[45] Jókai Mór (1960): *Az én iskolatársaim. Írások életemből*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 30-31.
[46] *Figyelmező,* 1838. 39. sz. 653-657.
[47] Csécsi (Nagy) Imre (1804–1847) tanár, orvos, a Magyar Tudós Társaság tagja. Debrecenben tanult, majd Pesten és Bécsben orvostudományt hallgatott. 1837-ben orvostudorrá avatták. Debrecenben telepedett le, ahol orvosi gyakorlatot folyatott. 1839-től a kollégium ásvány-, növény- és vegytantanára lett, az iskola számára ásványgyűjteményt alapított. Természettudományi cikkeket és tankönyveket publikált.
[48] *Figyelmező,* 1840. 13. sz. 193-201.; 14.sz. 215-219.
[49] *Figyelmező,* 1840. 15. sz. 229-234.; 16. sz. 250-252.; 18. sz. 278-285.; 20. sz. 315-319.; 21. sz. 327-335.

ALBERT B. GÁBOR

Protestáns tankönyvek a XX. század első felében

A KUTATÁS TUDOMÁNYRENDSZERTANI HELYE, CÉLOK, KUTATÁSI FORRÁSBÁZIS

A XX. század első felének tankönyvtörténetéről – elsősorban a történelemtankönyv-történeti kutatásoknak köszönhetően – meglehetősen sokat tudunk (*Unger*, 1976; *Albert*, 2006; *Katona*, 2013).

Az egyes korok tankönyvügyének megértéséhez *Mészáros István* tankönyvkiadás-története (*Mészáros*, 1989), *Szebenyi Péter* tankönyvkiadás- és tankönyvjóváhagyás-története (*Szebenyi*, 1994), valamint *Nagy Péter Tibor* oktatáspolitika-történeti monográfiája (*Nagy*, 1992) egyaránt hozzájárul. Az iskolatörténeti adattárak közül *Mészáros István* egykori monográfiája faktológiai értelemben is megbízható forrásnak tekinthető (*Mészáros*, 1988). A klebelsbergi időszakra vonatkozóan a református fiú-középiskolák tényleges történelemtankönyv-használatáról részletes adatokkal rendelkezünk (*Albert*, 2013).

Jelen írás a fenti szakmunkákra támaszkodva a protestáns – református és evangélikus – iskolák tényleges tankönyvhasználatát veszi górcső alá a XX. század első feléből.

Adatfeltárásunk nem lehet teljes, a protestáns iskolák tankönyvtermésének fél évszázadnyi bemutatása az összes iskolatípus és tantárgy vonatkozásában, az egyes iskolatípusokra irányuló tantervek és végrehajtási utasításuk részletes áttekintésével, a tankönyvek tartalmi kibontásával monografikus feldolgozást igényel. Mindenesetre tucatnyi – a protestáns iskolákban

előszeretettel használt – korabeli tankönyvet tekintettünk át a vizsgált időszakból. Kutatásunkat korabeli tankönyvbírálatokkal egészítettük ki.

A protestáns iskolák tényleges tankönyvhasználatához az Országos Pedagógiai Könyvtár- és Múzeumban (OPKM) korabeli iskolai értesítőket néztünk át.[1] Az evangélikus fiú-középiskolák közül Aszód, Békéscsaba, Nyíregyháza, Budapest, Rozsnyó, Sopron, Felsőlövő, Bonyhád és Szarvas, a református intézmények közül Debrecen, Kiskunhalas, Nagykőrös, Miskolc, Pápa, Csurgó, Gyönk és Budapest iskolai értesítőit, azok tankönyvjegyzékét tekintettük át.

A magyarországi ágostai hitvallású evangélikus keresztyén egyház 1930. november 21-i rendes egyetemes közgyűlésének jegyzőkönyvéből az egyetemes közgyűlés által engedélyezett tankönyvjegyzékről (1890 és 1915, valamint az 1915 és 1930 közötti időszakra vonatkozóan) kellő információval rendelkezünk. Áttekintettük a Magyar Református Egyetemes Konvent által kötelezően használatra elrendelt tankönyvjegyzéket az 1944–1945-ös tanévre vonatkozóan.[2]

Rendezőelvnek egyrészt a tankönyvkiadókat, piaci mozgásokat tekintjük, konkrétan azt, hogy az egyes történelmi időszakokban mely tankönyvkiadók kiadványait választották előszeretettel a protestáns iskolák. Másik rendezőelvünk a (tankönyv)történeti szakaszhatárok kijelölése, melyeket nem értelmezhetünk mereven, hiszen az egyes tanterv és végrehajtási utasítása között, továbbá a tankönyvek tényleges tankönyvpiaci megjelenéséig akár több év is eltelhetett. Az őszirózsás forradalom és a Tanácsköztársaság idején nem jelentek meg új tankönyvek,[3] a Horthy-korszak átmeneti időszakában pedig (1920 és 1924 között) a századelőn megjelent tankönyveket adták ki újra, kisebb átdolgozással.

Dolgozatunkat az állami tankönyvmonopólium kialakulásával zárjuk, ahol már a felekezeti szempontok a tankönyvválasztás során nem érvényesülhettek.

TANKÖNYVKIADÓK ÉS TANKÖNYVÍRÓK A SZÁZADELŐN

A tankönyvkiadók köre a századelőn rendkívül népes és igen vegyes összetételű volt. A tankönyv kötelező használata, az oktatáspolitikai szempontok erősödése,[4] a szigorodó tantervi előírások és a tankönyvkiadói-üzleti érdekek arra késztették a tankönyvkiadókat, hogy egymással versengve jelenjenek meg a tankönyvpiacon. A Luther-Társaság, a Franklin-Kiadó, az Atheneaum, a Lampel, a Singer és Wolfner, a Szent István Társulat, valamint számos magánkiadó adott ki tankönyveket a századelőn. Nem egyszer a szerző saját kiadásában jelent meg iskoláskönyv.

Az Egyetemes Közgyűlés – és ezt az 1930. november 21-i jegyzőkönyv tanúsítja[5] –, az evangélikus népiskolák számára például a Luther-Társaság számos kiadványát engedélyezte. *Bognár Károly* és *Kárpáti Sándor* énekeskönyve (1915), *Remenyik Lajos* földrajztankönyve (1915) a Luther-Társaság kiadványaként jelent meg.

A Franklin-Társulatot – melynek elődje a Landerer és Heckenast cég volt – 1873-ban alapították. *Lutter Nándor* matematikus több kiadást is megélt logaritmuskönyve (1863) a Franklin-Társulat gondozásában jelent meg és több protestáns fiú-középiskola is használta (*Bukovszky*, 1901, 142-148.; *Németh*, 1913?, 49?-54?). Ez a kiadó jelentette meg *Lehr Albert* és *Riedl Frigyes* népszerű magyar olvasókönyvét (1900) is, melyet az 1910-es években több evangélikus fiú-középiskola rendelt meg: Békéscsabán, Sopronban, Bonyhádon az I. évfolyamon ezt a kiadványt használták (*Bukovszky*, 1901, 142-148.; *Gecsányi*, 1913, 41-63.; *Gyalog*, 1913, 18-30.)

A Franklin-Társulat szerzőjének nyerte meg a klasszika-filológus *Hittrich Ödön*t is, aki a budapesti fasori gimnázium előbb rendes tanáraként, majd igazgatójaként és a latin nyelv módszeres oktatójaként volt ismert. Nem különben – és ezt *Mészáros István* iskolatörténeti adattárából tudjuk –, 1923-ban megírta a nagyhírű budapesti evangélikus gimnázium százéves történetét (*Mészáros*, 1988, 162.).

Több református fiú-középiskola, így a pápai és a csurgói, továbbá a budapesti evangélikus főgimnázium diákjai sajátították el a latin nyelv rejtelmeit *Hittrich Ödön* tankönyvéből (*Horváth* és *Faragó*, 1913, 116-130.; *Vida*, 1913, 59-80.; *Rátz*, 1913, 76-89.).

Az *Emich Gusztáv* által alapított Athenaeum Kiadó szintén megvetette a lábát a tankönyvpiacon. Ez a kiadó jelentette meg *Kozma Gyula* földrajztankönyvét (1902) a polgári fiúiskolák III. osztálya számára, vagy a *König-Beke*-féle *Algebra* tankönyvet (1907), melyet a protestáns középiskolák előszeretettel választottak. A *König Gyula* által írt *Algebra* tankönyvet – mely több kiadást is megélt – *Beke Manó* dolgozta át. Algebrát a fiú-középiskolákban a IV. évfolyamtól a VIII. osztályig bezárólag tanítottak. Az evangélikus fiú-középiskolák közül Aszódon, Budapesten, Rozsnyón, Sopronban, Szarvason (*Szabó*, 1914, 89-94.; *Rátz*, 1913, 76-89.; *Adamis*, 1914, 125-129. *Gecsányi*, 1913, 41-63., *Mocskonyi*, 1913, 23-37.), a református fiú-középiskolák közül Debrecenben, Miskolcon, Nagykőrösön (*Karai*, 1914, 232-237.; *Csorba*, 1914, 25-37.; *Kovács*, 1914, 96-100.) – és ezt biztosan tudjuk, – *König Gyula* és *Beke Manó* tankönyvéből tanítottak.[6]

Az *Algebra* című munka sikerének titkát két tényezővel magyarázhatjuk. Egyrészt a tankönyv a kor tanártársadalma számára ismert, bejáratott munkának számított. Az elméleti bevezetés, a mintapéldák és a gyakorló feladatok felosztás a tankönyv rendszerezett felépítésére utal. A tankönyv nyelvezete – egy-két kivételt leszámítva (pl. sokszorozás fogalmát használja a szorzás helyett, kapcsolástant a kombinatorika helyett) alig tükrözi a régi időket, inkább a mai értelemben vett algebra terminológiáját követi. A dualizmus korában még többnyire tudós szerzők írtak tankönyveket. A műegyetemi professzor, *König Gyula,* valamint *Beke Manó*, korának szintén elismert szaktekintélye ehhez a tudós körhöz tartozott.

A Lampel – a századelő másik nagy kiadója – jelentette meg *Báthory Nándor* és *Kneif Ödön* népiskolai természetrajz tankönyvét (*Báthory* és *Kneif*, 1906). A budapesti evangélikus elemi iskolában például ezt a kiadványt használták az 1910-es évek elején.[7] *Szterényi Hugó* tankönyvei (pl. *Állattan,* 1909) szintén a Lampel Kiadó révén jutottak el a református és evangélikus fiú-középiskolákba.

A Singer és Wolfner adta ki *Beke Manó* számtan-tankönyvét.

TANKÖNYVKIADÓK, TANKÖNYVSZERZŐK, TANKÖNYVBÍRÁLATOK A HORTHY-KORSZAKBAN

A tankönyv az 1920-as évekre a tanári munka szerves tartozéka lett, a pedagógiai jelentősége pedig felkeltette a politika egyre fokozottabb érdeklődését a tankönyvek iránt.[8] Új sorozatok megírására csak az 1924-es középiskolai és az 1926-os népiskolai tantervet követően került sor.

A klebelsbergi időszakban is több kiadó működött a trianoni Magyarországon, mely továbbra is biztosította a tankönyvpiac sokszínűségét. Az elemi iskolai tankönyvpiacon a Luther-Társaság mellett a Kalász, a Franklin vagy a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda is adott ki tankönyveket. A középiskolai tankönyvpiacon a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, a Franklin-Társulat, a Lampel Kiadó, az Athenaeum és a Szent István Társulat jelenléte jelezte a sokszínűséget. Nem volt ritka, amikor a szerző saját kiadásában jelentetett meg tankönyvet.

A felekezeti elkülönülés a tankönyvkiadás terén már a századfordulón is érezhető volt, ez a klebelsbergi időszakra még inkább felerősödött. A protestáns iskolák az 1920-as években főként az Athenaeum, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, a Franklin Társulat és a Lampel Kiadó tankönyvei közül választottak, a Szent István Társulat elsősorban a római katolikus iskolák számára íratott könyveket.

Az evangélikus iskolák számára írt vallástani és konfirmációs tankönyvek egy része – így például *Szelényi Ödön* 1926-os munkája vagy *Hetvényi Lajos* 1926-os egyháztörténeti tankönyve – szerzői magánkiadásban jelent meg.

A Kalász Kiadó gondozta a *Háros-Szenes*-féle számtan- és mértan-tankönyveket (1927), melyek az evangélikus elemi iskolák számára szintén az engedélyezett könyvek között szerepeltek. A kultusztárca által inkább támogatott Királyi Magyar Egyetemi Nyomda elsősorban az állami fenntartású iskolák számára íratott tankönyveket, de kiadványai a klebelsbergi időszakban a protestáns iskolák számára is elérhetők voltak (lásd például az *Asztalos*-féle földrajz- (1926) és a *Novy*-féle történelemtankönyv (1926) használatát az evangélikus elemi népiskolákban!)

Egy-egy népszerű tankönyv és szerzőjének generációkon átívelő hatása mindenképpen szemet szúr az 1920-as évek iskolai értesítőit lapozgató

kutatónak. *Hittrich Ödön* latin nyelvtanával, *Bereczky* bibliaismertetésével (mindkettő Franklin-Társulat) a klebelsbergi időszakban is találkozunk. Debrecenben az 1933–34-es tanévben is használták *Lutter* logaritmusát (*Bessenyei*, 1933, 100-103.)

A centrális tárgyak – így például a történelem tantárgy – tankönyvei iránti fokozott figyelmet bizonyítja a Franklin-Társulat üzletpolitikája. A kiadóvállalat középiskolai történelemből két sorozatot is piacra dobott, a *Madai*-féle tankönyveket a protestáns középiskolák számára (*Madai*, 1926, 1927, 1928; *Madai* és *Ványi*, 1929; *Madai, Koch* és *Németh*, 1930; *Barthos*, *Koch* és *Madai*, 1931).

A reformátusoknál az egyetemes konvent a középiskolai tankönyvügyi bizottság és az egyetemes tanügyi bizottság javaslatai alapján állította össze az engedélyezett tankönyvek listáját. Mindezt szigorú tankönyvbírálati jelentések előzték meg, melynél a nemzeti és a protestáns felekezeti szempontok kiemelt súllyal estek latba. A fentebb citált *Madai*-féle tankönyveket – például a pozitív bírálatukat követően – emelte az egyetemes konvent monopolhelyzetbe.

Szűcs Dezső bírálatában *Madai* Pál III. osztályos tankönyvének (1926) egyik fejezetét például így értékelte: „hatalmas erővel lobban fel a nemzeti szellem s lüktet a nemzeti érzés."[9] A református egyház demokratikus hagyományai köszönnek vissza abban, hogy a kultusztárca által inkább támogatott *Domanovszky*-féle III. osztályos tankönyvet (1926) – annak pozitív bírálatai ellenére – az Egyetemes Konvent mégsem engedélyezte. *Domanovszky* tankönyvének „kiejtését" „csupán" az okozta, hogy *Madai* tankönyve jobban megfelelt a nemzeti és protestáns felekezeti szempontoknak, mint a tudós szerző munkája.

Az 1920-as években – a reformátusokhoz hasonlóan – az evangélikus iskolákban használatos tankönyvek is szigorú tankönyvbírálatokon estek át. A *Mika-Marczinkó* szerzőpáros VI. osztályos tankönyvének bírálója a középiskolai tanárság körében ismert, az Országos Evangélikus Tanáregyesületben sokáig elnöki feladatokat ellátó *Szigethy Lajos* volt.

Szigethy a *Mika-Marczinkó*-féle VI. osztályos történelemtankönyvet nem javasolta engedélyezésre, mert mint írta, „sok helyen használ olyan meghatározásokat, neveket, a reformációval összefüggő fogalmakkal, melyekkel evangélikus tanulóink elé nem állhatunk."[10] A tankönyv – a bíráló

szerint helytelenül – *Luther* vallásáról írt. Ezzel szemben „a mi vallásunk Krisztus vallása."[11] Annak ellenére, hogy *Szigethy* a tankönyv képeit és térképvázlatait jónak ítélte meg, egy „borzalmas tárgyú kép" elhagyását kérte. Konkrétan azt a képet, ahol „Medici Katalin félig meztelen hugenotta holttestek között sétál."[12]

Az 1938-as tanterv és utasítás szellemében új tankönyvek jelentek meg, melyek fokozatosan az 1930-as évek végén kerültek az iskolákba. Ebben az időszakban a VKM tankönyv-kontrollja már megkérdőjelezhetetlenné vált. Egyetérthetünk *Nagy Péter Tibor*ral, aki azt írja: „1934-ig a felekezeti autonómiának egyértelműen része a tankönyv-választás, azután állami jóváhagyáshoz kötött." (*Nagy*, 1992, 79.). Részben az egységes középiskola hómani reformja, részben az 1932-es tankönyvváltoztatásról szóló miniszteri rendelet egyaránt a tankönyvpiac beszűkülését készítette elő.

Számos korábbi, a klebelsbergi időszakban népszerű tankönyvíró az új sorozat megírására már nem kapott felkérést. Kiszorultak a tankönyvpiacról *Madai* Pál történelemtankönyvei is. A magyar olvasókönyv-sorozatok közül „kiselejtezték" *Kovács Géza* magyar olvasókönyv-sorozatát (Franklin) is, melyet korábban a református fiú-középiskolák szívesen választottak (*Kovács*, 1924). Debrecenben az 1936–1937-es tanévben (*Kun*, 1936, 124-127.), Miskolcon az 1937–1938-as tanévben (*Porcs*, 1937?, 127-128.), Sárospatakon az 1937–1938-as tanévben (*Mátyás* és *Novák*, 1937, 175-177.) még a *Kovács*-féle olvasókönyvet használták.

Az 1930-as évek végére a választható tankönyvek köre erősen leszűkült. Egyes tankönyvek kiadására hol a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, hol a Franklin-Társulat kapott megbízást. A Szent István Társulat továbbra is a római katolikus iskolák tankönyvellátását végezte. Az Országos Református Tanárgyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület most már kimondottan a protestáns iskolák számára jelent meg alternatív tankönyvekkel. A hómani időszakban a protestáns iskolák számára írt új tankönyvek között tartjuk számon *Jónás Márton Mennyiségtan*-tankönyvét (1941), *Sipos Mária Latin olvasókönyv*ét (1943), vagy *Csinády Gerő* földrajztankönyvét (1940). A középiskolai történelemtankönyveket a református *Varga Zoltán* és az evangélikus *Jánossy István* paritásos alapon írták (*Jánossy*, 1939; *Jánossy* és *Varga*, 1939; *Jánossy* és *Varga*, 1940).

A TANKÖNYVÜGY 1945 UTÁN

A második világháborút követően a tankönyvügy az Országos Köznevelési Tanács kezébe került, mely tankönyvbizottsága révén felülvizsgálta az összes iskolatípusban korábban használt tankönyveket és összeállította az 1945–1946-os iskolai tanév tankönyvlistáját.

Több bírálót az egyetemes konvent is azzal a feladattal bízott meg, hogy a konvent által korábban engedélyezett tankönyveket vizsgálják felül.

A református elemi iskolai tankönyveket *Fél Gabriella* skót elemi iskolai tanítónő nézte át. *Szondy György* református népiskolák VI. osztálya számára írt olvasókönyvéből például számos rész elhagyására tett javaslatot a bíráló, néhol az „irredenta" széljeggyel nyomatékot adva állításának. *A magyar Golgota,* a *Nem, nem soha* című olvasmányt, a *Ki tudja* vagy az *Eredj ha tudsz* című verseket, azok irredenta jellege miatt elhagyandónak ítélte meg a bíráló.[13] *Fél Gabriella* bírálatában az 1945 utáni időszak demokratikus és antifasiszta elvárásai tükröződtek.

Az új tankönyvek hihetetlen gyorsasággal születtek meg. Ekkor a Szikra kiadásában a középiskolai történelemtankönyveket például a korszak fiatal történészei írták. Az új hatkötetes sorozat külön egyetemes és külön magyar történeti részekből állt. *Benda Kálmán* történelemtankönyvét Kiskunhalason az 1946–47-es, Debrecenben az 1947–1948-as tanévben biztosan használták (*Gulyás*, 1946, 33-36.; *Magyari*, 1946?, 98-100.). *Jónás Márton Mennyiségtan*-tankönyvei 1945 után is forgalomban maradtak, a kiskunhalasi és a debreceni tankönyvjegyzékben az ő sorozata is szerepelt (*Gulyás*, 1946, 34-36. *Magyari*, 1946?, 98-100.).

Az Országos Köznevelési Tanács Tankönyvbizottsága viszont egy olyan javaslattal állt elő, mely szerint az új tankönyvekre a minisztérium írjon ki pályázatot, majd az elbírálást követően azokat saját kiadásában jelentesse meg. A tartalmilag korszerű, küllemében is imponáló, új általános iskolai tankönyvek többsége hiába készült el 1947 december közepére (a VIII. osztályos tankönyvek pedig 1948 augusztusára), már az 1949-1950-es tanévben lecserélték az összeset (vö.: *Mészáros,* 1989, 135.). Az állami tankönyvkiadás utolsó állomásának a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat 1949-es létrehozása tekinthető.

JEGYZETEK

[1] Több iskolai értesítő digitalizált változata a Hungaricana Közgyűjteményi portálról szintén elérhető. Munkánk során ezt az adatbázist is felhasználtuk. Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/collection/iskolai_ertesitok_bibliografiaja/ (2017. 08. 19.)

[2] Magyarországi Református Egyház Zsinati Levéltára (továbbiakban MREZSL) 2.d fond. Egyetemes Konvent iratai. Tanügyi Bizottság iratai. 84. doboz. II. 1945. 3-8.

[3] Kivételnek tekinthetők azok az új népiskolai tankönyvek, melyek a Fejér megyei Művelődési Biztosság összeállításában Székesfehérváron jelentek meg a Tanácsköztársaság idején (vö.: *Mészáros,* 1989, 118.)

[4] A *Wlassics Gyula* miniszter nevéhez fűződő 1899-es új középiskolai tanterv utasítása a gimnáziumok vonatkozásában 1903-ban, a reáliskolák tekintetében pedig 1912-ben látott napvilágot. A tantervvel a VKM célja az volt, hogy a két iskolatípust közelítse egymáshoz.

[5] Evangélikus Digitális Gyűjtemények. Evangélikus Levéltári Források. Evangélikus Országos Levéltár (továbbiakban EOL). Evangélikus Egyetemes Közgyűlési Jegyzőkönyvek. A magyarországi ág. hitv. keresztyén egyház 1930. évi november hó 21. napján Budapesten megtartott rendes egyetemes közgyűlésének jegyzőkönyve. Hornyánszky Viktor R.-T. magy. kir. udvari könyvnyomda. Budapest. Az egyetemes közgyűlés által engedélyezett tankönyvek jegyzéke. 73-80. Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/view/EvangKozgyulJkv_1930_11_21/?pg=0&layout=s (2017. 08. 20.)

[6] A kiadvány használatához 8 evangélikus és 4 református fiú-középiskola értesítőjét néztük meg. A 8 evangélikus fiú-középiskolából kettőben, a református iskolák közül egyben nem ezt a tankönyvet használták. Békéscsabán, Nyíregyházán és Kiskunhalason használtak más tankönyvet.

[7] A budapesti Deák téri Ág. Hitv. Evang. Testvéregyházak Elemi és polgári leányiskolájának értesítője az 1911/12-es tanévről. XXXIII. évfolyam. Ifj. Kellner Ernő könyvnyomdája, Budapest. 38.

[8] A Tankönyvügyi Bizottság 1925-ös létrehozása, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda állami támogatása Klebelsberg idején, később az 1932-es miniszteri rendelet a tankönyvváltoztatás szigorításáról stb.

[9] Az értékelés a *Bocskai*-féle szabadságharctól a szatmári békéig terjedő tankönyvi résznél található. MREZSL 2d fond Konventi Tanügyi Biz. iratok 1840-1950. IV. Tankönyvügyek 86. doboz. Tankönyvek bírálata 1925-27. Szűcs Dezső 1927. február 3-i bírálati jelentése *Madai* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 443/1927. sz.

[10] EOL Egyetemes Tanügyi Bizottság. 9. doboz. Iratok 1930-1931. 18. csomó/II. Dr. Szigethy Lajos: Mika-Marczinkó III. k. (VI.o.) 79/1931. nem. eng.

[11] EOL Egyetemes Tanügyi Bizottság. 9. doboz. Iratok 1930-1931. 18. csomó/II. Dr. Szigethy Lajos: Mika-Marczinkó III. k. (VI.o.) 79/1931. nem. eng.
[12] EOL Egyetemes Tanügyi Bizottság. 9. doboz. Iratok 1930-1931. 18. csomó/II. Dr. Szigethy Lajos: Mika-Marczinkó III. k. (VI.o.) 79/1931. nem. eng.
[13] MREZSL 2 d fond. Egyetemes Konvent iratai. Tanügyi Bizottság iratai. 84. doboz. II. 1945. 318.

IRODALOM

Adamis Gusztáv (1914): *A rozsnyói Ág. Hitv. Evang. Főgimnázium értesítője az 1913–14 iskolai évről.* Nyomatott Gömöri Zoltán könyvnyomdájában, Rozsnyó.

Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban.* Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pápa.

Albert B. Gábor (2013): A református fiú-középiskolák történelemtankönyv-használata 1926-tól az 1930-as évek közepéig. *Magyar Pedagógia*, 113. évf. 2. szám. 119-129. Letöltés: http://www.magyarpedagogia.hu/document/3_Albert_MP1132.pdf (2017. 09. 08.)

A hódmezővásárhelyi Református Főgymnásium 1912/1913. tanévi értesítője. Közzéteszi az igazgatóság. Roth Antal könyvnyomdája, Hódmezővásárhely.

Asztalos Sándor (1926): *Földrajz* (el. isk. V.). Egyetemi Nyomda, Budapest.

Ádám József (1913): *A gyönki államilag segélyezett Református Gimnázium értesítője az 1912–1913-ik iskolai évről.* Nyomatott Engel Józsefnél, Gyönk.

Barthos Kálmán, Koch István és Madai Pál (1931): *Magyarország történelme a középiskolák VIII. osztálya számára*. Franklin, Budapest.

Báthory Nándor (1906): *Természetrajz a népiskolák V–VI. osztálya számára.* Az új tanterv szerint teljesen átdolgozta Kneif Ödön. 3. kiadás. 3 színes táblával és 72 szöveg közti ábrával. Budapest, Lampel R. r.

Bessenyei Lajos (1933): *A debreceni Református Kollégium Gimnáziumának értesítője az 1932–33. iskolai évről.* Debrecen Sz. Kir. Város és a Tiszántúli Református Egyházkerület könyvnyomda-vállalata, Debrecen.

Benda Kálmán (1945): *Magyarország története az őskortól napjainkig.* Szikra, Budapest.

Bognár Károly és Kárpáti Sándor (1915): *Isk. Énekeskönyv, ev. elemi népiskolák III–IV. osztályai számára.* Luther-Társaság, Budapest.

Bukovszky János (1901): *A békéscsabai ág. hitv. ev. Rudolf-Főgymnasium XXXVI-ik értesítője 1900–1901*. Corvina Nyomda nyomása Békéscsabán.

Csinády Gerő (1940): *Általános földrajz a protestáns gimnáziumok és leánygimnáziumok III. osztálya számára.* Magyar Földrajzi Intézet R.T. Franklin-Társulat nyomdája, Budapest.

Csorba György (1914): *A miskolczi Református Főgimnázium értesítője az 1913–14-iki iskolai évről.* Klein és Ludvig könyvnyomdája, Miskolcz.

Csűrös Pál (1912): *A szászvárosi államilag segélyezett ref. kún-kollégium értesítője az 1911–1912. tanévről.* Nyomatott a Szászvárosi Könyvnyomda Részvény-társaság gyorssajtóján, Szászváros.

Domanovszky Sándor (1926): *Magyarország története. A középiskolák III. osztálya számára.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Gecsányi Gusztáv (1913): *A dunántúli Ág. Hitv. Ev. Egyházkerületi Soproni Líceumnak (államilag segélyezett főgimnáziumnak) értesítője az 1912–1913. iskolaévről.* Romwalter Alfréd Kő-és Könyvnyomdája, Sopron.

Gulyás Sándor (1946): *A kiskunhalasi református Szilády Áron Gimnázium évkönyve az 1944–45. és az 1945–46. iskolai évről. Az iskola fennállásának CCLXXXII. éve.* Kiadta az iskola igazgatósága, Kiskunhalas.

Gyalog István (1913): *A Tolna-Baranya-Somogyi Ág. Hitv. Ev. Egyházmegye államilag segélyezett Bonyhádi Főgimnáziumának értesítője az 1912–913-ik tanévről.* Nyomatott Raubitscher Izórnál Bonyhádon.

Háros Antal és Szenes Adolf (1927): *Számtan és Mértan* (el. isk. III.). Kalász, Budapest.

Hetvényi Lajos (1926): *A keresztyén egyház tört. kor- és életrajzokban (középisk.)*. Kiadja a szerző.

Hittrich Ödön (1904): *Latin nyelvtan. I. rész. Alaktan. A gimnázium I. és II. osztálya számára.* 2. kiadás. Budapest, Franklin-Társulat.

Horváth József és Faragó János (1913): *A dunántúli református egyházkerület Pápai Főiskolájának értesítője az 1912–13. iskolai évről.* Nyomatott a főiskolai könyvnyomdában, Pápa.

Jánossy István (1939): *A középkor és újkor története 896–1789-ig. A középiskolák V. osztálya számára*. Kiadja az Orsz. Ref. Tanáregyesület és az Orsz. Ev. Tanáregyesület. Debreceni Könyvnyomda, Debrecen.

Jánossy István és Varga Zoltán (1939): *Az antik világ és a keresztyén Európa története a magyar honfoglalásig*. A középiskolák IV. osztálya számára. Kiadja az Orsz. Ref. Tanáregyesület és az Orsz. Ev. Tanáregyesület. Debreceni Könyvnyomda, Debrecen.

Jánossy István és Varga Zoltán (1940): *A legújabb kor története. A középiskolák VI. oszt. számára*. Kiadja az Orsz. Ref. Tanáregyesület és az Orsz. Ev. Tanáregyesület. Debreceni Könyvnyomda, Debrecen.

Jónás Márton (1941): *Mennyiségtan gimnáziumok és leánygimnáziumok VII. o. számára*. Első kiadás. Debrecen városi nyomda, Debrecen.

Katona András (2013): Mika Sándor olvasókönyvei. *Történelemtanítás (XLVIII.) Új folyam IV. 3. szám 2013. december*. Letöltés: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/12/katona-andras-mika-sandor-olvasokonyvei-04-03-05/ (2017. 08. 20.)

Karai Sándor (1914): *A debreceni Református Főgimnázium értesítője az 1913–14. iskolai évről*. Debrecen Szab. Kir. Város könyvnyomda-vállalata, Debrecen.

Kozma Gyula (1902): *Földrajz a polgári fiúiskolák III. osztálya számára. Afrika, Amerika, Ausztrália és a földrajzi fölfedezések. A szöveg közé nyomott 12 térképvázlattal és számos egyéb ábrával.* 3., lényegében változatlan kiadás. Athenaeum r.-t., Budapest.

Kovács Géza (1924): *Magyar olvasókönyv a középiskolák II. osztálya számára.* Franklin, Budapest.

Kovács Lajos (1914): *A nagykőrösi Református Főgimnázium értesítője az 1913–14. iskolai évről.* Nyomatott Bazsó Kálmán villanyerőre berendezett könyvnyomdájában, Nagykőrös.

König Gyula és Beke Manó (1907): *Algebra középiskolák számára*. Athenaeum, Budapest.

Kun Sándor (1936): *A debreceni Református Kollégium Gimnáziumának értesítője az 1935–36. iskolai évről.* Debrecen Sz. Kir. Város és a Tiszántúli Református Egyházkerület könyvnyomda-vállalata, Debrecen.

Lehr Albert és Riedl Frigyes (1900). *Magyar olvasókönyv. I. kötet. A középiskolák első osztálya számára.* 6. kiadás. Franklin-Társulat, Budapest.

Lutter Nándor (1863): *Ötszámjegyü sorszám és szögmértani táblák*. Franklin-Társulat, Pest.

Madai Pál (1926): *Magyarország történelme a gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák számára*. Franklin, Budapest.

Madai Pál (1927): *Világtörténet. I. Ókor a középiskolák IV. osztálya számára.* Franklin, Budapest.

Madai Pál (1928): *Világtörténet. II. Középkor a középiskolák V. osztálya számára.* Franklin, Budapest.

Madai Pál és Ványi Ferenc (1929): *Világtörténet. III. Újkor a középiskolák VI. osztálya számára.* Franklin, Budapest.

Madai Pál, Koch István és Németh József (1930). *Világtörténet. IV. A legújabb kor története a középiskolák VII. osztálya számára.* Franklin, Budapest.

Magyari Kálmán (1946?): *A debreceni református kollégium gimnáziumának évkönyve az 1945–46. iskolai évről*. Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen.

Mátyás Ernő és Novák Sándor (1937): *A sárospataki ref. főiskola teol. akadémiai és gimnáziumi értesítője az 1936–37-ik iskolai évről (a 406. esztendő).* LXXXI. évfolyam. Nyomatta: Kisfaludy László a ref. főiskola betűivel.

Mészáros István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948. Általánosan képző középiskolák.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon.* Tankönyvkiadó, Budapest-Dabasi Nyomda, Dabas.

Mika Sándor és Marczinkó Ferenc (1929): *Világtörténelem. 3. kötet. Középiskolák VI. osztálya számára.* Lampel, Budapest.

Mocskonyi József (1913): *A szarvasi Ág. Hitv. Evang. Főgimnázium értesítője az 1912–13-ik évről.* Nyomatott Szarvason Sámuel Adolf könyvnyomdájában.

Nagy J. Béla (1938): *Magyar nyelvtan a gimnázium és leánygimnázium I–IV. osztálya számára*. (3 kötet.) Franklin.

Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest.

Németh Sámuel (1913?): *A felsőlövői Ág. Hitv. Ev. Gimnázium 1912/13-ik évi értesítője*. Nyomatott Reisz Frigyes könyvnyomdájában, Felsőőr.

Novy Ferenc (1926): *A magyar nemzet története (el. isk. V–VI.)*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Pataky Dezső (1913): *A kiskunhalasi Ref. Főgimnázium értesítője az 1912–13. tanévről.* Nyomatott Kner Izidor könyvnyomdájában, Gyoma.
Porcs Kálmán (1937?): *A miskolci református Lévay József Gimnázium (III–VIII. osztály reálgimnázium) értesítője az 1936–37. tanévről (az iskola fennállásának 377. éve).* Ludvig István könyvnyomdája, Miskolc.
Rátz László (1913): *A budapesti Ág. Hitv. Evang. Főgimnázium értesítője az 1912/1913-iki iskolai évről.* Franklin-Társulat könyvnyomdája, Budapest.
Ravasz Árpád (1913): *Értesítő a budapesti Református Főgimnáziumról az 1912–13. tanévben.* Károlyi György Kő- és Könyvnyomdája, Budapest.
Rell Lajos (1936): *A békéscsabai Ág. H. Ev. Rudolf-Reálgimnázium LXX. értesítője az 1935-36. iskolai évről*. Körösvidék Részvénytársaság, Békéscsaba.
Remenyik Lajos (1915): *Földrajz ev. elemi iskolák III. és IV. oszt. számára.* Luther-Társaság, Budapest.
Sipos Mária (1943): *Latin olvasókönyv a leánygimnáziumok V. osztálya számára.* Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület megbízásából Debrecen város és a Tiszántúli református egyházkerület könyvnyomda-vállalata, Debrecen.
Szabó Lajos (1913): *Az aszódi államilag segélyezett Ágostai Hitv. Evang. Főgimnázium értesítője az 1912–1913. iskolai évről.* Aszód. A Petőfi Könyvnyomda nyomása.
Szebenyi Péter (1994): Fejezetek a tankönyvjóváhagyás történetéből. *Educatio,* 1994/IV. 599–622.
Szelényi Ödön (1926): *Keresztyén világnézet*. Kiadja a szerző.
Szondy György (1945): *Olvasókönyv a református népiskolák IV. osztálya számára.* Debrecen sz. kir. város és Tiszántúli Református egyházkerület könyvnyomda-vállalata, Debrecen.
Szterényi Hugó (1909): *Állattan a középiskolák felsőbb osztályai használatára.* Negyedik kiadás. Lampel, Budapest.
Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása a középiskolai történelemtankönyveinkben.* Tankönyvkiadó, Budapest.
Vida Károly (1913): *A csurgói Állam. Segély. Református Főgimnázium (LXIX) XXXI. év értesítője az 1912–13. iskolai évről*. Csurgó.

GYŐRI L. JÁNOS

A magyar református iskolaügy művelődéstörténeti beágyazottsága

A reformáció a válságba jutott keresztyén gondolkodás és kegyesség megújítását tűzte zászlajára. Hogy ez a mozgalom végül a kultúra és ezen belül az iskolázás terén is meghatározó fordulatot eredményezett az európai művelődés történetében, annak két oka volt. Egyrészt a személyessé váló keresztyén hit meghatározó tartalmi elemévé – s ezt különösen *Kálvin János* hangsúlyozta – az Isten iránti hálaáldozat vált, amely a hívő embert aktív, cselekvő magatartásra készteti a világban (*Busch,* 2008, 14–26). A kálvinista aktivitás, melynek fontos eleme az európai polgárosodást is inspiráló munkaetika, évszázadokon át fontos kultúra- és műveltségformáló tényezőjévé lett a magyarság életének is (*Kósa,* 1996). Másrészt a reformátorok felismerték, hogy a művelt emberhez könnyebb eljuttatni az evangélium üzenetét. E kettős felismerésből fakadt a reformáció művelődési programja, amely az anyanyelv és a tudományok művelésével együtt az iskolaügynek és a nevelésnek Európa-szerte lendületet adott.

A hazai református oktatás[1] gerincét a reformáció korától egészen a legújabb időkig a kollégiumi típusú iskolák jelentették, hiszen ezekben az oktatás három (elemi, gimnáziumi, főiskolai) szintje szervesen egybeépült. Jeles református kollégiumaink a humanista szellemiséggel átitatott városi iskolákból (*Mészáros,* 1981, 131–169; *Mészáros,* 1988, 21–24; *Pukánszky* és *Németh,* 1994, 105–106) alakultak ki (Sárospatak, Debrecen, Pápa, Kolozsvár), úgy, hogy a városi plébániai iskola két szintjére a reformáció térhódításával egy harmadik is ráépült: a bölcseleti alapozású teológiai képzés.

A magyar református nevelésügy a 16. században a hazai előzményeken túl elsősorban négy európai intézménytől kapott meghatározó impulzusokat (*Pukánszky* és *Németh,* 1994, 137–138). A wittenbergi egyetemen működő, s az itt tanuló magyar diákok körében igen népszerű *Philipp Melanchthon* (1497–1560) nevéhez fűződik az ún. „wittenbergi norma", amely a retorikus antik műveltséget kapcsolta össze a reformáció biblikus tanításaival, megteremtve ezzel a bontakozó protestáns oktatás kereteit. Annak tartalmát a század közepétől már egyre inkább a genfi egyetem kálvini szellemisége határozta meg, s az ott rektorként működő zsoltárköltő, *Theodore de Bèze* (1519–1605) hatására alakult ki a magyar református énekkultúrát máig inspiráló zsoltárkultusz. *Johannes Sturm* (1507–1589) strassburgi gimnáziuma a hazai református oktatásügy szerkezetéhez szolgáltatott mintákat: az alapkészségeket (írás, olvasás, számolás) kialakító anyanyelvű elemi osztályok után a középiskolai szint anyagát a latin és görög grammatika, retorika és poétika (irodalom) elsajátítása képezte. Református kollégiumainkban ezekre épült rá a kezdetben kizárólag lelkészképzést szolgáló akadémiai szint. *Valentin Trotzendorf* (1490–1556) bennlakásos goldbergi iskolája református kollégiumaink belső diákélete számára szolgáltatott követendő mintát. A római köztársaság mintájára szerveződő diákéletnek ennek nyomán négy sajátos ismertetőjegye alakult ki: a diákok rangsorolásában a származás és az anyagi helyzet nem játszott szerepet; a felsőbb évfolyamokon az akkori európai közvetítő nyelv, a latin használata vált kizárólagossá; a kisebbek oktatását, nevelését az arra alkalmas idősebb diákok végezték (préceptori rendszer); s végül jellemző volt a diák-önigazgatás, beleértve a fegyelem fenntartását is. Ez utóbbi következtében alakult ki kollégiumainkban az alulról szerveződő autonóm diáktársadalom, s innen eredeztethetők a 19. században kiteljesedő önképzőkörök és egyéb diáktársaságok is, amelyek a modern civilszerveződések iskolai előképeinek tekinthetők.

A református kollégiumok további ismérve volt, hogy a környékbeli kisiskolák anyaiskolájaként is működtek. Ez leginkább a hódoltsági területeken volt jellemző. A neveléstörténet általában partikuláknak (rész-iskoláknak) nevezi ezeket a többnyire elemi, de olykor középszinttel is bíró kisebb iskolákat, amelyek az anyaintézménytől kaptak rektort (tanítót), tankönyvet, tanrendet.[2] Talán szerencsésebb velük kapcsolatban a rektória

megnevezés, hiszen jogi, anyagi függőség nem alakult ki az anyaiskolák és a részecskék között, hanem leginkább a szokásjog alapján működő rektorküldés teremtett közöttük szellemi kapcsolatot. A rektória-rendszer egyúttal a tehetséggondozás kiváló lehetősége is volt, hiszen a vidéki rektorok igyekeztek elősegíteni legtehetségesebb diákjaik továbbtanulását az anyaintézményben. A legkiterjedtebb rektória-hálózata, folyamatos és viszonylag zavartalan működése révén, a 18. század derekára a debreceni kollégiumnak volt, amely még a Csallóköz és Baranya, valamint Szlavónia településeire is rendszeresen küldött rektor-tanítókat.

Végül a kollégiumi tanulmányok betetőzését a kiemelkedő diákok számára a külföldi egyetemjárás, a peregrináció jelentette.[3] Ezt a gyakorlatot is megörökölte a református iskolaügy a középkori iskolától, de a 16. század derekától megváltozott annak iránya. A magyar diákok kezdetben legnagyobb számban Wittenberget keresték föl, majd a két protestáns felekezet éles szétválása után a 17. században Genf, Bázel és Zürich mellett Heidelberg, Marburg, Leiden, Utrecht, Franeker lett népszerű, a következő században ehhez csatlakozott Halle, Göttingen, majd Berlin. Az egymást követő kora újkori szellemi áramlatok, mint a puritanizmus, a pietizmus, a kartezianizmus vagy később a korai felvilágosodás elsősorban a protestáns peregrinusok közvetítésével váltak a magyar kultúra részévé.

A református kollégiumok a hazai református értelmiségképzés színterei voltak, hiszen elsősorban a tanító-, kántor- és lelkészutánpótlást biztosították, de az ott megszerzett filozófiai és jogi ismeretek a helyi közigazgatás terén is esélyt nyújtottak az elhelyezkedésre. Sőt a peregrináció révén a legjobbaknak az orvosi és műszaki pályák felé is nyíltak lehetőségei. Ugyanakkor az is tény, hogy a magyar református iskola oktatási színvonala a 19. század közepéig meglehetősen egyenetlen volt, hiszen a modern értelemben vett tanár- és tanítóképzés híján az nagymértékben a rektor vagy préceptor rátermettségén múlott. Mindemellett a református kollégiumok kiválóbb professzorai évszázadokon át nemcsak európai műveltséggel rendelkeztek, és részesei voltak az európai szellemi élet vérkeringésének, hanem pedagógiai módszereik is összhangban álltak az európai gyakorlattal; elegendő itt *Apáczai Csere János* (1625–1959) gyulafehérvári, majd kolozsvári, a nagy cseh pedagógus, *Comenius* (1592–1670) sárospataki, *Pápai Páriz Ferenc* (1649–1716) és *Köteles Sámuel* (1770–1829)

nagyenyedi, *Bolyai Farkas* (1775–1856) marosvásárhelyi, *Maróthi György* (1715–1744), *Hatvani István* (1718–1786), *Budai Ézsaiás* (1766–1844), *Sárvári Pál* (1775–1846) és *Péczeli József* (1789–1849) debreceni vagy *Tarczy Lajos* (1807–1881) pápai működésére utalni.

A felekezeti arányoknak a protestánsok kárára történő, lényeges 18. századi módosulása ellenére a reformátusság továbbra is számarányát jóval meghaladó mértékben vette ki részét a hazai oktatásból. Sőt a 18–19. század fordulóján, majd még inkább a nemzeti felemelkedést és a polgárosodást hirdető reformkorban – nyilván a zsigerekbe írott Habsburg-ellenesség következtében is – egyenesen újabb virágkorukat élték a magyar református kollégiumok. *Csokonai Vitéz Mihály* (Debrecen), *Fazekas Mihály* (Debrecen), *Kazinczy Ferenc* (Sárospatak), *Kölcsey Ferenc* (Debrecen), *Petőfi Sándor* (Pápa), *Jókai Mór* (Pápa), *Kossuth Lajos* (Sárospatak), *Kőrösi Csoma Sándor* (Nagyenyed), *Arany János* (Debrecen) jórészt ezekben az iskolákban szerezte műveltségét.

A neves kollégiumok mellett ekkor indult komolyabb fejlődésnek néhány további, többségében ma is gimnáziumként működő református iskola: a reformáció századában reformátussá vált mezőtúri, máramarosszigeti és miskolci, a 17. század közepétől debreceni rektóriaként működő nagykőrösi, kiskunhalasi, hódmezővásárhelyi, karcagi, hajdúböszörményi, hajdúnánási és nagyszalontai, a 17. század derekán alapított szászvárosi (rektorait Nagyenyedről kapta) és zilahi (rektorait Kolozsvárról, ritkábban Debrecenből hívta), az 1670-ben megnyílt székelyudvarhelyi, a 18. század első felében szerveződő békési és losonci. Ezekhez a 18–19. század fordulóján még néhány további csatlakozott: Rimaszombaton 1785-ben jött létre református gimnázium, amely 1853-ban összeolvadt a helyi evangélikus iskolával; a csurgói gimnáziumot 1792-ben alapították, Gyönkön pedig 1812-ben kezdődött meg a református gimnáziumi oktatás. Kisújszálláson a korábban alacsonyabb szintű református iskola a 18–19. század fordulóján emelkedett kisgimnáziumi, majd 1835-ben nagygimnáziumi rangra. A 19. század első felében a hazai középfokú iskolák oktatási nyelve latinról az anyanyelvre, a reformátusok esetében kivétel nélkül magyarra változott. Elsőként Sárospatak tért át a magyar oktatási nyelvre 1796-ban, Debrecenben 1833-ban történt meg a váltás, az iskolák többségében azonban csak 1840-ben.[4]

A magyar felekezeti iskolaügy fejlődése e ponton nyugat-európai mintáitól eltérő tendenciákat mutat. Míg ott a felvilágosodás és a kezdődő szekularizáció hatására az egyház kulturális szerepe (s ebben a protestantizmus élen járt) erősen visszaszorult, s a korábbi nagyszámú felekezeti iskola helyett kisebb számban hitvallásos alapon szerveződő, vallásos profilú magániskolák jöttek létre, hangsúlyozva a vallás magánjellegét, addig nálunk minden keresztyén felekezet továbbra is jelen kívánt lenni a társadalmi közügyekben, s ennek legékesebb jele az iskolaügyben megőrzött igen magas részesedésük.

A 18–19. század fordulója egyúttal a magyar nyelvű tankönyvkiadás (*Mészáros,* 1989) reneszánszát is eredményezte. A református iskolák környezetében természetesen az előző századokban is jelentek meg kiváló tankönyvek, elsősorban azokon a helyeken, ahol protestáns szellemiségű nyomda is működött.

Az első magyar nyelvű ábécés könyvet *Heltai Gáspár* adta ki Kolozsvárt 1553-ban. A legnépszerűbb, gyermekeknek szóló katekizmust *Siderius János* jelentette meg (*Kisded gyermekeknek való katekizmus*, Debrecen, 1597), amely a következő másfél évszázadban mintegy húsz kiadást ért meg. A 17. század derekától rendkívül népszerű Hübner *Száz és négy bibliabéli históriák* című munkája, melynek 1769-től négy kiadása látott napvilágot Debrecenben. Az olvasókönyvek közül nevezetes még Szőnyi Nagy István *Magyar Oskola* című kiadványa (Kolozsvár, 1695). Igen népszerű volt *Menyői Tolvaj Ferenc* számtankönyve (Debrecen, 1675). Ezt váltotta fel *Maróthi György* debreceni professzor *Arithmetic*ája (Debrecen, 1743), amelyet közel száz esztendőn át használtak a hazai iskolákban. A 18. század másik, számos kiadást megért tankönyvét a nagykőrösi református gimnázium tanára, *Losonczi István* készítette *Hármas Kis Tükör* címmel (Pozsony, 1773). Ez az elemi iskolai tankönyv versekbe szedve közöl gyorsan memorizálható bibliai, történelmi és földrajzi ismereteket.

A 18–19. század fordulójának magyar nyelvű református tankönyvkiadásában is érvényesült az 1791-ben elnyert protestáns autonómia hatása. Ekkor a debreceni kollégium tanárai jártak élen a tankönyvírásban. Íme néhány korabeli debreceni kiadvány: Budai Ézsaiás: *Régi tudós világ históriája*, 1802; Uő: *Oskolai magyar Atlas*, 1804; Uő: *Magyarország históriája I–II.* 1808, 1812; Szentgyörgyi József: *A legnevezetesebb természeti dolgok*

esmérete, 1803; Sárvári Pál: *A rajzolás mesterségének kezdete*, 1804; Diószegi Sámuel – Fazekas Mihály: *Magyar Füvészkönyv*, 1807; Péczely József: *A magyarok történetei*, 1837, Csécsi Imre: *Földünk s néhány nevezetesb ásvány rövid természetrajza*, 1842. A címek puszta felsorolása is jelzi, hogy a 19. század elején az oktatás tartalma erősen a nemzeti műveltség és a reáliák irányába tolódott el (*Nagy,* 1933, 240–272). A 18–19. század fordulója a nemzeti szellemű önképzés virágkora is református iskoláinkban. Ennek nyomán Sárospatakon, Debrecenben, Pápán komoly irodalmi diákműhelyek (*Bodolay,* 1963) alakultak, amelyek olyan jelentős gondolkodókat inspiráltak, mint Csokonai Vitéz Mihály (Debrecenben és Patakon tanult, előbbi városban halála után máig ható kultusz övezi alakját), Kölcsey Ferenc (minden iskoláját Debrecenben végezte), Kossuth Lajos (pataki diák volt), Petőfi Sándor és Jókai Mór (mindketten a pápai kollégium képző társaságában tevékenykedtek), Arany János (a nagyszalontai partikulából került Debrecenbe). Az ekkor igen népszerű, biblikus, népies és klasszikus elemeket egyaránt tartalmazó kéziratos diákköltészet (*Bán* és *Julow,* 1964) darabjait még évtizedek múlva is másolgatták a református kollégiumok diákjai.

A szabadságharc bukása után Bécs elszánta magát a birodalmon belül az egységes tanügyi rendezésre. A középiskolák működését szabályozó, 1850-ben bevezetett „Organisations Entwurf" (*Pukánszky* és *Németh,* 1994, 467–473) előírásainak számos hazai protestáns iskola nem tudott vagy nem akart megfelelni (Debrecen bő két évtizedig ellenállt), de ezek az iskolák az önkényuralom időszakában hivatalos elismerés nélkül is nagy szolgálatot tettek a nemzeti szellem ébrentartásáért. Néhány korábbi jeles református középiskola ekkor meg is szűnt vagy visszafejlődött, mivel nem tudott megfelelni az Entwurf elvárásainak. A nagykőrösi református gimnázium ugyanakkor élen járt az oktatási reform kipróbálásában, s mint nyilvánosan elismert és elsők között érettségit adó intézmény olyan kiváló tudósoknak biztosított tanári állást az önkényuralom időszakában, mint Arany János, *Szilágyi Sándor, Salamon Ferenc* vagy *Szabó Károly.* Az 1859-ben alapított sepsiszentgyörgyi református gimnázium már kimondottan az Entwurf szellemében alakult meg, s előbb algimnáziumként működött, majd a század végére főgimnáziummá fejlődött (1876-ban vette fel a Székely Mikó Kollégium nevet). Szintén 1859-ben nyitotta meg kapuit az Entwurf előírásainak szellemében a pesti református főgimnázium (a mai Lónyay elődje).[5]

Az Entwurf azzal, hogy az oktatás minden szintjén szakképzett tanerő alkalmazását írta elő, megsemmisítette a magyar református kollégiumi hagyományok két sarkalatos elemét: a préceptori gyakorlatot és a rektória-rendszert. Harmadik eleme, a peregrináció is súlyát veszítette, hiszen időközben megjelentek azok a hazai egyetemek, amelyek most már protestáns diákokat is fogadtak (a 19. század elejétől Pesten, majd 1872-től Kolozsvárt, 1914-től pedig Debrecenben és Pozsonyban). A kollégiumi iskolakultúra negyedik elemének, a diákautonómiának a sorsa felemás módon alakult. Az önigazgatás hagyományos intézményeit felszámolta az Entwurf (például az önellátó étkeztetés helyett a 19. század második felében így jöttek létre a mai közétkeztetés előzményei), viszont szellemi téren a szigorú herbarti oktatási-nevelési gyakorlat mellett a 19. század utolsó harmadától egészen a második világháborúig virágoztak az iskolai önképzőkörök és legkülönbözőbb ifjúsági egyesületek. Ez a magyar középiskolai kultúra fénykora, amikor a magas színvonalú szakmai képzést igen eredményes egyesületi öntevékenység egészítette ki, felkészítve ezzel a diákokat a komoly szakmai tevékenység mellett a civil életre, a társadalmi aktivitásra is. E korszak ma is megszívlelendő nagy tanulsága, hogy a viszonylag alacsony óraszám mellett (hat napra elosztva heti 16–18 óra) a tanároknak jutott elég ideje a tudományos tevékenységre, az önképzésre és a regenerációra. A diáktársadalomról ugyanez mondható el: az átlagos heti 25 óra mellett nem csoda, hogy virágoztak az önképzőkörök és a diákegyesületek, hódított a cserkészet.

Az Entwurfot követő száz esztendő hazai református iskoláiban a diákegyesületeknek három típusa működött. Nyomokban még jelen voltak a református kollégiumainkban az előző századokban szervesen kifejlődött egyletek utódai, leginkább a különböző önképző- és olvasókörök, de Debrecenben ilyen volt a még ma is aktív énekkar, a Kántus vagy az 1880-ig működő tűzoltó társulat. A másik csoportba a fenntartótól és felekezettől független modern iskolai egyesületek tartoztak: ilyen volt a „Diákkaptár" vagy a „Vöröskereszt".[6] S végül országos, az iskoláktól szervezetileg független, többnyire felekezeti kötődésű egyesületek is alakítottak iskolai

csoportokat: ilyen volt a két világháború közötti években a református Soli Deo Gloria Egyesület (SDG) vagy a felekezetek fölött álló cserkészmozgalom.[7]

Az Entwurf bevezetése egyszersmind esélyt adott az egyháznak az iskolaügy egységesítésére. A egységes református iskolaügy korszerű szervezeti keretei a 19. végére jöttek létre az 1868. évi népiskolai törvény (XXXVIII. tc.) és az 1883. évi középiskolai törvény (XXX. tc.) értelmében, a debreceni (1881–1882) és a budapesti zsinat (1891–1893) határozatai nyomán. Előbbi az erdélyi egyházkerülettel való egyesülés kimondása után létrehozta az egyetemes konventet, amelynek a református tanügy összefogása is feladata lett, utóbbi pedig végrehajtotta az egységes református tanügyi szabályozást. Bár a 19. század második felében folyamatosan emelkedett az állami fenntartású oktatási intézmények aránya, sőt néhány iskolájáról maga az egyház mondott le, 1881-ben hazánkban még mindig 86 %-os, sőt még 1913-ban is 70 %-os volt az egyházi részesedés (*Bucsay,* 1985, 486–489).

A 19–20. század fordulója a református oktatásügy szélcsendes, építkező időszaka. A legtöbb református iskola ekkor költözött többnyire még ma is használható, a kor viszonyai között modernnek nevezhető épületbe. Ekkor szilárdult meg az önálló, az Entwurf előírásait kielégítő református tanító- és tanítónőképzés (*Szakál,* 1934), és kiteljesedett a református leányoktatás is. A leányok oktatása a korábbi századokban leginkább a katekézisre korlátozódott, komolyabb lendületet a hazai nőnevelés csak a 19. század elején kapott. Az 1838-ban alapított debreceni leánynevelő intézet 1891-ben felsőbb leányiskolává, 1913-ban leánygimnáziummá fejlődött (Dóczi); az 1899-ben indított miskolci felsőbb leányiskola 1916-ban, az 1906-ban létesített budapesti 1920-ban (Baár–Madas), az 1930-ban létrehívott hódmezővásárhelyi leánylíceum pedig 1935-ben alakult érettségit adó leánygimnáziummá. Kecskeméten 1927-ben nyílt református leánylíceum (*Mészáros,* 1988, 151–281.).

A századforduló egyúttal a tankönyvírás újabb fénykorát is jelentette. Ekkorra azonban a szekularizáció térhódítása miatt – talán a hittankönyveket kivéve – a tankönyvek felekezeti kötődésének már jóval kisebb szerepe volt, mint korábban. A református szellemiség életerejét viszont jelzi az a tény, hogy a tankönyvírásban most is élen járó debreceni tanárok a

hittant, a latint és a magyart az 1860-as évektől egészen az iskolák államosításáig szinte folyamatosan saját tankönyveikből taníthatták.[8]

A közoktatásügy lendületes fejlődését az első világháborút követően a trianoni békediktátum törte meg. A református egyház 1753 elemi iskolájából csupán 1117, 27 gimnáziumából pedig 18 maradt az anyaországban (*Bucsay,* 1985, 225–226). Az utódállamokban működő református iskolák – különösen Erdélyben voltak ilyenek nagy számban: gondoljunk csak a nagyenyedi, kolozsvári, székelyudvarhelyi vagy marosvásárhelyi kollégiumra – puszta létükért küzdve igyekeztek a kisebbségi magyarságot szolgálni. Az anyaországiak természetesen zavartalanul működtek, sőt néhány nagyvárosi református középiskola, például a debreceni Dóczi vagy a budapesti Baár–Madas és a Lónyay ekkor élte fénykorát. Ebben az időszakban jött létre Debrecenben a református középiskolai tanárutánpótlást biztosító Református Tanárképző Intézet (1925–1952 között működött), amely a budapesti Eötvös Collegium mintájára szerveződött (*Fekete,* 2007). Történelmi hagyományaik szellemében a hazai református kollégiumok az 1930-as években élen jártak a népi tehetségmentő és falukutató mozgalom szervezésében. A közhiedelemmel ellentétben nemcsak Sárospataknak, hanem Debrecennek és Pápának is komoly érdemei voltak e téren. A kor jeles elméleti pedagógusai sorából sajátos, református orientáltságú neveléselméleti rendszere megalkotásával kiemelkedik *Karácsony Sándor* (1891–1952), aki az 1920-as, 1930-as évek fordulóján *Az Erő* című országos diáklapjával szellemi hidat teremtett a református középiskolák diákjai között, majd az 1940-es években a debreceni egyetem professzoraként társaslélektani pedagógiai nézeteivel mély hatást gyakorolt egy egész tanárnemzedék gondolkodására (*Kontra,* 2009). A református tanártársadalom szellemi életének szervezésében a 20. század első felében oroszlánrészt vállalt az 1902-ben megalakult Országos Református Tanáregyesület (*Szabadi,* 2002) és annak pedagógiai szakfolyóirata, az 1927-ben az evangélikus tanáregyesülettel közösen alapított *Protestáns Tanügyi Szemle* (*Győri,* 2002).

1945–1948 között a magyar református közvélemény legkülönbözőbb fórumai ismételten kifejezésre juttatták azt az óhajukat, hogy iskoláikat minden erejükkel meg kívánják tartani. Ennek ellenére 1948–1952 között két lépésben megtörtént az iskolák államosítása, valamint megszűnt

a sárospataki és a pápai teológia is, s így 1952–1989 között a debreceni és budapesti teológiai akadémiák mellett csupán az egyetlen debreceni (ekkor már koedukált) református gimnázium maradt a Magyarországi Református Egyház kezelésében. Előbbiek a lelkészutánpótlás szerény biztosítását tudták vállalni, utóbbi pedig szellemi menedékhelyként szolgált lelkészek és osztályidegen családok gyermekei számára. A sokféle szorítás közepette működő utolsó végvár legnagyobb történelmi érdeme, hogy a református iskolaügy folytonosságának érzését sikerült fenntartania a hazai református köztudatban. Énekkara, az 1739 óta folyamatosan működő Kántus sikeres tevékenysége révén a Debreceni Kollégium neve az ország határain túl is sokfelé fogalommá vált (*Győri,* 2013).

Az 1990. évi IV. tc. 17. §-a értelmében a Magyarországi Református Egyház újra korlátlan számban működtethet iskolákat. Az azóta újraindított, átvett vagy újonnan alapított intézmények művelődéstörténeti szerepéről a történeti távlat hiányában ma még korai lenne beszélni. Ugyanakkor jól kitapintható az a néhány szociológiai, művelődéstörténeti természetű probléma, amelyekkel a református iskolaügynek ma és a közeljövőben meg kell küzdenie, így ezekről még röviden szólnunk kell.

Az 1948-as államosításkor egy több száz éves múlttal rendelkező, szerves fejlődés nyomán létrejött, bár sok tekintetben már akkor is reformra érett református iskolarendszer szűnt meg (a szekularizáció hatására már a két világháború között gondot jelentett az iskolák hitvallásos jellegének megőrzése, a tanárutánpótlás biztosítása és az épületek fenntartása). A partikuláris hagyományok emlékeként két fő vonása volt ennek a rendszernek: egyrészt igyekezett a diákot minél hosszabb ideig saját rendszerén belül tartani, ezt segítette a saját iskolahálózat sűrűsége, az iskolák viszonylag magas színvonala és az egyes iskolatípusok arányos eloszlása; másrészt a tehetséget és a kitartó munkát minden eszközzel igyekezett segíteni. Természetes volt például, hogy a hátrányos helyzetű, de tehetséges vidéki diákot a saját lelkésze vagy tanítója minél előbb próbálta bejuttatni a színvonalasabb városi iskolákba vagy a kollégiumok valamelyikébe,[9] ismerve azok színvonalasabb voltát, erősebb nevelő hatását. Mára megfordult a helyzet: a református iskolák nemcsak társat, hanem versenytársat is látnak egymásban, s demográfiai szorítások miatt próbálják diákjaikat „önző" módon minél hosszabb ideig saját intézményükben tartani. A cél

tehát nem feltétlenül a diák előmenetelének segítése, hanem a saját intézmény működőképességének biztosítása. Ehhez társul a szülők „rövidlátása", akik saját egyházi iskolai tapasztalat híján a legtöbb esetben szakmai és érzelmi alapon mérlegelnek, azaz gyors sikereket (pontokra váltható tudást) várnak az egyházi iskolától, s ha ez nem biztosított, legfeljebb általános iskolás korban kockáztatnak, a középiskola választásánál már nem veszik figyelembe az egyházi iskola egész életre szóló lehetséges hozadékait: az erősebb közösségi élményt, a nagyobb odafigyelést, a spirituális tartalmakat. Napi tapasztalat, hogy a középiskolai jelentkezésnél az egyházi iskola gyakran nem első helyen, hanem sokszor csupán vésztartalékként jelenik meg.

Hasonló a helyzet a tanító- és tanárutánpótlás területén is. 1948-ig a református tanítóképzés felekezeti intézményekben, célirányosan történt, ma a két református tanítóképzőnek és a Károli Egyetemnek nem kizárólagos és elsődleges célja a felekezeti alapú pedagógusképzés, hanem világnézettől függetlenül vállalnak át az államtól országos feladatokat. Az egyházi iskolák pedagógusai így ma gyakran ingatag világnézeti alapon állnak, többségüktől a keresztyén szellemiséggel kapcsolatban legfeljebb lojalitás várható el, annak aktív vállalása csak ritkán tapasztalható. Mindehhez gyakran egzisztenciális problémák is társulnak. Az egykori egyházi iskolák a maiakkal szemben nagyszámú szolgálati lakással rendelkeztek, mert tudták, hogy az egzisztenciális gondokkal küszködő pedagógus nem tud teljes erőbedobással munkájának élni. Az iskola épületében vagy annak közvetlen közelében lakó, elsősorban a munkájának élő tanár vagy tanító típusa mára gyakorlatilag szinte megszűnt vagy igen ritka, még az egyházi iskolákban is. Jelzett problémák egy magasabb minőség felől a középszerűség irányába taszítják a református oktatásügy egészét.

A református oktatás és nevelés tartalmát, azaz a református többlet továbbadásának módját illetően is komoly kihívás előtt áll a református oktatásügy. Ezen a téren ugyanis sokkal tudatosabban kellene eljárnia a mai egyházi iskolának, mint az államosítás előttieknek. Annak idején a népegyházias környezet, a több évszázados folytonosság és az egyházi iskolák számszerű túlsúlya az egyházi iskolák holdudvarában egy viszonylag egységes egyházias műveltséget, azon belül egy szakrális nyelvet biztosított, amelyben a diák aránylag biztosan tájékozódott. Az egyházi

iskolákkal szembeni legsúlyosabb kihívás ma az, hogy az államosítás óta eltelt közel 70 esztendő során alapvetően megváltozott az iskolákat körülvevő társadalmi környezet. Ma már a felekezeti iskolába is többnyire erősen szekularizálódott környezetből, gyakran csonka családokból érkeznek a legkülönbözőbb szubkulturális hatások által érintett gyermekek. Sőt ma már nem ritkán a magukat keresztyénnek valló szülők és tanárok is kulturális értelemben ténylegesen szekularizálódtak, hiszen gyakran nem az ún. magaskultúrába is beágyazódott történelmi egyházak keretei között élik meg hitüket, hanem inkább egy szűkebb, privát vallásos szférában. Egyházi iskoláink szekuláris hátterét erősíti az elmúlt évtizedek – nem mindig megfontolt és nem feltétlenül valós spirituális igényeken alapuló – nagy számú iskolaátvétele is. Ebben a helyzetben kell ma a magyar református iskolaügynek a maga nevelési, oktatási célkitűzéseit, módszereit és gyakorlatát újragondolnia. Nem egyszerűen csak egyházias oktatási tartalmakról van itt szó, hanem olyan szociális (diakóniai), erkölcsi és spirituális kompetenciákról, amelyeket régen a fiatalok a családban sajátítottak el. Ennek a többletnek a közvetítését a hazai iskolák mai gyakorlata – a magas óraszámok, a túlméretezett tananyag, a tankönyvválasztás beszűkülése, a tanárok növekvő adminisztrációs terhei – szinte ellehetetleníti. Az egyházias többlet közvetítése ugyanis külön időt és energiát igényel, így annak esélyei a mai helyzetben csekélyek.[10] Kósa László bő két évtizeddel ezelőtt megfogalmazott dilemmái ma is aktuálisak: „… még nem világos, hogy az egyházi iskolák a széleskörű társadalmi szükségletet, tehát a vallásosság körét is meghaladót vagy a saját utánpótlást részesítik előnyben. Az előző megoldás a társadalomban arctalan föloldódás, a második az elszigetelődés veszélyét hordja magában. Ha mindkettőt megpróbálják, a helyzet akkor sem sokkal könnyebb, tisztázni kell az arányokat, a feladatok kapcsolatát és még számos nehéz oktatáspolitikai meg módszertani kérdést. Maradna a keresztény szellemiség és a minőségi követelmény? Az utóbbit segítheti, hogy viszonylag kevés iskola van, ahová talán könnyebb előteremteni a színvonalhoz szükséges anyagi és személyi föltételeket. Az előzővel kapcsolatban meg kell kérdeznünk, mi lesz a felekezeti jelleggel? Protestáns történelemszemlélet, mentalitás és kulturális kánon – ha vitatott formákban is, de – létezik, de református műelemzés vagy… matematika nyilvánvalóan nincs." (*Kósa,* 1996, 73).

Az egyházi iskolák aránya hazánkban ma már nem elenyésző, ami még inkább sürgetővé teszi a fenti kérdések megválaszolását. A megoldást vélhetően a református iskolák autonómiájának megerősítése jelenthetné, ami évszázadokon át éltetője volt a protestáns iskolarendszernek. Ez az autonómia önállóságot jelentene a pedagógusképzésben, legalább célorientált szakkollégiumi szinten, amelynek történelmi előzményei a felekezeti tanítóképzésben és az 1925–1950 között Debrecenben működő Református Tanárképző Intézetben adottak; a tananyag szerkezetének, tartalmának meghatározásában, a tankönyvek megválasztásában és megírásában (s itt nem feltétlenül „református" tankönyvre kell gondolni, hanem érthető nyelven megírt, az életkori sajátságokat szem előtt tartó, jó tankönyvekre), és nem utolsó sorban a heti óraszámok önálló alakításában (a gimnáziumokban ma már a „kevesebb" óraszám szakmai hozadéka valószínűleg „több" lenne). Amíg ez nem történik meg, addig aligha várható, hogy az egyházi oktatás és nevelés valódi alternatívájává váljék az államinak, hanem az egyre inkább központosított állami oktatás egyházilag felügyelt szelete marad. Ebben a törekvésben a jelek szerint a méreteiben jelentősebb katolikus fél szolidaritására sem igen lehet számítani, hiszen a szerzetesi és katolikus iskolai gyakorlat a múltban inkább a központi irányítást, a kevesebb autonómiát preferálta. A szabad vizsgálódás, a gondolkodás szabadsága a magyar oktatásügyön belül inkább protestáns jelenség volt.

A református iskola jövőbeli minősége azon múlik, mennyit tud visszahódítani saját történelmi örökségéből. A keresztyén, s ezen belül a református világnézet ma hazánkban kisebbségi helyzetben van, s ezen a tényen még az sem változtat, hogy a mai magyar kormányzati politika támogatóan viszonyul ehhez az örökséghez. Már csak azért sem, mert a történelmi tapasztalat azt mutatja, hogy a támogatás eredményezte függőség gyakran éppen a fentebb hiányolt autonómia csorbulását eredményezheti. A politikai hátszél azt a látszatot erősíti ugyanis, mintha a felekezeti iskolák által képviselt szellemi-lelki örökség többségben lenne hazánkban, pedig a valóság éppen ennek az ellenkezője. Igenis kisebbségben van ez ma már egész Európában, s bármilyen furcsán hangzik, gyakran bizony még a református iskolán belül is. Minden kisebbségi létezés fennmaradásának a záloga viszont köztudottan a minőség tudatos vállalása. Csak

ennek birtokában várható a református iskolákban a tanórák mellett, de azok kiegészítőjeként azoknak az autonóm szellemi sejteknek, az egykori önképzőkörök mai megfelelőinek az újraéledése, amelyekről Németh László így gondolkodott: „Az iskola ott hagyja abba a tanítást, nem is tehet másként, ami a fiatalt igazán érdekelné… De azért van az önképzőkör, hogy mindezen segítsen. Itt igazán munkaiskolában vagy, ahol csak alkotva tanulhatsz. Anyagotok is ott kezdődik, ahol az iskolai tananyag bezárul… Az önképzőkör az iskolai élet nagy közös aulája, ahol a terhét hordó, érdeklődő, kutató diák önálló szellemmé egyenesedik." (*Németh,* 1968, 642). Valljuk be, hogy a mai magyar közoktatás egésze a fentebb jelzett tehertételek miatt nem igazán kedvez a Németh László-i gondolatnak.

A pedagógia tudománya az utóbbi évtizedekben egyre hangsúlyosabban beszél arról, hogy az oktatás és a nevelés annál eredményesebb, minél inkább sikerül sajátos tanulási és élettérré alakítani az iskolát. Így jelent meg a pedagógiai irodalomban a teljességigényű nevelés (ganzheitliches Lernen, holistic education) fogalma.[11] Ebben a hagyományos tanári ismeretközlés mellett meghatározó tényező az iskola atmoszférája, sajátos belső kultúrája, önálló szokásrendszere. A magyar iskola európai összehasonlításban még mindig nagyon gazdag ilyen tényezőkben: még él az évnyitó és évzáró, a szalagtűzés, a ballagás és a nemzeti emléknapok megünneplésének gyakorlata, vagy a búcsúzók tablókészítésének szokása. Az egyházi iskolának helyzeténél fogva még további lehetőségei is vannak ezen a téren: egyházi ünnepek, gyülekezeti kapcsolatok, spirituális alkalmak, történelmileg beágyazott külföldi kapcsolatok. Mindezek ápolásához azonban időt és energiát kell fölszabadítania, úgy, hogy közben az iskola szakmailag is versenyképes maradjon.

Összegezve elmondható, hogy a magas színvonalú oktatás és nevelés, a biblikus műveltség ápolása, a szigorú munkaerkölcs, valamint a hazafias szellem mellett az iskola egészének és kisebb közösségeinek autonómiája jelentette évszázadokon át a református oktatás és nevelés kereteit, így jövőbeli felvirágzása is csupán ezen értékek mentén képzelhető el.

JEGYZETEK

[1] A magyar református iskolaügy történetének monografikus feldolgozása még nem készült el, szemben az evangélikus iskolákról szóló, éppen száz évvel ezelőtti kiadvánnyal [*Szelényi,* (1917)]. Ennek ellenére a magyar református iskolaügy alakulása a ma már igen gazdag neveléstörténeti irodalomban korszakról korszakra részleteiben jól követhető.

[2] A legkiterjedtebb partikula-hálózattal évszázadokon át a debreceni Kollégium rendelkezett. A kérdésről írott monográfia [*Barcsa,* (1905)] erősen hozzájárult a neveléstörténeti irodalomban a partikula fogalmának elterjedéséhez, a régi iskolai dokumentumok azonban mindenütt rektóriákról beszélnek.

[3] A kora újkori peregrináció történetére vonatkozó irodalom az utóbbi évtizedekben örvendetesen meggazdagodott. A kutatás állásáról rövid összefoglalót nyújt: *Szögi* (2009).

[4] Az egyes érintett iskolák 17. századi történetéhez vázlatos áttekintést nyújt: *Mészáros* (1988), 151–281.

[5] Az egyes iskolák Entwurf utáni történetének alakulásához lásd: *Mészáros* (1988).

[6] Az iskolai egyesületi életről az Entwurf bevezetése után elterjedt nyomtatott iskolai értesítők (évkönyvek) évente részletesen számolnak be.

[7] A kérdés feldolgozását egyetlen nagy kollégium történetére lebontva lásd: Barcza Józsefné: *A diáktársaságok és diákegyesületek*. In: *Barcza* (1988), 697–752. Az országos hatáskörű református egyesületekhez: *Tenke* (1993).

[8] Különösen a magyar nyelv és irodalom terén volt szembetűnő a helyi tankönyvi folytonosság Debrecenben: Imre Sándor: *Magyar mondattan*, 1865; Uő: *A magyar irodalom rövid története*, 1865; Gulyás István: *Módszeres magyar nyelvtan*, 1898; Kulcsár Endre: *Magyar stilisztika*, 1898; Zsigmond Ferenc: *A magyar irodalom története I–II.*, 1932–1933. A kérdés részleteihez lásd: Győri L. János: *A Kollégium szerepe a magyar nyelv és irodalom művelésében*. In: *Barcza* (1988), 664–667, 674, 687.

[9] A vidéki tanítók és lelkészek ilyen hatásáról számos magyar 20. századi népi tehetség *(Sütő András, Csoóri Sándor)* életrajzában olvashatunk.

[10] A református iskolai műveltség tartalmi kérdéseihez lásd: *Győri* (2009).

[11] A kérdésnek mára nagyon kiterjedt irodalma van. Itt most csupán egy-egy irányadó angol és német nyelvű kiadványra utalunk: *Dennison* (1985); *Liebertz* (2009).

IRODALOM

Barcza Józsefné (szerk., 1988): *A Debreceni Református Kollégium története.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Barcsa János (1905): *A debreceni Kollégium és pártikulái.* Debreczen Sz. Kir. Város Könyvnyomda-vállalata, Debrecen.

Bán Imre és Julow Viktor (1964): *Debreceni diákirodalom a felvilágosodás korában.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bodolay Géza (1963): *Irodalmi diáktársaságok 1785–1848.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bucsay Mihály (1985). *A protestantizmus története Magyarországon 1521–1945.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Busch, E. (2008). *Református. Egy felekezet arculata.* Kálvin Kiadó, Budapest.

Fekete Károly (2007): A Debreceni Református Kollégium Tanárképző Intézete. In: Brezsnyánszy László (szerk.): *A „Debreceni iskola". Neveléstudományi vázlat.* Gondolat Kiadó, Budapest. 40–58.

Dennison, P. E. (1985). *EK for kids!: The basic manuel on educational kinesiology for parents and teachers and kids of all ages.* Ventura, Glendale, California.

Győri L. János (2002): A Protestáns Tanügyi Szemle. In: *Református Nevelés,* 2002. nov. 17–19.

Győri L. János (2009): *A református iskolai műveltség tartalmi elemei és a református iskola feladatai.* Országos Református Tanáregyesület, Debrecen.

Győri L. János (2013): *A Debreceni református Kollégium Gimnáziumának története (1850–2012).* Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen.

Kontra György (2009): *Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor.* Földes–Karácsony Sándor Művelődési Társaság – Gondolat Kiadó, Budapest.

Kósa László (1996): Protestantizmus és magyar művelődés. In: *Credo,* 1996. 3–4. sz. 65–74.

Liebertz, Ch. (2009): *Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung.* Hrsg. Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e. V. Don Bosco/Specta Verlag, 8. überarbeit. Aufl., München.

Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mészáros István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948 (Általánosan képző iskolák).* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy Sándor (1933): *A Debreceni Református Kollégium.* Szerzői kiadás, Hajdúhadház.

Németh László (1968): Az önképzőkörök mai feladatai. In: Uő. *Kiadatlan tanulmányok I.* Magvető Kiadó, Budapest. 640–646.

Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabadi István (2002): *Az Országos Református Tanáregyesület (ORTE) története 1902–2002.* ORTE, Debrecen.

Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Hollóssy János könyvnyomtató kiadása, Budapest.

Szelényi Ödön (1917): *A magyar ev. iskolák története a reformációtól napjainkig különös tekintettel a középiskolákra.* Grafikai Műintézet Wigand K. F., Pozsony.

Szögi László (2009): *A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig.* In: *Educatio,* 2009. 2. sz. 244–299.

Tenke Sándor (1993): *Református ifjúsági egyesületek és mozgalmak Magyarországon a XX. században.* Magyarországi Református Egyház, Budapest.

SZENCZI ÁRPÁD

A keresztyén szellemiségű nevelés és feladatrendszerének érvényesülése a pedagógiai folyamatban

A TÉMA AKTUALITÁSA

Magyarország Alaptörvényének Preambulumában megfogalmazott nemzeti hitvallásunk a magyarság és a velünk együtt élő nemzetiségek egységét, valamint a közösség önazonosságát és összetartozását szolgáló és erősítő értékeket sorolja fel. Néhány, a nemzeti nevelést determináló idézet egyértelművé teszi stratégiai jellegű pedagógiai alapvetésünket, amely az MRE küldetését is megerősíti, az általa fenntartott református köznevelési intézményeken keresztül egyházunkban és az egész társadalomban is.

„Büszkék vagyunk arra, hogy Szent István királyunk ezer évvel ezelőtt szilárd alapokra helyezte a magyar államot, és hazánkat a keresztény Európa részévé tette.

Büszkék vagyunk az országunk megmaradásáért, szabadságáért és függetlenségéért küzdő őseinkre.

Büszkék vagyunk a magyar emberek nagyszerű szellemi alkotásaira.

Büszkék vagyunk arra, hogy népünk évszázadokon át harcokban védte Európát, s tehetségével, szorgalmával gyarapította közös értékeit.

Elismerjük a kereszténység nemzetmegtartó szerepét. Becsüljük országunk különböző vallási hagyományait."[1]

A Nemzeti hitvallás negyedik része kifejezi, hogy az Alaptörvény – a jogfolytonosságot helyreállító és fenntartó szerződés a múlt, a jelen és jövő magyarjai között. A törvényalkotó bízik abban, hogy megfelelő

keretét adja annak, hogy segítségével a jövő generációk „ismét naggyá teszik Magyarországot".

Az idén, 2017-ben ünnepeljük a nagy költő, pedagógus, *Arany János* születésének 200. évfordulóját. A reformátusoknak kettős ünnep ez, hiszen 500 éve a reformáció újabb alapokra építette a ma már több mint 1000 éves magyar keresztyénségünket. A két kerek évforduló szellemiségében teljes mértékben összefonódik, hiszen a biblikus Arany János talán az egyik legnagyobb protestáns nevelésfilozófus is. Tanári munkáját karizmatikusan, ugyanakkor tudatosan is művelte. Nevelésfilozófiáját többek között a korabeli európai szellemiség is áthatotta, ugyanakkor a nemzeti érzület is mélyen áthatotta. A *Domokos napra* című versében a mai napig érvényes, teljes nevelési cél- és feladatrendszert épített fel.

Az elmúlt egy esztendőben a *Tanító* című folyóirat több tucat tanulmányt jelentetett meg a köznevelés legújabb kihívásaival kapcsolatosan. Az egyik lapszámban az MTA elnökének üzenetét olvashatjuk. *Lovász László* saját kérdésére, hogy milyen tanítókat kívánna a jövő nemzedékének, a következőket válaszolta: „Egyéniségeket, motivált, nemcsak az általuk tanított tárgyakat jól ismerő óraadókat. Akik képesek felkelteni a diákok érdeklődését. Akiktől bármikor lehet kérdezni. Akik arra is kíváncsiak, hogyan gondolkodnak a gyerekek. Akik „elkalandoznak" a könyvekben szereplő tananyagtól. Akik elkötelezettek a minél magasabb színvonalú ismeretközvetítés iránt. Akik örömmel mennek be reggelente az iskolába. Akiknek alakját még évtizedek múlva is hálásan idézik fel az egykori tanítványok."[2]

Természetesen minden válasz mögött megtalálhatóak a korábbi bölcsességek, amelyeket a neveléstörténet meg is örökített. A hétköznapi gondolkodásban még ma is elterjedt az a felfogás, hogy a jó pedagógus születésétől fogva rendelkezik a pedagógiai tevékenységhez szükséges tálentumokkal, csakhogy nem a születés pillanatában dől el, hogy valaki jó pedagógus lesz vagy sem. A pedagógiai munkához szükséges jártasságok, készségek tanulhatók, és ennek megfelelően alakulnak ki azok a képességek, amelyek a pálya eredményes műveléséhez szükségesek. A kapott tálentumokkal azonban teológiai értelemben sáfárkodni kell. A pedagógiai tevékenység végzéséhez szükséges tudás megszerzéséhez elméleti ismeretek elsajátítása és saját élményű, gyakorlati tapasztalatok gyűjtése

vezet. „Annak a tudósnak, aki elhagyja a tiszta szemléleti magatartást és az élet felé közeledik, mert a felismert elv, eszme vagy módszer alapján nemcsak a rendszert akarja felépíteni, hanem magát az életet is, természetszerűleg fel kell vennie a pedagógus magatartását. Ugyanezt a fordulatot a pedagogikum felé általában mindenütt fellelhetjük, ahol a tiszta tárgyszeretettel együtt jár a tárggyal kifejtendő hatás vágya; tehát ahol a filozófus vagy a tudós nemcsak kutat, hanem tanít is. Ilyen esetekben a filozófiai daimon mindig helyet ad maga mellett a pedagógiai Erosnak."[3]

A NEVELÉSI CÉL ÉS FELADATRENDSZER ANTROPOLÓGIAI ÉS KERESZTYÉN SZELLEMISÉGI GYÖKEREINEK ÉRVÉNYESÍTÉSE, A KÁLVINI TANÍTÁS FŐBB ALAPVETÉSEINEK GYAKORLATI ALKALMAZÁSA

Az ezeréves magyar iskola megújulásában kiemelt szerepet kaphat a reformáció szellemisége és különösen is *Kálvin János* tanítása. A mai adaptációra tanulmányomban csupán röviden teszek kísérletet, de remélem, hogy stabil szellemiséget, bátorságot adva a mai pedagógiai szaknyelvet beszélőknek is.

Kálvin szerint Isten lényegében „egy", személyében három. Görögül „hüposztátisz", latinul „persona". Elterjedt a „substancia" (létezés, egy élő) kifejezés is. Az ember isteni teremtmény, de bűnre való hajlama által eredendően mindig a gyengébb ellenállás irányába fordul, ugyanakkor lehetősége van Krisztus által újjászületni, istenképűségét helyreállítani, folyamatosan tökéletesíteni.

Az istenképű ember is perszonálisan lélek, testetlen lényeg (pneuma).[4] Talentumokat kap – adottságai vannak, képességeket szerez (sáfárkodik). A pneumának két alapképessége van: az értelmi és az akarati képesség. Értelmi képességeink korlátozottak, ezért minduntalan keressük a mi-érteket. Eldöntendő kérdéssé válik: az emberi sorsot véletlenek (szerencse), vagy az isteni gondviselés vezérli? A döntés szabad akaraton múlik! Amennyiben az ember eredendően bűnös, akkor intellektuálisan is az. A tiszta gondolkodáshoz megújulásra (megtérésre) van szükség. De ez csak a hit útján történhet, az akarati képesség segítségével. A teremtett ember

kíváncsi lény. A kívánkozás (appetitum) szintén eredendő hajlam. Könnyedén az érzékek, érzelmek rabjaivá válhatunk. Az érzékek szolgasága a szenvedély (libido), amely hamis önismerethez vezet. A kiút tehát saját erőből ki van zárva.

Az igaz(i) tudás a Törvények által a krisztusi keskeny úton jön létre. A klasszikus nevelés ezt erkölcsi önfejlődésnek (moralitás) nevezi. Az ember bizonyosságra jut az axiómák tekintetében. Az érték-duálok különbségét megérti, iránytűje a pozitív irányba áll be.

Az európai kultúra a kereszténység értékrendszerére épül, amely kettős alapú: egyrészt az abszolút szép is igaz; „isteni", másrészt az emberi bölcsesség által is elfogadott, felhalmozott kulturális, morális érték. Ez a pólus viszont nem engedi az egyes ember abszolút szabadságát, hiszen teremtettségében sincs egyedül, tehát igazodnia kell a társas relációkhoz: az élő, az élettelen világához és a másik emberhez. Ezek a viszonyulások csakis neveléssel alakíthatók. A bölcsesség és erény, azaz *a ratio iskolájában* nemcsak az akadémiai típusú tudományosság érvényesül, hanem a hitből származó tudásrendszer is. A köznevelés tekintetében, a „mindenki iskolájában" ez a hitből származó teljes tudás determinálja a nevelési folyamatot. „A test világa a szem. Ha szemed ép, egész tested világos. De ha a szemed rossz, egész testedre sötétség borul. Ha tehát a világosság, amely benned van, sötétség, mekkora lesz maga a sötétség?" (Máté 6, 22-23) Ezt a tézist *Apáczai Csere János* tudományos rendszere is kiteljesítette: egyértelműen kifejtette, hogy vannak dolgok, amelyek a természet világosságánál értelmezhetők, de olyan értelmezésre is szükség van, amely a kegyelem világosságánál válhat teljessé. A természet világosságának iskolájában elsősorban az empirikusan bizonyított tudományosság kiművelése folyik. A tanulás sikerességét a kognitív talentumok és a szabad akaratból történő választás befolyásolja.

Ennek alaptéziseit *Karácsony Sándor* pedagógiai művei alapján összegzem.[5] „A világban és az egyénben egyaránt az Isten rendje uralkodik. A nevelés célja a tökéletesség, az 'Isten-képűség' helyreállítása. A nevelés alappillérei: a szabadság és a szentség. Minden társadalom, kultúra a maga képére akarja nevelni az ifjúságot. A pedagógus átadó-közvetítő művész, karizmatikus személyiség. A nevelésben minden eset egyedi, de a nevelés-oktatás egységet alkot. A gyermeki fejlődés időben lépcsőzetes társas-viszonyulás. Szabadságra a növendék autonómiájával

nevelhetünk. A tananyag: maga az ÉLET, nem a VALÓSÁG, a valósághoz való viszonyulás csupán szocializálódás. A megértés a Szentlélek ajándéka – a lelki iránytű szerepe. A familiáris viszony a legfontosabb nevelési alapegység."[6]

Több mint 200 éve (1804) jelent meg egy értekezés *J. F. Herbart* tollából: *A világ eszthetikai ábrázolásáról, mint a nevelés jó teendőjéről* címmel.[7] A dolgok közepébe vágva Herbart leírja, hogy a nevelés egyetlen célja: a moralitás létrejötte, vagyis úgy eljárni, hogy a személyiség önmagát találja meg harmonikus (jót-választó) egységben, esztétikumban, a teremtett rendben. Kérdés azonban, hogy honnan származik ez? Herbart szerint a nevelés középpontjában az abszolút szép és jó: az Isten áll mint tökéletes teljesség. A nevelés iránya errefelé mutat a lelki iránytű által. Ez a szemlélet a jellemfejlődés alapja, az érzékek pozitív irányulása a világ felé. Herbart az egész pedagógiai tevékenység céljaként az erényt nevezi meg, amely nem egyéb, mint a belső szabadság eszméje: a belátás és az akarat egymáshoz való viszonya. A belátás folyamatán az ember elsősorban az akarat esztétikai megítélését érti, ami még nem erkölcsi megítélés. Az esztétikai megítélés gyakorolható külső, „idegen" példákon, viszont a növendékre történő visszahatás csak annyiban eredményes, amennyiben a növendék hajlama és szokásai pozitív irányúak. Lényeges kérdés az eszmék teljesülése, így kiemelten is a tökéletesség, a jóakarat, a méltóságosság. Az erkölcsi és vallási nevelés szorosan összefügg. Tehát a mai pedagógia szerint sem lehet önmagában etikát tanítani, vagyis morális képességeket ugyanúgy „növelhetünk", mint bármelyik más képességhalmazt.

A nevelés társadalmi és tudományos kategória, ugyanakkor az „igazi" pedagógia a politikum, a társadalom egyetemes determináltságát megfosztja egyeduralmától. A világ történéseit a Történelem Urának, a természet rendjét a Természet Urának tulajdonítja. Az individuumot jogokkal ruházza fel, igazi ember-társakkal áldja meg, hogy ne féljen az „emberektől", a társadalomtól. Ugyanakkor felhívja a figyelmét, hogy ne csak saját korlátait zúzza szét, hanem gondolkodjon az Universumban, higgye a transzcendenciát, hogy magabiztosan kijelenthesse: nem félek, mert félem a Teremtőt, a Rend és az Élet-Halál Urát! Az individuum eligazodását a lelki iránytűre bízza, amely a valós értékekre, az etikus kultúratartomány irányába áll be.

A kettősség közös tartománya az emberi reálé: a lelki katalizátor vagy prizma. A reálé a lelki működés alapja, közvetítő erő a biológikum és a társadalmi hatások között.

A válogatás-eligazodás tehát szellemi iránytű segítségével lehetséges. Az értelmi iránytűvel még meg is birkózunk, de a lelki iránytű sokszor hiányzik. A pedagógia a lelki iránytű segítségével talál a keresztyén értékekre, amelyeknek alapvető szabályforrása: a Szentírás.[8] Egy holland gondolkodó, *Colijn Henrik* ugyanerre az eredményre jutott: „A Bibliának kell lennie annak a villamossági központnak, ahonnan a villamos áram szétömlik az egész oktatásban, hiszen a keresztyénség a népek történetére és művelődésére évszázadok óta oly hatalmas befolyást gyakorolt, hogyha a keresztyénséget, mint világtörténelmi tényezőt kikapcsoljuk, akkor sem a magunk korát, sem a korábbi évszázadokat nem tudjuk megérteni."[9] Vagy éppen Arany Jánosról többen is bizonyították biblikusságát, keresztyén gondolkodásának kristálytiszta voltát. „Dúsgazdag a Szentírás magvetőinek termése az irodalom mezőin is. De csak egy magyar költő van, aki nem volt felszentelt lelkész, és mégis minden lelki nyilvánulása úgy mutatja meg a tisztahitű lélek mennyországi mirtuszoktól való fehérségét, mint a villámlás az ég színeit, s ez a költő – Arany János."[10]

A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT EREDMÉNYESSÉGÉNEK TÁRSADALMI ELVÁRÁSA

Comenius már a *Didactika magná*ban elemezte a tanítási-tanulási folyamat eredményességének főbb komponenseit. Egyértelművé vált, hogy egy makrojellegű pedagógiai folyamatban a gyermekek „egészében" szemlélik a világot, életkoruknak megfelelően. A tudás komplex módon interiorizálódik a pneumában (lelkületben), „körkörösen", pánszófikusan gyarapodik a pszichikus rendszer. A megtanulás eredményességét a megértés, a gyakorlatias alkalmazás tanúsítja. A megtanulás kritériumszintjét (min. 70%) a gyakori ismétlések, a bevésés, a rendszerezés biztosítja. Ennek alapján *Nagy József* már több évtizede kidolgozta a megtanulási stratégia elméleti, gyakorlati modelljét.[11] Kibernetikai aspektusból ezt az elméletet jól szemléltetik a későbbi ábrák (lásd 1., 2. ábra).

Peter Petersen olyan népiskolát kívánt létrehozni, melyben a közösségi érzés, az együttműködés és az egyéni fejlődés egyaránt hangsúlyos.[12]

Olyan iskolai közösséget akart megvalósítani, mely a szülők, a gyermekek és a pedagógusok közösségén alapul; ahol a nevelés előtérbe helyezésével folyik az oktatás.

A Jena-Plan iskola a pedagógusok, a szülők, a gyermekek, valamint a körülöttük élő közvetlen lakókörnyezet közössége. Az iskola a gyermek élettere, így nemcsak az oktatás színhelye. A homogén életkorú gyermekeket magába foglaló osztályok helyett alapcsoportok alkotják a 10 évfolyamos iskolát. Az évfolyamosztályok megszűnése maga után vonja az órarend ütemezésének felszámolását, így helyette ritmikus heti munkatervet (egész napos nevelés) vezetnek be. A tanítási-tanulási folyamatban sokféle választható tevékenység (kurzus) található. A merev tanórai tervek helyett a törzsanyag epochális, projektszerű feldolgozása dominál. A legtöbb esetben a versengést kiváltó egyéni munkával ellentétben a kooperatív tanulás kerül a központi helyre. Az iskola közösségi élete 4 művelődési alapforma köré szerveződik: beszélgetés, játék, munka, ünnep. A Jena-Plan iskola a csend és a hallgatás iskolája. A mozgás fontos, de az embertelen zaj nem jellemző. A gyermekek minősítésére írásos tájékoztató értékeléseket adnak ki, mellyel elvetik az érdemjegyekkel való osztályzást és buktatást. Minden hét ünneppel kezdődik és fejeződik be, mely a gyermekben kialakítja azt a belső rendet, amely egész életén keresztül meghatározhatja az életvezetését. A gyermekek munkáit minden esetben bemutatják, kiállítják, s bárki megtekintheti az iskolában. Ezt pedagógiai visszatekintésnek nevezik.

A Jena-Plan iskola jellemzői mutatják, hogy Petersen nevelőiskolájában minden gyermek a közösség tagjaként, de a maga egyéniségével van jelen, így az iskolai élet során társas relációiban fejlődik személyiséggé.

Magyarországon, a XX. század első felében az egyik jelentős, egyéni arculatú személyiség Karácsony Sándor volt, aki egyetemes keresztyén szemléletű, ugyanakkor a magyar nemzeti lelkületű nevelés rendszerét alapozta meg.[13] A nevelés lelkületi közvetítőművészet, mert azt a kegyelem világossága is determinálja. A kommunista eszmerendszeren alapuló nevelés elsöpörte törekvéseit, hiszen összeegyeztethetetlen értékkategóriák feszültek egymásnak: demokrácia és diktatúra, kommuna és család, pneuma és matéria, individuum és társas-lélek.

Napjaink problémája, hogy továbbra is az értékrelativista szemlélet az irányadó. Az elsődleges szocializációs (!) közeg, a család, a laikus nevelési funkcióját sem tölti be, ezért az érzületi és a társas-lelkületi kompetenciatartalmak élethosszan át tartó tanulási folyamatát is kezelnie kell a professzionális nevelésnek. Az általános (családi) nevelési feladatok teljesítésének hiánya és a professzionális nevelés csupán kognitív jellege miatt az emocionális, spirituális, társas és a morális készség-képesség tartalmakat tehát a hivatásos nevelőnek kell kialakítani, fejleszteni. Tehát lényeges oktatáspolitikai kérdéssé nőtt az IQ, EQ, SQ, TQ, PQ alapú emberi adottságok szakszerű kiművelése, optimális szintre emelése.[14]

A TANULÁS AFFEKTÍV ERŐFORRÁSAI ÉS ELŐFELTÉTELEI, AZ EMBERI KÍVÁNCSISÁG GYÖKERÉNEK ANTROPOLÓGIAI ÉRVÉNYESÜLÉSE

A bibliai teremtéstörténet az emberi kíváncsiság problematikájával ér véget. Az emberpár szeretne tudni, tehát eredendően benne van a megismerési vágy, az új iránti fogékonyság. Karácsony Sándor meghatározásában ez életkoronként különböző: a kisgyermek társas-lelki kategóriái: a játék, a spontán öröm, az utánzás, az ad hoc társaság, a mese, a vízió. A növő gyermeké: a verseny, a munka, a csapat, a mítosz és a gyűjtemény. Ennek megfelelően kell az érdeklődését felkelteni. Karácsony problémának tartja, hogy az iskola nem arra felel, amire a gyermekek kíváncsiak, és nem úgy, ahogy az számukra érdekes lehetne. Továbbá az iskola részletenként szemléli és szemlélteti a nagy egészet, a világrendet, holott az lenne a fontos, hogy minden apró részlet az egészbe illeszkedjék, és minden részletében a teljesség tükröződjék. A diákokkal tehát meg kell láttatni az összefüggéseket az egyes tantárgyak között. A nevelőnek úgy kell tanítania, hogy érződjék mögötte, hogy ő nemcsak egy tantárgyat oktat, hanem teljességében látja a világot. Karácsony ezt írja: „…ember csak egyetlenegyre kíváncsi ebben a teremtett világban, s ez a lét értelme," ezért „a nevelő minden feleletében meg kell érződnie az egzisztenciális gyökérnek."[15] Természetesen ebben a kontextusban, a tanulás előfeltételei között is figyelembe kell vennünk az egyén vonatkozásában a további tanulásra

késztető tényezőket: a motiváció sokféle formáját, a kíváncsiságot és az érdeklődést.[16] *Csíkszentmihályi Mihály* a flow fogalmának bevezetésével új dimenziókat nyitott meg. Ezek szerint lelki örömöt – a flow-élmény átélését – lényegében csak az olyan tevékenységek végzése eredményez, amelyek egy meghatározott nehézségi sávba esnek, kellő kihívást jelentenek, ugyanakkor van arra esélyünk, hogy megfelelő erőfeszítéssel, tanulással, gyakorlással megbirkózhatunk velük.

E. Skiera pedagógiai-antropológiai szempontból 7 lelki szükségletet állapít meg.[17] Külön is jól igazolt a 3. lelki szükséglet: az új ismeretek, tapasztalatok iránti belső késztetés. Karácsony Sándor által is részletesen kifejtett a „gyermeki kérdezés" iskolai kezelése. *„Jaj, annak az iskolának, ahol nem a gyermek kérdez!"* A kérdezés, a motiváció sokféle forrása közül kiemelkedő szerepe van az elsajátítási motivációnak.[18] Az iskolai nevelés alapvető érdeke a kíváncsiság öröklött motívumaiban rejlő energiaforrások kihasználása. Ugyanakkor a kíváncsiság leépülésének megakadályozása, állandó táplálása, gyakorlása a személyiségfejlesztés egyik alapvető feladataként fogalmazható meg. Ne hagyjuk a gyerekeket unatkozni, mindenki találja meg a kedvére való elfoglaltságot. Régi felismerés az ingerben gazdag közeg fejlesztő, az ingerszegény közeg retardáló hatása. „A pedagógiai folyamat lényeges része a motiváció mellett a megértés (megértetés). Egyes szerzők szerint a motiváció elsősorban belső vágy, vagy tanulás iránti vágy. Mások a tudás iránti lelki szükséglet fenntartását szolgáló belső késztetésnek tekintik azt. A motiváció a jóra és a szépre irányuló fogékonyságot is hordozza. A nevelésben a külső motiváció is fontos, amely indukálja és pozitív irányba viszi az indirekt hatásokat. A motiváció tehát a pedagógiai folyamat optimális szintjének fontos előfeltétele, amelynek eredményeként létrejön a megértés. A megértés didaktikai vonatkozása pl. az „aha"-élmény, amikor „leesik valami, rájövök a helyes megoldásra, vagy amikor elkezdek együttműködni a társammal. A megértés azt is jelenti, hogy nemcsak magamat, hanem a másikat is megértem. Karácsony Sándor szerint akkor jön létre társas reláció, ha a társammal kommunikálok, elfogadom őt, megértem őt, ő is megért engem."[19]

AZ EMBERI KÍVÁNCSISÁG KITELJESEDÉSE: AZ ÉRDEKLŐDÉS

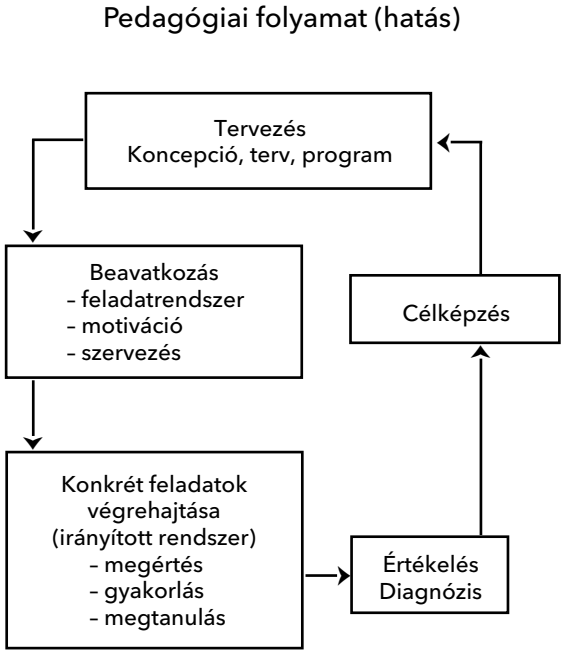
A kíváncsiság iránya, lelki szükséglete kezdetben heterogén, de a felnőtté válás időszakában a nevelt ember viszonyában célirányossá válik. Ezt a célirányos kíváncsiságot nevezhetjük érdeklődésnek. Az érdeklődés tehát pozitív irányú kíváncsiság. Ebből következik az a tudományos rendszer, amely a gyermeki természetnek is tanulható formában közvetíti a tananyagot. Az enciklopédikus tudás megismerése jól látható, hogy enaktív, ikonikus és szimbolikus úton valósul meg a mai didaktikai szakszavak szerint. A szimbolikus leképezés is az emberi természet alapvető sajátossága, azonban Apáczai már évszázadokkal korábban megállapította, hogy jó néhány tudományos rendszer, nemcsak a teológia, hanem a jog, a politika, ökonómia, az etika csakis a „kegyelem világosságánál" látható át.[20]

A mai hagyományos iskola főbb hibáin okulva érdemes átgondolni a legfőbb változások irányát az előző gondolatok nyomán. Teremtsük meg a különböző típusú gyermeki tevékenység összhangját, a természetes tanulás – mesterséges oktatás helyes arányát.

Az oktatás módszerei és eszközei kapcsolódjanak a gyermek életkorából fakadó természetes érdeklődési területeihez, fejlődési sajátosságaihoz. A tantárgyi tartalmak kijelölése és felosztása legyen tekintettel a gyermek alapvető képességeinek fejlődésére (a gyermeki gondolkodás fejlődésének pszichés sajátosságaira). A tantárgyak tananyaga legyen pánszófikus felépítésű, így megértése és megtanulása a gyermekek többsége számára optimalizálhatóvá válik. A tantervek ne a tantárgyakat, a verbális tartalmakat közvetítsék, hanem széleskörű elsajátítási tevékenységeket szorgalmazzanak, változatos professzionális nevelési színterek bevonását indukálják. Több lehetőséget biztosítsanak a gyermek individuális, önálló tevékenységére, a világ leképezhetőségére. Az egész napos (éves) nevelés során gazdagítsuk a kooperatív tanulás színtereit (cserkészet-féle társas-lelkületi együttműködés).

AZ OKTATÁSI (PROFESSZIONÁLIS NEVELÉSI) FOLYAMAT SZERKEZETE

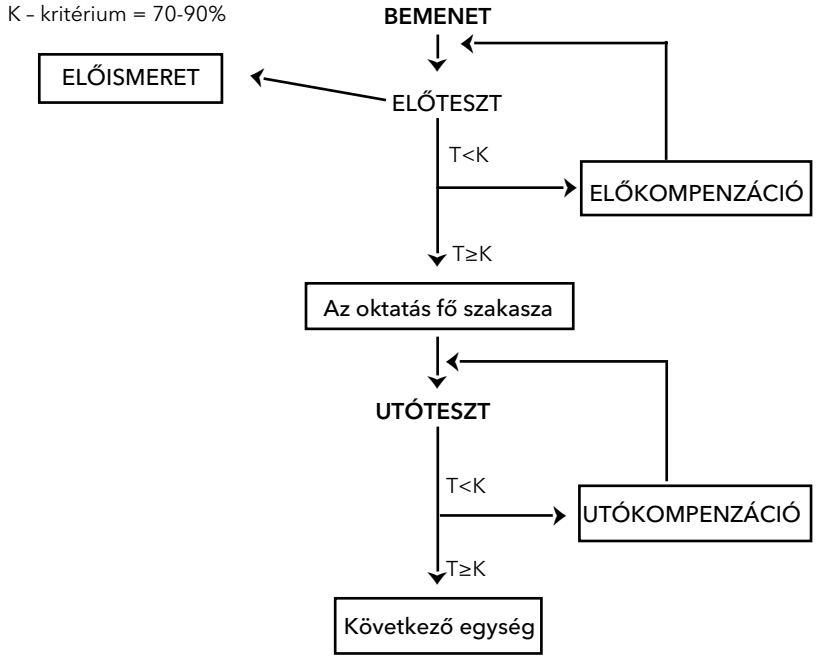
A professzionális nevelési folyamat a laikus neveléstől abban különbözik, hogy tervszerű, szervezett és mindig a gyermek diagnosztizálásából indul ki. Az utóbbi időben is sok meddő vitát kerülhettünk volna el ennek a törvényszerűségnek a szakmai fenntartásával. Például egyértelművé válna a tanító munkaidejének megoszlása is: heti 20 óra gyermektanulmányozás (már Nagy László érvényesítette a XX. század elején), 20 aktív közvetítőművészet (lásd Karácsony Sándor pedagógiája). Ebből következik, hogy a professzionális nevelési folyamatnak nemcsak didaktikája (kibernetikája), hanem hatása is lesz.



1. ábra: A pedagógiai folyamat kibernetikája[21]

Kiindulópont: a diagnosztizálás, gyermektanulmányozás (pedológia). Eszerint a nevelés alapvető tényezője a gyermek, a pedagógiának a gyermek ismeretén kell alapulnia. A kísérleti pedagógia nem más, mint a gyermektanulmány pedagógiai alkalmazásának tudományos rendszere. A gyermekkornak biológiai jelentése, funkciója van. A nevelőnek lehetővé kell tennie a gyermek sajátos tevékenységének kiterjedését. A gyermekkor funkciója, hogy a gyerek felkészüljön a felnőtt élet feladataira a sajátos gyermeki tevékenységformák, az utánzás és a játék segítségével. Olyan iskolára, nevelésre van szükség, amely alkalmazkodik a gyermekkor funkcióihoz, az egyes gyermekek egyéni sajátosságaihoz.

A tanításelméletek gyakorlati alkalmazása egyértelműen épül rá a kiindulópontra, a pedológiára. *Caroll* tanulási modelljének középpontjába az aktív tanulási idő kerül. Véleménye szerint a sikeres tanuláshoz elengedhetetlen a tanulásra fordított idő és a tanuláshoz szükséges idő, melyek hányadosával ez ki is fejezhető. Ha a hányados értéke egy, a tanulás gazdaságosnak mondható, hisz a tanuló annyi időt fordított a tanulásra, mint amennyi elméletileg ahhoz szükséges. Ha a hányados értéke egynél nagyobb, a tanulás sikeres lehet, de nem gazdaságos. Ha a hányados értéke egynél kisebb, a tanulás nem sikeres. Caroll modelljében a tanulásra fordított időnek a nagyságát nagymértékben befolyásolja a tanító által megszabott tanulási alkalmak tartalma és a száma (*opportunity to learn*), és a tanulónak a kitartása és szorgalma. A tanuláshoz szükséges időt a diák általános tanulási képessége (intelligenciája), az adott anyag megértésének a képessége és végül a tanítás minősége határozza meg. „A tanulásra fordított idő optimális meghatározásának – amint az Caroll modelljében kitűnik – fontos feltétele egyrészt a tanulási alkalmak tartamának, gyakoriságának illeszkedése a tanulási feladatokhoz, másrészt a tanulók közti különbségek figyelembevétele."[22] A tanítás megértésének képességét befolyásolja az előzetes tudás vagy tanulás (prior learning), amely egyénekre nézve nagy eltéréseket mutat. *Bloom,* Caroll modelljéből kiindulva, rendszerszerű modellt alkotott, bemeneti és kimeneti tényezőkkel. Bloom modelljének lényeges alapvetése, hogy a tanítás minőségével ellensúlyozni lehet az egyéni különbségeket. A tanítás minőségét tekintve döntő jelentőségűnek tartja a tanítási időt, amit egy gyakorlatban is használható stratégia kidolgozásával: az optimális elsajátítás (mesterfokú tanítás-tanulás) elméletével támaszt alá.[23]



2. ábra: A tanítás minőségének modellje[24]

A DIFFERENCIÁLÁS ÁLTALÁNOS TUDNIVALÓINAK SZAKSZERŰ ÉRTELMEZÉSE

A differenciálásra azért van szükség, mert minden gyermek más és más (tipikus, illetve atipikus). A gyermeknek ezért a neki megfelelő nevelésben, oktatásban kell részesülnie, ezzel elérve teljesítőképessége maximumát. Differenciálhatunk: időtartammal, eszközökkel, technikákkal, tartalommal, követelményekkel, szervezeti keretekkel és munkaformákkal.

A differenciálás hosszú folyamat, hiszen legtöbbször csak hosszú idő után láthatunk fejlődést az adott gyereken. Különbséget tehetünk a tanulók tanmenetében, a feladott lecke mennyiségében, ennek az eredményességi kritériumában (70–100%), a tanulás módjában, valamint a tanulás eszközeiben, helyszínében. Különösen jól támaszkodhatunk a digitális tanulási módokra!

A KOOPERATÍV TANÍTÁS-TANULÁS TÁRSAS-LELKÜLETI KÉPESSÉGFEJLESZTÉSE METODIKAI KIHÍVÁSAINAK TÁRSADALOMFORMÁLÓ EREJE

A kooperatív tanulásnál az értelmezésen, sőt tudatosításon kívül, mindenképpen lehetőség nyílik a kommunikációra, az átélésre, a megtapasztalásra; mindebből az következik, hogy a szociatív képességeket a kooperatív tanulás hatékonyan fejleszti. Érvényesül az egyidejű, párhuzamos interakció alapelve, mely mindenkire egyformán kiterjed, és az is igaz, hogy több szálon futó kommunikáció zajlik a tanulók között. Mindez összefüggésben van az érzelmi tényezőkkel, tapasztalatot szerezve a kontaktuskialakításban éppen úgy, ahogyan a konfliktuskezelésben és az érdekérvényesítésben, a támogatásban és együttműködésben. Egyenlő arányú részvétel kialakítására törekszik, ahol mindenki egyenrangú félként tevékenykedhet. Fontos célnak számít, hogy mindenki szerepeljen, mindenki érvényesíthesse saját magát, egyrészt a munka, de az ellenőrzés, a prezentáció, továbbá az értékelés folyamán is. Egyrészt a fejlesztő, másrészt a támogató értékelés van túlsúlyban, melyre a változatosság, a pozitivitás, sőt a többszintűség a jellemző. Különbözik és el is különül a tudás, továbbá a szociális ismeretek értékelése és nem csupán a jegy a lényeges, hanem az egyéni és a közös eredmény, feladatmegoldás a fontos.

A SZINTETIZÁLÓ NEVELÉSI GYAKORLAT: AZ ERKÖLCSI ÉRTÉKEK, SZELLEMI KOMPETENCIÁK MATEMATIKÁJÁNAK, METAFIZIKÁJÁNAK ÉRVÉNYESÍTÉSE

Az értékközpontú neveléselmélet felhasználja az isteni kijelentéseket, örök igazságokat, amelyek metafizikai törvényszerűségek. Úgy is fogalmazhatunk: igazolt matematikai tények, állítások, törvények, olyanok, mint a Pithagorasz-tétel. A nevelési alaptörvények alkalmazása elengedhetetlen az egészséges személyiség fejlődési menetében. Az egyetemes kultúra története, konkrétan a neveléstörténet tanúskodik az ilyen törvények érvényesülésének eredményességéről. A Tízparancsolat, a Példabeszédek könyve, Pál levelei az európai civilizáció neveltségi fokmérői lesznek a

jövőben is! „Ha föltesszük a kérdést, hogy tanítható-e az érték vagy az értékelés általában, különböző feleleteket kapunk. Azonban helyes csak az a felelet, hogy tanítható. A valóban nevelő hatás abban áll, hogy mindent személyessé tegyen a növendékben. Ez csak közvetlen lelki kapcsolat alapján érhető el. Az értékek objektívek, az egyesek fölött álló, szilárd logikai tartalommal. Ez szabja meg az utat a tanuló sajátos lelki akarata, szellemi öntevékenységének el nem vitatható megnyilvánulásához, amelybe beavatkozni csak annyiban van joga a nevelőnek, amennyiben értékalkotó tevékenységében nem befolyásolja azt hátrányosan."[25]

Finánczy Ernő 1935-ben megjelent *Didaktika* című munkájában az értékek közvetítőjéről, a pedagógusról a következőket olvashatjuk: „Felmerülhet itt mindjárt az a kérdés, vajon lehet-e egyáltalán valakit megtanítani a tanításra s szükséges-e ezt megtenni. A tanítás képessége, a tanítani tudás természeti adomány. Ha valakiben nincsen meg ez az adomány, nem lehet jó tanító, tehát egészen hiába akarjuk megtanítani a tanításra."[26]

Prohászka Lajos ezt a művészetet alakításvágynak nevezi. „A klasszikus görög felfogás szerint azonban a paideia: életformálás, egyéniségformálás és az egyéniség révén szükségképen közösségi sorsformálás is. Épp ezért arra az életkorra irányul, amely erre az alakításra leginkább fogékony, t.i. a gyermek- és ifjúkorra. …Ehhez szükségképen cselekvő belenyúlás, ébresztés, hatás kell; nyugtalanítás és ismét megnyugtatás, izgatás, majd ismét szellemi megajándékozás. A paideia nem tiszta megismerési aktivitás tehát, mint a tárgyszeretet, hanem az egész emberé, ennélfogva mindenkor az egész emberre is irányul. Ezért a pedagógus, ellentétben a filozófussal, az életvalósággal áll szemben, amely mindig új és változó, kiszámíthatatlan, kiismerhetetlen, sokszor megdöbbentő és nem fogható semmiképp sem rendszerbe."[27]

Manapság bárki magára erőltethet pedagógiai és pszichológiai elveket, de nem ettől lesz alkalmas a tanári pályára, bármilyen „divatos" vagy a gyakorlat által elfogadott módszerről is legyen szó. A pedagógusnak meg kell találnia a személyiségéhez, alapvető működési mechanizmusához lehető legközelebb álló vezetési stílust, módszert, hogy hiteles, természetes egyén, szakember lehessen.

A karizmatikus beállítottságú, elhívott pedagógust manapság is rettenetesen elbizonytalanítja a gyermeket kísérő rabszolga kép. Felteszi magában a kérdést: szabad-e beavatkoznia a növekedési folyamatba, merjen-e nevelni?

Többek között Prohászka Lajos neveléstudományi rendszerében találhatunk egy másik ősi paidea eredetű definíciót, amely magyarul az alakításvágyat jelenti. Vagyis vannak olyan elhívott személyiségek, akik küldetésüknek tartják a rájuk bízott elhivatottságot, így hivatásukká válik a nevelés. Ezt képesek szervezetten, szervezetben, jogilag is szabályozottan, hivatalosan végezni. Ebben a relációban a gyermek és a nevelő között a mellérendelt alapviszony biztosítja a megértést, a gyermek mer kérdezni, ha nem érti a tananyagot, vagy nem értjük egymást. A közvetítés csatornájának katalizátora a szeretet (kairos, agape, erosz). Ennek a pedagógiai szeretetnek az újraértelmezése is szükségszerű, hogy ne legyen sablonos: azért leszek pedagógus, mert szeretem a gyerekeket. Gondolom, hogy tanulmányom végén ez a szeretet-típus is egyértelmű prudencia: úgy szeretni, ahogyan Isten szerette egyszülött Fiát!

Összegezve, a fenti posztulátumokból és pedagógiai kutatások eredményeiből levezethetünk néhány követelményt a professzionális nevelés intézményeire is.

A képesség- és tehetségfejlesztést korai életszakaszban (4–6 éves korban) kell elkezdeni!

A képesség- és tehetségfejlesztésben minden óvodásnak, minden kisiskolásnak pedagógiailag azonos esélyt kell biztosítani – függetlenül attól, hogy milyen társadalmi rétegbe, milyen életmódot folytató családba stb. született. Ez a következőket jelenti: azonosan jó minőségű fölszereltség, azonosan jó minőségű taneszköz-állomány, (közel) azonosan jól fölkészített pedagógusok. Mindenkivel el kell sajátíttatni a kritikus alapképességek lehető teljességét! A kiművelendő képességek a teremtett ember adottságaiban, teológiai aspektusból tálentumaiból erednek. A szintetizáló professzionális nevelés értelmezése így egyértelműen az IQ – EQ –SQ – TQ alapokon nyugvó képességfejlesztést jelenti. A képességek kreatív gyakorlása nem vezethet a legfőbb nemzeti értékek (az emberi szabadság, az emberi méltóság stb.) tagadásához, sem pedig az adott társadalom tradíciójának elutasításához! Mindenkit „homo oeconomicus"-szá is kell tenni abban az értelemben, hogy mindenkivel el kell sajátíttatni a köznapi élethez, önfenntartó léthez nélkülözhetetlen képességeket! Leszögezhetjük, ha ez nem így valósul meg a jövőben, az akkor az entrópia-, az energiaveszteség keletkezését, az emberi leépülés törvényszerűségét

indukálja. Ha magára hagyunk egy rendszert, az elkezd pusztulni! Ennek ellenszere a fokozott életképesség helyreállítása: a negentrópia, amely szerint a leépülés fölébe rend kerekedik. Ez a természetes teremtett rend sok évezreden keresztül erőteljesen biológiai, fiziológiai feltételeken keresztül érvényesült. Biológiailag a gének determinációjában valósult meg, és természetesen ma is az emberi földi lét komoly meghatározója. Ebben a relációban nagymértékben hasonlítunk a többi, biológiailag fejlett emlőshöz. Néhány évezrede viszont a géneken kívül a mémek (viselkedés, nyelv, értékek, technika mintái) is óriási mértékben befolyásolják az emberi tudatot, nézetrendszert, életfilozófiát, amely konkrétan az emberi civilizációs viselkedésben, a mindennapi életvezetésben nyilvánul meg.

A XXI. században végre el kell jutni a legnagyobb mértékben az eumemika determináló hatásához: a mémek születésének szabályozásához. Ez az egyértelműen neveltségi eredmény a rohamos technikai fejlődés motorja a XXI. században. Azonban az ember által teremtett „második környezet" túlzottan kényelmessé tette a civilizált embert, fiziológiai szükségleteit fokozta, túlzott fogyasztásra inspirálta. Olyan mértékű biológiai kényelemre ösztönözte, amely visszahatott az evolúciós törvényszerűségekre, ami veszélybe sodorja a természetes rendet. Közben nem vettük észre, hogy a fokozott életképesség redukálódott, az entrópia kezdett uralkodni. A folyamat megfordításához a professzionális nevelés újragondolása szükséges. A teremtett ember IQ (értelmi), EQ (érzelmi), SQ (spirituális), TQ (társas-lelkületi) alapú adottságokkal születik. A professzionális nevelés feladata ezen adottságok működő képességekké történő kiművelése. A tucatnyi képességcsoport legösszetettebb halmaza a „szellemiségi" kompetencia, amelyben az IQ – EQ – SQ – TQ komponensei szintetizáltan működnek. Mind a négy egyenként is mintegy 6-7 kritikus alapkészségre épül, amelyek kiművelésével biztosított a „felnőtt" személyiség. Kérdés: mennyi idő kell a kimüveléshez? Az aritmetika egyik törvényszerűsége, neveléstörténeti bizonyítottsága feltételezi, hogy 4X6 év. Tehát valószínűsíthető a 24–28 éves életkor. A nevelés eredménye, vagy sajnálatosan eredménytelensége e komplex nézetrendszerben, cselekvési akciókban tükröződik vissza. Egyéni megnyilvánulásai környezetfüggőek, de nagymértékben a világ egészéről alkotott nézetrendszer determinálja. Neveléselméleti aspektusból ezt

traszcendentális nevelésnek, neveltségi mutatónak nevezhetjük. Ennek eredménye lehet a józan, pedagógiai prudencia szerint, az önmagára reálisan reflektáló transzcendens én: a „T személyiség", aki képes a metafizikai értelemben működő spiritualitás bölcsességére.[28]

JEGYZETEK

[1] Magyarország Alaptörvénye. Letöltés: http://www.parlament.hu/irom39/02627/02627.pdf. (2017. 10. 19.)
[2] *Lovász* (2017), 1.
[3] *Prohászka* (1937), 99.
[4] Pneuma: antropológiailag az ember hármas egység – szóma, psziché és pneuma. A psziché a pszichológiában használatos lélek, amely fiziológiailag szorosan függ az idegrendszertől. A pedagógia pszichikus rendszerről beszél ebben az értelemben. A pneuma szellemi lélek, összeköthető teológiai aspektusból a szentlélek dinamizmusával.
[5] *Karácsony* (1939); (1941); (1943); (2002); (2004); *Kontra* (2003)
[6] *Szenczi* (2012)
[7] *Herbart, J. F; Fináczy Ernő* (1804, 1932)
[8] *Szenczi* (2000)
[9] *Colijn* (1926)
[10] *Kiss* (1936), 1.
[11] *Nagy* (1981)
[12] *Petersen* (1998)
[13] *Lányi* (2000)
[14] *Szenczi* (2012)
[15] *Karácsony* (2004), 35.
[16] *Csíkszentmihályi* (1997)
[17] *Skiera* (1994)
[18] *Józsa* (2000); (2002)
[19] *Szenczi* (2000), 59.
[20] *Szenczi* (2017)
[21] *Szenczi* (2012)
[22] *Báthory* (2000), 35.
[23] *Nagy* (1981)
[24] *Szenczi* (2012)
[25] *Zsolnai* (2008)
[26] *Fináczy* (1994), 31.
[27] *Prohászka* (1937)
[28] *Szenczi* (2017)

IRODALOM

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.

Coljin Henrik (1926): *Milyen az igazi református iskola?* Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.

Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dr. Hegyaljai Kiss Géza (1936): *Arany János bibliássága*. Nagykőrösi Arany János-társaság évkönyve, Nagykőrös.

Finászy Ernő (1994): *Didaktika.* OPKM, Budapest.

Herbart, J. F (1804/1932): *Pedagógiai előadások vázlata, Finászy Ernő: Bevezetés*, A „Kisdednevelés" Kiadása, Budapest.

Józsa Krisztián (2000): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle.,* L. 10. 78–82.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. 79–104. Kálvin János (1559/1986): *Tanítás a keresztyén vallásra.* MORE Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest.

Karácsony Sándor (1939): *Az aktuális Arany János.* Exodus Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (1941): *A magyar világnézet*. Exodus Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (1943): *Magyar nevelés.* Exodus kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (2002): *Ocsúdó magyarság*, Széphalom Könyvműhely, Budapest.

Karácsony Sándor (2004): *A magyarok Istene: A vallásos nevelésről.* Széphalom Könyvműhely, Budapest.

Kontra György (2003): *Karácsony Sándor, a Nagyhírű Professzor*. BIP, Budapest.

Lányi Gusztáv (2000): *Magyarság, protestantizmus, társas-lélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Lovász László (2017): Üzenet a tanítóknak. *Tanító*, LV.4. sz. 1.

Nagy József (1981): A megtanítás stratégiája. *Köznevelés,* 33.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András és Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Petersen, P. (1998): *A kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete.* Országos Középiskolai Tanáregyesület, Pedagógiai Szakkönyvek, Budapest.

Skiera, E.: (1994): *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai.* ELTE-TFK, Budapest.

Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Szenczi Árpád (2008): *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, Studia Caroliensia, 2008. (Szerk.: Balla P., Györgyiné K. J., Szabó A., Tanka E.) Károli Kiadó, Budapest.

Szenczi Árpád (2012): *Az ember természete – természetes(en) nevelés.* L' Harmattan Kiadó, Budapest.

Szenczi Árpád (2017): *A professzionális nevelés.* Kiadás alatt (Eötvös József Könyvkiadó, Budapest).

Tóth Zoltán József (2013): Az Alaptörvény szellemisége: a Nemzeti hitvallás értékei, a jogfolytonosság és az Alapvetés. 9. évf. 3-6. Letöltés: http://www.polgariszemle.hu/?view=v_article&ID=567. (2017. 10. 19.)

Zsolnai József *előadása 2008-ban, Nagykőrösön, a KRE-TFK Szellemiség – értékrendszer – köznevelés témájú konferenciáján, az Axiológiailag alapozott képességfejlesztő akciókutatásoktól a tudományos pedagógiáig címmel.*

A tananyagfejlesztés dimenziói

SZÁSZI ANDREA

A katechetikai taneszközfejlesztés tapasztalatai

„Szemmel tartod járásomat és pihenésemet, gondod van minden utamra.
Még nyelvemen sincs a szó, te már pontosan tudod, Uram.”
(Zsolt 139, 3–4)

Ha az elmúlt évek katechetikai tanterv- és taneszközfejlesztésére visszatekintek, akkor a fönti zsoltár-idézet szólal meg a lelkemben. 2007 szeptembere óta szolgálok az RPI-ben katechetikai szakértőként és az elmúlt 10 év alatt a hittanoktatás ügyére tekintve kiemelten megtapasztaltam azt, hogyan állnak össze Isten ügyének a szolgálatában a szakmai mozaikok, és hogyan készítette/készíti elő Isten az embereket, körülményeket, lehetőségeket és visel gondot az általa adott feladatra. Tiszteletreméltó mindazoknak a tevékenysége, akik ebben a szolgálatban segítették Isten Igéjének terjedését. Hála legyen értük és a szolgálat lehetőségéért Istennek!

A hittan tanterv- és taneszközfejlesztésnek gyökerei vannak a református egyházban. A 16–20. század katechetikai szakirodalmát olvasgatva egyértelművé vált, hogy a lelkipásztorok és tanítók ugyanazt vallották, amit a mai katechéták is gondolnak: lelkes, elkötelezett tanítók, okos tanterv és jó taneszközök szükségesek emberi oldalról ahhoz, hogy tanítvánnyá hívjunk gyermekeket és fiatalokat.[1]

TÖRTÉNETI GYÖKEREK

Jelen munkában a most elemezni kívánt taneszközfejlesztés kapcsán a reformáció koráig nem, de 1989-ig érdemes visszalépnünk, mivel akkor egy olyan fordulópont következett be, mely napjainkra is hatással van. Az akkor kinyíló egyházi oktatási lehetőségekkel együtt a katechézis is új lehetőségeket kapott.[2] Míg '89 előtt elsősorban gyülekezeti keretek között (gyülekezeti termek) végzett hittanoktatás volt lehetséges, ekkor újra helyet kapott az iskolai katechézis is. Egyrészt a növekvő számú egyházi oktatási intézményben megjelent a kötelező hittanóra, másrészt az állami iskolákban fakultatív módon (általában délutánonként, szakköri időben) vált lehetővé a gyermekek, fiatalok hitre nevelése. A korábbiakhoz képest megnőtt a hittanoktatásra jelentkezők száma, illetve a hittanoktatói képzésen részt vevők aránya is. Az aktuális igényre reagálva olyan taneszközök születtek, melyek különböző katechetikai színtereket igyekeztek figyelembe venni. *Dr. Vladár Gábor* közreműködésével létrejött egy, a gyülekezeti hittanórai lehetőségekre koncentráló négykötetes sorozat az általános iskola alsó évfolyamai számára. Ehhez írt *Csűri Lajos* az 5–7 évesek számára hittankönyvet és tanári segédletet. Ekkor született meg a még ma is használt konfirmációs olvasókönyv is *Szénási Sándor* munkája nyomán. Illetve ide kapcsolhatóak *Molnár Miklós, Herczeg Pál, Cseri Kálmán, Dr. Szathmáry Sándor* és *Rózsai Tivadar* munkái a konfirmáció utáni korosztálynak.[3] Ezzel gyakorlatilag 5–14 éves korú gyermekek számára született egy olyan sorozat, melynek tankönyvei ma is ismertek, bár hivatalosan már nem használatosak.

Annak ellenére, hogy különböző szerzők munkáiról beszélünk, ahol eltért a taneszközök belső felépítése, struktúrája és a tananyagok feldolgozási módja – mégis látható kapcsolat a tankönyvek között. Nem volt közös tanterv, és minden szerző a saját teológiai, valláspedagógiai látásmódjának megfelelően dolgozta fel a tananyagokat. A külső design helyett a központi, legszükségesebb átadandó gondolatok álltak a középpontban. Formájukat tekintve a hittankönyvek általában ugyanazt a külső sémát követték: keményfedelű, A/5 formátumban adták ki őket. A terjedelmi keretek eltérőek voltak, általában 60-300 közötti oldalszámmal, fekete-fehér nyomtatásban jelentek meg. Két kivételként áll előttünk a *Jöjjetek Jézushoz* c. könyv (A/4-es forma, néhány szín használata), és a *Te taníts engem!* c. mű (kisebb,

mint A/4, de nagyobb, mint a többi tankönyv, néhány oldalon piros színek használata). A tanári kézikönyvek sem törekedtek színes kivitelre, a tartalom alapos, hasznos feldolgozása fontosabb volt a külsőségekkel szemben. Ilyen értelemben az útmutatóként készült tanári segédanyagok rövid óravázlatokat hoztak az egyes témákhoz, illetve főként a bevezetőjükben átfogó módszertani javaslattal szolgáltak az adott hittankönyvek és a korosztály tanításához.[4] Ezek a taneszközök általában a heti 1 órában tartható, gyülekezeti katechézis sajátosságait vették figyelembe, ahol változó volt a csoportok összetétele (fakultatív módon jelentek meg a délutáni/hétvégi alkalmakon a gyermekek). Az egyházi iskolákban megvalósuló hittanórák számára azonban az anyag kevésnek bizonyult. A gyermeklétszámok növekedése motiválta az egyházat arra, hogy átgondolja a katechézis célját és tartalmát. Ennek a munkának lett az eredménye a 1998/1999-re megszületett *Református Hittanoktatási Kerettanterv*.[5] Ehhez a Református Pedagógiai Intézet mint az MRE pedagógiai-szakmai szolgáltatója készítette el az első komplett magyar református hittankönyv-családot, mely 1–12 évfolyamra tartalmazott tankönyvet, munkafüzetet és tanári segédleteket, sok szerző bevonásával és évfolyamonként eltérő jelleggel.[6] Újabb nagy fejlődés történt ezzel a tankönyvcsaláddal, azonban itt is látható, hogy az anyagok nem egy közös koncepció alapján készültek, hanem magukon hordozták az alkotók teológiai-valláspedagógiai egyéni látásmódjait és tapasztalatukat. Vannak köztük munkatankönyvek (pl. *Hittan 2*), de a tankönyvet és tanári segédletet egybeolvasztó taneszközök (*Hittan 11, Egyháztörténet*), illetve feladatgyűjtemények vagy tartós tankönyvek is.

A taneszközök bőséges anyagot tartalmaztak; évi 72-74 órára terveztek, így az egyházi iskolák hittanoktatásában váltak hasznosabbá. Az évek során azonban egyértelművé vált, hogy további fejlesztésre van szükség. Az 1998-as tanterv készítésekor az MRE holland szakmai segítséget kapott. Ez eleinte hasznos volt, de egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a magyar reformátusság élethelyzeteit, lehetőségeit és igényeit figyelembe vevő tantervre és taneszközökre van szükség. A lelkipásztorok, hittanoktatók folyamatosan jelezték a szakmai támogatás iránti igényüket az RPI felé szakmai fórumokon, illetve sürgették a tanterv és a taneszközök megújítását. A kritikák és fejlesztési várakozások fő irányai a következők voltak, melyeket beépítettünk az új tanterv és taneszközök fejlesztésébe:

- Az 1998-as tanterv és taneszközök elsősorban az egyházi iskolákban történő hittanoktatás heti 2 órájára terveznek. Ezért túl sok tananyagot kínálnak, amire kevés órai feldolgozási lehetőség van a gyülekezeti katechézisben. (A felénél is kevesebb tananyagot tudtak átvenni.) A korábbi tankönyvcsalád pedig olyan kevés anyagot tartalmazott, mely gyakran a heti 1 órára sem volt elég. Olyan taneszközcsaládra vágytak a katechéták, mely jól használható az egyházi iskolában és a gyülekezeti hittanoktatásban is.
- Túl sok a kognitív ismeretátadás a taneszközökben, kevés a lehetőség a készség- és kompetenciafejlesztésre, amire nagyobb szükség lenne.
- Az évfolyamok egy részében nem illeszkedik a témaválasztás a korosztályokhoz.
- Nem segíti a tanterv és a taneszköz a gyülekezeti kötődés kialakulását és fejlődését, illetve a gyülekezetbe való bekapcsolódás lehetőségeit.
- Nem egyértelmű sem a tanterv, sem a célkitűzései és hiányzik egy központi stratégia.
- Általános iskolában, 7. évfolyamon nem vagy csak nehezen tanítható egész évben az egyháztörténeti témakör. Jó lenne több évfolyamra szétbontani.
- Középiskolában nem illeszkedik a valósághoz és az élethelyzetekhez a tanított anyag. A vallástanárok igénylik annak a lehetőségét, hogy a saját csoportjaikra szabhassák a tananyagot – egy központi minimum meghatározása után.
- Az MRE különböző színtereit figyelembe vevő tantervre és taneszközökre lenne szükség.
- A taneszközök nem mindig következetesek és nem építenek egymásra.
- Nincs minden évfolyamon összhang a tankönyv, a tanári segédlet és a munkafüzetek között.
- Színes, igényes – a világi taneszközökhöz mérhető hittanoktatási anyagok igénye merült fel.
- Digitális háttéranyagot kértek a szolgálattevők, mellyel még megszólíthatóbbá válnak a diákok (pl. IKT-eszközök).
- A hittanoktatók, lelkipásztorok sok olyan módszertani technikát, eljárásokat, ötleteket szeretnének kapni, melyek segítséget nyújthatnak a feldolgozáshoz, differenciáláshoz.

- Készüljenek jó és lehetőleg ingyenesen elérhető segédletek.
- A visszajelzők szerint a hittankönyvek túl drágák, amit a szülők sok esetben nem vesznek meg a gyermeküknek. Jó lenne az árak csökkentése.
- Jelenjenek meg a kereszttantervi kapcsolódások, pl. történelem – egyháztörténelem vonatkozásában.
- Az általános és középiskolai tanterv- és taneszközfejlesztés mellett szükségessé vált az óvodai hittanoktatási alapprogram átgondolása is.

Időközben több kísérlet is történt az újításokra. *Márkus Gábor,* az RPI igazgatója fontosnak tartotta a hittanoktatás ügyét, így 2008-ban az RPI konferenciát tartott a hittanoktatás és a taneszközök tapasztalatairól, illetve katechetikai szakértője, *Tóth Kása István* 2009-ben saját koncepcióján alapuló tantervet nyújtott be, melyet azonban valláspedagógiai hiányosságok miatt nem fogadtak el.

2010 végén az MRE Zsinat Elnöksége úgy döntött, hogy az 1998 óta érvényben lévő hit- és erkölcstan kerettanterv helyett egy új tantervet és ehhez tartozóan új taneszközöket szükséges készíteni.

A belső elvárások mellett a külső változások is indokolták a fejlesztést minden téren, mivel a katechézist érintő állami törvényi háttér is megváltozott. A 2011. évi CXC. törvény bevezette az állami általános iskolákban és állami hatévfolyamos gimnáziumokban az erkölcstan (mai nevén: etika) oktatását heti egy órában, helyette választhatóvá vált a felekezeti hit- és erkölcstan.[7] Ekkor került az RPI kiemelt feladatai közé a kötelezően választható hittan bevezetésének segítése, a tanterv- és taneszközfejlesztés. A feladat nagysága mindenképpen erőforrásbővítést igényelt. Az RPI az állami jogszabályoknak megfelelően ellátja a református oktatási intézmények pedagógiai-szakmai szolgáltatását, melyhez állami forrásból származó finanszírozás tartozik a közoktatási megállapodás értelmében. Ez egy tantárgygondozó katechetikai szakértő alkalmazását tette lehetővé, de nem adott lehetőséget az MRE belső szabályrendszerében meghatározott, ellátandó katechetikai feladatok teljes körű lefedésére, sem a kiemelt célprojektek megvalósítására. Így 2012-ben az MRE Zsinat határozatot hozott arról, hogy az RPI keretei között önálló szervezeti egységként alakítsa ki a Katechetikai Műhelyt.[8] Ebben közösen tevékenykednek az Intézet katechetikai területen dolgozó

belső munkatársai és külső katechetikai szakemberek. 2013 óta az RPI-Katechetikai Műhely (RPI-KM) működési költségeit és célprojekt finanszírozását az MRE látja el. Szakmai irányítását pedig az RPI katechetikai igazgatóhelyettese végzi. A tanulmány megírásakor az RPI-KM 5 belsős munkatárssal (4,5 státusz) és 30 külsős megbízottal látja el a szükséges feladatokat. Isten áldást adó kegyelmének és a csoport közös munkájának eredménye a 2012-ben elfogadott tanterv, elkészült és készülő taneszközök, segédletek – mindaz, aminek a tapasztalatairól az alábbiakban szólni szeretnék.

A 2010-BEN KEZDŐDŐ HITTAN TANTERV- ÉS TANESZKÖZFEJLESZTÉS EREDMÉNYEI

A katechézis színterei és létszámadatai napjainkban

A tanítás az MRE szolgálatának szerves része. Alapfeladatai közé tartozik, amelyet Jézus Krisztus missziói parancsának (Mt 28,18-20) engedelmeskedve végez. Erről a szolgálatról összefoglalóan a jelenleg hatályos, 2016. I. hittanoktatási törvény így szól bevezetőjében:

„Az egyház tanítói szolgálatában mindazokat részesíti, akik azt kérik, vállalják vagy elfogadják korra, nemre, felekezeti és társadalmi meghatározottságra tekintet nélkül. Az egyház gyülekezeteiben él, s a gyülekezet létéhez elidegeníthetetlenül hozzátartozik a tanítás, a katechézis. A tanítás része az egyház küldetésének, életének, szolgálatának.

A Magyarországi Református Egyház Magyarország Alaptörvénye és a Magyarországi Református Egyház Alkotmánya, továbbá a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról szóló hatályos törvények, egyéb jogszabályok és megállapodások alapján a reformátorok örökségét elfogadva, a tanítás szolgálatát nem zárja be a templomok falai közé, hanem megkeresi és felhasználja azokat a lehetőségeket, amelyekben közvetlenül szólíthatja meg a katechézis érintettjeit. Ezért iskolákat tart fenn, él az egyházi és nem egyházi oktatás keretében tartható hit- és erkölcstanoktatás lehetőségével, valamint gyülekezeteiben is megszervezi és végzi a hit- és erkölcstanoktatást (a továbbiakban hittanoktatást).

A református hittanoktatás célja – Jézus Krisztus missziói parancsából adódóan – a tanítvánnyá tétel, azaz a tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélésének segítése és áldásközvetítés.

Feladata, hogy a tanulók az életkoruknak és az általános műveltségi szintjüknek megfelelő szintű bibliaismereti, egyháztörténeti, dogmatikai és etikai, egyházzenei, valamint az egyház életének mindennapjairól szóló ismeretanyaggal rendelkezzenek. Mindezek mellett a hittanoktatás hitre való nevelés, ill. hitben való nevelés, amelynek során segíteni kell növendékeinket abban, hogy bibliaolvasó és imádkozó, a gyülekezet közösségében Igével és úrvacsorával rendszeresen élő, áldozatkész keresztyénekké váljanak (Heidelbergi Káté 21. kérdés – felelet)."[9]

Jelenleg hit- és erkölcstan oktatás több színtéren történik az MRE-ben. Ezek a színterek eltérő sajátosságokkal rendelkeznek, melyeket már a tanterv- és a taneszközfejlesztéskor is figyelembe kellett venni. Az alábbiakban a 2011. évi CXC törvény (A nemzeti köznevelésről és az MRE 2016. I. törvény (A református hittanoktatásról) által meghatározott, ma érvényes területeket szeretném bemutatni.

Iskolai hittan: Református oktatási intézményben, heti két órában, tanrendbe iktatottan, kötelező óraként. Református iskolákban a hittanoktató/vallástanár az intézmény alkalmazottja. Kötelező a jeggyel történő értékelés.

Gyülekezeti hittan:

a) Más felekezetű egyházi iskolában, heti két órában, tanrendbe iktatottan, kötelező óraként. A hittanoktató/vallástanár az MRE alkalmazottja, a gyülekezethez tartozik.
b) Kötelezően választható hittan, az állami általános iskolában vagy állami hatévfolyamos gimnázium 7–8. osztályában heti 1 órában, etika helyett mehetnek felekezeti hittanórára a tanulók, ahol az adott egyházközséghez tartozó hittanoktatóval vesznek részt az órán. Az értékelés az iskola pedagógiai programjában meghatározottak szerint történik, az etika tantárgy értékelésével azonos módon.
c) Fakultatív hittan: Egyéb, gyülekezeti hittanoktatás, ahol heti egy órában, az egyházközség helyi tantervében rögzített módon és tartalommal történik katechézis az iskoláskorú gyermekek, fiatalok között. Ennek az értékelése helyi módon meghatározható, helyszíne a gyülekezet által rendelkezésre bocsátott termek.

Mind a tanterv-, mind a taneszközfejlesztéskor kiemelt szempont volt, hogy olyan anyagok készüljenek, melyek a különböző típusú hittanoktatásban használhatóak.

	Iskolai hittan (Református iskolák)	Gyülekezeti hittanoktatás			
		Más felekezetű iskola hittanórája	Kötelezően választható hittan	Fakultatív hittan (egyéb)	Össz.
Diákok létszáma (fő)	13.424	35.318	75.557	24.904	149.203
Csoportszám (db)	1916	9506	12.652	1889	25.963
Katechéták száma	1665 lelkipásztor 1425 világi hittanoktató				

1. táblázat: Az MRE hit- és erkölcstan oktatásra vonatkozó létszámadatai, 2017. 01. 01.[10]

TANTERVFEJLESZTÉS

Az új tanterv készítésének egyik fő célkitűzése az MRE különböző színtereit lefedő, biblikus és gyermekközpontú, napjainkra aktuális, 21. századi hit- és erkölcstan tanterv és kapcsolódó tankönyvcsalád elkészítése volt. A minél szélesebb konszenzus megteremtésére két munkacsoport szerveződött, melyekbe az ország különböző területein szolgáló katechetikai szakembereket vonták be.

2009 végén létrejött egy 6 fős *tankönyvfejlesztő munkacsoport*, majd az ottani tagok a 2010-ben elinduló munkacsoportokba kerültek át. A tantervfejlesztő középiskolai munkacsoport 2010-ben, a tantervfejlesztő általános iskolai munkacsoport és a taneszközfejlesztő (módszertani) munkacsoport 2011-ben kezdte meg a munkáját.[11] Az RPI katechetikai szakértője végezte a csoportok szakmai irányítását, koordinálását, szakmai anyagok összeállítását, összegzések készítését és a szervezési háttérmunkákat egyaránt. A három munkacsoportban 25 olyan szakember vett részt önkéntes háttérmunkában, akik között voltak felsőoktatási katechetikai oktatók, egyházmegyei katechetikai előadók, illetve az ország különböző területein szolgáló lelkipásztorok, hittanoktatók és vallástanárok is. A csoportok évente több alkalommal találkoztak. A cél olyan tanterv elkészítése lett, mely tisztában van a 21. század közegyházi realitásaival és hatékonyan segíti a hitből hitbe történő nevelést. Már a munka kezdetekor egyértelművé vált, hogy az egyházon belül sokszínű a katechetikai látásmód, ahogyan a szolgálattevők felkészültsége, teológiai – pedagógiai – módszertani szakmai tudása és a hittancsoportok, tanulók egyéni sajátosságai. Olyan tantervet kellett készíteni, mely alap lehet minden, a hittanoktatásban részt vevő gyermek és fiatal számára, illetve elfogadható az eltérő kegyességi irányzatú, felkészültségű, látásmódú szolgálattevők számára is. Mindemellett alkalmas a különböző típusú hittanoktatásban való tanításhoz. Mindezt egy rövid időkereten belül kellett megvalósítani, hiszen az volt a zsinati elvárás, hogy 2013. szeptember 1-re tanterv, illetve 1., 5., 7. évfolyamokon az új rendszer, a kötelezően választható hittan bevezetésével együtt új taneszközöknek is rendelkezésre kell állniuk.

Az alapnak tekinthető kulcspontok megfogalmazása történt meg az MRE Zsinata által 2012. november 16-án elfogadott *Református Hit- és Erkölcstan Kerettanterv*ben, melyet 2013. szeptember 1-től vezettek be.[12]

Általános iskolai koncepció

A korábban felmért visszajelzéseket igyekeztünk a legteljesebb módon beépíteni a fejlesztés során. A koncepció kiindulópontja Isten Igéje, állandó, örökkévaló üzenete, melyet szeretne közel vinni a gyermekekhez. Célja a missziói parancsból adódóan a tanítvánnyá tétel, a tanítványi lét megélésének segítése napjainkban. Az Igeközpontúság mellett tanulócentrikusság is jellemzi. Komplex célrendszerrel dolgozik, ahol a kognitív, affektív és pragmatikus fejlesztés egyszerre van jelen. Kiemelten hangsúlyosnak tartja már a témák és a célrendszer megfogalmazásánál Isten Igéjének és a hitnek a mindennapi élethelyzetekhez való kapcsolását.

A tanterv figyelembe veszi az egyházi iskola, valamint a gyülekezeti hit- és erkölcstan oktatás sajátosságait is. A törzsanyag a gyülekezeti 36 óra, melyhez kiegészítő anyagot, feldolgozási lehetőségeket kínál a heti két órás hittan további 36 órájára.

Az évfolyamok struktúrájában a tananyagok felépítése egyszerre lineáris és kapcsolódik koncentrikus körökhöz. A modern pedagógia felismerését beépítve (a fogalmak spirálszerűen épülnek bele az egyén gondolkodásmódjába), 7 olyan koncentrikus kört fogalmazott meg a munkacsoport a tantervben, melyek mind a 8 évfolyamon előkerülnek és az adott korosztály tipikus és vélhető kognitív és valláspedagógiai sajátosságaihoz kapcsolódnak. Ezek a következők:

- Ó- és Újszövetségi bibliaismeret
- Isten szól hozzánk (Szentírás-használat, imádságra nevelés)
- Isten utat mutat a mindennapokban (Etika, önismeret, életkérdések)
- Isten közösséget formál (Közösségismeret, egyházismeret, gyülekezetismeret, családi élet)
- Református keresztyénnek lenni (Egyházismeret, egyháztörténeti alapok)
- Ünnepeljünk együtt! (Az egyházi év ünnepei).

Ugyanakkor minden évfolyamnak önálló központi témája, hívószava van, mely a tanév történeteinek és témaköreinek fő vonalát mutatja. Ezek a következők:

Évf.	Cím	Szimbólum	Vezérfonal
1.	Isten tenyerén	Kéz (fészket formáló)	Isten szeretetének lényege: az elfogadottság élménye.
3.	A szabadító Isten szeretetében	Repülő madár	Isten szeretete szabaddá tesz.
4.	Isten uralma alatt	Korona	Isten uralma segíti az életünket.
5.	Istennel a döntéseinkben	Útjelző tábla	Isten támogat a döntéshelyzeteinkben.
6.	Isten világosságában	Nap	Isten világossága beragyogja az életünket.
7.	Isten vonzásában	Nyitott kapu	Isten magához hív bennünket. Ugyanakkor küld egymás felé.
8.	Isten Igéjének tükrében	Tükör	Isten Igéjének tükrébe nézve felismerhetjük valóságos önmagunkat.

2. táblázat: Az MRE ref. hittan általános iskolai kerettanterv felépítése tanévenként[13]

Mind az általános, mind a középiskolai kerettanterv kidolgozott célrendszert, valamint biblikus és valláspedagógiai alapelveket, egyértelmű, egységes látásmódot tartalmaz, melynek figyelembevételére kértük a taneszközök szerzőit, lektorait és egyéb szakmai közreműködőket is.

Az alapkoncepció közel 5 év távlatában működőképesnek és tarthatónak nevezhető. Azonban, bár a kerettanterv készítésében magas számban vettek részt gyakorlati szakemberek és volt egy országos megismertetési kör,[14] az elkészült taneszközök gyakorlatban való próbája során mégis születtek változtatási igények. Ezek fő irányait az alábbiakban lehet megfogalmazni:

- Már az adott évfolyamok taneszközeinek készítése során egyértelművé vált, hogy néhány cím vagy eredetileg elképzelt szimbolikája nem illeszkedik tökéletesen jelenlegi megfogalmazásában a korosztályhoz. Ilyen pl. a 4. évfolyam címének változása (*Isten uralma alatt* cím helyett: *Isten a mi királyunk!* és a 6. évfolyam szimbóluma, a Nap.
- A tantervben szereplő beosztást (az évenkénti tervezést) a gyakorlati beválásvizsgálat tapasztalatai alapján minimálisan változtatni kellett. Ezek a korrekciók a taneszközök fejlesztése során megtörténtek. Sajnos humán erőforrás hiánya miatt eddig még nem történt meg a kerettanterv revíziója. Terveink alapján 2018-ban szeretnénk fölülvizsgálni a kerettantervet és átvezetni a gyakorlat talaján született változtatásokat.
- A kerettantervben csak utalásokat találhatunk az értékelésre, illetve csak a minimumkövetelmény meghatározása történt meg. Az évek során egyértelművé vált, hogy ezek részletes kidolgozása szükséges, továbbá hiányzik a hittanoktatáshoz kapcsolódó értékelési szempontrendszer és módszertani útmutató. Ezek kidolgozása folyamatban van, melyet jelenleg a tanári segédletekbe építünk be.

Középiskolai koncepció

Szintén gyakorló pedagógusok, középiskolai vallástanárokat oktató felsőoktatási szakemberek bevonásával kidolgozott szakmai anyag került a középiskolai hittan kerettantervbe.[15] Struktúrájában eltér az általános iskoláétól, mivel a gyakorlati tapasztalatok és kérések alapján egy-egy évfolyamnak nem egy állandó és mozdíthatatlan tananyag-felépítése van. A moduláris tananyagrendezési elvet követi. A tanterv így dinamikus és önfejlesztő programcsomag, ahol minden modul alapstruktúrája ugyanaz.

Felhasználási módja szerint viszont három típust különböztetünk meg.

Alapmodul: Azt a minimumot tartalmazza, amit minden iskolában, ahol református hittant tanítanak, minden középiskolai tanulónak el kell sajátítania. Ezzel a minimum ismerettel garantálható, hogy a diák képes legyen majd a középszintű érettségi vizsga követelményeinek megfelelni.

Kiegészítő modul: Önállóan létező tematikai egységeket tartalmaz, melyet az RPI fejleszt, de a vallástanár a saját csoportja vonatkozásában maga választhat ki az adott intézmény pedagógiai programja és a helyi lehetőségek, igények, valamint a tanulócsoportok sajátosságai alapján.

Helyi tervezésű modul: Egy adott oktatási intézmény által fejlesztett, helyi szükségletekre és lehetőségekre koncentráló modul. A kerettanterv modulképzési szabályai alapján készül, amit az RPI-vel előzetesen szükséges jóváhagyatni, de a kapcsolódó taneszközöket helyileg szükséges elkészíteni.[16]

Hat típusba lehet besorolni ezeket a modulokat, melyek a középiskolában átadandó kognitív, affektív és pragmatikus ismereteket magukba foglalják.

- Bibliaismeret – Ószövetség
- Bibliaismeret – Újszövetség
- Etika
- Dogmatika
- Egyháztörténet (egyetemes, magyar)
- Egyház- és vallásismeret

Ahogyan az általános iskolai tanterv, a középiskolai kerettanterv is többnyire pozitív visszajelzéseket kap a gyakorlatban. Azonban az elmúlt 5 év során itt is a lehetőségekhez mérten, rugalmasan kellett reagálni a gyakorlati kihívásokra. Ezek közé tartoztak a következők:

- Olyan központi tanmenet és helyi hittan tantervminták elkészítése vált szükségessé, melyek többféle sajátosságot vesznek figyelembe, és amelyek közül az intézmények kiválaszthatják a nekik leginkább megfelelőt.
- Meg kell tanítani a vallástanárokat a modulrendszer használatára. Bár ez az elvárásaikhoz jobban illeszkedik, de szokatlan volt számukra annak a szabadsága, hogy saját maguk válogathatják össze a tananyagok kb. felét egy tanévre.
- Mivel az egyházi oktatási intézmények anyagi keretei nem teszik lehetővé, hogy minden modult megvásároljanak az iskolák, ezért a Kálvin

Kiadóval egyeztetve csak az alapmodulok kerülnek nyomtatásba, míg a kiegészítő modulok többféle e-book és pdf formátumban az RPI honlapjáról[17] ingyenesen letölthetőek és szükség szerint nyomtathatóak, illetve digitálisan átadhatóak a diákok számára.[18]

TANESZKÖZFEJLESZTÉS

„Amilyen lelki ajándékot kaptatok, úgy szolgáljatok azzal egymásnak, mint Isten sokféle kegyelmének jó sáfárai." (1Pét 4,10)

Ennek az igeversnek megfelelően, a tanterv- és taneszközfejlesztés során is különösen törekedtünk arra, hogy szolgálatunk valóban segítségnyújtó és jó sáfárságot mutató legyen, illetve minél több szakember a saját kompetenciája és lelki ajándéka révén tudjon bekapcsolódni a feladatokba.

A kerettantervi tervezés a taneszközök fejlesztése során vált valósággá és a gyakorlatba átültethetővé. Már a tanterv fejlesztésekor világossá vált, hogy tartalmilag nem szükséges más tananyagot készíteni az egyházi és állami iskolai és/vagy gyülekezeti keretek között történő hittanoktatás számára. Isten Igéje ugyanaz és a gyermekek, fiatalok tipikus és vélhető sajátosságai is, ahogyan az elérni kívánt célok egy része szintén. Ehhez egy ún. magtankönyv készítése vált szükségessé, mely tartalmazza az alapokat. A tanulói, csoportbeli, illetve közegyházi különbözőségek oldására pedig minél szélesebb körű és bőséges háttéranyagot kell készítenünk. Ezekben, illetve ehhez kapcsolódóan kellett egyértelművé tenni, hogy mi a kiegészítő anyag része és mi ad segítséget a tanulónak/pedagógusnak az optimum követelmény teljesítéséhez. Bár folyamatosan segítjük a katechézisben történő differenciálást, de sok olyan részterület van, melyhez még további háttéranyagok készítése szükséges (pl. egy fős tanulócsoport stb.).

A korábbi taneszközök jó tapasztalatainak és jó gyakorlatának megtartására és továbbvitelére törekedtünk az új anyagok fejlesztése során is. A beérkező visszajelzések alapján a biblikus és egyben tanulóközpontú, mindennapi élethez kapcsolódó feldolgozások voltak a legelfogadottabbak és leghatékonyabbak. Ezt a fonalat igyekeztünk fölvenni és továbbvinni. Sajnos csak kevés korábbi szerző szeretett volna részt venni

az új tankönyvek fejlesztésében, mivel a közegyházi tapasztalataik alapján sok (időnként irreális és bántó) kritika érte őket, melyeknek nem szerették volna saját magukat újra kitenni.

Végül a tankönyvek és segédletek fejlesztése 2012 novemberében az MRE Zsinat Elnökségi döntésével folytatódott, amikor az Elnökség az aktuális állami törvényeket figyelembe véve, kiválasztotta az RPI által megfogalmazott és előterjesztett taneszközkoncepció-lehetőségek közül a következő alternatívát:

- *Tartós tankönyv,* mely azonos az állami és az egyházi oktatásban is. Ez a tankönyv tartalmazza az adott évfolyam kerettantervi törzsanyagát (számmal jelölt leckékként), míg olvasmányként a heti két órás hittanoktatáshoz javasolt kiegészítő tananyagokat. (Kód: TK)
- A tartós tankönyvhöz kapcsolódóan külön *munkafüzetet* az egyházi iskolák heti két órájára (MFEI kóddal jelölve a tankönyvjegyzékben), és egy rövidebb, gyülekezeti órákra tervezett anyagot (MFGY kóddal jelölve).
- Az RPI honlapjáról ingyenesen letölthető, digitálisan elérhető *tanári segédletet* minden évfolyam anyagához.
- Az általános iskolai taneszközök esetében egy tanév beválásvizsgálatra volt lehetőség. Ekkor a kísérleti eszközökre az RPI felé lehetett gyakorlati visszajelzéseket küldeni, javaslatokat megfogalmazni.

Sajnos az intézetben taneszközfejlesztési szakértő nem volt. Az évek során a következő tapasztalatokat gyűjtöttük össze:

- Az RPI katechetikai humán és financiális erőforrását bővíteni kellett. Ahogyan már korábban említettem, ennek lett eredménye 2013-ban a Katechetikai Munkacsoport megszületése. A feladatok elvégzéséhez alkalmas, elkötelezett és hozzáértő embereket kellett találni, elsősorban a grafikai, tördelési, lektori és szerzői területekre.
- A fejlesztésekre nagyon rövid idő állt rendelkezésre (általában egy rövidre szabott tanév). Azért, hogy mind az 1–12 évfolyam anyagai felmenő rendszerben álljanak rendelkezésre, tanévente min. 15–18 új taneszköz (tankönyv, munkafüzet és tanári segédlet) készült, illetve min. 8–10 taneszköz beválásvizsgálat utáni javítása történt meg. Bár igyekeztünk minél több fórumot megragadni arra, hogy a katechétákat felkészítsük az új taneszközök használatára, de ez nem mindig volt egyszerű.[19]

- Az általános iskolai egy éves beválásvizsgálat valójában csak 5–6 hónap volt. Mivel az RPI a tartalmi fejlesztő, de a nyomdai feladatokat és a terjesztést a Kálvin Kiadó látja el, ezért legkésőbb minden év április–május között át kell adnunk a már javított, átdolgozott, nyomdakész taneszközöket a Kiadó számára. Így a visszajelzési határidőt korlátoznunk kellett február 1-re. Évente a katechéták kb. 3–6 %-a juttatta el hozzánk a gyakorlati vagy elméleti gondolatait szakmai fórumokon, e-mailen és leveleken át. Bár tartalmilag indokolt lett volna a beválásvizsgálati időszak bővítése, de gazdaságossági szempontok miatt ez nem volt megvalósítható.[20] A középiskolai modulok esetében nem volt ez a kényszer, így ott általában 2-3 éves beválásvizsgálatot tervezhettünk. Ezek alapján azt gondolom, hogy a leghatékonyabb egy kb. 3–5 éves időszak lenne egy adott tankönyvcsalád fejlesztésre, ahol kb. 1–1,5 év alatt készül el a kísérleti tankönyv, min. egy teljes tanév áll rendelkezésre a gyakorlati próbához és kb. 0,5–1 év a javításokhoz.
- Lehetőség szerint törekedtünk arra, hogy egy állandó munkacsoporttal dolgozzunk együtt, de sajnos a megbízottak időhiánya, egyéb feladataikkal való elfoglaltságuk miatt ez nem valósult meg. Minden taneszköznek van azonban pedagógiai, teológiai és nyelvi lektora (a belső, szerzői, szerkesztői és szakértői feladatokat ellátó munkatársakon kívül). Időszakonként a Kálvin Kiadó munkatársai is igyekeztek bekapcsolódni a nyelvi lektori, könyvészeti kérdésekbe.
- Mivel a hittanoktatással kapcsolatban sokféle elvárás létezik és különböző látásmódok élnek az MRE-n belül is, ezért nem volt könnyű olyan szerzőt találni, aki jó elméleti és gyakorlati szakember egyben, illetve folyamatos szakmai együttműködésben tudott dolgozni a módszertani és taneszközfejlesztő munkacsoporttal. Nehezítő tényező volt az is, hogy a felkért szerzők általában a saját munkájuk mellett próbálták ezt végezni. Végül azokról a taneszközökről kaptuk a legtöbb pozitív visszajelzést és azok váltak a leghatékonyabbá, ahol a szerzők magas elméleti (teológiai és valláspedagógiai tudással) rendelkeznek, valamint a gyakorlatban is végeznek hittanoktatást, illetve ezt a feladatukat az RPI belső munkatársaként, teljes állásban, maximálisan a taneszközfejlesztésre koncentrálva tudták végezni.

- A beválásvizsgálatok tanulsága, hogy a kerettantervi fő vonalat és koncepciót szem előtt tartva rugalmasnak kell lennünk a javításokban (ill. már a kísérleti anyagok készítése során is.) A gyakorlati visszajelzések fényében kisebb-közepes mértékben át kellett dolgozni a taneszközöket. Kevés témánál fordult elő, de sajnos volt 1-1 lecke, aminél egyértelművé vált, hogy mégsem illik a koncepcióba. Néha új téma került bele, egy-egy tananyagot több leckére kellett szétbontani vagy éppen összevonni. Időszakonként a leckék logikai sorrendjét kellett a gyakorlat alapján változtatni.
- Különösen nehezítő tényező volt, hogy az egész országban egyszerre vezették be az új hittanoktatási rendszert, új tantervvel és új taneszközökkel. A sokismeretlenes helyzetek pozitív következménye lett, hogy a katecheták jó szívvel fogadták az RPI munkatársainak a segítőkészségét, helyzetfelismeréseit és aktuális problémamegoldásukat a folyamatos szakmai egyeztetések, e-mail- és telefonbeszélgetések kapcsán.
- A korábbi igényre reagálva, segíti a hatékonyságot, hogy a tankönyv, munkafüzet és tanári segédlet egymásra épülnek, és jól kiegészítik egymást. Ugyanakkor lehetőség van – ha a pedagógus úgy ítéli meg – a tankönyvcsalád csak egy tagját is használni.
- Formailag hatékonynak bizonyult, hogy az alsós és felsős taneszközök önálló és következetes belső struktúrával (piktogram és színkód) rendelkeznek, mely jól használhatóvá és követhetővé tette a munkát.
- A tapasztalatok szerint a diákok örömmel veszik a kezükbe a modern megjelenésű, színes és figyelemfelkeltő tankönyveket – és általában szívesen olvasgatják őket, könnyen boldogulnak velük. Azonban a hittanoktatók, lelkipásztorok és vallástanárok véleménye az egyéni látásmód alapján megosztott. Vannak, akik túl sok erkölcstani kapcsolópontot látnak a feldolgozásokban, és több dogmatikai, bibliaismereti információt szeretnének. Mások nehezen tudnak néhány stílussal azonosulni (pl. QR kód használata a tankönyvekben vagy eltérő grafikai ízlés). Mások direktebb evangelizációt várnak a taneszközöktől. Néhányan szívesen modernizálnák még tovább a megjelenést és tennének bele még több életközeli témát, életkérdést. Az elvárások időszakonként ellentétben is állnak egymással. Az elmúlt évek tapasztalata az, hogy folyamatosan tartunk egyházmegyei kihelyezett alkalmakat és központi

felkészítéseket, de még több olyan fórumra van szükség, ahol a tanterv és a taneszközök bevezetéséhez kapcsolódó szakmai-módszertani és gyakorlati felkészítést kaphatnak a kollégák és lehetőség van a közös gondolkodásra, megoldáskeresésre is.

- Míg a nyomtatott anyagok megítélése az egyéni látásmódtól függően vegyes, egyértelműbb és abszolút pozitív visszajelzéseket kaptunk a digitálisan elérhető segédletekkel (tanári segédlet, IKT-anyagok) kapcsolatban. Mivel ezeket évente továbbfejlesztjük, ezért minden modulhoz/évfolyamhoz egy 200–400 oldalas, bőséges ötlettárat, óravázlatokat és módszertani bevezetőt tartalmazó háttéranyagot kapnak a szolgálattevők.
- Már a fejlesztési munkák elején egyértelművé vált, hogy a 21. századi taneszközökhöz minél több digitális segédletet kell készítenünk. Ingyenes tanári segédletek, e-book változatú taneszközök, PPT prezentációk, interaktív táblán használható tananyagok mellett így született meg és vezettük be 2016. szeptemberében a digitális feladatbankot.[21] A katechetikai online feladatbank nyomtatható és online elvégezhető, eltérő tanuló- és tanulócsoport-sajátosságokra szabható feladatsorok összeállítására ad lehetőséget. Jelenleg 528 felhasználója van, akik 26 feladattípusból és 3000 feladatból választhatnak munkájuk során. A pilot év után 2017. július 1–15. között kértük a résztvevők visszajelzését a további fejlesztésekhez. A felhasználók nagyon pozitívan nyilatkoztak a feladatbank lehetőségeiről. Általában könnyen kezelhetőnek és jól használhatónak ítélték és kérnek minél több (akár több évfolyamból összevont csoporthoz is használható, illetve kis létszámú (1 fős hittancsoport), feldolgozáshoz segítséget nyújtó feladatok. Mivel a feladatbankban most még az általános iskolai évfolyamokhoz szerepelnek feldolgozások, ezért előttünk áll a középiskolai modulokhoz is jól használható feladatok készítése és feltöltése, illetve a feladatbank további fejlesztése (design erősítése, minden feladattípus online módon is legyen kitölthető stb.).
- Bár a katechetikai humán- és financiális erőforrások nagy része a legszükségesebb taneszközfejlesztést tette lehetővé, sok olyan részterület került elő, melyekre az elmúlt években is igyekeztünk koncentrálni. Így készült el az alternatív, augmentatív kommunikáció eszközeire építő, PCS képkommunikációs rendszert felhasználó feldolgozás az 1–2. évfolyam anyagához enyhe- és középsúlyos értelmi sérültek számára.

EXKURZUS: TOVÁBBI FELADATAINK

A taneszközfejlesztés egy véget nem érő történet. Nemcsak azért, mert 3–5 évente érdemes felülvizsgálni és szükség szerint módosítani/javítani a nyomtatott taneszközöket is, hanem időszakonként az oktatáspolitikai látásmódok is változtatási igénnyel lépnek fel. Bár jelenleg elkészültek az 1–12. évfolyam anyagai, de az állami elvárások tükrében az MRE Zsinat Elnöksége úgy döntött, hogy az 1–2. évfolyam anyagát a korábbi tartós tankönyv – munkafüzetek rendszerről munkáltató tankönyvre szükséges átformálni. Így a meglévő anyagok összegyúrásából és átdolgozásából külön a gyülekezeti és külön az egyházi iskolai hittanoktatás számára készülnek munkáltató tankönyvek, melyeket az elkövetkező években vezetnek be.[22] Ugyanakkor szüntelenül fennáll az a kérdés is, hogy a szakmai szempontokat hogyan tudjuk a gazdaságossági perspektívával egyeztetni. (Pl. mikor és hogyan cserélhetőek a tartós tankönyvek?)

Másrészt a modern pedagógia felismeréseit és a digitális lehetőségeket figyelembe véve minél több digitális segédlet (online tankönyv, interaktív anyagok, digitális feladatbank) készítése szükséges. Mivel minden részterületet egy központi anyag nem tud lefedni és minden gyermek, illetve tanulócsoport sajátosságát sem tudja figyelembe venni, ezért a minél szélesebb körű és bőséges háttéranyag ad lehetőséget a szolgálattevőnek arra, hogy az igényekre és lehetőségekre szabva vigye Isten Igéjét a rábízottakhoz.

Nemcsak a bevezetést, hanem a folyamatos használatot is támogatnunk kell szakmai-módszertani felkészítéssel és képzési, továbbképzési rendszerrel, mely igyekszik a részterületekre is koncentrálni segédanyagokkal és felkészítéssel egyaránt. Az RPI-n belül ennek megfelelően igyekszünk minél szélesebb körű továbbképzési rendszert kidolgozni – melyet 2013 óta a lelkipásztorok számára az OTKT[23] is elfogad kreditpontot érő képzésként. Ugyanakkor érdemes lenne a hittanoktatásra képző felsőoktatási intézményekkel még szorosabb kapcsolatot kiépíteni, hogy már a felsőoktatás során az új taneszközöket és kapcsolódó anyagokat, szakmai-módszertani alapokat kapják a leendő lelkipásztorok, hittanoktatók és vallástanárok. A KRE-HTK, illetve a PRTA hallgatói számára ezt már kidolgoztuk, gyakorlati felkészítésükben az RPI is részt vesz.

Hála legyen Istennek mindazokért a szolgatársakért, akikkel együtt munkálkodhatunk a tanítvánnyá tétel szolgálatában és mindazokért a gyermekekért, fiatalokért, akikhez küldetésünk van!

JEGYZETEK

[1] Bár a jelenlegi tanulmánynak nem témája, de érdemes megemlíteni, hogy a reformációtól a katechetikai szemléletmód formálódása és hozzá kapcsolódóan a használt „taneszközök" fejlődést mutatnak. Isten különleges kegyelme és csodás útja révén ennek az áttekintését PHD tanulmányaim során végeztem. Áttekintve a református hittankönyvek elméletét és gyakorlatát, olyan csomópontokat és paradigmaváltásokat fedezhettem fel, melyek a 21. századi taneszközfejlesztéshez is segítséget tudtak adni. PhD dolgozatom címe: *Paradigmaváltások a magyar református hittankönyvek elméletében. Hittankönyvelméleti kérdések a 21. században.* PhD dolgozat, Debrecen, 2010.

[2] *Dr. Fodorné Dr. Nagy Sarolta* (2003), 14.

[3] Ebben az időszakban születtek a következő című taneszközök, melyeket korosztályonként rendszereztem.

Beliczay Angéla (1985): *Református Hitünk és Életünk. Vallástankönyv az általános iskolák I–IV. osztályos tanulóinak.* Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest. (7. Kiadás)

Beliczay Angéla, Hegyi-Füstös István, Pomothy Dezső, Dr. Rózsai Tivadar (1973): *Református Hitünk és Életünk. Vallástankönyv az általános iskolák V–VIII. osztályos tanulóinak.* Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest. (1. Kiadás)

Vladár Gábor (1989): *Református keresztyén vagyok – Református hittankönyv 7–8 éves gyermekeknek.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Vladár Gábor (1989): *Útaid, Uram mutasd meg! – Református hittankönyv 8–9 éves gyermekeknek.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Vladár Gábor (1989): *Jézus a mi megváltónk – Református hittankönyv 9–10 éves gyermekeknek.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Vladár Gábor (1989): *Így szerette Isten a világot: Összefüggő bibliai kijelentéstörténet – Református hittankönyv 10–11 éves gyermekeknek.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Molnár Miklós (1989): *Te taníts engem! Református hittankönyv 12 éven felülieknek.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Herczeg Pál (1991): *Érted is, amit olvasol? – Bibliaismereti hittankönyv a konfirmáció utáni korosztálynak.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Cseri Kálmán (1991): *Református hitünk – Hittankönyv a konfirmáció utáni korosztálynak.* Református Sajtóosztály, Budapest.

Rózsai Tivadar (1995): *Bibliaismertetés.* Kálvin Kiadó, Budapest.
Dr. Szathmáry Sándor (1996): *Bibliaismeret I–II.* Kálvin Kiadó, Budapest.
Szénási Sándor (1990): *Megtaláltuk a Messiást! – Református konfirmációi olvasókönyv.* Kálvin János Kiadó, Budapest.
Csűri Lajos (1991): *Jöjjetek Jézushoz – Tanári kézikönyv az 5–7 éves gyermekek hittankönyvéhez.* Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.
Vladár Gábor (1991): *Tegyetek tanítványokká! – Tanterv és tanári útmutató a 7–11 éves gyermekek hitoktatásához.* Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.
Dr. Bajusz Ferenc (1991): *A keresztyénség és más világvallások – Ökumenikus és vallástörténeti áttekintés a konfirmáció utáni korosztálynak.* Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.
Benke György (1993): *Egyháztörténelem korszakokban és személyekben – Segédkönyv az iskolai hitoktatáshoz.* Borsod-Gömöri Református Egyházmegye Katechetikai Bizottsága.
Rienk Bouke Kuiper (1994): *Az egyház: Krisztus dicsőséges teste – Az egyházról szóló tanítás a konfirmáció utáni korosztálynak.* Fordítás. Kálvin János Kiadó, Budapest.
György Antal (1995): *A tizenharmadik apostol – Egyháztörténeti olvasókönyv.* Kálvin János Kiadó, Budapest.
György Antal (1997): *Sötét helyen világító szövétnek – Kis úti kalauz a biblia világához.* Kálvin János Kiadó, Budapest.
György Antal (1997): *A hit példaképei – Egyháztörténeti olvasókönyv.* Kálvin János Kiadó, Budapest.
Bottyán János (1997): *Hitünk hősei.* Kálvin Kiadó, Budapest.

[4] Szászi Andrea (2010): 74-76.

[5] *Református Hittanoktatási Kerettanterv I–II.* Református Pedagógiai Intézet, Budapest, 1998–1999.

[6] A taneszközök szerzői (eltérő kiadások, ezért az alábbiakban csak a szerző, ill. a kapcsolódó taneszköz látható).
Dr. Fodorné Dr. Nagy Sarolta: Hittan 1. – Tankönyv, feladatgyűjtemény, tanári segédkönyv.
Dr. Kustár Zoltán – Kustár Gábor: Hittan 2. – Tankönyv.
Turbucz Erzsébet: Hittan 2. – Feladatgyűjtemény, tanári segédkönyv.
Bárdos Péterné: Hittan 3. – Tankönyv, Feladatgyűjtemény, Tanári segédkönyv.
Kustár Gábor: Hittan 4. – Tankönyv.
Siteri Erika: Hittan 4. – Feladatgyűjtemény, Tanári segédkönyv.
Lukácsné Dákos Ibolya – Kósa Zoltánné: Hittan 5. – Tankönyv.
Baráth Julianna: Hittan 5. – Feladatgyűjtemény, Tanári segédkönyv.
Szélné Sebor Lilla: Hittan 6. – Tankönyv, Feladatgyűjtemény, tanári segédkönyv.
Dr. Benke György: Hittan 7. – Tankönyv, tanári segédkönyv.
Dr. Bodó Sára: Hittan 8. – Tankönyv.
Fodorné Ablonczy Margit: Hittan 9. Tankönyv, tanári segédkönyv.
Dani László: Hittan 10. – Tankönyv.

Tóth Kása István és Tőkéczky László: Egyháztörténet 1–2. Tankönyv és tanári kézikönyv.
Dr. Szűcs Ferenc: Hittan 12. Feladatgyűjtemény, Tanári kézikönyv.

[7] A 2011. évi CXC. törvény 2013. szeptember 1-től lépett életbe. A kötelezően választható hittant a 35.§. tartalmazza. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2017. 11. 05.)

[8] *Kerettanterv 1–8* (2012). 98-99.

[9] 2016. I. Törvény a református hittanoktatásról, preambulum. (Az eredeti, 2007. II. törvény módosított, a tanulmány megírásakor aktuális változata.) http://www.reformatus.hu/data/documents/2016/06/08/2007._evi_II._2016.I._HITTAN.pdf

[10] Az adatok az MRE Oktatási Iroda közléséből származnak. A hittanoktatók és a lelkipásztorok közül vannak, akik több típusú hittant tanítanak.

[11] A munkacsoportok, ill. a taneszközfejlesztés tapasztalatait az általam lejegyzett, a munkacsoportok és az MRE Zsinat Elnöksége számára rendelkezésre bocsátott szakmai összefoglalók, valamint az MRE Zsinat Elnökség és az RPI Intézeti Tanács és Igazgatótanács számára készített féléves és éves katechetikai szakmai beszámolók felhasználásával foglalom össze.

[12] *Kerettanterv 1–8* (2012)., illetve *Kerettanterv 9–12* (2012).

[13] *Kerettanterv 1–8* (2012). 8.

[14] Az elkészült általános és középiskolai tantervet nyilvánosan közzétették, majd két hónap állt rendelkezésre az értékelésre és javaslatok megfogalmazására, mely során visszajelzések érkeztek. A katechéták kb. 5 %-a küldte el a meglátásait, melyek nagy részét átvezettük.

[15] A kerettanterv impresszum oldalán név szerint megtalálhatóak mindazok, akik hosszabb ideig vettek részt akár az általános iskolai, akár a középiskolai munkacsoport tevékenységében.

[16] *Kerettanterv 9–12* (2012). 9–10.

[17] RPI honlap: www.refpedi.hu

[18] 2014. január óta az RPI kiadói joga megszűnt. Az RPI szakmailag készíti a taneszközöket, de a nyomdai feladatokat és a terjesztést a Kálvin Kiadó végzi. A határidők így több oldalról jelennek meg a szakmai munkánk során.

[19] Folyamatosan tartunk tanévkezdő szakmai napokat központilag és egyházmegyékben vagy akár katechéta közösségek meghívására.

[20] Az állami általános iskolában, kötelezően választható hittanórára járó tanulók számára az MRE, az állam által tankönyvtámogatásként érkező keretet felhasználva, ingyenesen biztosítja a taneszközt. Többek között azért döntött a Zsinat Elnöksége a tartós tankönyv mellett, mivel így nem volt szükséges – kivéve a kísérleti éveket – minden tanulónak új tankönyvet és új munkafüzetet adni.

[21] http://rpi-feladatbank.reformatus.hu

[22] Az elkészült taneszközökről szóló szórólap az 1. sz. mellékletben található.

[23] Országos Továbbképzési és Koordinációs Testület, mely a református lelkészek egységes továbbképzését segíti és koordinálja.

IRODALOM

2011. évi CXC. Törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2017. 11. 05.)

2016. I. Törvény a református hittanoktatásról. Letöltés: http://www.reformatus.hu/data/documents/2016/06/08/2007._evi_II._2016.I._HITTAN.pdf (2017. 11. 05.)

Kerettanterv 1–8 (2012)*: A Magyarországi Református Egyház Hit- és Erkölcstan Kerettanterve, 1–8. évfolyam.* RPI, Budapest, 2012.

Kerettanterv 9–12 (2012)*: A Magyarországi Református Egyház Hit- és Erkölcstan Kerettanterve* (2012)*: 9–12. évfolyam.* RPI, Budapest.

Dr. Fodorné Dr. Nagy Sarolta (2003): Katechézisünk és katechetikánk harminc éve. *Theologiai Szemle,* 2003/1. 12-31.

Református Hittanoktatási Kerettanterv I–II. Református Pedagógiai Intézet, Budapest, 1998–1999.

RPI Katechetikai Munkacsoport: Szakmai féléves és éves beszámolók az MRE Zsinat Elnöksége, az RPI Intézeti Tanács és Igazgatótanács számára. Készítette: Dr. Szászi Andrea, 2013–2017.

Szakmai feljegyzések az RPI Módszertani munkacsoport, Általános iskolai tantervfejlesztő munkacsoport és Középiskolai tantervfejlesztő munkacsoport találkozóiról. Feljegyezte: Dr. Szászi Andrea. 2010–2014.

Szászi Andrea (2010): *Paradigmaváltások a magyar református hittankönyvek elméletében. Hittankönyvelméleti kérdések a 21. században.* PhD dolgozat, Debrecen.

Zsinati határozat az új református hittanoktatási kerettanterv bevezetése tárgyában (Zs. – 244/2012.11.16). In: *Református Egyház,* 2012. II. 9. szám 178.

MERÉNYI LÁSZLÓ

A digitális tartalomfejlesztést támogató interaktív szoftverek elemzése

INTERAKTÍV TANÍTÁSI PROGRAMOK MAGYARORSZÁGON

Az interaktív tanítási módszerek egyre jobban előtérbe kerülnek az oktatásban. Nemcsak azért, mert ezeknek a módszereknek az alkalmazása hatékonyabbá és érdekesebbé teszi az oktatást, hanem azért is, mert szinte egész életünket áthatja és egyben átfogja a digitális környezet, a közlekedéstől kezdve az elektronikus eszközökön olvasható irodalmi művekig. Kiemelten fontos az is, hogy a mai diákoknak felnőtt korukban egy ma még nem teljesen ismert, de kétségkívül technikai világban kell élniük. Az oktatás feladata, hogy erre felkészítse őket. Nem csupán a az eszközökben rejlő lehetőségekről van szó, hanem azokról a veszélyforrásokról is, amikről még mindig nem esik olyan mértékben szó, hogy az a felhasználók tudatába beépüljön. Példaként azokat a skandináv országokat említem, ahol az internetbiztonságot egy teljes éven keresztül tanítják.

Hiszen a gyerekek – szinte minden korosztályban – erősen érdeklődnek a digitális eszközök és alkalmazások iránt, sőt, előszeretettel használják az eszközöket – elsősorban a mobiltelefonjukat – szinte a nap minden órájában, amikor ezt megtehetik. Az igazi függőséget azonban nem az eszköz, hanem az internet okozza. A folyamatosan „online lenni" és „minden hírről azonnal értesülni" alapelvárás lett számukra. Ennek egyik hatása az is, hogy az információk memorizálását nem érzik szükségesnek, hiszen mindent azonnal el tudnak érni a neten.

Az oktatásnak lépést kell tartania ezzel az új felfogással, és alkalmaznia kell a digitális programokat a mindennapi munkában is. A hagyományos módszerekkel sajnos nem érhetjük el a diákok ingerküszöbét. Azt tapasztaljuk, hogy a tanulók nagy érdeklődéssel fordulnak az általános és a középiskolában is a digitális eszközök felé, nagy részük jól kezeli ezeket az eszközöket, és a tanár irányításával sokat tanulnak ezekből a programokból.

Ha valaki megkeresi az itthon elérhető interaktív oktatási tartalmakat, majd ki is próbálja azokat, akkor tapasztalhatja, hogy meglepően sok szoftverrel és megannyi megvalósítási móddal, stílussal találkozhat.

Igen széles skálán mozog a használati minőség, a megjelenítés vagy a kínált funkciók mennyisége.

Ezzel az összefoglalással nem kívánjuk minősíteni ezeket a programokat. Nem csupán azért, mert nem ez a célunk, hanem azért sem, mert ezeknek a programoknak a gyakorlati megítélése összetett dolog, melyben a felhasználó szubjektív tapasztalatai is igen meghatározóak.

Előfordulhat ugyanis, hogy egy korszerű és multimédiás tartalmakban gazdag program azért nem éri el a kívánt hatást, mert a felhasználó intézményben nem megfelelő az internet minősége és sebessége. Az ilyen esetekben a felhasználó azon változtat, amin tud: a szoftveren. Keres egy másikat. Az is előfordulhat, hogy nem az internettel, hanem az eszközökkel van valami nehézség, probléma, például nem elég korszerűek, vagy az operációs rendszer nem megfelelő a használt programhoz

Ezeket figyelembe véve már érthető, hogy miért ennyire különböző a szoftverek megítélése.

Ne felejtsük a pedagógiai, módszertani különbségeket sem, melyek ugyancsak választóvonalat jelentenek jó és rossz interaktív tananyag között. Ami fejlesztő, jó játék az egyik tanulócsoportban, az lehet kudarcokkal teli időtöltés a másikban. Habár az informatikában meglehetősen gyorsan fejlődnek és változnak a programok, a felhasználó pedagógusok általában nehezen lépnek tovább a már megismert és bejáratott szoftvertől, ami megint csak okozhat nehézségeket.

Mindezeket figyelembe véve döntöttünk úgy, hogy más szempont alapján végezzük a szoftverek vizsgálatát. Az alapján kategorizáljuk a piacon lévő tartalmakat, hogy milyen lehetőségeket nyújtanak a felhasználóknak. Két szoftver elemzéséről azonban hosszabban is szót ejtünk a következőben.

Vizsgálati szempontok:

- Online vagy offline a szoftver?
- Regisztrációhoz kötött?
- Platformfüggetlen-e?
- Rendelkezik-e Web2 funkciókkal?
- Szerkeszthető-e?
- Rendelkezik-e multimédiás tartalommal?
- Működési stabilitása

Ennek megfelelően három csoportot különíthetünk el:

Saját készítésű tananyag előállítására ad lehetőséget

Ilyen szoftverekkel találkozhatunk az interaktív táblaszoftvereknél. Lehetőséget teremtenek arra, hogy a kollégák elkészítsék saját anyagukat. Már ebben az esetben is többről van szó, mint „egyszerű" Power Point-ról. Megjelenik az interaktivitás, ami még teljesen manuálisan működik, cserében viszont semmilyen hibát vagy váratlan működést nem okoz a felhasználónak. Azok a kollégák, akik maguk készítik el az ilyen jellegű feladatokat, ráadásul nagy magabiztossággal képesek használni is, hiszen minden részletében ismerik azokat. Hatalmas előnye továbbá az, hogy a tartalom bármikor módosítható, attól függően, hogy milyen képességű osztályban használják fel ismét. Gazdaságilag az sem elhanyagolható a fenntartó számára, hogy nem kerül pénzbe. Ezekkel szemben viszont kétségkívül nagyon időigényes elfoglatság egy pedagógusnak előállítani az ilyen tartalmakat. Megkeresni az interneten az alapanyagokat (képek, hangok), ezeket beépíteni és megszerkeszteni bizony nem kis munka. És mivel az ilyen programok elég egyszerű felépítésűek, nagy változatosságra nem is számíthatnak a tanulók. Rövid idő alatt unalmassá válhatnak a típusfeladatok, melyek már nem váltják ki azt a hatást, mint először. Sok pedagógus ezért is veszít a lelkesedéséből. A másik, hasonlóan lehangoló dolog az, hogy a két-három óra alatt előállított feladatokat a diákok két-három perc alatt megoldják. Így sokan úgy érzik, hogy ez a munka összeségében nem éri meg a ráfordított időt.

Erről a szintről továbblépve találkozhatunk már automatizáltabb feladatgenerátorokkal is. Ezek a szoftverek azonban nem rendelkeznek prezentációs funkciókkal. Fő céljuk, hogy egyszerűbben lehessen minimál dizájnnal automatikus ellenőrzésű feladatokat előállítani. A konzerv feladatokat a kollégáknak „csak" tartalommal kell feltölteniük. Ezeket aztán akár online vagy nyomtatott formában is fel lehet használni. A továbbfejlesztésre itt sincsen lehetőség. Animációkat vagy 3D-modelleket nem tudunk felhasználni.

Készen kapott tartalmakat kínál

A készen megvásárolható tartalmak nagy előnye, hogy a munka nagyját már elvégezték a fejlesztők. Ráadásul mindezt magasabb szinten, mint amire a saját szoftver képes. Itt már megjelennek az animációk, kisfilmek, 3D-modellek és olyan programozott funkciók, amelyek megkönnyíthetik a felhasználást, például az ellenőrzést. A programok azonban mégsem tudtak elterjedni. Az ok ebben az esetben is több részből áll:

- az első, hogy az ilyen kész anyagok, feladatok, videók tartalmilag nem illenek minden intézményhez,
- a második, hogy nem szerkeszthető a tartalom, vagy a működési mechanizmus,
- a harmadik, hogy nem minden esetben élvezhető a magasabb szintű tartalom a rendelkezésre álló eszközök miatt,
- a negyedik: sokszor okoz kellemetlenséget a licenc vagy a darabszámban korlátozott telepíthetőség,
- az ötödik, hogy nem megfelelő kialakítású a megjelenés vagy a kezelés oktatási célra.

A megvizsgált szoftvereket egymás után próbálgatva jól látszik, hogy melyek azok, amelyeket nem teszteltek oktatási környezetben. Egy monitor előtt nem jelennek meg például a betűméretből adódó nehézségek, melyek pl. kivetítőn már jól érzékelhetők.

Ötvözi az előző két típust

Ilyen típusú szoftver Magyarországon jelenleg csak egy található. Koncepciójában megfelel az elvárásoknak, az összehatás azonban nem. A felhasználói élmény, illetve a logikai felépítés elmarad az elvárttól. Ugyanez mondható el a kész tartalmak minőségéről is.

A főbb különbségek bemutatása

Funkció	Igen	Nem	Mindkettő előfordulhat
	tartalomszerkesztő (1)		
1. típus: Szerkeszthető tartalom	x		
- online	x		
- offline		x	
WEB2 funkciók		x	
Multimédiás tartalmak		x	
3D-modellek		x	
Eszközfüggetlen			x
Regisztrációhoz kötött			x
	kész tartalom (2)		
2. típus: Szerkeszthető tartalom		x	
- online			x
- offline			x
WEB2 funkciók		x	
Multimédiás tartalmak	x		
3D-modellek	x		
Eszközfüggetlen			x
Regisztrációhoz kötött		x	
	vegyes (3)		
3. típus: Szerkeszthető tartalom	x		
- online	x		
- offline		x	
WEB2 funkciók			x
Multimédiás tartalmak	x		
3D-modellek			x
Eszközfüggetlen			x
Regisztrációhoz kötött	x		

Kétségkívül mind a három típusnak van előnye és hátránya is. Azt gondolhatnánk, hogy az „ötvözet" a legjobb megoldás. Bár végeredményben mi is erre a következtetésre jutottunk, hiszen ötvözi az előnyeit a másik kettőnek, mégis merültek fel nehézségek felhasználói szinten. Ilyen volt többek között az összetettség. Mindenki tudja, hogy vannak informatikából képzett, gyakorlott pedagógusok, de a többség sajnos nem ilyen, mindössze felhasználóként alkalmazza a számítógépet. A vegyes típusú tartalom viszont sok esetben annyira összetett, és annyi lehetőséget kínál, hogy az átlagos felhasználónak gondot jelenthet a használata.

HAZAI DIGITÁLIS OKTATÁSI SZOFTVEREK ELEMZÉSE

Apáczai Tudástár[1]

Az Apáczai Könyvkiadó ugyan már nem létezik, de a szakembereik által készített oktatási program elérhető és eredményesen használható az iskolákban. A hozzáféréshez regisztrálni kell az Apáczai Tudástár felületen, és ott a megjelenő programot online lehet használni, vagy pedig letölteni a tanár számítógépére.

Az Apáczai szoftver igazi gyakorló program. Elsősorban arra fejlesztették ki, hogy a megtanult tananyagot a gyerekeknek legyen módjuk érdekesen, változatosan gyakorolni, ilyen módon tudásukat rögzíteni.

A programban szinte minden évfolyam (1–12-ig) és minden tantárgy számára vannak gyakorlatsorok, melyeket a tanárok a megfelelő tantárgyhoz és azon belül a kiválasztott tananyaghoz választhatnak a tanulók számára.

A program feladatai kidolgozottak, véglegesek, nem lehet változtatni rajtuk. A gyerekek az interaktív táblán megjelenő feladatsorral találkoznak a tanórákon, és az alkalmazásnak ez az egyetlen módja. A kivetített kérdések megfelelő válaszain több gyerek, egy egész csoport is gondolkodhat, de csak egy tanulónak van lehetősége, hogy a helyes választ a táblán jelezze. Bár most már létezik olyan interaktív tábla, amin egyszerre két tanuló is tud dolgozni, de őket is célszerű váltogatni, hogy minél több gyerek részesüljön az interaktivitásból. Az interaktív tábla össze van kötve a tanár számítógépével, a pedagógus pedig indítja a különböző feladatokat.

A gyerekek vagy egyénileg, vagy csoportban oldják meg a gyakorlatokat, a táblán pedig a tanár vagy egy megbízott gyerek jelzi a helyes megoldást.

Használata

A program a tantárgyakon belül felkínálja az egyes témaköröket, illetve a műveket (ha irodalomról van szó), és minden anyagrészhez legalább 8-10 feladatot megjelenít. A feladatokra egyenként kell kattintani, de nem szükséges az összes felkínált feladatot egy alkalommal megoldani, ki lehet hagyni belőlük, vagy esetleg azt, ami nem jól sikerült, meg lehet ismételni. A képernyő jobb felső sarkában látható kérdőjel (?) ikonra kattintva jelenik meg a feladat kérdése, illetve az, hogy mit kell csinálni a következő lehetőségek közül:

- mondatok sorrendbe rakása,
- szavak, mondatok kiegészítése,
- összetartozó fogalmak összekapcsolása vonallal,
- keresztrejtvény megoldása,
- gondolattérkép.

Ez utóbbi ügyes kezdeményezés, mert a kivetítve megjelenő, egymással és a tananyaggal (pl: egy író életrajzával) összefüggő szavak a gyerekeket abban segítik, hogy a tanultakat hangosan és folyamatosan tudják elmondani. Ez is a feladat a gondolattérképes gyakorlatokban.

Sokszor megjelenik maga a mű (irodalomból), amelyet el lehet olvasni, pl: a *Lúdas Matyi*t 6. osztályban. A megjelenő, esetleg kinagyított szöveg könnyebben megismerhető és olvasható a gyerekek számára, mint a nyomtatott, papír alapú. Nemegyszer hangosan fel is olvassa a program a művet, főleg, ha nem túl hosszú. Ez nagyon hasznos, és más programoknál nem is gyakori. Az interneten sok mű fent van, de az Apáczai program arra is gondolt, hogy gyorsan és egyszerűen elérhetők legyenek a művek, ne kelljen őket keresgélni.

Feladattípusok

Rejtvényfejtés	Rakd ki a képet!
Összekötés	Mesélj!
Jelöld a helyes választ!	Olvasd el!

Színezd ki!	Rakd sorba!
Kvíz-feladat	Találd ki!
Társasjáték	Dobj a kockával!

Mindegyik feladattípusnak az ikonja külön is jelzi a feladat megnyitása előtt, hogy milyen jellegű feladatra lehet számítani. A keresztrejtvények például elég nehezek, egyiket-másikat csak hosszas gondolkodás, próbálkozás után lehet megoldani, ezért az ikon jelzésére tekintve ki tudjuk hagyni, ha kevés az idő az órán.

A kérdéssorok megoldása után, a feladatok végén az értékelés azonnal elérhető. Három ikon ad visszajelzést a tanuló számára a megoldás után:

- Ha helyes a megoldás, megjelenik a felirat egy kis rajz társaságában: *Ügyes vagy!* ill. *Hibásan dolgoztál!* Egyben felajánlja az ismétlést.
- Egy „*zöld pipa*" jel. Ennek segítségével megtudhatjuk, hogyan kellett volna helyesen megoldani a feladatot.
- Egy „*radír*" jel, aminek segítségével eltüntethetjük azt, amit beírtunk. Egyes feladatok után más, egyéb jelek is megtalálhatók, pl: A „*Nyitott könyv*" jel, amely azt mutatja, hogy a program megjeleníti a szöveget, és a gyerekek elolvashatják.

A szoftver igazi aktivitást biztosít azoknak a gyerekeknek, akik az interaktív táblánál dolgoznak, az ő közreműködésükkel alakul ki a helyes megoldás. Ebben a munkában a többiek is segíthetnek, így csoportmunka is lehetséges az órán.

A feladatok különböző jellegűek, aszerint, hogy az alkotók, vagyis a tanár éppen mire kíváncsi. Pl.: Egy költő életrajzi eseményeit időrendi sorrendbe kell tenni; egy másik feladatban a helyes válaszokat kattintással be kell színezni; versidézetek magyarázatait kell összekötni a megfelelő verssorral; képet kell összerakni több darabból; a költői jelzőket a jelzett szóval összekapcsolni. Mindezek megoldásához a mű, illetve a tananyag alapos ismerete szükséges.

A feldolgozott tananyag igen széles skálán mozog, követi a tantervet, igaz, hogy nincs mindenhez feladatsor, de a lényeges anyagrészekhez van. A gyakoroltatást is szem előtt tartották a szoftver alkotói, mert pl.: nyelvtanból számos tollbamondás-szöveget tartalmaz a program, melyeket a diktálás után a tanár azonnal kivetíthet ellenőrzés céljából.

Nagy értéke az Apáczai digitális programnak, hogy a témakörök végén tartalmaz két olyan lehetőséget, amit más programok nem, nevezetesen: *Szemléltetés*t és *Interaktív játékok*at. A Szemléltetés annyit jelent, hogy ha még nem teljesen biztosak a gyerekek a tananyagban, de már tanulták (mondjuk a határozókat az előző tanórán), a szoftver újra végigmegy lépésről lépésre a tanult anyagrészen, megjeleníti a felületen a határozók kérdéseit, a példamondatban kiemeli a határozókat, és átismétli azt is, hogyan kell aláhúzni őket, milyen jelet kell az aláhúzáshoz kapcsolni. Közben szöveggel is magyaráz. Ez azért fontos, mert nagyon gyakori a heti 2 órás tantárgyaknál, hogy eltelik több nap is a hétből, mikor nincs pl. nyelvtanóra, és a tanulók sokat felejtenek. De a Szemléltetés átismétel mindent, mielőtt a feladatokat elkezdi. Persze, a tanáron múlik, hogy a Szemléltetést használja-e, természetesen ki is lehet hagyni.

A Interaktív játékok a gyerekek tudását teszik próbára. Sok olyan játék van a programban, a tananyaggal szoros összefüggésben, amelyben több gyerek is játszhat, eleve két főre tervezték a játékot, melynek során a játékosok felváltva kapnak feladatokat, melyekre helyesen kell válaszolni kattintással úgy, hogy az osztály tagjai látják. De nemcsak egyéni feladat lehet, hanem két csoport is vetélkedhet az interaktív játékban. Ezeket nagyon szeretik a gyerekek, annál is inkább, mert a stopperóra ketyeg a feladatmegoldás közben. Itt arra kell figyelni, hogy a versenyszellem ne uralja a gyerekek igyekezetét, és a helyes feladatmegoldásra törekedjenek, ne a mindenáron való győzelemre. Különben a program a hibás válasz kérdését a következő fordulóban újra felteszi, és csak akkor haladhat tovább a játékos, ha a helyes választ megadta. Ez pedagógiai szempontból is jó, mert a gyerekek tudják, hogy van javítási lehetőség.

Érdemes megvizsgálni az egyes tantárgyak feladatsorai közötti különbséget. A programot kidolgozó szakemberek figyelembe vették a tantárgyi sajátosságokat, így a feldolgozás, gyakorlás módszereiben nagy eltérések vannak.

Irodalom: A kérdések zöme a művek cselekményére, a szereplőkre vonatkozik.

Nyelvtan: A tanult ismeretekre (pl.: szófajok felismerése), illetve a helyesírásra vonatkoznak a kérdések.

Történelem: Több esetben (pl.: 8. osztályos anyagban a II. világháború

szerepel ilyen módon feldolgozva) a feladatok csak képgalériából állnak, melyből a tanár és a diák együtt eleveníthetí fel a történelmi eseményeket. A tanár szabadon magyarázhat a képek segítségével.

A történelem-tananyag végén külön fejezetben megtaláljuk az állampolgári ismereteket, és rajzok, grafikák segítségével ábrázolja a szoftver a legfontosabb tudnivalókat a „jogokról és kötelességekről" vagy a „parlamenti választások menetéről", illetve az „igazságszolgáltatás" alap tudnivalóiról. (Pl: a polgári és a büntető eljárás közti különbségről.)

Biológia: Az élővilág tanításához egészen más módszert, más grafikát használtak a készítők. A sok kép és a hozzájuk tartozó kérdések egymás után villannak fel. Ha a gyerekek nem tudják a választ, a következő kattintásra megjelenik a megoldás. Több feladat ezzel az utasítással kezdődik: „Olvasd el a tankönyv 5–6. bekezdését, és válaszolj a kérdésekre!" A helyes válaszok itt is megjelennek az újabb kattintásra. Képsorokon alapuló számonkérést is találunk a programban, ami az emlősökről tanultakat kéri számon érdekes, újszerű formában.

A többi tantárgy is elérhető a kínálatból, a fentieket csak a példák kedvéért emeltük ki.

A program lehetőséget ad arra is, hogy a tanórán dolgozzunk vele, és sokféleképpen használjuk a feladatsorokat. A feladott kérdéseken ugyan nem lehet változtatni, de a szerzők további lehetőségeket applikáltak a szoftverbe. A képernyő bal oldalán megjelenik egy ikonsor, amellyel a tanórán a kivetített anyagot ki tudjuk emelni, színezni, bele tudunk írni, és számos más lehetőség áll a tanár rendelkezésére a változatos gyakorláshoz. Ismerkedjünk meg ezekkel az ikonokkal!

Képernyőikonok

- *Rácsozás*. (Rákattintva az egész képernyőt négyzetrácsossá teszi. Ez különösen a matematikánál fontos.)
- *Ceruza*. (Írni lehet vele, vagy a képernyőn vonallal összekötni szavakat, képeket. Ez a funkció nem azonos az ilyen jellegű feladatok megoldási módjával, hanem kiegészíti azt. A vonalvastagságot lehet változtatni, ha szükséges.)
- *Sorkiemelő*. (Vastag, színes sávval kiemeli a lényeget.)
- *Radír*. (Eltünteti az általunk beírt szó, vonal, szöveg egyes részeit.)

- *Rajz törlése*. (Az egész beírt rajzot törli.)
- *Rajz funkció kihagyása*. (Ha nincs rájuk szükség, a többi ikont blokkolja.)
- *Síkidomrajzolás*. (Egy mozdulattal tudunk a képernyőre négyzetet, téglalapot vagy kört rajzolni. Sajnos nem minden síkidomot lehet vele megrajzolni, de a legfontosabbak elérhetők.)
- *Írás billentyűzettel*. (A felugró billentyűzet segítségével a felületre írhatunk egy kijelölt sávban. Ez a lényeges ismeretek rögzítéséhez lehet fontos, vagy akkor, ha a tanár véleménye eltér a programkészítőétől, illetve ki akarja egészíteni azt. Történelem-tananyag feldolgozásakor írhatunk a képek alá.)
- *Függöny*. (Ez a funkció hasznos a számonkérésben, mert eltakarja a képernyőnek azt a részét, amit a tanár csak később akar megmutatni a gyerekeknek. A függöny akármelyik oldalról „fel- vagy lehúzható".)
- *Extra*. (Ebben a funkcióban lehet dobókockával dobni, sorsolni vagy más egyebet játszani a számokkal, illetve működtetni lehet egy metronómot, aminek a ritmusát be tudjuk állítani.)
- *Stopper*. (Ha olyan feladatot kapnak a gyerekek, amit időre kell elvégezni, akkor mindannyian látják, hogy az óra mit mutat.)
- *Mentés a gépre*. (Ügyes funkció, hogy egy kattintással a gépünkre menthetjük az aktuális képernyőt a beleírt változtatásokkal együtt.)
- *Nyomtatás*. (Ezt a feladatot is teljesíti a program, ha van csatlakoztatott nyomtató.)

Ezeket a funkciókat viszonylag ritkán alkalmazzuk, de ha valaki úgy tanít, hogy a szoftver működése közben szeretne kiegészítéseket tenni, ezeket is használhatja.

Szövegértést fejlesztő gyakorlatok

Az Apáczai oktató program elkészítette Széplaki Erzsébet *Szövegértést fejlesztő feladatlap*jának, az abban szereplő szövegeknek a digitális változatát, különböző fejlesztő gyakorlatokkal bővítve. Ezeket külön, évfolyamonként kell letölteni, vagy online dolgozni vele, de megéri a fáradságot, mert sok jó feladatot tartalmaznak. A szövegeket ugyan nem olvashatjuk a programban, ehhez a papír alapú feladatlapot kell megismerni a gyerekeknek előzetesen, és a címmel azonosított szövegekből tesz fel kérdéseket a szoftver.

Sok érdekes, hasznos gyakorló anyaggal fejleszti a tanulók tudását. Nézzünk néhány példát!

- *Elírt sorok*. (Ugyanazt a mondatot írja le a program, de mindegyikben van 1-2 kisebb, nehezen észrevehető hiba, elírás, pl: betűcsere. A gyereknek a helyesen írt sorra kell kattintania.)
- *Tájékozódás a térképen*. (A szöveg útmutatásai alapján kell eltalálni a gyereknek a megadott helyről a következő helyre, kivetített térképen jelezve az útvonalat. Útvonaltervezést is lehetővé tesz a gyakorlat.)
- *Olvasástechnika*. (Felvillanó, egyre hosszabb szavakat, szókapcsolatokat kell elolvasni a gyerekeknek.)
- *Idegen nyelvű tulajdonnevek* helyes ejtése. (A leírt név mellett vannak tippek az ejtésre vonatkozóan, de csak az egyik helyes. Ha ezt megtalálja a tanuló, meg is hallgathatja a hangosan kimondott szót.)
- *Nyelvtörő*. (Felolvasás egyre gyorsabban.)
- *Részben takart mondatok* olvasása. (A betűk alsó vagy felső részét vízszintesen eltüntették, így kell olvasni őket. Nem könnyű!)

Értékelés

A program sokféleképpen és jól használható a tananyag gyakorlásakor. Tanári irányítással, főleg teljes csoport részvételével lehet eredményesen alkalmazni. A tantárgyak nagy részét felöleli 1–12. évfolyamig. Jó tulajdonsága, hogy azonnal értékel, grafikusan is jelzi, ha a gyerek jól teljesített. Sok kérdést tartalmaz minden témakörhöz, a tantárgyak sajátosságainak figyelembevételével. Pozitívum, hogy a feladatsorokat lehet online használni, vagy pedig letölteni a tanári gépekre, így a munka nem függ az internetkapcsolat minőségétől. Mivel kész, a lecke megfelelő részéhez illesztett tartalomról van szó, ezért nem igényel különösebb IKT-tudást a felhasználótól. Kiszámíthatóan hozza a program óráról-órára a feladatokat, játékokat.

Azonban néhány kritikai megjegyzést is kell tennünk a programról.

- Egyszerre csak 1 gyerek tud vele dolgozni az interaktív táblán.
- Nem mindegyik tantárgyhoz készültek el a feladatsorok.
- Több esetben nem pontosak az irodalmi idézetek.
- Nem biztosít lehetőséget a kollégának, hogy saját feladatot hozzon létre.
- Nem működik „csak” Windows-os környezetben.
- Nincsenek web2-es funkciók.

Összegezve

Használható és gazdag program, amellyel érdekesebbé tehetjük tanóráinkat. Megismeréséhez, alkalmazásához nem szükségesek komolyabb számítógépes ismeretek, a tartalmak mégis látványosak.

A Mozaweb[2]

A Mozaik Könyvkiadó a saját tervezésű tankönyvei mellett több éves munkával kidolgozott egy olyan interaktív tanítási programot, ami az általános iskola minden tantárgyát és évfolyamát érinti. A 3. osztályos környezetismerettől kezdve a 8.-os kémiáig minden tananyagot és szemléltető anyagot megtalálhat a tanár ebben a szoftverben. Kitűnik, hogy kialakításában, fejlesztésében olyan szakemberek működtek közre, akik jól ismerték a tananyagot, és volt merszük és fantáziájuk a tanítást legjobban segítő eszközöket megalkotni és a programba belehelyezni.

A Mozaik oktatóprogram szoftvere minden gépre külön letöltendő, sőt, azt is figyelembe kell venni, hogy elég nagy tárhelyet foglal el (több, mint 2 GB). Alkotói lehetővé tették, hogy a letöltéshez szükséges indító kódokat 3 alkalommal lehessen felhasználni intézményenként. Olyan mennyiségben kapják meg az intézmények a kódokat, amilyen mértékben megrendelték, illetve megvásárolták a kiadó tankönyveit. Ez érthető, mert szoros összefüggés van a felhasználás, a működés és a tankönyvek között.

A oktatóprogram 3 részből áll:

- A MOZABOOK elnevezésű teljes program, amely tartalmaz minden, a tanárok által szükségesnek tartott és felhasználható alkalmazást, tehát minden benne van a letöltött tankönyvektől kezdve a 3D-s animációkig.
- A MOZAWEB elnevezésű, némileg csökkentett kiterjesztésű szoftvert a tanulók számára fejlesztették ki, és nem tartalmazza az egész, teljes programot, csak azt a részét, amit a gyerekek használnak.
- A harmadik rész a tankönyveket tartalmazza, melyek a letöltéshez rendelkezésre állnak, és természetesen a munkafüzetek feladatai is megjelennek.

Használata

Kezdjük a tankönyvekkel, munkafüzetekkel! A munkafüzet teljes egészében megjelenik a számítógépes felületen, amennyiben az intézmény megvásárolta a tanulók számára. Ha az iskola vezetése úgy döntött, hogy nem a teljes tankönyvcsomagot veszi meg, csak annak néhány tagját, a kiadó ebben az esetben is lehetőséget ad arra, hogy a meg nem rendelt tankönyvek demo-változatát a tanár elérje, ilyen formán a könyv 1–21. oldaláig digitálisan használható.

Amennyiben a tanár a tankönyvvel vagy a munkafüzettel akar dolgozni a tanórán, lehetősége van arra, hogy interaktív táblára kivetítse a szöveget, annak egyes részeit kinagyítsa, a kinagyított képet esetleg eltakarja, vagy a kivetített feladatba az órán beleírjon, hogy a gyerekek a jó megoldást azonnal lássák ellenőrzéskor. A beleírt szavakat, mondatokat a program képes megjegyezni, illetve törölni, ha már nincs rájuk szükség.

Rendkívül hasznos, hogy a kivetített tananyag mellé, azon kívül, egy másik felületen a tanár ún. Füzetet nyithat, és annak 1-1 lapján vázlatot, feladatsort rögzíthet, majd egy „Rajzszög" jellel elmentheti, és akkor hívja elő, amikor legközelebb tanítja ugyanezt az anyagot egy másik osztályban. Mivel a program állandó kapcsolatban van az internettel, arra is van lehetőség, hogy a Füzet készítésekor bármilyen képet, illusztrációt a világhálóról letöltsön a pedagógus. Ilyenformán létrejönnek olyan gazdag, értékes tartalmak, melyeket később tetszés szerint lehet használni, vagy éppen kiegészíteni. A Füzetben megjelenő feladatsort úgy is el lehet készíteni, hogy a megoldásokat a gyerekek az interaktív táblán mutatják be. Az csak természetes, hogy a beírt anyagot tetszés szerint lehet nagyobb, kisebb méretűre igazítani, színezni, vagy a felületen máshova helyezni. A program mindazt tudja, amit az interaktív táblák tudtak eddig.

Ha a Mozabookot megnyitjuk, először is szembetűnik, hogy a képernyőn, a felső sorban igen sok ikon van. Ezek a letöltött kiadványoktól kezdve a tartalomjegyzéken keresztül a szemléltető animációkig nagyon sok mindent tartalmaznak, ezért célszerű az ikonokkal egyesével és külön megismerkedni.

A „*Tartalomjegyzék*" az éppen megnyitott kiadványban szereplő tananyagot, témaköröket mutatja.

Rögtön az elején elérhetünk „*Játékok*" címszó alatt sok fejlesztő, interaktív játékot, melyek több korosztály számára kínálnak érdekes feladatokat több tantárgyhoz (pl. helyesíráshoz, földrajzi ismeretekhez).

Mit találunk a játékok között? A legismertebb családi, illetve csoportos társasjátékokat (pl.: malom, sakk, a lépések, szabályok ismertetésével); utak, irányok címszó alatt a tájékozódást gyakoroltatja a térképen, de megtalálhatók a szófajok, képrács, tárcsák, „legek" érdekességei is. A „kézírás-átalakító" a billentyűzettel beírt szavakat, szövegeket megjeleníti folyóírással.

Az „*Eszközök*" felirat alatt más, a tananyag tanítását nagy mértékben segítő feladatokat, illusztrációkat, szemléltető eszközöket találunk nagy mennyiségben, és oly módon összeválogatva, hogy abban megtalálja a tanár a kiemelkedő tudású, vagy éppen a gyengébb teljesítményű tanulók számára is az eredményes munkához szükséges lehetőségeket. Válogathatunk a hangszerek között, amelyek képe és hangja egyaránt élvezhető, híres emberek rövid életrajza, arcképe található az „arcképcsarnok" gyűjteményben, de láthatunk játékórát, földgömböt, kvízjátékot vagy a szófajokra kérdező nyelvtani feladatsort.

Érdekes és sokféle segítséget nyújt a tanárnak a „*Témakörök*" ikon alatt található, tantárgyak és életkor szerint csoportosított, médiatárként megjelenő kiegészítő és szemléltető anyag. A megnyitott, egyes tantárgyakban elmélyülő témakörök mindegyikében megjelennek az alábbi segédanyagok:

- *3D-modellek* (ezekről később esik majd szó részletesen).
- *Videofilmek*. A rövid, mintegy 2–3 perces felvételek a tanított témakörhöz mutatnak be a természetben felvett filmalkotásokat többféle tantárgyhoz és témakörhöz. Mindegyiket rövid, lényegre törő magyarázattal látták el, ami a tananyag alapos megismertetését segíti. A videofilmek a tankönyvekből is elérhetők.
- *Képgaléria*. A rendkívül gazdag, több száz képet tartalmazó gyűjtemény Budapest nevezetességeitől kezdve a bolygókig és a különféle állatokig igen sok mindent tartalmaz, jó minőségű fényképfelvételek formájában.
- A „*Hanggyűjtemény*" szintén hatalmas, és sokféle hangzó anyaggal áll a tanár és a gyerekek rendelkezésére. Megtalálható itt a különböző mesék, novellák felolvasott anyaga, sok zenemű (*Ravel Bolero*-jától *Kodály* kórusművein át Gershwin *Kék rapszódiá*jáig), meghallgatha-

tók a madárhangok, több vers (*Radnóti, Ady* vagy *Varró Dániel* költeményei, más, híres költők művei mellett), de népdalokat is hallgathatunk a felkínált gyűjteményből.

- Az „*Eszközök*" menü máshonnan is elérhető, de itt is megtekinthetjük az arcképcsarnokot, vagy a függvénytáblát. Az Eszközök tartalmáról feljebb már írtunk.
- A „*Feladat*" menü széles skáláját tárja a tanár elé az aktuális gyakorlatoknak. Történelem, biológia, nyelvtan tantárgyakhoz találhatók itt feladatok. A válaszokat a program azonnal értékeli. Az egyes tantárgyakhoz és témakörökhöz csak néhány kérdést készítettek a fejlesztők, de ezzel ötleteket adnak a pedagógusnak a saját kérdéssor elkészítéséhez. Ezen kívül a sok tantárgy, témakör egymás után felvillantott kérdései a gyerekek gyors váltásait segítik elő.
- „*Füzet*". Más tanárok által készített és nyilvánossá, elérhetővé tett feladatsorok találhatók a menüben. A legkülönbözőbb tantárgyakhoz és azokon belül sokféle témakörhöz kapcsolódó feladatsorokat feladhatjuk a tanulóknak így, ahogy vannak, de változtathatunk is rajtuk, legalábbis a nagy részüket ki lehet egészíteni. Ezeket a „füzeteket" letölthetjük és elmenthetjük saját magunk számára, ha értékesnek, használhatónak tartjuk őket.
- „*Házi feladat*". A programban lehetőség van arra is, hogy online házi feladatot adjunk a tanulóknak. Ehhez előkészületek szükségesek: létre kell hozni a csoportot, a tanuló jelentkezését pedig regisztrálni. Elküldhetjük számára az órai munkát, adhatunk neki házi feladatot, illetve azt ellenőrizni is tudjuk.
- A „*Beállítások*" ikon a megjelenést szabályozza (pl.: a menüsor a képernyőn hol helyezkedjen el, alul vagy felül), illetve a mozaweb-es jogosultságot is be lehet rajta állítani aszerint, hogy tanárról vagy diákról van-e szó.

A fent leírt menük, témakörök a Mozaweb-en keresztül érhetők el mindenki számára, aki oda bejelentkezett, és a Mozaik kiadó befogadta, amit egy küldött jelszóval véglegesített.

A 3D-s animációk

A program egyik legfontosabb és leggazdagabb anyaga a 3D-s animációk gyűjteménye. Ezek 1-1 tananyaghoz kapcsolódva is megjelennek, de külön is el lehet indítani őket a menüből, ahova külön be kell lépni. Az animációk kiváló szemléltetési lehetőséget tartalmaznak a művészetektől a történelmen keresztül a természettudományokig. A megjelenített animációk bemutatnak egy épületet (pl.: a pisai ferde torony), valamilyen történelmi eseményt, vagy annak valamilyen eszközét (pl.: Kolumbusz hajója), illetve a biológia valamelyik megtanulandó állatát (pl: a keresztespók, a víz körforgása, vagy a Holdra szállás), hogy a földrajzi, csillagászati szemléltető animációkról ne is beszéljünk. Ezeket az animációkat úgy készítették, hogy a térből kiemelkednek, valóban térhatást keltenek, a kurzor segítségével mozgathatók, forgathatók. Tartalmaznak feliratokat is, melyeket a tanár egy kattintással el tud tüntetni, illetve visszavarázsolni. Halk zene kíséri a szemléltetést. A bemutatott épületekbe a program betekintést enged (pl.: bemutatja egy vízimalom működését), több irányból megnézhetik a gyerekek a kivetített animációt, mivel forgatható, és az egyes bemutatók tartalmaznak egy 3 perces, hallható magyarázattal kiegészített összefoglalást is, amelyek igen sok ismeretet közölnek a tanulókkal. Az egyes animációk részei szükség szerint többször is megtekinthetők. A bemutató végén kérdések jelennek meg, melyekre kattintással tudnak válaszolni a gyerekek.

Egyes animációk segítségével virtuális sétát tehetünk egy középkori városban, illetve tanúi lehetünk testünk működésének, vagy fontos fizikai, kémiai kísérleteknek.

Az animációk elérhetők a megnyitott és letöltött tankönyvekből, az egyes tananyagoknál a lap szélén 3D ikon jelzi a hozzá tartozó szemléltető anyagot, amire rákattintva azonnal megnyithatjuk és a gyerekek számára kivetíthetjük. Az animációk teljes kínálata elérhető más módon is, a saját menüjéből, vagyis nem szükséges hozzá egy tankönyvet megnyitni. A teljes 3D-s menüben jól lehet tájékozódni a sok száz animáció között, mert a csoportosításuk logikus és követhető, ezt mutatjuk be az alábbiakban. A nagyobb csoportokon belül példaként megjelöltünk egyes, jellemző animációkat, érzékeltetve, hogy milyen gazdag a kínálat. Minden fejezethez, nagyobb csoporthoz, tantárgyi témakörhöz átlagosan 20-25 animáció tartozik.

A fő témakörök a következők:

- *Művészetek.* (Itt megtalálhatók híres épületek, szobrok, vagy egy polinéziai családi fűkunyhó, de helyet kaptak a vonósnégyes hangszerei is, miként *Leonardo da Vinci* ostromgépei).
- *Történelem.* Ebben a nagy terjedelmű és igen sok animációt tartalmazó részben a történelmi korszakok alapján csoportosították a program készítői a szemléltető anyagokat, tehát megjelennek az *ókorból* (római vízvezeték), a *középkorból* (*Hunyadi Mátyás* seregének katonái), az *újkorból (XIV. Lajos),* a *modern korból* (a Missouri csatahajó) származó épületek, személyek, alkotások.
- *A technika* csoportjában megismerhetjük a gátépítést, vagy a fegyverek fejlődését. A *közlekedés* címszó alatt találunk animációt a viking hajótól kezdve a Forma 1-es autóig, sok minden mellett még a Titanic is megtekinthető. A *gazdaság* csoportban megjelennek a haszonállatok, de *Kempelen Farkas* sakk-automatája is elérhető közelségbe kerül.
- A *földrajzi* bemutatók között láthatjuk a sivatagokat, a tengereket, de a Tejútrendszerre is felnézhetünk.
- Az *élővilág* a következő címszó, itt a csiga, a szarvasbogár, illetve a hóvirág kerül a szemünk elé élvezetes formában. Az *ember* fejezet az egyik leggazdagabb. Ebben megismerkedhetünk az érzékszervek működésével, az aggyal, a csontokkal és az izomzattal, ha az kerül sorra a tanórán.
- A *szerves kémia* és a *szervetlen kémia* tudománya villan fel a gyerekek előtt, mikor a tanár a vízről vagy a salétromsavról mutat színes animációkat. A *általános kémia* betekintést nyújt a molekulák, vagy a reakciók világába.
- A *fizika* csoportban találjuk a Föld kialakulását, a bolygókat, de a dieselmotor működését is.
- *Matematikából* is találunk érdekes szemléltető anyagot a testekről, vagy egy megrajzolt útkereszteződésről.

Az animációk kezdő képére kattintva előtérbe úszik a kiválasztott szemléltetés, de nem kezdi rögtön betölteni a program, hanem csak akkor indítja el ezt a funkciót, ha a kép közepén található indító nyílra kattintunk. Ha meggondoltuk magunkat (és ilyen eset lehet többször is), újból a képre kattintva visszaküldhetjük azt a menübe, és választhatunk újat.

A szoftver készítői alkalmazkodtak az életben, a tanítás során megjelenő problémákhoz, és sok mindenben segítik a tanárt a hatékony és eredményes munkavégzésben. A program használata során a gyerekek szívesen nézték a mozgó, színes, magyarázattal ellátott szemléltető anyagokat. A tanultakat jobban megjegyzik. A program megkíméli a tanárt sok többletmunkától, mert a szoftver segítségével elviheti a gyerekeket olyan helyekre, olyan világba, ahova a maguk erejéből nem jutnának el. Gondoljunk csak egy kisvárosi vagy falusi iskolára! A virtuális megjelenés persze, nem helyettesíti a személyes találkozást mondjuk az Országházzal vagy a szarvasbogárral, de a történelem korszakaiba visszatérve a Mozaik program segítségével sokat és élményszerűen tudnak tanulni a gyerekek.

A program értékelése

A Kiadó szinte minden forgalmazott tankönyvét felöleli. Bár az eredeti program Windows-ra készült, újabb változata már Androidon is elérhető (ha nem is a teljes Mozabook). A Play Áruházból letölthető 3D wiever alkalmazás segítségével a szemléltető anyagok nagy része a gyerekek számára is használható tableten vagy okostelefonon.

A Mozaik program kipróbálása során azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek szívesen dolgoznak vele, figyelmesen és elmélyülten használják.

Van azonban néhány olyan tulajdonsága a programnak, amelyek az értékei mellett nehézkessé teszik a használatát. Ilyen a rendkívüli internet-függősége. Ha nem elég gyors az internetszolgáltatás, akkor igen sokat kell várni egyes alkalmazások betöltésére, a 3D-s animációk pedig egy örökkévalóságig töltődnek. A másik hátrányos tulajdonsága, hogy kezelése bonyolult, külön tanfolyamon kell megtanulniuk a használatát a tanároknak, ha eredményesen akarják alkalmazni. Aggodalommal töltheti el a felhasználót az is, hogy ha a szoftvert a pedagógustól független okok miatt már nem érheti el, akkor minden, amit a maga számára létrehozott, a továbbiakban nem érhető el.

Nehézséget jelent az is, hogy csak annak elérhető a program, aki a Mozaik Kiadó tankönyveit megvásárolja az intézményébe járó diákok számára vagy magát a szoftvert veszi meg a fenntartó.

TANULSÁGOK

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a tanítási programok eredményessége a szoftver minőségén kívül számos más tényezőn is múlik, a technikai feltételek (az internet megbízhatósága, az eszközök korszerűsége) mellett pl. a pedagógusok hozzáállásán. Ez utóbbiban a tanárképzésnek igen nagy a felelőssége és sok a feladata.

A jelenlegi kínálat mellett egy ideális tanóra megtartásához több szoftvert kell használni egyszerre, pl. egy kész tartalmat az új tananyag feldolgozásához, egy saját készítésűt a gyakorláshoz. Kétségkívül sok munkával jár a felkészülés, de a tanulók bizonyosan értékelik a befektetett időt és energiát.

Azt gondolom, hogy az oktatási intézmény elsődleges célja az életre nevelés. Mindannyiunk számára tudható, hogy a jövőben egy olyan világban kell a mai fiataloknak helytállni, melyben az informatika minden szinten jelen lesz. Az ehhez tartozó tudás és képességek mennyisége, illetve minősége nagymértékben meghatározzák majd, hogy milyen életszínvonalat lesznek képesek elérni. Ezek a kompetenciák nem csupán azt jelentik, hogy ki hogyan képes kezelni egy számítógépet, hanem sokkal inkább azt, hogy mennyire képes ebben a közegben tájékozódni. Mennyire látja át a rendszer működését, hogy tudjon következtetni a várható változásokra. Mennyire képes kritikusan gondolkodni, hogy felismerje a rá leső virtuális és valós veszélyeket.

Mindez nagy kihívás, hiszen csak akkor valósulhat meg a minőségi oktatás, ha ezeknek az információknak (melyek folyamatosan változnak is!) a pedagógusok maximálisan a birtokában vannak. Sőt nem csupán tudják, de értik is a működést és a célt, melyet el kívánunk érni.
Mindezek megvalósulásnak három fontos feltétele van:

- megfelelő szoftver,
- hatékony, folyamatos pedagógusképzés,
- megfelelő jövőkép kialakítása a diákok és a szülők esetében is.

Amennyiben ezek rendelkezésre állnak, úgy véleményem szerint minden adott ahhoz, hogy jó eredményt érjen el a projekt, és elérjük a kitűzött célunkat.

JEGYZETEK

[1] http://apaczai.tudastar.com/tananyagok.html
[2] http://www.mozaweb.hu/mozabook

IRODALOM

Benedek András (szerk., 2006): *Szakképzés-pedagógia.* Baccalaureus scientiae tankönyvek, Typotex, Budapest.

Digitális Tanulás és Tanítás workshop (2017. 02. 27.) Az előadások rezüméi (az előadások elhangzásának sorrendjében). Letöltés: http://inyelv.unideb.hu/files/digitalis2017/digitalis_2017_kivonat.pdf (2017. 09. 08.)

Dornfeld László, Keleti Arthur, Barsy Miklós, Kilin Józsefné, Berki Gábor és Pintér István (2016): A virtuális tér geopolitikája – Geopolitics of the Virtual Space. Tanulmánykötet, PublishDrive, Geopolitikai Tanács Közhasznú Alapítvány – Publish Drive, Budapest.

Goldman Júlia, Gutai Árpád, Németh Tamás és Sárkány Rita (2014): *Oktatást támogató informatikai rendszerek.* JATEPress Kiadó, Szeged.

http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15706/pankasz-balazs-tezis-hun-2016.pdf (2017. 09. 08.)

Kovács Gábor és Nyíri Kristóf (szerk., 2005): *Virtuális egyetem Magyarországon.* Typotex, Budapest.

Letöltés: http://www.edsys.in/16-innovative-ideas-make-teaching-methods-effective (2017. 08. 03.)

Pankász Balázs (2016): *Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban.* Doktori (PhD) értekezés, Pécs. Letöltés: http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15706/pankasz-balazs-phd-2016.pdf (2017. 10. 25.)

KOPP ERIKA

A magyarországi református közoktatás eredményességének változásai

A 2010–2015-ös időszak OKM eredményeinek másodelemzése

HÁTTÉR

A református iskolák rendszere mára a magyarországi köznevelési rendszer egyik meghatározó részévé vált. A Magyarországi Református Egyházhoz kötődő intézmények aránya az oktatási rendszerben az utóbbi években jelentősen megnövekedett, amely a fenntartót új kihívások elé állítja, mivel a 2010-re kialakult intézményrendszer mellett az utóbbi években számos intézmény fenntartását vette át. A megváltozott arányokat jól tükrözi, hogy míg 2010-ben a kompetenciamérésben részt vevő tanulók 1,96%-a tanult református fenntartású iskolában, ez az arány 2015-re 3,24%-ra, tehát több mint másfélszeresére emelkedett.

E jelenség okát számos cikk, tanulmány tárgyalja (lásd pl. *Hermann* és *Varga,* 2016; *Tomasz,* 2017), kiemelve, hogy a 2011-es Köznevelési Törvény – mely az önkormányzati iskolák többségét állami fenntartásba vonta – jelentős mértékben hozzájárult e folyamathoz. Az intézkedés hatására számos intézmény vezetése és az önkormányzat inkább az egyházi iskolai fenntartásba kerülés mellett döntött, mivel az egyes egyházak általi fenntartást és működtetést biztosabbnak, átláthatóbbnak ítélték, mint a bizonytalan és a fenntartásba vétel idején részleteiben még nem szabályozott állami fenntartást. Az intézkedés azonban az egyházi iskolafenntartókat is új helyzet elé állította, mivel jelentős mennyiségű, és számos esetben az eddig domináns intézménytípustól eltérő jellegű új intézménnyel fognak együtt dolgozni. A helyzet némileg hasonlítható a

’90-es években az újbóli fenntartásba vételhez, azzal a különbséggel, hogy abban az időben ez szinte teljesen új feladatot jelentett az egyházaknak, a 2011-et követő változás viszont egy, már működő rendszer bővítését jelentette. Azonban várható, hogy az újonnan egyházi fenntartásba került iskolák egyúttal az eddigiektől eltérő feladatokat, problémákat, szükségleteket hoznak a rendszerbe, melyekre az intézményrendszer egészének adekvát válaszokat kell megfogalmaznia.

AZ EREDMÉNYESSÉG FOGALMA, JELENTŐSÉGE

Az eredményesség fogalmán oktatási értelemben a tanulók tanulási eredményeiben végbement változást értjük. Az oktatáspolitika és a neveléstudomány területén ma az egyik markáns törekvés éppen az eredményesség kérdésének meghatározása, illetve az eredményességre irányuló vizsgálatok arányának és jelentőségének növekedése: a neveléstudományi elméletek és kutatás (pl.: *Nahalka,* 2003; *Hattie,* 2010; *Halász,* 2011; *Scheerens,* 2015), oktatáspolitikai törekvések (*Halász,* 2013; *Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll,* és *Mackay,* 2014) és a hétköznapi pedagógiai valóság szintjén egyaránt érezhető ez a tendencia. E folyamattal együtt jár a tényeken alapuló oktatáspolitika és pedagógiai gyakorlat erősödése, melynek fő törekvése a tanulási eredmények elemzésére alapozó és a tanulás eredményességének növelését célzó fejlesztési folyamatok indukálása (*Creemers* és *Kyriakidēs,* 2012).

Az egyházi fenntartású intézmények esetében az eredményesség – az iskolák deklarált céljai alapján – nem azonosítható a döntően oktatásgazdaságtani szemléletű eredményességmérések által meghatározott eredményesség-fogalommal: nyilvánvaló, hogy az egyházi iskolák, vallási elkötelezettségükből következően komplexebb, sokrétűbb, a munkaerőpiacon konvertálható kompetenciák fejlesztésénél lényegesen tágabb oktatási és nevelési célokat jelölnek ki, melyek kevésbé vagy egyáltalán nem mérhetők. Ezért az egyházi iskolákkal foglalkozó irodalomban számos vita kapcsolódik e kérdéshez, illetve számos kutatás fókuszált e területre (lásd pl. *Grace,* 2003; *Van der Welt* és *Zecha,* 2004). Ezeket összegezve elmondható, hogy a tanulási eredményeken alapuló eredményesség a

nemzetközi szakirodalomban az egyházi iskolák működése egyik fontos mérőszáma, azonban az áttekintésekben megfogalmazott következtetések is kitérnek a mélyebb, főként az iskola szellemiségére, a tanárok sajátosságaira, a diákok attitűdjeire vonatkozó kutatások szükségességére.

A nemzetközi szakirodalomban számos példát találunk a tanulói teljesítmények egyházi intézményekre fókuszáló vizsgálatára. Az Egyesült Államokban ezek a kutatások általában az utóbbi években az egyházi iskolákban folyó erkölcsi nevelő tevékenység és a tanulói eredményesség közötti kapcsolat feltárására irányulnak. Nagy-Britanniában a Nemzeti Tanulói Adatbázis alapján a tanulási eredményeket a felekezeti kötődésű (*faith-school*) és nem felekezeti kötődésű iskolák eredményeit összehasonlítva azt vizsgálták, hatással van-e az intézményi kötődés a tanulási eredményekre. (*Yeshanew, Schagen* és *Evans,* 2008) A kutatás a 2000–2004 közötti időszakban elemezte a matematikai és anyanyelvi kompetenciák fejlődését, a 7 és 11 éves kor közötti iskolások eredményeinek változását követve. A kapott eredmények a felekezeti kötődésű iskolák tanulói esetében általában, illetve a római katolikus és anglikán iskolák esetében kiemelten jobb teljesítményt mutattak. Német nyelvterületen számos, a német Pisa-adatok másodelemzésére épülő háttérelemzés zajlott az egyházi iskolák, illetve ezen belül főként az evangélikus iskolák jobb tanulói eredményei mögött álló háttérváltozókra vonatkozóan. A jelenség mögött álló hatásokat egyes kutatási eredmények az iskolák tanulási miliője, az iskolai légkör hatásának tulajdonítják (*Standfest, Scheunpflug* és *Köller,* 2004), más vizsgálatok viszont a bemeneti teljesítmény szintjének szűrését követően nem mutattak ki eltéréseket az intézmények teljesítménye között (*Ullrich* és *Strunck,* 2009).

KOMPETENCIAMÉRÉS

A Magyarországon 2001-től megszervezett kompetenciamérés[1] a közoktatásról szóló törvényben meghatározott tanulók 6., 8. 10. évfolyamos csoportjának teljes körében a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást méri fel. (*Auxné Bánfi, Balázsi* és *Balkányi,* é. n.) A mérések jelenlegi tematikája 2006-tól működik, a mérésekben történő részvétel a

tanulók számára kötelező (néhány speciális kivételtől eltekintve). A részvételt és lebonyolítást a köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény szabályozza. A mérések eredményeinek nyilvántartása 2008 óta lehetővé teszi az egyes tanulók fejlődésének nyomon követését is. A mérések mellett számos háttér-kérdőív segít az eredmények árnyalásában: a Tanulói Kérdőív, mely a tanulói háttéradatok feltárására szolgál, az Intézményi Kérdőív és a Telephelyi Kérdőív, mely az iskolai pedagógiai környezet elemzéséhez szolgáltat adatokat.[2] A mérések eredményeiről az intézmények és fenntartók tájékoztatást kapnak, illetve az adatokat tovább elemezhetik.

Az intézményi jelentés a legtöbb intézmény honlapján megtekinthető, a fenntartói jelentés pedig a fenntartók honlapjáról is elérhető. E jelentésekkel kapcsolatban egy, jelen kutatás szempontjából releváns problémát fontos kiemelni: a fenntartói jelentések általában értelmezés nélkül szerepelnek a fenntartók honlapján, a nyers eredményeket mutatják be, melyeket a laikus vagy akár szakmai területen dolgozó, de kutatásmódszertanban nem jártas olvasó nehezen tud értelmezni.[3] Ez az eredmények felhasználását jelentős mértékben megnehezíti, emellett a felhasználók szempontjából is fontos lenne annak megismerése, hogyan interpretálja a kapott eredményeket az intézmények szellemiségét meghatározó szervezet.[4] A református iskolák esetében a fenntartói adatok összegzése már megkezdődött, az eredmények kimutatták a 2011-től zajló nagyarányú változások jelentős hatását a tanulói teljesítményekre, valamint feltárták a tanulói összetételben történő változások trendjeit. (*Bánné Mészáros,* 2015) Az eredmények alapján a kiemelkedő teljesítményt nyújtó iskolák szakmai tevékenységét feltáró vizsgálat is zajlott, mely kérdőíves vizsgálat és interjúk alapján mutatja be a vizsgált iskolák pedagógiai gyakorlatának jellemzőit. (*Bánné Mészáros,* 2017)

Jelen beszámoló első fejezete a tanulói teljesítmények mögött álló háttérváltozókra fókuszál, a kompetenciaméréshez kapcsolódó „Tanulói Kérdőív" eredményei alapján. A „Tanulói Kérdőív" a tanulók teljesítményét befolyásoló családi háttér feltárására szolgál. A kapott eredmények alapján számított családiháttér-index a tanulói teljesítmények és iskolai teljesítmény közti kapcsolatot árnyalja, mivel lehetővé teszi a családi háttér elsődleges hatásait kiszűrő, a tanulók családi háttér által számított hozzáadott értékének kiszámítását. A családiháttér-indexet 2006-tól azonos

eljárással képzik, meghatározó elemei a következők: az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, található-e a család birtokában legalább egy számítógép, van-e a diáknak saját könyve. Az egyes elemek különböző súllyal szerepelnek az indexben.

A „Tanulói Kérdőív" adatai kapcsán nem hagyható figyelmen kívül az a probléma, melyre a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók 2010-es kompetenciamérési eredményeinek további elemzése mutatott ki: e tanulócsoport körében több mint kétszeres volt a hiányzók aránya a mérés idején, mint a nem a kategóriába tartozó tanulók körében. (*Expanzió,* 2011) Ez az adatok szükségszerű torzulását vonja maga után, melyet az eredmények értelmezésekor szükséges figyelembe venni.

A „Tanulói Kérdőív" eredményei mellett felhasználjuk a „Telephelyi Kérdőív" eredményei alapján képzett további indexek eredményeit.

AZ EREDMÉNYESSÉG KÉRDÉSEI AZ EGYHÁZI ISKOLÁKBAN

Az egyházi iskolák teljesítményére vonatkozóan a vizsgálatok hagyományosan az output jellegű indikátorok mentén elemezték az intézményeket. Az előző évtizedben végzett elemzések kimutatták az intézményhálózat jellemző sajátosságait a 2011-ig tartó időszakban: a középiskolák, ezen belül is a felsőfokú képzésre felkészítő, 6 és 8 évfolyamos intézmények dominanciáját a fenntartott intézmények között, a tanulók családi hátterében a magasabb szülői iskolai végzettséget, arányában kevesebb veszélyeztetett és hátrányos helyzetű tanulót, aktívabb tanórán kívüli tevékenységben történő részvételt (*Imre,* 2005), jobb felvételi mutatókat (*Neuwirth,* 2005). A kutatások összegezve vizsgálták az egyházi fenntartású intézményeket, felekezeti különbségekre nem irányulnak, ezért a református intézményekre vonatkozó adatokra csak áttételesen következtethettünk belőlük. (*Halász* és *Lannert,* 2006; *Balázs, Kocsis* és *Vágó,* 2011) A 2006-os kompetenciamérés 10. osztályra vonatkozó adatai alapján (*Bartha,* 2009) az egyházi iskolák a nagyobb tanulólétszámú intézmények közé tartoznak, a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei tanulnak az intézményekben. Az összegzett tanulói kompetenciamérési eredmények alapján az egyházi iskolák a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolákat

követve a második helyen állnak, és ezt a helyet alacsonyabb iskolai végzettségű apa esetében is megtartják. Az egyházi iskolák teljesítményére vonatkozóan a vizsgálatok hagyományosan az output jellegű indikátorok mentén elemezték az intézményeket, az egyházi iskolák eredményessége mögött álló háttérváltozók feltárására irányulnak, ezen belül kifejezetten a szociális tőke jelentőségére (*Kopp,* 2014). Fontos még megemlítenünk, hogy elkezdődött a PISA-vizsgálatokban részt vevő közép-európai egyházi iskolák eredményeinek részletes elemzése és összehasonlító vizsgálata is, mely kimutatta az egyházi iskolák eredményesebb működését az olvasás szeretete és az olvasási képesség területén, illetve igazolta az egyházi iskolák hátránykompenzáció terén kimutatható eredményességét a PISA-eredmények alapján is (*Pusztai* és *Bacskai,* 2015).

Újabb kutatások, melyek a kompetenciamérés eredményeinek másodelemzésére, a további vizsgálati lehetőségek feltárására irányulnak, ezt a képet tovább árnyalják:

(1) az egyházi iskolákban tanuló diákok összetétele az utóbbi években jelentős változásokon ment keresztül, új tanulói csoportok, alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei jelentek meg egyházi fenntartású intézményekben (*Tomasz,* 2017), mely a fenntartói csoport heterogénné válását vonta maga után (*Hermann* és *Varga,* 2016; *Kopp,* 2014; *Kopp* és *Vámos,* 2016).

(2) Az egyházi iskolák az iskolai eredményesség szempontjából kedvezőtlen családiháttér-index hatását nagyobb mértékben tudják csökkenteni, mint a nem egyházi fenntartású intézmények (*Csullog* és *mtsai,* 2014).

A KUTATÁS KÉRDÉSEI

Kutatásunkban a református fenntartású iskolákra fókuszálva a következőkre kerestük a választ: (K1) Milyen változások mutathatók ki a tanulói teljesítményt befolyásoló egyes tényezőket tekintve a 2010–2015-ig terjedő időszak OKM eredményei alapján? (K2) Milyen a tanulói teljesítmény-változás a 2010–2015-ig terjedő időszak OKM eredményeiben? (K3) Melyek azok az intézmények, melyek a vizsgált időszak átlagában kiemelkedő teljesítményt tudtak felmutatni?

MÓDSZEREK

Kutatásunkban kétféle elemzést alkalmazunk: (1) a tanulói eredményeket és a tanulói kérdőív adatait elemezzük a 2010–2015-ös mintán, (2) az adatok további elemzésére a 2010-es és 2014-es telephelyi adatokat vetjük össze, az adott időszakban lezajlott változások református iskolák összetételére tett hatásának mélyebb elemzése érdekében.

A kutatás első részében statisztikai leíró és összefüggés-vizsgálatokat végeztünk az OKM 2010–2015 időszak adatbázisain. Független változók: felekezet, az intézmény típusa, településtípus, iskolanagyság. Függő változó: a tanulók CSH indexe, SNI, BTME és HHH besorolása, matematika- és szövegértés-teljesítménye és az átlagos intézményi pedagógiai hozzáadott érték. Ez utóbbi számításához nem az OECD 2008-as meghatározását tekintjük, mivel ez a számítás számos szerző által erősen vitatott elemeket tartalmaz (lásd *Nahalka,* 2017), hanem a növekedési modell megközelítését követve (*Balázsi,* 2016), a 8.-os és 10.-es eredményekben végbement változásként értelmezzük a pedagógiai hozzáadott értéket: a két egymás utáni teszteredmény különbségeként számoljuk (*Nahalka,* 2017).

A minta a vizsgált években változik. Az adatelemzések során a viszonyításokhoz a teljes adatfelvétel adatait, az egyházi iskolák összesített adatait, valamint a katolikus és evangélikus intézményekre vonatkozó adatokat használjuk. A minta a vizsgált években a következőképpen alakul:

Iskola fenntartója	Létszám (fő)					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nem egyházi	98 662	94 395	90 581	82 440	77 816	73 095
Katolikus	4 578	4 394	5 506	6 466	6 182	6 158
Református	2 028	1 957	2 278	2 684	2 600	2 571
Evangélikus	1 204	1 166	1 415	1 493	1 477	1 467

1. táblázat: A kutatási minta tanulói adatai

Az eredmények azt mutatják, hogy 2012-ben drasztikus emelkedés történt az egyházi iskolai tanulói létszámadatokban, ezen belül a református iskolákban tanulók száma a 2010-es adathoz viszonyítva 2012-ben 20%, 2015-re 64% arányú növekedést mutat.[5]

A vizsgálatba bevont telephelyek száma a következőképpen alakult:

	Telephelyek száma (db)			
	2010 8. évfolyam	2010 10. évfolyam	2014. 8. évfolyam	2014 10. évfolyam
Összes telephely	2911	1727	2799	1660
Ebből református	72	47	113	61

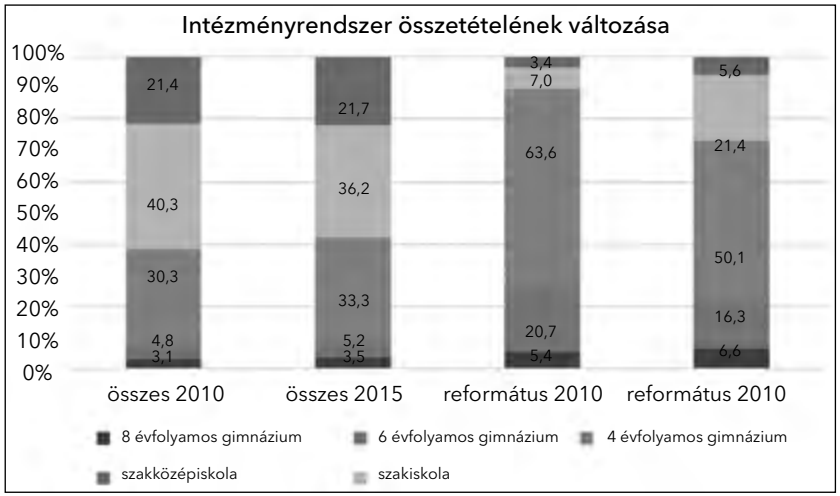
A telephelyeket a továbbiakban leválogattuk, és külön kezeltük a 2011 előtt és után református fenntartásba került intézményeket.

Az egyes telephelyek adataiból a következőket vetettük össze: tanulói kompetenciamérési eredmények átlaga (matematika, szövegértés), a telephely átlagos PHÉ-je, a telephely CSHI-e, a telephelyi háttérkérdőív alapján képzett motivációs index[6] és fegyelmi index.[7] Az indexek értelmezéséhez fontos figyelembe venni, hogy a kérdőív nem az iskolai statisztikai adatok eredményeire épül, hanem az igazgatók benyomásai alapján megfogalmazott válaszok alapján képződik, ezért inkább utalhat az iskola pedagógiai körülményeire, a lehetséges problémákra, fejlesztési feladatokra.

AZ ISKOLÁK ÖSSZETÉTELÉNEK VÁLTOZÁSA

Az egyházi iskolák összetétele a vizsgált időszakban markáns átalakuláson ment keresztül, melynek hatására a szerkezet egésze közelíteni kezdett a köznevelési rendszer egészének szerkezetéhez. Arányait tekintve csökkent a gimnáziumok jelentősége: míg a 2010-es kompetenciamérésen részt vevő egyházi iskolai 10. évfolyamos tanulók mindössze 20%-a tanult szakközépiskolában vagy szakiskolában, ez az arány 2015-re 37% lett. Az arányok változása a református iskolákban tanulókra is érvényes, bár ki-

sebb mértékben, mint az egyházi iskolák egészében: a 2010-es 10,4%-ról 21%-ra emelkedett, emellett nőtt a szakiskolákban tanulók aránya is.



1. ábra: Az OKM 10. osztályos mérésében részt vevő tanulók arányának változása a református iskolarendszerben, intézménytípusonkénti bontásban

Mindez együtt járt az iskolák területi eloszlásának változásával. A református iskolaügyben ez főként az észak-magyarországi régióban tanuló diákok arányának növekedésével járt együtt, e régió jelentősebbé vált, mint az eddig domináns észak- és dél-alföldi iskolákban tanulók csoportja, valamint nőtt a nagy iskolákban tanulók aránya.

A TANULÓK CSALÁDI HÁTTERE

A tanulók családi háttere az iskolai eredményesség meghatározó háttértényezője: azonban az iskolarendszer működtetésével kapcsolatosan a demokratikus társadalmak egyik legfontosabb deklarált célja éppen az érdemen, teljesítményen alapuló társadalom kialakulásának megalapozása, elősegítése, olyan rendszer működtetése, mely mindenki számára lehetőséget biztosít képességei optimális kibontakoztatásához (*Róbert,* 2002). Deklarált célja tehát nem a kiválogatás, hanem az optimális fejlesztés. Az

iskolarendszer azonban önmagában számos olyan szelekciós mechanizmust működtet, melyek már az iskoláztatás szintjén az egyenlőtlenségek újratermelődését segítik elő. (*Bourdieu,* 1978; *Bernstein,* 1998). Az iskola kultúrája, a nyelvhasználat, a rejtett tanterv egyaránt olyan tényezővé válhat, melyek meghatározott társadalmi csoportokból érkező tanulók számára kedvezőbb tanulási miliőt hoznak létre, és ez a tanulók tanulási eredményeiben is tükröződik. Az egyes országok iskolarendszerének szelekciós jellegei különbözőek, a magyar iskolarendszer azonban (részben történelmi tradíciókkal, részben strukturális okokkal magyarázhatóan) az erősen szelektív rendszerek közé tartozik. Mint arra számos kutatási beszámoló rámutat, a szelektív mechanizmusok nem az osztályokon belül, hanem a képzési programok szintjén jelennek meg, ezáltal homogén tanulócsoportok jönnek létre. Az egyházi iskolák vonatkozásában számos kutatás mutatta ki ezt a szelekciós mechanizmust, jelenlegi vizsgálatunk szempontjából azonban az igazán érdekes kérdés az, hogy az újonnan református fenntartásba került intézmények hogyan befolyásolják e szempontból a református intézmények összetételét.

A következőkben bemutatjuk a tanulók szociális összetételének változását a vizsgált időszakban az országos mintához és az egyházi iskolák mintájához képest. A református iskolák tanulóinak családi háttere viszonylag jól vizsgálható, mivel itt a kitöltési arány a részt vevő tanulók között 75% feletti volt, valamint viszonylag magas a tanulólétszám. Az országos adatokhoz történő viszonyítás esetében azonban fontos figyelembe venni azt a tényt, hogy míg a vizsgált egyházi intézmények esetében a Tanulói kérdőív kitöltöttségének aránya átlagosan a vizsgált időszakban alig csökkent, a teljes mintán a kitöltöttségi arány romlott, a tanulók 46%-a esetében hiányoznak a háttéradatok. (2. táblázat) Mindez feltételezhetően jelentősen torzítja az országos adatokat.

(a) A CSH-számítás egyik markáns összetevője a szülők iskolai végzettsége. Az OKM tanulói háttérkérdőívében a nyolc osztályt nem végzettek, a nyolc osztályt végzettek, az érettségizettek, a főiskolát és az egyetemet végzettek besorolására volt lehetőség. Azt látjuk, hogy 2010-ben az egyházi fenntartású intézményekben összességében a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei nagyobb arányban tanultak. A szülők iskolai végzettsége az evangélikus iskolák tanulói esetében volt a legmaga-

sabb, ezt követik a római katolikus, majd a református iskolák tanulóié. A 2015-ös évre ez az eredmény jelentősen módosult: az egyházi iskolák tanulói szüleinek végzettsége közelíteni kezdett az országos átlaghoz, azonban ez a nagyobb felekezeteket kevésbé érinti, illetve a korábbi trendek is megmaradtak.

(b) A tendenciák feltárására a vizsgált időszakban az anya iskolai végzettségét vizsgáltuk a 10. osztályos tanulói mintában. Azt láttuk, hogy az országos mintán a tanulók anyjának végzettsége megoszlásában jelentős változás nem volt a 2010-es és a 2015-as adatok között; viszont az egyházi iskolákba járóknál 2010–2015 között az anya iskolai végzettségének megoszlása folyamatosan közelített az országos megoszláshoz; így ezen a mintán a magasabban kvalifikált anyák aránya csökkent, s az alacsonyabb társadalmi státuszú anyák aránya nőtt (2. táblázat). Ez a trend a református iskolákra kevésbé jellemző, mint az egyházi iskolák teljes mintájára, azonban itt is megjelenik: a magasabb iskolai végzettségű anyák aránya csökken, az alacsonyabb végzettségűeké nő.

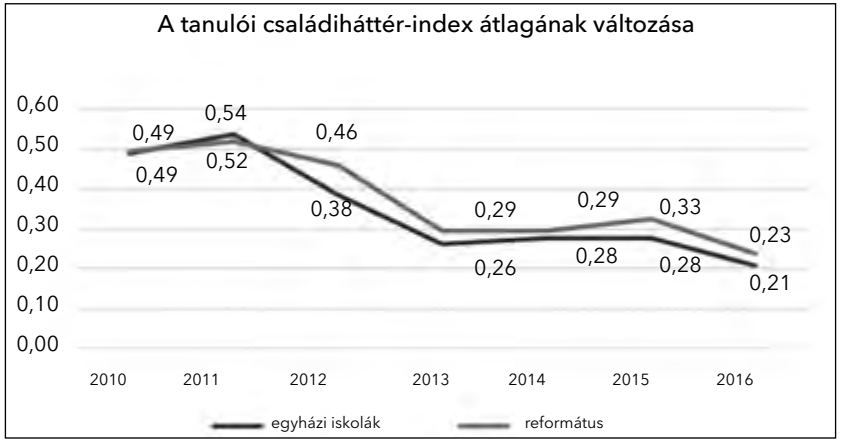
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	2010			2016		
	Össz.	Egyházi össz.	Ref.	Össz.	Egyházi össz.	Ref.
nem fejezte be az általános iskolát	0,7	0,6	0,1	0,5	0,6	0,1
általános iskola	10,2	5,7	4,8	5,9	7,5	4,8
szakiskola	5,0	3,2	2,9	4,1	5,6	4,8
szakmunkásképző	16,5	10,5	12,2	10,4	13,8	11,5
érettségi	24,3	23,4	27,4	16,2	23,8	22,6
főiskola (felsőfokú alapképzés)	13,2	19,7	22,6	9,4	17,4	18,3
egyetem (felsőfokú mesterképzés)	5,2	10,4	9,7	4,9	9,9	9,6
hiányzó adatok összesen	24,9	26,5	20,3	45,6	21,4	24,7

2. táblázat: Az anya legmagasabb iskolai végzettsége az érvényes adatok százalékában 2010-ben és 2016-ban az összes tanuló, az egyházi iskolákban tanulók és a református iskolákban tanulók között

(b) A CSH komplex számítását nézzük, azaz ha a könyvek számát, család nagyságát stb. is figyelembe vesszük, akkor azt látjuk, hogy 2010-ben $p<0,05$ szignifikancia szinten jobb volt az egyházi iskolákba járó tanulók CSH indexe, mint az országos átlag; a 0,01 viszonyszámhoz képest 0,49 pont. Ez az arány azonban 2016-ra a 10. évfolyamban az országos átlaghoz közelített, az összes egyházi iskolában tanulóké 0,3. (1. ábra)

Mint ezt az 1. ábra mutatja, a családi háttérindex változása érinti a református iskolákat is. Feltételezhető, hogy az újonnan fenntartásba vett iskolák esetében a tanulók családi háttere alacsonyabb pontszámot eredményez, mint az előzőleg református fenntartásban lévő iskolákban tanulóké. Ezt a következőkben a telephelyi adatok további elemzésével kíséreljük meg feltárni.

TANULÓI ÖSSZETÉTEL VÁLTOZÁSAI



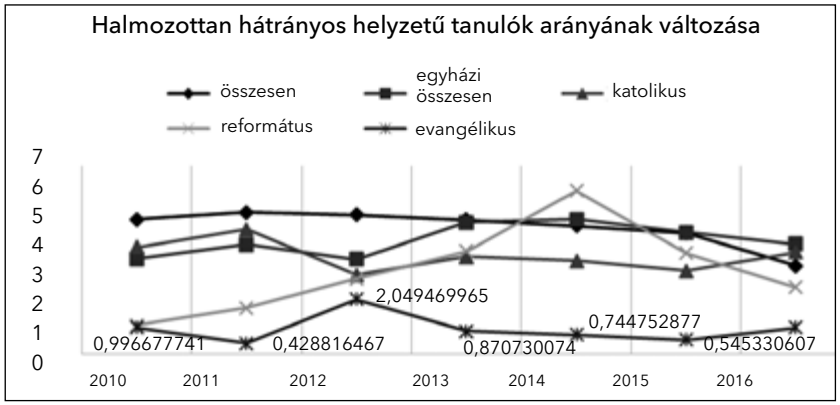
2. ábra: A 10. osztályos tanulói családiháttér-index átlagának változása a református iskolákban 2010–2016

Az iskolák eredményességének mutatóit nagyban befolyásolják a tanulói összetétel egyes tényezői, ezen belül azoknak a tanulóknak az aránya, akik esetében az intézményben dolgozó pedagógusoknak speciális fejlesztő tevékenységet kell végezniük ahhoz, hogy e tanulók otthonról hozott

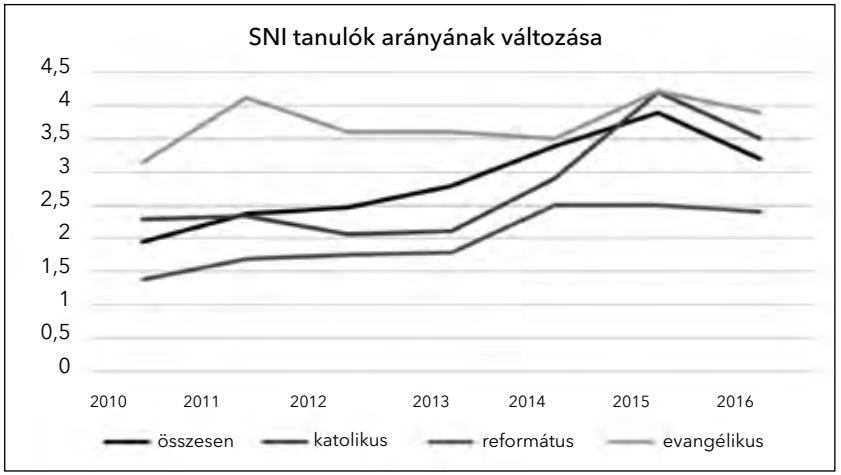
hátrányát kompenzálni, vagy a sajátos nevelési igényből adódó fejlesztési szükségleteikhez igazodni tudjanak. Ezek a tényezők alapvetően meghatározzák az intézményi pedagógiai környezetet.

Mint a 2. ábrán látható, a vizsgált években a HHH tanulók aránya a református iskolákban a 2014-es évig markáns emelkedést mutat, ez a folyamat az egyházi iskolák összesített eredményeihez képest jelentős változás. A 2014-es évet követően ez a folyamat megtörik, az eredmény értelmezéséhez további vizsgálat szükséges.

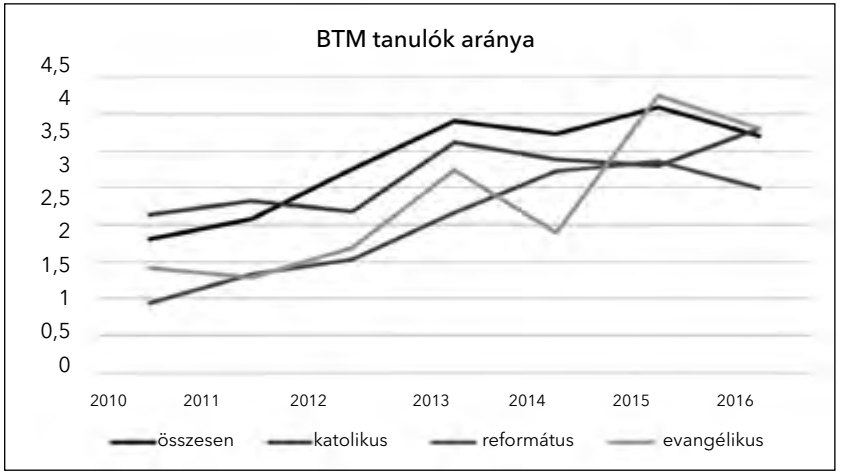
Érdemes azt is megvizsgálni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók arányának növekedése a református iskolák rendszerében együtt jár-e az egyéb problémákkal küzdő tanulók arányának növekedésével. A következő két ábra (4. és 5.) azt mutatja, a sajátos pedagógiai bánásmódot igénylő tanulók aránya hogyan változott a rendszerben.



3. ábra: A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változása a református iskolákban a 10. osztályban 2010–2016



4. ábra: Az SNI tanulók arányának változása a 10. osztályban 2010–2016



5. ábra: A BTM tanulók arányának változása a 10. osztályban 2010–2016

Látható, hogy mindkét tanulói csoport aránya az országos átlag alatt marad, bár emelkedést mutat. E két ábrát összevetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változását bemutató ábrával arra következtethetünk, hogy a tanulói csoportokon belül a református iskolarendszer jelenleg erőteljesebben vállalja fel a hátrányos helyzetűeket, viszont az SNI

és BTM tanulókat kevésbé. Megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai munka eredményességét markánsan befolyásoló tanulói háttértényezők közül a hátrányos helyzet jelenik meg, azonban további, az iskolai eredményesség szempontjából hátrányt jelentő tényezők kevésbé.

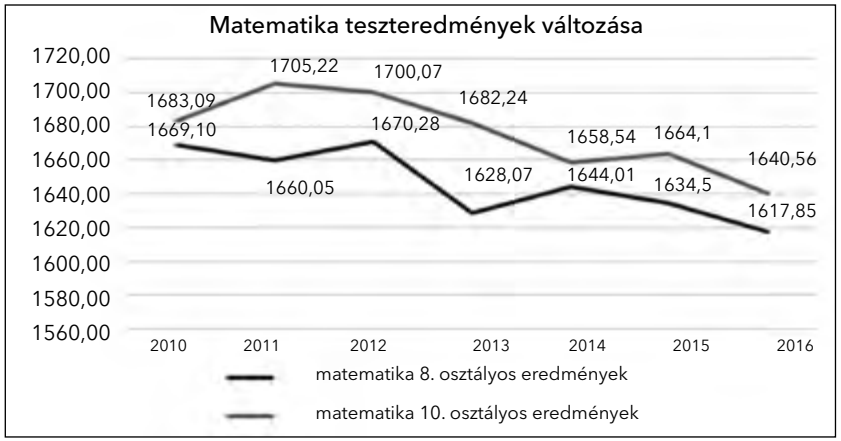
A hátrányos helyzet kezelésének mint pedagógiai feladatnak jelentősége viszont nő: mint azt *Csullog* és *mtsai* (2014) kutatásából kiemeltük, a kompetenciamérések eredményei alapján az egyházi oktatásnak ez egyébként is erőssége.

TANULÓI ÉS TELEPHELYI EREDMÉNYEK AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSBEN

Teszteredmények a vizsgált időszakban

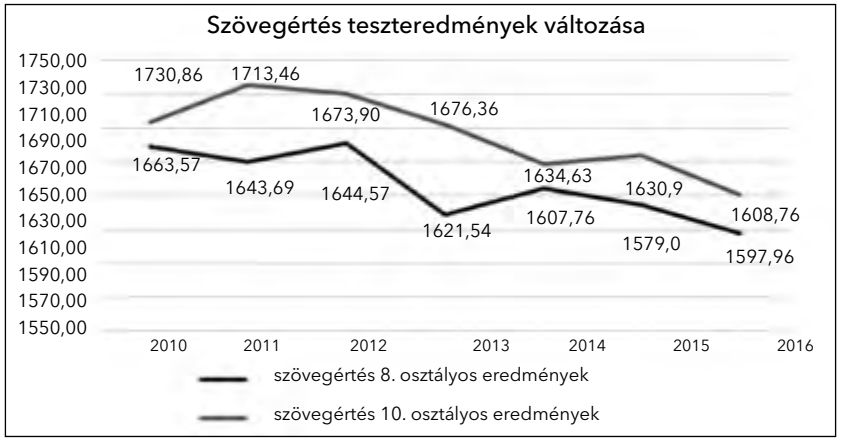
A vizsgált időszak teszteredményeiben végbement változások részben leképezik a református köznevelési rendszerben végbement változásokat.

A matematika mérési eredmények a csoport átlagát tekintve a vizsgált időszakban nem mutatnak nagy ingadozást, kivétel ez alól a 8.-os eredmény 2013-ban, illetve a 10.-es 2014-ben. A trend egészét vizsgálva azonban úgy tűnik, a nyers eredmények vonatkozásában a matematika területén nem hozott radikális változást az átalakulás.

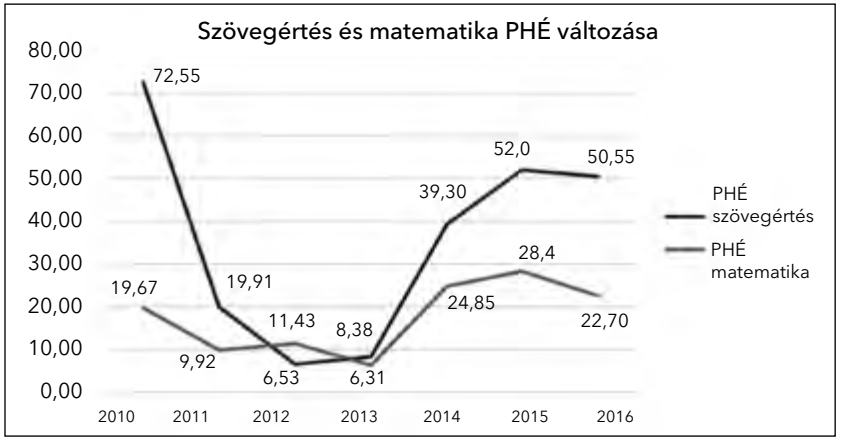


6. ábra: Matematika teszteredmények változása a református iskolákban 2010–2016

Mindeközben a szövegértés teszteredmények folyamatosan csökkennek, különösen erős ez a tendencia a 8. osztályos teszteredmények vonatkozásában. Ez a folyamat az eredmények közti szórás növekedésével, illetve a minimum-értékek csökkenésével járt együtt.



7. ábra: Szövegértés teszteredmény változása a református iskolákban 2010–2016



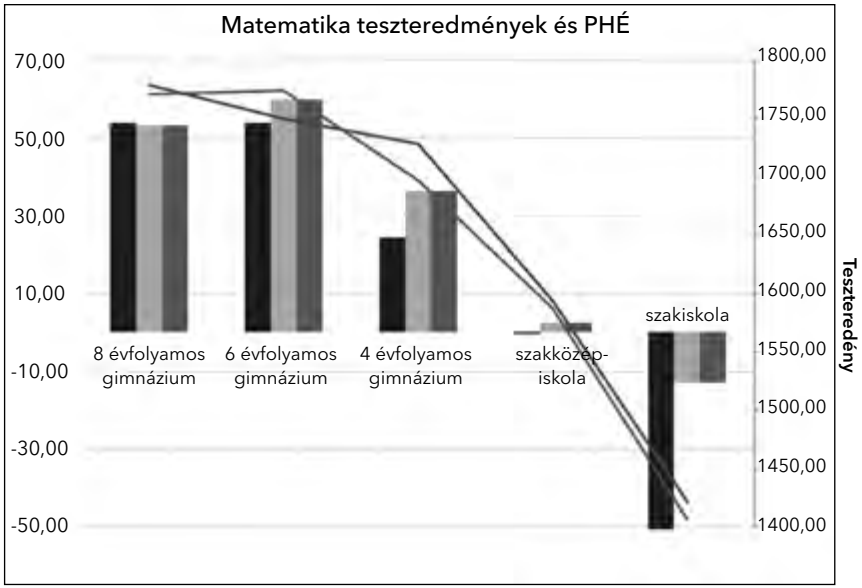
8. ábra: Szövegértés és matematika PHÉ változása a református iskolákban 10. évfolyamon 2010–2016

A 2011-es év a PHÉ radikális csökkenését mutatja a szövegértés-eredményekben, a matematika-teljesítmény is csökkent, azaz a 8. évfolyamon mért teljesítményhez képest 10. osztályra mutatkozó teljesítményváltozás a szövegértés területén a vizsgált időszakban a minta átlagában a 2011–2013-ig tartó időszakban jelentős visszaesést mutatott, majd újra növekedésnek indult.

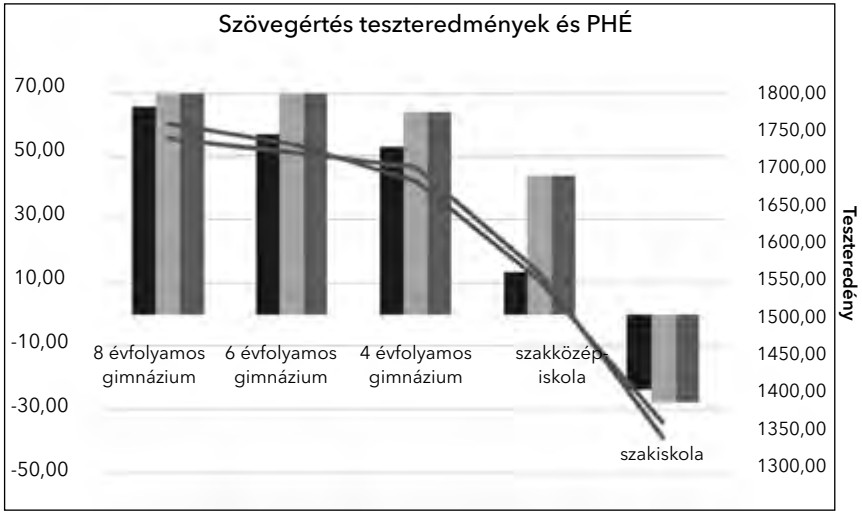
A vizsgált időszakról egészében elmondható, hogy a református iskolarendszerben az új intézmények megjelenésével a tanulói összetétel jelentősen átalakult. Ez a 2011–2012-es időszakban a rendszer egészét tekintve a tanulói átlagteljesítmények jelentős csökkenésével járt, különösen a szövegértés tekintetében. Míg a matematika-teljesítmények tekintetében a vizsgált időszak lényegesen kevésbé radikális változásokat okozott, a szövegértés, ezen belül a 8. osztályosok szövegértése átlaga jelentősen csökkent, mely mindenképpen figyelemre érdemes eredmény. Az adatok értelmezéséhez fontos tekintetbe vennünk, hogy a szövegértés tekintetében a 2010-es évben, azaz a változásokat megelőzően a református iskolák tanulóinak átlaga jóval meghaladta az országos átlagot, illetve az egyházi iskolák átlagát, a változás során tehát közelíteni kezdett az átlaghoz e teljesítmény.

TESZTEREDMÉNYEK ISKOLATÍPUSONKÉNT

A rendszerszintű teszteredményekben végbement változások egyik markáns befolyásoló tényezője az intézményi szerkezetben végbement átalakulás. Maga az intézményi összetétel is jelentősen átalakult az elmúlt időszakban, az eredményeket ezért típusonkénti bontásban is érdemes megvizsgálni. A következőkben a 2014–2016-os időszak 10.-es teszteredményeit intézménytípusokra lebontva elemezzük, melyhez a matematika és szövegértés teszteredmények és a teszteredményekben a 8. osztályos szinthez képest végbement változás (PHÉ), illetve a családiháttér-index átlagát vizsgáljuk meg intézménytípusonként.



9. ábra: Matematika teszteredmények és PHÉ intézménytípusonként



10. ábra Szövegértés teszteredmények és PHÉ intézménytípusonként

A kapott eredmények alapján az alábbi következtetéseket fogalmazhatjuk meg:

(1) A tanulói teszteredmények intézménytípusonként jelentősen eltérnek, lényegében leképezik az intézménytípus eredményeit.

(2) A matematika teszteredmények és a 8. évfolyamon elért eredményhez viszonyított változás minden intézménytípusban javult, kivéve a 8 évfolyamos gimnáziumokat, itt kismértékű csökkenés történt.

(3) A szövegértés teszteredmények a 8 évfolyamos gimnáziumot és a szakiskolát kivéve javultak, mindezzel párhuzamosan a PHÉ a szakiskolát kivéve javult, a szakiskolában romlott. Ennek értelmezéséhez érdemes figyelembe venni az intézményi létszámadatok változásait: 2016-ban a vizsgálatban részt vevő szakiskolákban tanulók elemszáma lényegesen csökkent a 2014-es adatokhoz képest, miközben a szakközépiskolákban tanulók száma nőtt.

(4) Mint az eredmények mutatják, a teljes református iskolarendszer eredményességében végbement változásokat jelentős mértékben magyarázhatjuk az intézményrendszer szerkezeti átalakulásával: a szakképző intézmények megjelenésével olyan tanulói csoportok jelentek meg a rendszerben, melyek a teljes rendszer eredményességének csökkenését okozták. Az eredmények azonban azt is mutatják, hogy a 2011-ben történt változások nem jelentik az átalakulás lezárását: maga a rendszer struktúrája és a tanulói összetétel is folyamatos átalakulásban van.

TELEPHELYI ADATOK

A következőkben az eredmények értelmezéséhez a telephelyi adatokat összesítve elemezzük. Ehhez két nagy csoportot képeztünk a 2014-es telephelyi adatokban az intézményekből: a 2011 előtt református fenntartásban lévő intézményeket elkülönítettük a 2011 után fenntartásba került intézményektől, és a két csoport telephelyi adatainak átlagán végeztük a további elemzéseket.

Fenntartásba kerülés éve	Matematika teszteredmény telephelyi átlagos képességpont	Olvasás teszteredmény telephelyi átlagos képességpont	Csh-index telephelyi átlag	Fegyelmi index telephelyi átlag	Motivációs index telephelyi átlag
					2014. 8. osztály
2011 előtt	1 617,241	1 565,422	0,168	2,718	1,795
2011 után	1 564,064	1 512,396	-0,190	2,833	0,667
teljes	1 602,522	1 550,745	0,059	2,750	1,481
					2014. 10. osztály
2011 előtt	1672,946	1654,102	0,356833	2,177778	1,111111
2011 után	1541,716	1505,034	0,019171	-1,36364	-0,81818
összes	1646,7	1624,289	0,298948	1,482143	0,732143
					2010. 8. osztály
összes	1495,349	1496,054	0,215521	3,107692	1,815385
					2010. 10. osztály
összes	1653,534	1698,659	0,413625	2,391304	1,543478

Mint a táblázatból látható, a 2011 előtt és azt követően fenntartásba került intézmények adataiban markáns eltérések mutathatók ki: míg a 2011 előtt református fenntartásban működő intézmények nyers teszteredményei magasabbak, mint a 2010-es mérés során, az újonnan fenntartásba került intézmények teljesítménye viszont alacsonyabb, mint a református iskolák 2010-es átlaga.

Az indexek eredményeit vizsgálva azt látjuk, hogy a családiháttér-index nemcsak az újonnan fenntartásba került intézmények esetében alacsonyabb, hanem a 2010-es eredményekhez képest mindkét csoportban: ez az eredmény azt mutatja, hogy nemcsak az új intézmények számára jelent pedagógiai feladatot az iskolai eredményesség szempontjából kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező tanulók nagyobb aránya, hanem a régebben református fenntartásban működő intézmények is egyre inkább szembesülnek ezzel a jelenséggel. Ezt a fegyelmi és motivációs indexek átlagának csökkenése is jelzi: a vezetők benyomása általában a vizsgált kérdések mentén csökkenő indexet eredményez. Az eredmények azonban azt is mutatják, hogy a hosszabb ideje református fenntartásban működő

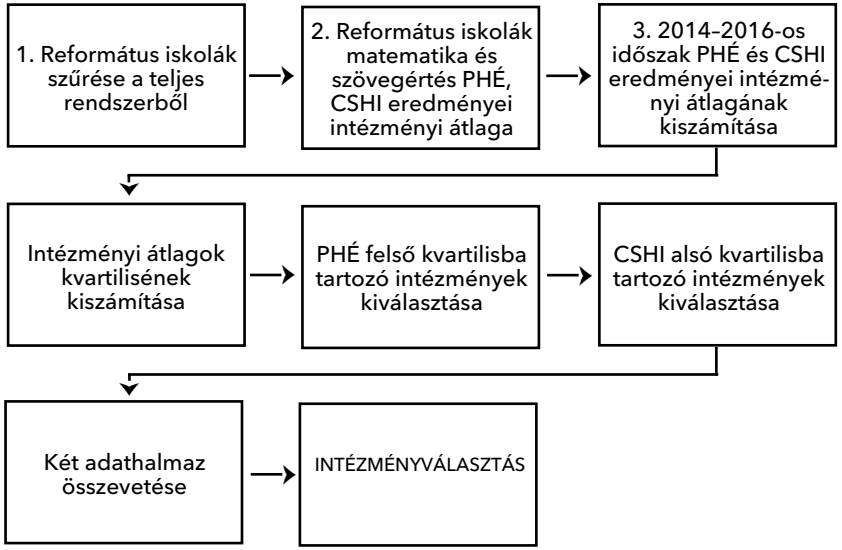
intézmények képesek olyan pedagógiai mechanizmusokat működtetni, melyek e folyamatokat ellensúlyozni tudják, mivel a CSHI romlása nem járt együtt teljesítményromlással.

VIZSGÁLANDÓ INTÉZMÉNYEK KIVÁLASZTÁSA

A következőkben a teljes református rendszer adatainak áttekintése alapján összegezzük, melyek azok az intézmények, melyek mélyebb vizsgálata a továbbiakban javasolható.

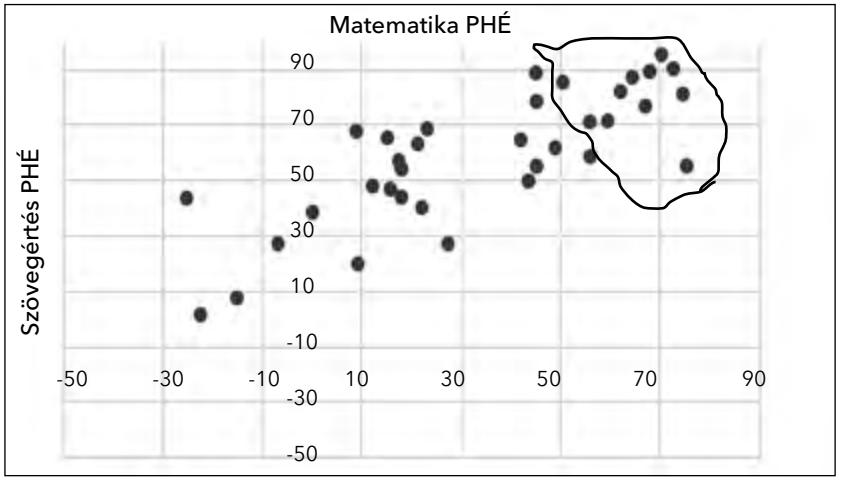
Az eredmények alapján felállítható az intézmények közötti sorrend, erre a következő metódust javasoljuk: a 2010–2016-os vizsgálatok 10. és 8. osztályos eredményeinek összevetésével kialakított átlagos PHE alapján létrejött sorrendet érdemes tovább vizsgálni a hhh tanulók arányával a vizsgált időszakban. Az így létrejött sorrend alapján kiválaszthatók azok az iskolák, melyek a kiemelt pedagógiai feladatot jelentő tanulók esetében is kiemelkedő eredményeket képesek mutatni.

Az intézmények kiválasztása a következő folyamat során történt:

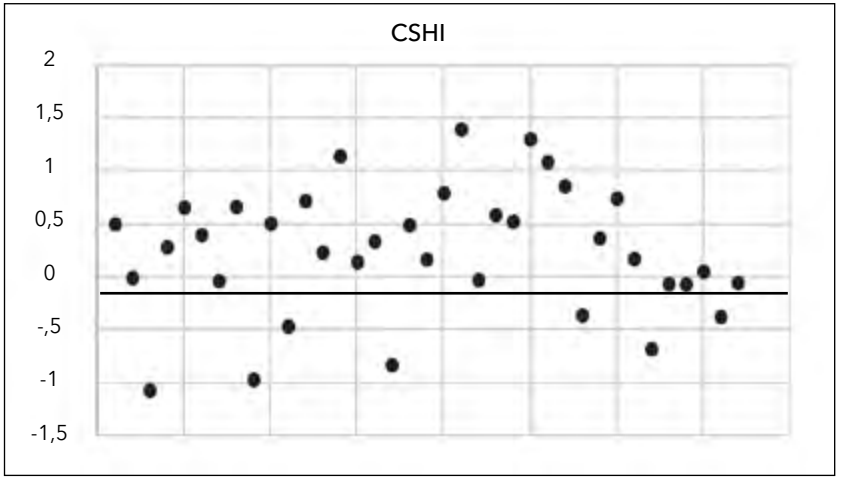


11. ábra: Intézmények kiválasztásának folyamata

A fent bemutatott folyamat során sikerült azonosítani olyan intézményeket, melyek eredményei a matematika és/vagy szövegértés területén a református iskolák 2014–2016-os átlageredményei felső negyedébe tartoznak, és a családiháttér-index alapján a tanulói összetétel a református iskolák eredményeinek alsó negyedébe. A két csoportot az alábbi két ábra szemlélteti:



12. ábra: Iskolák csoportosítása PHÉ alapján



13. ábra: Iskolák csoportosítása CSHI alapján

A fentebbi két csoportosítás összevetésével jött létre az a szűkebb, 5 intézményből álló csoport, melyet a továbbiakban jó gyakorlataik és intézményi folyamataik feltárása érdekében további vizsgálatra javaslunk.

KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálat eredményeként megfogalmazott következtetéseket a kutatási kérdések mentén összegezzük:

Változások a 2010–2015-ig terjedő időszakban

Az időszak markáns változásokat hozott a református iskolahálózatban: egyrészt a tanulói létszám és iskolaszám drasztikus növekedését, másrészt – ennek következményeképpen – a tanulócsoportok és iskolák közti diverzifikálódást. A változások hatására a rendszerben az eddiginél lényegesen jelentősebb arányban jelentek meg a rendszerben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Ez a folyamat kevésbé érinti a 2010 előtt is református fenntartásban lévő intézményeket, viszont az azóta fenntartásba került intézmények között jelentős. E folyamattal párhuzamosan növekszik a rendszerben lévő sajátos nevelési igényű tanulók aránya is. Az eredmények ingadozása arra utal, hogy a folyamat nem zárult le, a tanulói összetétek további változása várható, melyre célszerű az intézményeket felkészíteni.

Tanulói teljesítmények változása

A vizsgált időszakban a fentebb jelölt folyamat hatására a tanulói teljesítmények a református iskolákra lebontva jelentős ingadozásokat mutattak: a 2013–2014-es időszak ebből a szempontból kritikusnak mondható. Különösen jelentős a szövegértés területén mutatott teljesítmény változása: a 10.-es szövegértési eredmények a 2016-os vizsgálatig sem mutattak javulást. Mivel a szövegértés kiemelten eredményes területe volt a református köznevelésnek, ezért ez a folyamat a továbbiakban mélyebb vizsgálatokat igényel. Az eredményesség kérdését az intézményrendszerbe tartozó intézménytípusok és ezek mérete, összetétele tovább árnyalja, ezáltal befolyásolja a rendszer egészének eredményességét.

Kiemelkedő iskolák

Az intézmények matematika és szövegértés PHÉ eredményei, valamint a tanulói átlagos CSHI alapján sikerült kiválasztani öt olyan intézményt, mely a református intézmények alsó negyedébe tartozó családi háttérrel rendelkező CSHI átlaggal rendelkezik, viszont a PHÉ matematika és szövegértés területén egyaránt a felső negyedbe tartozik.

TOVÁBBI JAVASLATOK

A fentebbi eredmények alapján ugyan sikerült kiválasztani ezeket az intézményeket, azonban a további kutatás céljának (olyan iskolák pedagógiai munkája jellegzetes és továbbadásra érdemes gyakorlatainak feltárása, melyek eredményes hátránykompenzáló gyakorlatot folytatnak) elérése érdekében néhány szempontot javaslunk további megfontolásra: (1) Amennyiben csak a kiváló eredményeket felmutató intézményeket vizsgáljuk meg, nehéz lesz elkülöníteni azokat a gyakorlatokat, melyek az intézményi működés eredményességéhez vezetnek. Lehetséges, hogy azonosítunk egy pedagógiai eljárást, gyakorlatot egy kiválasztott intézményben, azonban ez nem eredményességi háttértényező, mivel más, kevésbé eredményes intézményben is alkalmazzák, de ezeket az intézményeket nem vizsgáljuk. Javaslom tehát, hogy közepes és a közepesnél gyengébb eredményeket mutató intézményeket is vizsgáljunk meg, így az összehasonlítás segít az eredményességi tényezők azonosításában. (2) Mivel számos kutatás igazolja, hogy az eredményesség hátterében kevésbé a pedagógiai gyakorlatok és a tantermi folyamatok, sokkal inkább a teljes intézmény folyamata és működésmódja áll, ezért komplex, az intézmény szervezeti működését, ezen belül a szervezeten belüli tudásmegosztás és tanulás feltételeit feltáró vizsgálatot javaslok.

JEGYZETEK

[1] A kompetenciamérés rendszeréről, eredményeiről részletes adatok a http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt_leiras honlapon találhatóak.

[2] A mérés kidolgozásáról, folyamatáról, az elemzésekről és a háttérkérdőívekről bővebben l. *Balázsi,* (2014)

[3] A fenntartók számára az adatok értelmezését segítő útmutató: http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2012_Utmutato_az_Fenntartoi_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf

[4] Az értelmezés és közvetítés fontossága kapcsán l. *Halász,* (2007)

[5] Hasonló növekedést mutatnak a katolikus iskolai arányok, azonban az egyházi iskolákban tanulók arányának jelentős növekedéséhez nagy mértékben hozzájárul az új iskolafenntartó egyházak (pl. baptista) iskoláinak megjelenése a mérésekben.

[6] Az index képzéséhez felhasznált kérdéscsoportok: a tanulók motiváltak, a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker, a tanulók gyakran hiányoznak, lógnak, a tanulók fegyelmezetlenek, a szülők nem segítik, nem támogatják gyermekük otthoni tanulását.

[7] Az index képzéséhez felhasznált kérdéscsoportok: rendszeres hiányzás, rendbontás a tanteremben (órán), rongálás, fizikai bántalmazás a gyerekek között, verbális agresszió, ordítozás, agresszív magatartás az iskola dolgozóival, dohányzás, alkoholfogyasztás, drogfogyasztás, függőség (számítógépes játék, játékgép), lopás.

IRODALOM

Auxné Bánfi Ilona, Balázsi, Ildikó és Balkányi Péter (2014): *Országos Kompetenciamérés. Technikai leírás*. Budapest: Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf (2017. 10. 25.)

Balázsi Ildikó (2016): A hozzáadottérték-modellek alkalmazása a tanulói teljesítménymérésekben. *Magyar Paedagogia*, *116*(1), 3–23.

Bánné Mészáros Anikó (2015): *Országos kompetenciamérés – fenntartói tájékoztató. Református iskolák 2010–2014 közötti eredményeinek elemzése*. Református Pedagógiai Intézet, Budapest. Letöltés: http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/OKM%20fenntart%C3%B3i%20t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3_RPI.pdf (2017. 10. 25.)

Bánné Mészáros Anikó (2017): *Kiemelkedő OKM teljesítményű református iskolák jellemzői*. Református Pedagógiai Intézet, Budapest. Letöltés: http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/Kiemelked%C5%91%20OKM_teljes%C3%ADtm%C3%A9ny%C5%B1%20ref%20iskol%C3%A1k_RPI_2017%20febr_BMA_V%C3%89GLEGES.pdf (2017. 10. 25.)

Bernstein, Basil (2002): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. in: Andor Mihály és Havas Fanny (szerk.): *Iskola és társadalom*. Új Mandátum kiadó, Budapest. 145–171.

Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.

Creemers, B. P. M., és Kyriakidēs, L. (2012): *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Abingdon, Oxon, Routledge, New York.

Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Nahalka István, Lannert Judit és Zempléni András (2014): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Expanzió (2013): A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kompetenciamérések során elért eredményeinek elemzése. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/kompetenciameres_hhh_tanulok_eredmenyeinek_elemzese.pdf (2017. 11. 07.)

Grace, G. (2003): Educational studies and faithbased schooling: Moving from prejudice to evidence-based argument. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 149–167.

Halász Gábor és Lannert Judit (szerk., 2006): *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI, Budapest.

Halász Gábor (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitika. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_based_study.pdf (2017. 11. 07.)

Halász, G. (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Halász, G. (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, (1), 64–90.

Hattie, J. A. C. (2010). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge, London.

Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák. TÁRKI, Budapest. Letöltés: http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/15hermann.pdf (2017. 11. 07.)

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., és Mackay, T. (2014): School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *25*(2), 257–281.

Imre Anna (2005): A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio,* 3, 475-491.

Kopp Erika (2014): Egyházi iskolák tanulói összetételének vizsgálata. In: Pusztai Gabriella és Lukács Ágnes (szerk.): *Közösségteremtők* (197–225). Debrecen University Press, Debrecen.

Kopp, E, és Vámos, Á. (2016): Die Leistungen der ungarischen Schüler und Schülerinnen an den kirchlichen Schulen und deren pädagogisch eingebrachter Wert. *THEO-WEB: Zeitschrift fur Religionpadagogik*, 15(2), 310–327.

Nahalka, I. (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 28–38.

Neuwirth Gábor (2005): A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték" mutatói. *Educatio,* 3, 502-528.

Pusztai, G., és Bacskai, K. (2015). Parochial Schools and PISA Effectiveness in Three Central European Countries. *Acta Universitatis Sapientiae. Social Analysis*, 5(2), 145.

Róbert Péter (2002): Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? Századvég, 23.

Letöltés: http://www.c3.hu/scripta/szazadveg/23/robert.htm (2017. 11. 07.)

Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, *26*(1), 10–31. Letöltés: https://doi.org/10.1080/09243453.2013.858754 (2017. 11. 07.)

Standfest, C., Scheunpflug, A., és Köller, O. (2004). *Leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen*. Waxmann Verlag.

Standfest, Köller, Scheunpflug, A. és Weiß M. (2004): Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 3. 359 – 379.

Tomasz, G. (2017): Increasing Church presence in education. *Educatio*, 26(1), 94–112. Letöltés: http://akademiai.com/doi/pdf/10.1556/2063.26.2017.1.9 (2017. 10. 25.)

Tomasz, G. (2017): Increasing Church presence in education. *Educatio*, 26(1), 94–112. Letöltés: http://akademiai.com/doi/pdf/10.1556/2063.26.2017.1.9 (2017. 10. 25.)

Ullrich, H., és Strunck, S. (2009). Zwischen Kontinuität und innovation: Aktuelle entwicklungen im deutschen Privatschulwesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *55*(2), 228–243.

Van der Welt, J., és Zecha, G. (2004): Philosophical-Pedagogical Criteria for Assesing the Effectiveness of a Christian School. *Journal of Research on Christian Education*, 13(2), 167–168.

Yeshanew, T., Schagen, I., és Evans, S. (2008). Faith schools and pupils' progress through primary education. *Educational Studies*, *34*(5), 511–526. Letöltés: https://doi.org/10.1080/03055690802288460 (2017. 11. 07.)

PUSZTAI GABRIELLA ▪ MORVAI LAURA
▪ BACSKAI KATINKA

Bővülés után, egységesülés előtt

Református pedagógusok és intézményfenntartók 2017-ben

Tanulmányunkban egy 2017-ben, református köznevelési intézményekben dolgozó különböző szereplők körében végzett átfogó kutatás eredményeit foglaljuk össze. A kutatás első lépésében református intézményvezetőkkel készült fókuszcsoportos interjúkat elemeztünk, majd kérdőíves vizsgálatot végeztünk református intézményekben dolgozó pedagógusok körében, s ezzel párhuzamosan intézményfenntartók körében. A tanulmány visszatekint a református pedagógusokkal kapcsolatos, az utóbbi két évtizedben végzett vizsgálatok főbb eredményeire, majd a pedagógusok és az iskolák munkájának eredménymutatójaként is gyakran alkalmazott *Országos kompetenciamérés* adatainak tükrébe tekintve határozza meg a református oktatási intézmények belső térképét. A református pedagógusok adatait három témakör köré szervezve elemezzük, a humán, a vallási és a társadalmi tőkéik szerint haladva, majd a református többlet interpretációit és forrásait vizsgáljuk.

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Az elmúlt fél évszázadban a korábbitól eltérő hangsúllyal jelent meg a tanárok, a tantestület szerepe az iskolák és a tanulók eredményességének vizsgálatában. Korábban szinte csak a létszámuk és végzettségük jött szóba, mintha ők is az iskolai infrastruktúra „bútordarabjai" lennének. Az ezredforduló óta azonban – lényegében párhuzamosan a mi felekezeti iskolai vizsgálatainkban megjelenő, a tanári magatartásban is azonosított társadalmitőke-kutatásainkkal (*Pusztai,* 2004, 2009) – más dimenziókat kezdtek vizsgálni, elterjedt a tanár professzionális és a tanár társadalmi tőkéjének fogalma (*Bacskai,* 2015).

Egyházi iskolai tanárkutatásaink során az elmúlt két évtized legfontosabb megállapításai a következők voltak:

Már a '90-es évek végén egyértelmű volt, hogy a felekezeti iskolák pedagógusai a tanulmányi munka mellett főként nevelési célokat tűznek ki (*Pusztai,* 1998). Az ezredfordulón a tiszántúli, ún. táblacserés és az alulról építkező református általános iskolák tanári karainak eltérő arculatát lehetett kimutatni: a táblacserés iskolákban az idősebb, így természetesen kvalifikáltabb pedagógusok domináltak, míg az alulról építkező iskolákban a fiatalabbak és a jóval aktívabb vallásgyakorlattal rendelkezők (*Szilágyi,* 2002).

Szektorközi összehasonlításaink szerint a felekezeti iskolákban tanulókra átlagon felüli figyelmet fordítanak a tanárok, míg más fenntartói szektorokban erős kisebbségben vannak azok a tanulók, akik ezt tapasztalják (*Pusztai,* 2009). A sajátos kommunikációs mintázatok csatornáit keresve arra az eredményre jutottunk, hogy a felekezeti iskolákban jóval gazdagabb az extrakurrikuláris tevékenységek kínálata, mint más szektorokban (*Pusztai,* 2009). A tanár-diák és a diák-diák interakcióra alkalmat adó iskolai tevékenységek közül elsőként a bentlakásos iskolák karakterét idéző internátusi miliő kiemelkedő gyakoriságát azonosítottuk. Emellett a heti rendszerességgel szervezett kis létszámú, választható iskolai tevékenységek, valamint az iskolaközösség egészét összefogó programok gyakorisága és tartalmi gazdagsága kínál többletet. Míg a tanítás utáni foglalkozások többsége a nem felekezeti iskolákban elsősorban tanulásra szolgál, a felekezeti iskolákban spirituális és közösségépítő, valamint a szélesebb értelemben készségfejlesztő (zene, sport) tartalmak dominálnak. A felekezeti iskolákban gyakoribbak a délutáni, hétvégi programok és a többnapos kirándulások. Ezek élményszerző, közösségteremtő, kultúr- és szabadidő-kitöltő programok, s a tanulmányi eredményesség tükrében is igen hatékony háttértevékenységként azonosíthatók (*Pusztai,* 2009). Igen gyakoriak a munkaigényes, a tanárok, valamint az iskola személyzete részéről több előkészítést, önkéntes munkát, kötelező óraszámon túli aktivitást igénylő programok (*Pusztai,* 2009).

Az eddigi kutatások szerint egyértelműen bizonyított, hogy a felekezeti intézményeknek, tanároknak, tanítóknak speciális igényekre kell válaszolniuk, hiszen az iskolaválasztóik körében felülreprezentált a vallásosak aránya, s a nevelési értékek tekintetében stabil különbség van a vallásos és nem vallásos iskolaválasztók között (*Pusztai,* 2011). A nevelési értékek meghatározó tengelye egyrészt az egyéni–közösségi tengely, amelyen a vallásosak közelebb állnak a közösségi értékek pólusához, míg a nem vallásosaknál az egyéni szabadság értéke felülírja a közösséggel szolidáris embereszményt. Az autonómia–külső kontroll tengelyen mutatkozó eltérések arra hívják fel a figyelmet, hogy a vallásos nevelés rendszerében a gyermeket kevésbé emancipálják, védelemre, igazgatásra szoruló lénynek tartják, akiért a felnőttek felelősek, míg a nem vallásos szülők inkább hajlanak a gyermek erkölcsi autonómiájának koncepciója felé. A nevelés feletti döntési jog kérdésében alapvetők a különbségek. A vallásos nézetrendszerűek magasabbra értékelik a szülő és az iskola felelősségét, döntési jogát a gyermekénél. Azt is regisztráltuk, hogy a felekezeti iskolák pedagógusai felértékelik a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet, mivel ezek az emberek közötti együttműködést segítő értékek (*Bacskai,* 2008). A felekezeti iskola kiemelkedően fontos erőforrása ezen túlmenően azonban a tantestület nevelési célok és értékek tekintetében mutatkozó, kiemelkedően erős konszenzusos hozzáállása (*Bacskai,* 2008, *Pusztai,* 2015).

Elemzéseink során rámutattunk, hogy a felekezeti iskolákhoz kötődők az átlagosnál jelentősebb szerepet tulajdonítanak a pedagógusoknak. A felekezeti iskolákban tapasztalatot szerzők körében a tanári tekintély megerősítését támogató, a tanároktól többet elváró, de őket támogató szülői hozzáállást tapasztaltunk. Itt nagyobb arányban vélekednek úgy, hogy a nevelés szakértelmet kívánó tevékenység, a pedagógusok anyagi megbecsülését növelni kellene, s a tanulmányi kudarcokért nemcsak a pedagógusok felelősek (*Pusztai,* 2011).

A 2006-os szektorközi összehasonlító vizsgálatunkban a tanárokról szólva a diákok leggyakrabban pozitív jelzőkkel ragadták meg a különbség lényegét, melyek között a legtöbbet említettek az embereségesebb, megértőbb, – sőt, meglepetésünkre, hiszen ugyanebben a vizsgálatban szigorú iskolákként aposztrofálták intézményeiket – engedékenyebb, segítőkészebb, figyelmesebb, elhivatottabb, felelősségteljesebb, közvetlenebb, barátságosabb, gyermekcentrikusabb, nyitottabb, toleránsabb voltak. A következő meghatározásokban az értékelő tartalom helyett inkább a leíró dominált: vallásos, határozott értékrendű, erkölcsileg szigorú, többet jár templomba, ingyen túlórázik, sok a fiatal, sok az idős (*Pusztai,* 2009). Megjelentek kritikus vélemények is, mely szerint a tanárok maradiak, álszentek, „lúzerek", mindenbe beleszólók, szolgalelkűek, élni nem tudók (*Pusztai,* 2009).

A kifejezetten a református iskolák pedagógusait célzó kutatásunk 2008-ban az ország 26 református középiskolájában vállalkozott a tanárok megkérdezésére. 169 fő válaszadót sikerült találnunk (*Bacskai,* 2008). Az akkori kutatás legfontosabb eredménye az volt, hogy a válaszadók 64%-a a református felekezethez, 33%-a római katolikushoz tartozott, 94%-uk meg volt keresztelve. 54% egyháziasan, 39% a maga módján vallásosnak vallotta magát. 43% rendszeresen, 32% pedig ritkábban vett részt a gyülekezet alkalmain. A megkérdezettek 30%-a valamilyen kisközösségbe is járt. A személyes vallásgyakorlatról szinte mindenki úgy nyilatkozott, hogy imádkozik, és a tanárok 62%-a rendszeresen, ritkábban pedig további 33%-uk olvasta a Szentírást. A református középiskolákban az átlagnál valamivel több volt a férfi tanár, s a pedagógusok egyharmada származott értelmiségi családból, ami az országos átlagnál kedvezőbb. Az iskolák nagy része jelentős energiát fektetett a pedagógiai önmeghatározás pontosításába (*Bacskai,* 2008).

Szerzetesi iskolák tanáraival foglalkozó vizsgálatunk eredményei lényeges összehasonlító szempontokat kínálnak jelen vizsgálatunkhoz (*Pusztai,* 2016). A szerzetesi intézmények pedagógusai szektorközi összehasonlításban vallási, spirituális tőke tekintetében kimagasló erőforrásokra támaszkodnak. A családi és a saját kulturális tőke tekintetében jelentős különbségek mutatkoztak szektoron belül, s a komolyabb pedagógiai kihívást jelentő, hátrányos helyzetű iskolákban több volt a humán és vallási tőkével kevésbé ellátott pedagógus. A tanárok társadalmitőke-forrásai közül főként az extrakurrikuláris oktató és nevelő tevékenység közös célként való azonosítása, valamint a tantestület problémás nevelési területeken megalkotott konszenzusa mutatkozott lényeges hatásúnak az intézmény eredményességére. Ezeket közös tantestületi tőkeforrásként azonosítottuk.

Mivel egy iskolából jelentős arányban kaptunk pedagógus-válaszokat, kontextus-szinten is meg tudtuk ragadni a tantestületi társadalmi tőke

működését. Az iskolákat három csoportba soroltuk a diákkompozíció és teszteredményeik szerint, majd megvizsgáltuk, hogy melyek azok az intézmények, amelyek a diákkompozíciójukhoz képest összességében felülmúlják az elvárható eredményességet. Az elvártnál magasabb teljesítményt nyújtó iskolák tantestületeinek jellemzője, hogy az egydimenziós, oktatáscentrikus pedagógiai szerepvállalás helyett harmonikus, többdimenziós nevelőmunkát céloztak meg.

A REFORMÁTUS ISKOLÁK HELYZETE AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS TÜKRÉBEN

A református iskolák alapsokaságának adatait az *Országos kompetenciamérés* 2016-os, a kutatás idején elérhető legfrissebb adatbázisából nyertük. Az OKM-adatbázisban szereplő református iskolák száma nem egyezik meg pontosan a Református Pedagógiai Intézet honlapján található adattal (kevesebb annál), aminek az az oka, hogy az OKM-adatbázisba a speciális intézmények nem kerültek be, mert diákjaik nem vettek részt a tesztfüzet kitöltésében, illetve az általános iskolák közül is csak azok, ahol már van 6. évfolyam, hiszen ez a mérés első időpontja. Az adatok leírását azért tartjuk szükségesnek, hogy ehhez viszonyítva tudjuk megítélni a jelen kutatásban szereplő intézményektől kapott adatokat.

Az OKM 2016-os adatbázisában a 10. évfolyamon 39 telephely szerepel. Van olyan intézmény, amely több telephelyen is folytat képzést, ezeket külön kezeljük, tekintve, hogy nagy különbségek lehetnek az egyes telephelyek között. Ezek között vannak olyan intézmények is, amelyek gimnáziumi és szakképzést is folytatnak. A 39 telephely közül 14 a Dunamelléki Egyházkerület területén, 11 a Tiszántúli Egyházkerületben, 8 a Tiszáninneni Egyházkerületben, 6 pedig a Dunántúli Egyházkerület területén van (1. táblázat).

Egyházkerület neve	Képzési típus	Telephelyek száma, ahol az adott képzés megvalósul
Dunamelléki Egyházkerület	8 évfolyamos gimnázium	3
	6 évfolyamos gimnázium	5
	4 évfolyamos gimnázium	9
	Szakközépiskola	4
	Szakiskola	3
Dunántúli Egyházkerület	6 évfolyamos gimnázium	1
	4 évfolyamos gimnázium	5
	Szakközépiskola	3
Tiszáninneni Egyházkerület	6 évfolyamos gimnázium	3
	4 évfolyamos gimnázium	4
	Szakközépiskola	5
	Szakiskola	2
Tiszántúli Egyházkerület	8 évfolyamos gimnázium	2
	6 évfolyamos gimnázium	4
	4 évfolyamos gimnázium	10
	Szakközépiskola	4

1. táblázat: A képzési típusok megoszlása egyházkerületenként.

Forrás: *OKM,* 2016

Ezek az információk azért lényegesek, mert a szerkezetváltó képzésekben a legmagasabb a diákok társadalmi státusa, míg a szakképzésben a legalacsonyabb, ami nagyban befolyásolja nemcsak a tanulói eredményeket, hanem a pedagógusmunka jellegét is.

Az általános iskolai képzésben 110 református telephelyen folyik oktatás. A legtöbb intézményt a Tiszántúli Egyházkerület és gyülekezetei működtetik (39), 33 intézmény a Dunamelléki Egyházkerület területén működik, 19-19 telephely pedig a Dunántúli és a Tiszáninneni Egyházkerületben található.

Az alábbi két táblázat a négy egyházkerület területén működő iskolák áttekintő adatait mutatja (2. és 3. táblázat). A hatodik osztályosok eseté-

ben a tanulói összetétel index foglalja össze a diákok társadalmi hátterét. Az országos átlag 0, látszik, hogy a református iskolák átlaga nem sokkal magasabb ennél, a Tiszántúli Egyházkerület esetében alig haladja meg. A református iskolákra is igaz, hogy a legkevésbé előnyös diákkompozíciójú iskolákban a legalacsonyabb az OKM pontszám.

Az elvárt értéktől való eltérés méri igazán az iskola eredményességét, pedagógiai hozzáadott értékét. Látjuk, hogy a református iskolák esetében ez minden egyházkerületben pozitív, tehát a társadalmi hátterükhöz képest jobban teljesítenek a diákok, a Dunamelléki Egyházkerület iskoláiban pedig ez kiemelkedő. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az újonnan átvett iskolák még nem érték be a régebb óta egyházként működő intézmények szintjét, ezek hozzáadott értéke többnyire negatív. Ezért fontos adat, hogy mely egyházkerületben hány újonnan átvett intézmény van.

Egyház-Kerület	A telephely jellemzői					Az elvárt értéktől való eltérés	
	tanulói összetétel index	fegyelem index	motivációs index	matematika átlagos képességpont	szövegértés átlagos képességpont	matematika	szövegértés
Tiszántúli	0,18	3,38	2,13	1480	1485	5,56	8,62
Tiszáninneni	0,41	4,11	2,11	1502	1491	10,98	7,3
Dunántúli	0,7	2,37	0,74	1473	1494	9,97	5,2
Dunamelléki	1,74	3,37	1,77	1516	1530	49	41

2. táblázat: A református iskolák 6. osztályos tanulóinak adatai az *Országos kompetenciamérés* szerint Forrás: *OKM,* 2016

A tizedik osztályos adatok elemzésekor azt látjuk, hogy az egyházi középiskolák a társadalmi hátterükhöz mérten mindenhol nagyon jól teljesítenek, pedig a Tiszáninneni Egyházkerület sok szakképző intézményt vett át, ahol az országos átlagnál alacsonyabb a tanulók társadalmi státusza.

Egyház-Kerület	A telephely jellemzői					Az elvárt értéktől való eltérés	
	tanulói összetétel index	fegyelem index	motivációs index	matematika átlagos képességpont	szövegértés átlagos képességpont	matematika	szövegértés
Tiszántúli	2,16	2,65	1,45	1663	1643	27,5	56,4
Tiszáninneni	-1,2	0,21	-0,21	1611	1567	32	61
Dunántúli	2,6	0,22	1,11	1707	1684	57,6	86,4
Dunamelléki	4,01	2,75	0,40	1680	1677	11	39,66

3. táblázat: A református iskolák 10. osztályos tanulóinak adatai az *Országos kompetenciamérés* szerint Forrás: *OKM,* 2016

PEDAGÓGUSVIZSGÁLAT A REFORMÁTUS INTÉZMÉNYEKBEN

2017 tavaszán végzett vizsgálatunk átfogó célja a református iskolákban dolgozó pedagógusok professzionális elkötelezettségének, szakmai karrierjének, nevelési kultúrájának felmérése volt. A legfontosabb kérdéskörök egyike a szakmai pályafutásra, a nevelő-oktató tevékenységre vonatkozott, a másik a pedagógusok speciális, református nevelő- és oktatómunkára való felkészüléssel kapcsolatos igényeiről, szükségleteiről és terveiről tájékozódott. A harmadik kérdéskör a fenntartói küldetés alapvető értékeihez való viszony, valamint az iskola pedagógiai munkájára vonatkozó információ feltárását célozta.

A kérdőívet – egyházi pedagógusok körében szerzett korábbi kutatási tapasztalataink alapján – 2017 májusában állítottuk össze, a kikérdezés online formában 2017 júniusában indult és szeptember közepén végződött. A kutatás során ebben az időszakban többszöri emlékeztetőt kiküldve a református iskolafenntartók összesen 177 intézményébe juttattuk el a válaszadásra kérő felhívásunkat és az online kérdőívet, s a pedagógusok teljeskörű válaszadására számítottunk. Eddigi vállalkozásainkhoz képest a református pedagógusok szélesebb, de messze nem teljes körét

értük el, 328 főt sikerült megkérdezni. A legnagyobb válaszadási aktivitást a Tiszáninneni Egyházkerület intézményeiben tapasztaltuk (155 fő), a Dunamelléki Egyházkerületből 88-an, a Tiszántúli Egyházkerület intézményeiből 73-an, a Dunántúliból 13-an válaszoltak. A válaszok 57 fenntartó 80 intézményéből érkeztek, eltérő számban. Három intézményben 20 fölötti, öt helyről 10 és 20 közötti létszámban töltötték ki, 39 intézményt csak 1-1 válaszadó képviselt. A válaszadók között 148 fő vezető pozícióban dolgozott (igazgató, igazgatóhelyettes, intézményegység-vezető, munkaközösség-vezető, gyakorlatioktatás-vezető, szakcsoportvezető stb.). Ennek alapján meg kell állapítanunk, hogy a vizsgálat során gyűjtött adatok nem reprezentálják a református oktatási intézmények pedagógustársadalmát. A válaszhiányos kérdések aránya viszont alacsony volt, vagyis aki megtisztelte a kutatócsoportot válaszaival, az elkötelezetten szeretett volna segíteni. A válaszadók 31%-a reál, 28%-a humán, 9,6%-a művészeti, 8% nyelvszakos, 7% óvodapedagógus. 5% alatti arányban van tanító, vallástanár, testnevelő, szakmai tanár, valamint gyógy- és fejlesztőpedagógus. Négyötödük nem dolgozik máshol pedagógus állása mellett, legkevésbé jellemző ez a két keleti egyházkerületünk pedagógusai körében (4. táblázat).

ISCED szint	Vizsgált intézményi egységek	Vizsgált pedagógusok
Óvoda	15	27
Általános iskola alsó tagozat	28	87
Általános iskola felső tagozat	32	75
Gimnázium	18	87
Szakgimnázium	8	14
Szakközépiskola	1	1
Alapfokú művészetoktatási intézmény	7	19
Egyéb	16	18
Összesen	125	328

4. táblázat: A vizsgált intézmények és pedagógusok száma az intézményi adatok tükrében

Forrás: *Református pedagógusok,* 2017

A válaszadók száma és intézményenkénti aránya nem tette lehetővé közös tantestületi erőforrások számbavételét. 2015-ben 54 szerzetesrendi nevelési-oktatási intézmény 1069 pedagógusának megkérdezését vállaltuk, az igazgatókhoz juttattuk el a pedagóguslétszámnak megfelelő mennyiségű nyomtatott kérdőívet, melyet az anonimitás biztosítása érdekében különkülön lezárt borítékban adtak vissza a pedagógusok az intézményvezetőnek, így a válaszadási arány akkor 73%-os volt, 806 válaszadó adataival tudtunk dolgozni, s nem volt olyan intézmény, ahonnan extrém kevés adat futott volna be. Jelen kutatás során a sürgető időkeret és a kutatásra fordítható szűkös anyagi erőforrások miatt online kikérdezés történt. Sajnos a pedagógusok így nem érezték fontosnak a kitöltést, a válaszadási hajlandóságot ez az adatgyűjtési eljárás nagymértékben csökkentette. Jelen eredményeket, ahol lehetett, összevetettük a közelmúltban készült pedagógusvizsgálataink adataival, a több intézményfenntartó szektorból származó *TELEMACHUS 2014*, valamint a *Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015* című adatbázisokkal.

Az eredmények egyházkerületek szerinti összevetésének értelmezésekor figyelmet érdemel az, hogy nem minden egyházkerület iskolahálózata részesült ugyanolyan intenzív bővítésben, s a válaszadók között is eltérő arányban vannak a régebb óta egyházi fenntartásban működő és újabban egyházivá vált intézmények pedagógusai (5. táblázat).

	Dunamelléki	Dunántúli	Tiszáninneni	Tiszántúli
Régebb óta egyházi	81,8%	38,5%	29,7%	58,9%
Újabban egyházivá vált	18,2%	61,5%	70,3%	41,1%
N=	88	13	155	73

5. táblázat: A régebb óta egyházi és az újabban egyházivá vált intézmények pedagógusainak aránya a válaszadók között

Forrás: *Református pedagógusok,* 2017

A PEDAGÓGUSVIZSGÁLAT ADATAINAK ELEMZÉSI SZEMPONTJAI

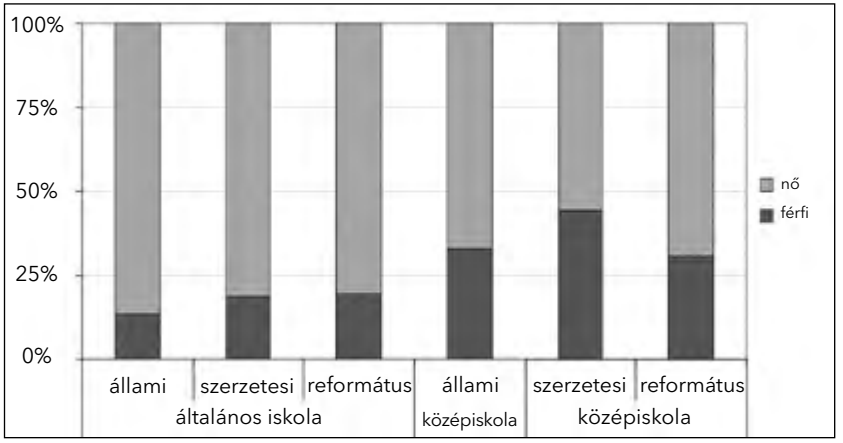
Korábbi kutatási eredményeink szerint a református iskolák erősségei nem individuum-szintű vizsgálatok alapján magyarázhatók, hanem az iskolai kontextus szintjén, vagyis tantestületi szinten. Amikor a pedagógusok attribútumait vizsgáltuk, szükségesnek tartottuk volna ezeknek a tantestületi vonásoknak az elemzését, ennek azonban az intézményenkénti válaszadási hajlandóság alacsony szintje miatt az intézmények kevesebb mint egyötödénél lett volna értelme. Az adatbázis eredményeit így individuális szinten, olyan szempontok mentén elemezzük, melyeket korábban jelentős tényezőként azonosítottunk. A vizsgált tényezőket úgy értelmezhetjük, mintha azok különböző tőkefajták reprezentánsai lennének, melyek összességében teljesítmény-többletet eredményezhetnének (6. táblázat).

Tőkefajta	A tőke típusa	A mérésre szolgáló kontextuális változó
Emberi tőke	Demográfiai jellemzők	Nemek szerinti összetétel
		Életkori összetétel
	Képzettségi jellemzők	A tanárok végzettsége
		Továbbképzésben való részvétel
Vallási tőke	Egyéni	Hitélet, vallásgyakorlat
	Közösségi	Vallásgyakorlat közös formái
Társadalmi tőke		
	Intergenerációs	
	Az iskolában a diákokkal tanórán és az extrakurrikuláris foglalkozásokon eltöltött idő	
	Intragenerációs	
	Konszenzus az alapvető nevelési kérdésekben	
	Intézményen kívüli tőkeforrások	Szülőkhöz, fenntartóhoz fűződő viszony

6. táblázat: A pedagógusok tőkeforrásai a református iskolákban

A REFORMÁTUS ISKOLÁK PEDAGÓGUSAINAK HUMÁN TŐKEMUTATÓI

A pedagógusok nemét és életkorát demográfiai humán tőkeforrásnak tekinti a szakirodalom (*Bacskai,* 2015). A pálya elnőiesedése kapcsán a férfiak aránya lényeges szempont. A nemi összetétel tantestület-szintű mutatója fontos adat lenne, mert feltevésünk szerint a családok nemi struktúráját idéző kiegyenlítettebb arányok megközelítése kedvező nevelő hatású (*Pusztai,* 2016). A református általános iskolában tanító válaszadók 19,3%-a, a középiskolai pedagógusok 30,7%-a férfi. 2008-as református középiskolai pedagógusvizsgálatunk eredményeivel összevetve az utóbbi évtizedben csökkent a férfi pedagógusok aránya, akkor a középiskolában tanító válaszadók 38%-a volt férfi. Az iskolafenntartó szektorok szerinti – kvázi jelen idejű – összehasonlítás azt mutatja, hogy a református pedagógusok körében a női dominancia mellett az általános iskolai szinten még mindig több a férfi pedagógus, mint az állami iskolákban, s a nemi arányok ugyanolyan kedvezőnek tűnnek, mint a szerzetesrendek iskoláiban. A középiskolai szinten viszont jelen adatok szerint a tantestületeken belüli nemi arányok mára inkább az állami iskolákéhoz hasonlítanak.



1. ábra: A pedagógusok nemek szerinti összetétele a fenntartók típusa szerint

Forrás: *Telemachus* 2014, *Szerzetesrendi iskolák pedagógusai* 2015, *Református iskolák pedagógusai* 2017

A pedagógusok életkora nem önmagában képezi a humán tőke alapját, hanem a pályán eltöltött évek alatt felhalmozódó tapasztalatok révén. A tantestületen belül rendkívül fontos a fiatal és idősebb kollégák kiegyensúlyozott aránya, ami az iskola pedagógiai profiljának stabilitását ígéri, mivel a tantestület kollektív pedagógiai szakértelmét erodálja, ha egyszerre vonul nyugállományba sok kolléga, s az új belépők egy hullámban érkeznek. A kilencvenes években az egyházi iskolák tantestülete fiatalabb volt a többi szektorénál, az idősebbek között is kevés olyan pedagógus volt, aki felekezeti iskolai tapasztalatokkal rendelkezett, tantestületként pedig szinte mindnyájan kezdők voltak. A korábbi kutatások eredményeiből arra következtettünk, hogy a felekezeti iskolák fiatalabb korösszetételű tantestületei nyitottságuknál és lelkesedésüknél fogva kedvezően járultak hozzá a rendszerváltozás után újrainduló egyházi intézmények pedagógiai útkereséséhez. Az utóbbi évek tapasztalatai szerint, ha a pályán eltöltött évek számát tekintjük, részben fennmaradt a felekezeti iskolák pedagóguskarainak relatív fiatalossága. A válaszadó pedagógusok közül az alapfokú művészetoktatási intézmények oktatói a legifjabbak (átlagosan 40,8 évesek), őket az óvodapedagógusok követik (44,6 év), majd az alsó tagozatos tanítók (45,5 év) és a gimnáziumi tanárok (átlagéletkoruk 47,6 év), akiknél az általános iskolák felső tagozatos tanárai több mint egy évvel korosabbak (átlagéletkoruk 48,8 év). Szakképzésünkben, az országos helyzetképnek megfelelően, még további pár évvel idősebbek oktatnak (52 év). Ez azt jelenti, hogy a református általános iskolákban alsó tagozatban tanító válaszadóink több mint egy teljes évvel fiatalabbak a magyar tanítókhoz képest, akiknek 46,6 év az átlagéletkora 2017-ben, a tanár válaszadóink viszont jóval korosabbak az országos átlagnál, ami 46,9 év. A pályán eltöltött évek száma az általános iskola felső tagozatában tanítóknál a legmagasabb (24,2 év) és az óvodapedagógusoknál a legalacsonyabb (19,6 év). A jelenlegi munkahelyen eltöltött évek száma szerint is az általános iskola felső tagozatában tanítók rendelkeznek a legnagyobb múlttal (13,2 év), de a gimnáziumi tanárok és a tanítók sem maradnak el sokkal tőlük (12,5 és 11,1 év). A szakképzésben dolgozók számolnak el a legtöbb, nem pedagógus munkakörben eltöltött évvel. Ennek alapján levonható az a következtetés, hogy válaszadóink összességében jelentős szakmai tapasztalattal rendelkeznek, illetve jól ismerhetik saját intézményeiket.

A református iskolák esetén az általános pedagógiai rutin mellett rendkívüli szerepe van az egyházi iskolákban szerzett tapasztalatnak, ami mindenképpen előny, akár pedagógusként, akár egykor diákként szerezte azt meg a jelenlegi pedagógus. Ezek a korábban szerzett tapasztalatok az egyénnek és az intézménynek is megtérülnek; egyrészt rövidebb a betanítási időszak, másrészt a fenntartói, intézményi célokkal való azonosulás is könnyebben kialakul. A református felsőoktatásban folyó pedagógusképzés nem minden régió református iskoláit látja el megfelelő létszámú frissen végzett pedagógussal, s valójában nyitott kutatási kérdés az is, hogy a református pedagógusképzés felkészíti-e az egyházi iskolában jellemző speciális szerep betöltésre a hallgatókat. 2017-es válaszadóinknak mindössze 15%-a szerzett valamely egyházi felsőoktatásban (is) egy első vagy többedik diplomát. A tanítók és az óvodapedagógusok vannak a legtöbben, nekik egyötödük tanult valaha egyházi felsőoktatásban, miközben az általános iskolai tanárok egytizede, a gimnáziumi tanárok 15%-a. A református köznevelési intézményeknek tehát többnyire olyan pályázókkal kell számolniuk, akiknek nincsen speciális felkészültségük az egyházi iskolai munkára. A regionális tanárképző egyetemek mellett működő református pedagógusképző szakkollégiumok enyhíthetnék ezt a hiányosságot.

A pedagógusok humán tőkéjének központi eleme a képzettség. A megkérdezett pedagógusok többségének több diplomája van (a diplomák átlagos száma 2,29), ami a korábbi főiskolai végzettség egyetemire emelését, több azonos szintű diploma megszerzését, valamint a szakvizsgát nyújtó képzésekben való részvételt jelenti. A 2015-ös adatokhoz viszonyítva a református intézmények pedagógusai körében jelentősen magasabbnak tűnik a szakvizsgázottak aránya (46,6%), azonban ennek az az oka, hogy a vezető beosztásúak, akik 70%-ban rendelkeznek szakvizsgával, felül vannak reprezentálva a válaszadók között. Szakvizsgája leggyakrabban az óvodapedagógusoknak (54%), legritkábban az általános iskola felső tagozatában tanítóknak (43%) van. Mindössze három válaszadó szerzett tudományos fokozatot, s a jelenleg is tanulók aránya nem éri el az 5%-ot (14 fő). A jelenleg tanulók a negyvenes éveik elején járnak és átlagosan 15 éve vannak a pályán, tehát valószínűleg a minősítéshez szükséges szakvizsga megszerzésén dolgoznak. Legalább egy nyelvvizsgája a válaszadók majd egyharmadának van, miközben csak az utóbbi bő egy évtizedben végzet-

tek esetén volt ez a diplomaszerzés feltétele. Egytizedük több nyelvvizsgát is szerzett, 36%-uknak nincs ugyan nyelvvizsgája, de megítélése szerint valamilyen szinten beszél idegen nyelvet. A válaszadók majd fele (48%) besorolás szerint a „Pedagógus 1", kétötödük a „Pedagógus 2" kategóriában van, továbbá 11 gyakornok (3,4%), 28 mestertanár (8,6%), valamint egyetlen kutatótanár válaszolt.

Egy pedagógus humán tőkéjének fontos forrása annak a családi környezetnek a műveltsége, tudása, melyből érkezik, s amely a mindennapokban körülveszi. Ennek leggyakrabban megvizsgált faktora a szülői és a házastársi iskolázottság. Ami a szülők iskolázottságát illeti, az anyák és az apák bő négyötöde középfokú végzettségű, s mindössze egynegyede diplomás. A válaszadók bő egyharmadának homogén középfokú iskolázottságú szülei vannak, majd egyötödüknek homogén alapfokú végzettségűek a szülei, s 15%-uk származik homogén diplomás családból. Ha a válaszadók egyházkerületenkénti adatait összevetjük, a legtöbb felsőfokú végzettségű apától származó pedagógus válaszadó a Dunamelléki Egyházkerületben (30%), a legtöbb alapfokú végzettségű szülő gyermeke a Dunántúli és a Tiszántúli Egyházkerületben él (35% fölött).

A pedagógusok bő felének a házastársa is diplomás, egyharmaduké pedig középfokú végzettségű. A diplomás házastársak aránya a Tiszántúli Egyházkerületben jóval alacsonyabb a többi kerület válaszadóihoz képest. A települési környezetet tekintve a válaszadó református pedagógusok majd fele (45,9%-a) kisebb város lakója, negyedük (25,5%) községben él, egyötödük megyeszékhelyen, s egyötödük fővárosi. A státuscsoportok és egyházkerületek szerint a Dunamelléki válaszadók között dominálnak a falusi-kisvárosi, erős középfokú végzettségű szülőktől származó s jelenleg magas iskolázottságú társsal élők, valamint a nagyvárosi, magasan iskolázott szülőktől származók, akiknek szintén diplomás a társa. A Tiszáninneni Egyházkerületben felülreprezentáltak azok a pedagógus válaszadók, akik nagyvárosi lakosok, szüleik alapfokú végzettségűek, legfeljebb édesanyáik között van több középfokú végzettségű. A Tiszántúli Egyházkerület tipikus tanára kisvárosi lakos, alapfokú végzettségű anya és középfokú végzettségű apa sarja, azonban a házastársa rendszerint alacsonyabb iskolázottságú, mint ő. Ezek az adatok tükrözik a regionális egyenlőtlenséget, amit általában a keleti régió társadalmi összetételének hátrányaként ismerünk. A

pedagógus végzettségű házastársak aránya a hagyományoknak megfelelően magas, különösen a Dunántúli és a Tiszáninneni Egyházkerületben, ahol egyharmad a pályán dolgozó pedagógus házaspárok aránya. Jól kamatozik a saját gyermek nevelésével kapcsolatos tapasztalat, válaszadóink 87%-ának van gyermeke, a gyermekszám összességében közelít a kettőhöz (1,86), a keleti országrészben alacsonyabb annál, a középső és nyugati területen meghaladja a kettőt.

A regionális és egyházkerületek közötti társadalmi egyenlőtlenségek nemcsak a családi és saját kulturális tőke vonatkozásában mutathatók ki, hanem abban is, hogy a pedagógusok régiónként nagyon eltérő diákkompozícióban dolgoznak. Adatainkat az *Országos Kompetenciamérés* telephelyi adataival kiegészítve azt találtuk, hogy a Dunamelléki Egyházkerületből a vizsgálatban reprezentált iskolák tanulóinak családiháttér-indexe kiemelkedő, a Tiszáninneni Egyházkerület itt megjelenő iskoláié pedig a legalacsonyabb. A Dunamelléki intézmények pedagógusainak kell a legritkábban fegyelemsértéseket kezelni, a Tiszántúliaknak és a Tiszáninnenieknek a leggyakrabban. A kép sokszínű, ez a néhány adat csupán arra hívja fel a figyelmet, hogy a kihívás mértéke és jellege nem mindenütt egyforma.

A REFORMÁTUS INTÉZMÉNYEK PEDAGÓGUSAINAK VALLÁSI- ÉS SPIRITUÁLISTŐKE-FORRÁSA

Finke (2003) szerint a vallási tőke magában foglalja a rítusok és ismeretek, a speciális kapcsolatok kezelésének elsajátítását, azaz a vallási tőke a vallásos életút részeként halmozható fel. A nem közösségben gyakorolt, hanem lényegében individuális keretek között megélt vallásosságot a kutatók spirituális tőkének nevezik. A református köznevelési intézmények pedagógusainak ez irányú erőforrásai kétségtelenül jelentős szerepet játszanak akár a gyermekeknek felmutatható magatartásminták, akár a pedagógusszerep-meghatározás és a pályán előálló megterhelő, konfliktusos helyzetek kezelése kapcsán.

A szektorközi összehasonlításban megállapítottuk, hogy az állami szektor pedagógusainak vallásossága nem nagyon tér el az össztársadalmi vallásosság jellemzőitől. A 2014-es vizsgálatunkban, amellett, hogy több

mint egytizedük nem nyilatkozott, összesen majd kétharmaduk jelezte, hogy valamilyen formában (többnyire a maga módján) vallásosnak tudja magát. Ehhez képest a felekezeti iskolák pedagógusai ebben a vizsgálatban is határozottabb vallásosságot mutattak, hiszen háromnegyedük egyháziasan vallásosnak és majd egyötödük a maga módján vallásosnak mondta magát, miközben csak minden huszadik hallgatta el meggyőződését. A felekezeti iskolafenntartók egy-egy csoportját vizsgálva megerősítettük, hogy ezekben az intézményekben a pedagógusok vallási, spirituális erőforrásai kiemelkedően jelentősek. A református iskolák pedagógusai körében most a válaszmegtagadók aránya alacsonyabb, mint az összes felekezeti iskola pedagógusai körében volt 2014-ben, s a pedagógusok kétharmada az egyház tanítása szerint vallásosként jellemezte magát, s emellett még 31%-uk a maga módján vallásosnak, így összességében a valamiképpen vallásosak aránya ugyanolyan magas, mint a szerzetesi iskolákban volt 2015-ös vizsgálatunkban. Meg kell jegyeznünk, hogy kutatásaink szerint a kétfajta vallásos önbesorolásnak nem abszolút, hanem relatív jelentése van, az egyén mindig a környezete vallásosságához, előzetes vallási ismereteihez, egyházi tájékozottságához viszonyítja a saját vallásosságát, így jelentős átjárás lehet a két kategória között (7. táblázat).

	Állami intézmények	Felekezeti intézmények	Szerzetesi intézmények	Református intézmények
Egyháziasan vallásos	15,7%	73,7%	76,1%	**65,2%**
Maga módján vallásos	43,8%	18,7%	20,0%	**30,8%**
Bizonytalan	5,4%	0,8%	0,8%	**0,7%**
Nem vallásos	23,0%	1,9%	1,2%	**1,1%**
Válaszmegtagadó	12,1%	5,0%	1,9%	**2,2%**
N=	521	262	806	**328**

7. táblázat: A pedagógusok vallásosság szerinti önbesorolása szektorközi összehasonlításban

Forrás: *Telemachus* 2014, *Szerzetesrendi iskolák pedagógusai,* 2015, *Református iskolák pedagógusai,* 2017

Az egyházkerületek közötti összehasonlítás a válaszadási hajlandóság függvényében mutat informatív képet, ezért a Dunántúli Egyházkerület pedagógusairól nem vonhatunk le következtetést. A legtöbb egyházias vallásosságú pedagógus válaszadó a Dunamelléki kerületben, a legkevesebb a Tiszáninneni Egyházkerületben található, miközben ott a leggyakoribb az önmagát maga módján vallásosnak minősítők aránya. A kétféle vallásosság szerinti öndefiníció határmezsgyéjének fogalmi elmosódottsága miatt összességében elmondhatjuk, hogy a református iskolákból a válaszadást vállaló pedagógusok kilenctizede valamiképpen vallásosnak mondja magát.

A régebb óta egyházi fenntartásban működő és az újabban egyházivá vált intézmények pedagógusai között jelentős eltérés mutatkozik vallásos önbesorolás tekintetében. Míg a régebbi református intézmények pedagógusainak háromnegyede az egyház tanítását követőként definiálja magát, addig az ide tartozók aránya az újabb református iskolákban nem éri el a 60%-ot. A különbség a maguk módján vallásosak körében is érzékelteti hatását, hiszen a régebbi református intézményekben a pedagógusok kevesebb, mint negyede sorolja ide önmagát, míg az újabb intézményekben arányuk meghaladja az egyharmadot (8. táblázat).

	Régebb óta egyházi	Újabban egyházivá vált
Egyháziasan vallásos	74,4%	57,6%
Maga módján vallásos	23,8%	36,7%
Bizonytalan	0,6%	0,6%
Nem vallásos	-	1,9%
Válaszmegtagadó	1,3%	3,2%
N=	160	158

8. táblázat: A régebb óta egyházi és az újabban egyházivá vált intézmények pedagógusainak vallásosság szerinti önbesorolása

Forrás: *Református iskolák pedagógusai,* 2017

Ami a felekezeti összetételt illeti, a válaszadó pedagógusok háromnegyede (74,7%) református, 15%-uk katolikus, s elenyésző a sehová sem tartozók száma. Egyházkerületi összehasonlításban a Tiszántúlon a legmagasabb a

református felekezetű pedagógusok aránya (94,1%), míg a Tiszáninneni Egyházkerületben kétharmad körüli. Itt viszont kiemelkedően magas a római katolikusok aránya (22,6%), ugyanez a Tiszántúlon tizedennyi. Az országos felekezeti megoszlásnak megfelelő, hogy evangélikusok a Dunamelléki Egyházkerületben, görög katolikusok a Tiszáninneni és a Tiszántúli Egyházkerületben fordulnak elő néhány százalékban. Az iskolafenntartó felekezet dominanciája nagyjából megegyezik a szerzetesi iskolákban tapasztaltakkal (*Pusztai,* 2016).

Lényegében a válaszadó pedagógusok négyötöde gyakori, rendszeres templomba járó, havonta néhányszor 39,1%, hetente 34,7%, s hetente többször is megy 6,0%. Felekezeti sajátosságokat is tekintetbe véve ez nagyjából megegyezik a szerzetesi intézmények pedagógusainak közösségi vallásgyakorlatával. Az egyházkerületek között van eltérés, a rendszeres templomba járók aránya a legmagasabb a Tiszántúli Egyházkerületben, s legalacsonyabb a Tiszáninneni Egyházkerületben, egyedül itt mérhető (ha minimálisan is) a soha nem vagy évente egyszer megy templomba válasz, de a csak nagyobb ünnepek alkalmával templomba menők aránya majdnem kétszerese az utána következő Dunántúli Egyházkerületi, és közel háromszorosa a Tiszántúli adatnak.

A válaszadóknak mindössze egyötöde számolt be arról, hogy senki nincs a tantestületében, akivel egy gyülekezetbe, egyházközségbe járna, viszont majdnem minden második pedagógusnak van legalább egy olyan kollégája, akivel egy kisközösségbe, imakörbe jár. A tiszántúliaknak van a legvalószínűbben olyan kollégája, akivel a közösségi vallásgyakorlat során is találkoznak. A vallásosság mentén szerveződő kapcsolatháló egyrészt annak értékorientáló, másrészt információs csatorna jellege miatt a tantestületi társadalmi tőke egyik legfontosabb szektorspecifikus erőforrása (lehetne).

A napi imádkozók aránya majdnem eléri a háromnegyedet (74,4%), de itt is kitapinthatók különbségek. A Dunamelléki Egyházkerületben az arány meghaladja a négyötödöt, s ez jól korrelál azzal, hogy itt mutatható ki a legtöbb hetente egyszeri vagy többszöri templomba járó is. Úgy tűnik, hogy a közösségi és a személyes vallásgyakorlati formák megléte között összhang áll fenn. A válaszadó pedagógusok több mint négyötödös arányban igényelnék, hogy intézményükben legyen lehetőség számukra

bibliaóra vagy más hitéleti közösség formájában elmélyülni vallási ismeretekben és élményekben. Ennek aránya az egyébként is kedvezőbb vallásossági, vallásgyakorlati mutatókkal rendelkező egyházkerületekben a legmagasabb, a Tiszáninnen nem éri el a háromnegyedet sem.

Rákérdeztünk különböző keresztyén és nem keresztyén hittartalmakban való hit meglétére is. A lehatározottabb (inkább vagy határozottan) igen a válaszadóknál a következő öt hittartalom esetében mutatható ki: Isten létében, a Szentháromságban, a Mennyországban, a feltámadásban és a halál utáni életben való hit. A válaszadók határozottan nem hisznek a következőkben: lélekvándorlás, UFO-k, horoszkóp, Kabala, talizmán, mágia. Ebben a tekintetben nincs különbség a különböző egyházkerületekből választ adók között.

A PEDAGÓGUSOK TÁRSADALMITŐKE-FORRÁSAI

Intragenerációs tőkeforrások

Korábbi kutatásaink alapján egyértelmű, hogy egy református iskolában a tantestületi társadalmi tőke döntő mértékben az egy intézményben dolgozó pedagógusok értékharmóniájából, normabiztonságából, egymás iránti bizalmából táplálkozik. Ennek meghatározó dimenziója az, hogy a munkájuk szakmai súlypontjait milyen tevékenységekben tudják megragadni (*Pusztai,* 2009). E vizsgálatban a különböző tanulmányi, szabadidős és hitéleti tartalmú extrakurrikuláris aktivitásfajtákat faktorelemzésnek vetettük alá, s azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált pedagógusok körében e tevékenységek három markánsan eltérő típust alkotnak. Az első típusban a közösségi tevékenységfejlesztés és a hitéleti nevelés áll a középpontban, s az a sajátossága, hogy nemcsak a tanulóra, hanem mivel a nevelésben közreműködő partnerek együttműködésére törekszik, a szülőkre is kiterjed a hatása. A második típus az egyéni (nem csak tanulmányi) fejlesztésre koncentrál. A harmadik típus gerincét a meritokratikus tanulmányi jellegű kiegészítő tevékenységek (versenyfelkészítés, tehetséggondozás) alkotják (9. táblázat).

Tevékenységfejlesztés, hitéleti nevelés	Oktatás-fejlesztés	Versenyfelkészítés, tehetséggondozás
családi programok szervezése, szabadidős tevékenység, program-, táborszervezés	a gyermekek egyéni képességeinek fejlesztése	tehetséggondozás
hitéleti alkalmak szervezése	felzárkóztatás	versenyfelkészítés
szülők hitéleti, értékrendi orientálása	a tananyag tantervnek megfelelő, minél teljesebb átadása	
lelkigondozás, tanulók hitre nevelése	a gyermekek magatartásának, viselkedési normáinak formálása	

9. táblázat: A pedagógustevékenységek faktorai

Forrás: *Református iskolák pedagógusai,* 2017

Az önmagukat az egyház tanítását követőként definiáló pedagógusok a tevékenységfejlesztést, hitéleti nevelést kiemelkedően fontos feladatnak tartják. Természetesen a pedagógus feladatköre és tárgya sem marad hatástalan a szerepértelmezésre. A tevékenységfejlesztés, hitéleti nevelés az óvodapedagógusok, a tanítók, a humán szaktanárok és a vallástanárok tevékenységének meghatározó része. Az oktatás-fejlesztést és a tehetséggondozás-versenyfejlesztést alapfokon a tanítók hangsúlyozzák, az ének-zene és művészeti szakosok, a reál szaktanárok. A tehetséggondozást és versenyfelkészítést a humán szakosok emelik ki erőteljesen.

A református tantestületi tőkeforrások másik alapvető pillére a tantestületi konszenzus bizonyos nevelési értékek, célok kapcsán. Nem kell amellett érvelnünk, hogy bármely nevelési folyamatban milyen hatalmas jelentősége van az egyértelmű, stabil elvárásoknak, melyek normabiztonsággal jellemezhető nevelési környezetet eredményeznek. Korábbi kutatásainkban sorra meg tudtuk erősíteni, hogy a felekezeti iskolák diákjai számára sokkal világosabb, milyen értékeket képvisel és normateljesítést vár el az iskola, mint a többi szektor iskoláiban tanulók számára (*Pusztai,* 2004; *Pusztai,* 2009; *Morvai,* 2015). Az iskola körüli zárt kapcsolatháló – *Coleman* szavaival élve closure – értelme és jelentősége is éppen ennek a stabilitásnak, vagy ahogy *Burt* nevezi, redundáns normáknak az előállítá-

sa (*Coleman*, 1988; *Burt,* 2000). Ezért a kutatás során fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy mennyire egyezik meg a pedagógusok véleménye néhány, általában konfliktusosnak számító kérdéskörben. A faktorelemzés azt mutatta, hogy négy problémakör különíthető el, melynek részkérdéseiben a pedagógusok véleménye gyakran együtt mozog. Az első az intézményi kultúra tartalmára, a második a tanulók iskolai fegyelmezésére, a harmadik a tanulói rizikómagatartásra, a negyedik a pedagógus szakmai szerepvállalására koncentrál (10. táblázat).

Intézményi kultúra	Tanulói normák	Tanulói rizikómagatartás	Pedagógusszerep
tanár-diák kapcsolattartás	a diákok hajviselete	iskolán kívüli dohányzás	versenyfelkészítés
diák hangneme	a diákok öltözködése	iskolán kívüli szórakozás	felzárkóztatás
az intézményi szokások	fegyelmezés kérdése	diákok párkapcsolatai	a nevelőtestület aktivitása
az intézményi rendezvények		késés	hitéleti nevelés

10. táblázat: A tantestületi konszenzusterületek faktorai

Forrás: *Református iskolák pedagógusai,* 2017

Összességében a válaszadó református pedagógusok igen nagymértékben egyetértenek a kollégáikkal az iskolai élet problémás területeiről alkotott véleményekben, az ötfokú skálán – teljes egyetértés: 5, teljes megosztottság: 0 – nem adtak négyesnél rosszabb osztályzatot. A legnagyobb az egyetértés az iskolakultúra és az iskolai érintkezési normák tekintetében, míg a legkisebb konszenzus a tanulók külső megjelenésével kapcsolatos szabályozásban mutatkozik. A képzési szint és az iskolatípus jelentős mértékben meghatározza a konszenzuskeresés kitüntetett területeit, hiszen az alapfokú intézményekben például sokkal fontosabb a tanulói rizikómagatartás monitorozása és kezelése. Az egyházkerületek között a pedagógusszerep-értelmezés területén tapasztalható különbség, hiszen a Tiszáninneni Egyházkerületben például ezen a téren kifejezetten erős konszenzus mutatkozik abban, mire terjedjen ki a pedagógus szerepvállalása. Megfigyelhető továbbá, hogy az alacso-

nyabb státusú diákkompozícióval dolgozók intézményeiben a rizikómagatartások és a tanár-diák kommunikáció szabályozásának kezelése a fő probléma, s az egyház tanítását követő pedagógusok között a rizikómagatartások szabályozása tekintetében mutatkozik erősebb konszenzus (11. táblázat).

Alapfok				Középfok			
alacsonyabb státusú diákkompozíció		magasabb státusú diákkompozíció		alacsonyabb státusú diákkompozíció		magasabb státusú diákkompozíció	
erős konszenzus	gyengébb konszenzus	erős konszenzus	gyengébb konszenzus	erős konszenzus	gyengébb konszenzus	erős konszenzus	gyengébb konszenzus
iskolán kívüli dohányzás	fegyelmezés kérdése	iskolán kívüli dohányzás	felzárkóztatás	versenyfelkészítés	diákok párkapcsolatai	köszönési normák	diákok párkapcsolata
diák hangneme	tantestület aktivitása	köszönési normák	tantestület aktivitása	iskolai szokások	diákok hajviselete	diák hangneme	diákok hajviselete
köszönési normák	hitéleti nevelés	az intézményi szokások	fegyelmezés kérdése	iskolai rendezvények	hitéleti nevelés	tanár-diák kapcsolat normái	diákok öltözködése

11. táblázat: A nevelőtestületi konszenzusterületek (erős-gyengébb) a különböző képzési szintű és diákkompozíciójú iskolákban tanítók véleménye szerint

Forrás: *Református iskolák pedagógusai,* 2017

A nevelőtestületi konszenzus erőssége véleményünk szerint azt jelzi, hogy milyen problémákkal foglalkozik a leggyakrabban a testület, mik azok, amelyek megoldását közösen munkálták ki. Az alapfokú intézményekben a diákkompozíciótól függetlenül kérdés a dohányzás, aminek a szabályozásában a református iskolákban, úgy tűnik, többnyire sikerül megegyezni. Az alacsonyabb státusú diákok által dominált környezetben korábban jelentkeznek problémák a diák hangnemével kapcsolatban a tanárral folytatott kommunikáció során, aminek szabályozásáról a református iskolák

pedagógusai, az adatok szerint, nem mondanak le. Megfigyelhető, hogy ez a magas státusú gyerekekkel foglalkozó középiskolákban újra fontos nevelési területté válik. Az alacsony társadalmi státusú diákok által látogatott alap- és középfokú iskolákban a legkevésbé a hitéleti nevelés tekintetében tud megegyezni a nevelőtestület. Érdemes odafigyelni arra, hogy ezekben az iskolákban ez a legkevésbé kiérlelt konszenzusterület. Ezt azért tartjuk veszélyesnek, mert a korábbi kutatások alapján egyértelmű, hogy ahhoz az elhivatott és perzisztens teljesítményhez, a munkakultúra megújulásához, ami az alacsonyabb státusúaknak különösen elengedhetetlen a tanulmányi sikerhez, a vallásosság orientáló-normaadó hatására lenne szükség.

Az alapfokú intézmények tantestületeiben nyitott kérdések maradnak a fegyelmezés részletkérdései, és a tantestületi aktivitás elvárható mértékében való megegyezés, s az összhang és a munkaterhelés egyenlőtlenségének érzékelése miatt ezek a tantestület hatékonyságát jelentősen képesek rombolni. Középfokon az alacsonyabb státusú kompozícióban az iskola presztízsének és magának az iskolakultúrának a megerősítése számít konszenzusos területnek, míg a magasabb státusú diákkompozíció esetén a magatartási normák betartására kell jobban ügyelni. A nem egyeztetett témakörök arra utalnak, hogy középfokon a külső megjelenés normáinak szabályozásával nem gyötrődnek a testületek.

A tantestület önképe szempontjából lényeges kérdés, hogy milyennek látja magát és kollégáit egy pedagógus. A válaszadók leginkább egyetértenek abban, hogy nagy szaktudásúak, színes egyéniségek és műveltek, azonban a legkevésbé tartják a kollégáikat erős hittel rendelkezőknek. Ez ugyan mindegyik egyházkerületben legkevésbé jellemző tulajdonságnak bizonyult, azonban kétséges, hogy objektíve megítélhető jellemző lenne.

A tantestületnek mint kapcsolati struktúrának az erősségét, multiplexitását (*Pusztai,* 2009) úgy vizsgáltuk, hogy arra kérdeztünk rá, hogy a válaszadó a különböző, nem szorosan a pedagógusszereppel összefüggő területen a kollégái közül hánnyal tevékenykedik együtt, s ezekből egy kapcsolatháló ereje indexet alkottunk. Megállapítható volt, hogy jelentős az erős kötésekkel rendelkezők aránya. Az átlagnál szorosabbak a tantestületi kontaktusok a Tiszántúli (16,9) és a Dunamelléki (15,9) kerület pedagógusai körében, s relatíve kevésbé erősek a Tiszáninneni kerületben (15,4).

A társadalmitőke-koncepció szerint a tantestületeknek, s ennek következtében az iskolák tanulóinak előnye származhat abból, ha a vallásgyakorlat valamely fórumán is látják egymást, kapcsolatot tartanak egymással, hiszen ez bizalmat teremt és erősít meg a testületben, ami a pedagógusmunkában a tanárok, tanítók egymásra utaltsága miatt nagyon fontos erőforrás. A református iskolák pedagógusainak négyötöde az egyházközségében, fele pedig kisközösségi alkalmon is találkozik kollégáival, s ez alapvető többlet-erőforrásként jelenik meg a vizsgált iskolákban.

A tantestületi társadalmitőke-forrás a pálya-, illetve munkahely melletti kitartás (retenció) magas szintje és az iskolai légkör és vezetés megítélése (*Pusztai,* 2015). A retenció vizsgálatakor először szektorközi összehasonlításban elemeztük a kérdést, s azt tapasztaltuk, hogy a pálya mellett kitartók igen nagy arányban vannak a református iskolákban, sokkal inkább, mint az állami vagy az egyéb felekezeti intézményekben. A jelenlegi intézményük elhagyását fontolgatók csupán 16,3%-ban fordulnak elő. Az egyházkerületeket képviselő pedagógusok között kevesebb eltérés mutatkozik a pedagóguspálya melletti kitartásban, de a keleti egyházkerületek pedagógusai valamivel nagyobb arányban (86,5%, 83,6%) mutatnak erősebb kötődést a hivatásukhoz, mint a főváros gazdag munkapiaci kínálatát érzékelők (80%). Az iskolaelhagyás tekintetében nagyobbak a regionális különbségek, mert a keleti egyházkerületek pedagógusai közül többen ragaszkodnak szakmájukhoz (83,9%, 84,9%), mint a Dunamelléki Egyházkerületben (70,5%). Természetesen a különbség kialakulásában nem csupán az eltérő hivatásfelfogásnak, hanem a regionális kontextusnak és a lokális kötődés eltérő mértékének is szerepe van, azonban az eredmény szempontjából az a fontos, hogy stabilabb nevelőtestület az, ahol kevesebb a kiugrásra készenlétben álló pedagógus (12. táblázat).

	Állami intézmények	Felekezeti intézmények	Szerzetesi intézmények	Református intézmények
pályaelhagyást fontolgat	28,8%	22,9%	13,70%	**12,1%**
pályán marad	71,2%	77,1%	86,30%	**87,9%**
N=	521	262	806	**318**

12. táblázat: A pályaelhagyást fontolgatók aránya szektorközi összehasonlításban
Forrás: *TELEMACHUS,* 2014, *Szerzetesrendi iskolák pedagógusai,* 2015, *Református iskolák pedagógusai,* 2017

Az intézményvezetővel és a tantestületen kívüli szereplőkkel való kapcsolat

Fontos kérdés, hogy kik határozzák meg egy intézmény légkörét. Ezen szerepek közül hatot vizsgáltunk, s az egyházkerületek között találtunk különbséget abban a tekintetben, hogy melyik szereplőnek milyen súlyt adnak. A Tiszáninneni Kerület egyedülálló sajátossága, hogy az igazgatót tartják legfontosabb szereplőnek, más tekintetben megegyezik percepciójuk a nyugati egyházkerületekével. A Tiszántúli Egyházkerület pedagógusainak véleménye speciális mintázatot alkot: a pedagógusok és a diákok szerintük fontosabb befolyással bírnak, mint az igazgató, emellett a fenntartó szerepe szignifikánsan nagyobb, mint máshol. Általános vélemény az, hogy a szülők kevéssé határozzák meg egy intézmény légkörét. A pedagógusok majd kilenctizede úgy érzékeli, hogy a szülők rendszeresen érdeklődnek gyermekük felől, s elgondolkodtató, hogy ezt akár erőforrásként is lehetne hasznosítani.

Az igazgató szerepe viszont kétségkívül meghatározó. A kommunikációnak nagy szerepe van a vezető által létrehozható társadalmi tőke fejlesztésében (*Leithwood* és *mtsai,* 2004; *Penuel* és *mtsai,* 2009; *Pusztai,* 2015). Az instrukciós kommunikáció célja a tájékoztatás, képzés, de a kölcsönösségen alapuló feladattámogatás és a kapcsolaterősítés is lényeges. A református iskolákban az intézményvezetővel való személyes beszélgetés és a problémamegoldás alapú kommunikáció megvalósulásának lehetünk tanúi. A képzés a Dunamelléki Egyházkerületben a leggyakoribb, de ott sem elegendő ahhoz képest, hogy az iskola világa milyen dinami-

kusan változik, s ráadásul a református iskolakultúra lényeges elemei még nem váltak belsővé minden tantestületben. A közösségi alkalmakon való együttgondolkodást a pedagógusok fele számon tartja, ám ennek az értekezleten kívül más módjai is nagyon fontosak lennének az erős társadalmi tőkével bíró, hatékony tantestületek kialakításához. Egy egyházi iskola esetén az együttgondolkodás kiemelt célja a közös küldetés újra- és újratárgyalása, megerősítése, a nevelési koncepciók összehangolása kellene, hogy legyen (*Bryk* és *Schneider,* 2002).

Az elvárások egyértelmű megformálása mellett a teljesítmény elismerése képezi a hatékony intézményvezetés alappilléreit. A pedagógusok négyötöde kapott az elmúlt hónapban valamilyen elismerést, dicséretet a munkahelyén. Összességében a válaszadók fele jelenti ki, hogy méltányos az elismerési és ösztönzési rendszer az intézményében, egyötödük vállalja fel, hogy igazságosnak tartana valamiféle konzekvens teljesítményértékelési rendszert.

Az iskolai élet dimenziói közül az összes válaszadó leginkább elégedett azzal, hogy az intézményvezetés és a fenntartó megbecsüli a tantestület munkáját, a kollégák szakmai segítőkészségét, s összességében legkevésbé elégedettek a tanulók fegyelmezettségével, érdeklődésével, szorgalmával, valamint a saját munkájuk anyagi megbecsültségével. Az egyházkerületek között csupán abban a tekintetben van különbség, hogy a Tiszántúliak jellegzetesen elégedettebbek a tanulók fegyelmezettségével, érdeklődésével, szorgalmával, noha itt találtuk az egyik leginkább hátrányos helyzetű diákkompozíciót.

A fenntartói kapcsolattartás formái (személyes beszélgetés, közösségi alkalom, továbbképzés, segítségnyújtás szükség esetén) változatosak. A leggyakoribb a közösségi alkalmakon (értekezlet, ünnepély) való részvétel, de a személyes beszélgetés is rendkívül gyakori. A legintenzívebb személyes kapcsolattartásról a Tiszántúli Egyházkerületben adtak hírt, ahol a válaszadók háromnegyede tapasztalja ezt. A Tiszáninneni Egyházkerületben a továbbképzések révén való kapcsolattartást érzékelő pedagógusok aránya figyelemreméltóan magas. Lényeges erőforrásként szolgálhat a fenntartó minél sokszínűbb kapcsolattartása a pedagógusokkal. Egyházkerületi összehasonlításban szoros versenyben itt is a Tiszántúli Egyházkerület bizonyult a fenntartói kapcsolattartással leginkább megerősített

kontextusnak. A pedagógusok ennek megítélésével kapcsolatos válaszai ezzel részben összhangban azt mutatták, hogy a leginkább elégedettek ezzel a Tiszántúli Egyházkerület pedagógusai, a legkevésbé a Tiszáninneni Egyházkerületéi. Megjegyezzük, hogy az elégedettség a hatékonyságnak csak az egyik dimenziója.

A REFORMÁTUS TÖBBLET A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL

A református intézményi célok egyéni értelmezésének sokszínűségét már a korábbi kutatásokban is tapasztaltuk (*Pusztai,* 2004; *Kopp,* 2005). Jelen esetben azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok mennyire érzik fontosnak egyes tényezők szerepét az intézményi célrendszerben. A faktorelemzés a felsorolt kilenc tényezőt két, jól elkülöníthető csoportba sorolta aszerint, hogy melyek járnak együtt a legnagyobb valószínűséggel. Az egyik faktorban jóval nagyobb hangsúlyt kaptak a közösség számára fontos értékek (a növendék másokért élő emberré, hiteles keresztyénné, a teremtett világért felelős személyiséggé váljon, valamint megtanuljon viselkedni), a másodikba rendeződő célok középpontjában az individuum fejlődése állt (a gyermek intellektuálisan kiteljesedjen, bővítse a tudását, lelkileg épüljön és megtanuljon dolgozni). Két egyházkerület pedagógusainak intézményi célértelmezését voltak képesek megrajzolni ezek a faktorok, a Tiszántúliak inkább az első, a Tiszáninnenieknél inkább a második célértelmezés dominál. Hogy a többi egyházkerület sajátosságait is érzékeltessük, részletekbe menő vizsgálat nyomán a három legfontosabbnak és a három legkevésbé fontosnak ítélt intézményi célt emeltük ki. A legfontosabb célok tekintetében a Dunamellék hasonlít jobban a Tiszántúlra abban a tekintetben, hogy a transzcendens elem erőteljesebben helyet kap a prioritások között. A Dunántúliak prioritásai gyakorlatiasabb, a Tiszáninnenieké intellektuálisabb mozzanatot tartalmaznak. Azt is jellemző vonásnak tartjuk, ha valamelyik vizsgált tényező a legkevésbé fontos célok közé kerül. A Dunántúli és a Tiszáninneni Egyházkerület pedagógusai ide sorolták a diákjaik hiteles keresztyénné formálását.

A hiteles keresztyénné nevelés legfontosabb eszköze a személyes mintaadás. A kérdőíves vizsgálatunkkal párhuzamosan folyó intézményvezetői interjús vizsgálat során megfogalmazódott, hogy miközben a gyerekek számára meghatározó, hogy lássák a tanáraikat hitvalló emberként, e téren sok nehézség, hiányosság mutatkozik, így az is nagy kihívást jelent, hogy a keresztyén tartalmat hogyan jelenítsék meg a tanórán. Egyrészt tehát fontos megvizsgálni, hogy milyen a pedagógusok részvétele az intézmény által szervezett hitéleti alkalmakon (áhítatok, istentiszteletek, csendesnapok stb.). A válaszadók 59%-a szerint egy egyházi intézményben dolgozó pedagógusnak hozzátartozik a munkájához a lelki alkalmakon való részvétel és azok szervezése. A Tiszántúli pedagógusok elkötelezettsége messze felülreprezentált (75%) ezen a téren.

A pedagógiai feladatértelmezés belső struktúrájának feltárása érdekében faktoranalízist végeztünk. A feladatok négy karakteres faktorba rendeződtek. Az első faktor törzsét olyan tevékenységek alkotják, melyek összességében egyfajta permanens szakmai önfejlesztési igényre vallanak, amely a pedagógus szakmai tökéletesedését helyezi a professzió középpontjába, a lehető legszínvonalasabb szakmai továbbképzésen fejleszti önmagát, keresi a legjobb oktatási módszert, folyamatosan tökéletesíti a tananyagot. Az átfogó, holisztikus szerepfelfogás elnevezés illett a második faktorra, amikor a pedagógus az intézményi és szabadidőt, a készségek fejlesztését és a személyes problémák megoldását egyaránt átfogni igyekszik. A harmadik faktorba a tudásorientált pedagógusszerep tartozik, ami elsősorban a diákok elméleti tudásának, ismereteinek bővítésére, versenyekre való felkészítésükre, valamint gyakorlati tudásuk fejlesztésére koncentrálja erőit. A negyedik, a szereppartnerekkel – tanulókkal, szülőkkel, munkatársakkal – való együttműködésre koncentráló szerepfelfogás az egyeztetetést, konszenzuskeresést, közös nevező kialakítását helyezi a középpontba, ezért ezt kommunikáció-centrikusnak neveztük el. A Dunamelléki Egyházkerület válaszadói inkább a kommunikáció-centrikus, a Tiszántúliak inkább a szakmai tökéletesedést fontosnak tartó, míg a Tiszáninneniek a tudáscentrikus faktorba kerültek.

A REFORMÁTUS TANANYAG

Az oktatási stratégia központi kérdése, hogy kell-e református tananyag. A pedagógusok 50%-a szerint olyan komplex tananyagra van szükség, melynek a református intézmények összes tevékenységében meg kell jelennie. A pedagógusok kevesebb, mint negyede válaszolta azt, hogy a református tananyagnak egyes tantárgyaknak megfelelően kiegészítő tananyagként kell szerepelnie, a nyelvszakosok és a szakmai tanárok többen voltak emellett. A válaszadók egyhatoda szerint a református pedagógia megjelenési formája egy önálló tantárgyi tananyag, elsősorban a vallásóra témája, a tanítók fele emellett van (13. táblázat).

Komplex tananyag, melynek az intézmény összes tevékenységében meg kell jelennie	48,3
Önálló tantárgyi tananyag, a vallásóra témája	15,2
Egyes tantárgyaknak megfelelően kiegészítő tananyagként kell szerepelnie	21,9
Szükségtelen	-
Egyéb	6,4
Nem tudja, nem válaszol	8,2

13. táblázat: A református tananyag mibenléte a pedagógusok szerint

Forrás: *Református iskolák pedagógusai,* 2017

Minden egyházkerület pedagógusainak relatív vagy abszolút többsége a komplex tananyag mellett van, bár eltérő mértékben: a Tiszáninneniek majd fele (46,1%), a Dunamellékiek és a Dunántúliak nagyjából fele (51,2%), a Tiszántúliak kétharmada (67,2%). Az egyház tanítása szerint vallásosak bő hatvan százaléka (62,2%) ezt támogatja, míg a maguk módján vallásosak nagyjából három egyenlő táborra oszlanak a komplex tananyag, a vallás tantárgyra szűkülő református tananyag és az egyes tantárgyakhoz készítendő református kiegészítő tananyag mellett. Karakteres különbség mutatható ki a régebb óta egyházi fenntartású és az újabban egyházivá vált intézményekben dolgozó válaszadók véleménye között: az előbbiek 10%-kal többen látnának szívesen komplex tananyagot, míg az utóbbiak felülreprezentáltan helyeselnék, ha a vallásóra keretében történne meg a református tudás- és műveltséganyag, értékek közvetítése (14. táblázat).

	Régebb óta egyházi	Újabban egyházivá vált
Komplex tananyag, melynek az intézmény összes tevékenységében meg kell jelennie	57,1%	48,0%
Önálló tantárgyi tananyag, a vallásóra témája	11,7%	21,6%
Egyes tantárgyaknak megfelelően kiegészítő tananyagként kell szerepelnie	22,1%	25,7%
Egyéb	9,1%	4,7%
N=	154	148

14. táblázat: A református tananyag mibenléte az intézményfenntartás múltja szerint
Forrás: *Református iskolák pedagógusai,* 2017

A nyitott kérdésekre adott válaszok lényegében két központi gondolat köré szerveződnek, melyeket idézettel illusztrálunk. Alapesetben a református tananyagot a szentírási tartalmak és szemlélet tantárgy- és életkorfüggő megjelenítéseként értelmezik. Emellett a leggyakrabban arra mutatnak rá a válaszadók, hogy: „*Szerintem nem maga a tananyag református, hanem ahogyan tanítja, amit értéknek kiemel, ahogyan nevel közben a keresztyén tanár, attól lesz református*." A szöveges válaszok egy része elhárító, mentegetőző („*Nem vagyok kompetens*"). Azonban olyan is van, aki az iskolák toleráns légkörének veszélyeztetőjeként látja a református tananyag megfogalmazására való törekvést. *(„Nem tartom szükségesnek, hogy református tananyagot tanuljon más felekezetű tanuló.")*

Arra a kérdésre, hogy szükségesnek látja-e a tankönyvjegyzékben szereplő tankönyvek tartalmi és szemléletmódbeli kiegészítését református taneszközökkel a tantárgyában, a tanítók, a humán szakosok és a vallástanárok válaszoltak nagyobb arányban igennel, míg a reál, ének-zene és művészeti, nyelv- és testnevelés szakos, valamint a szakmai tanárok jobbára nemmel. Vallásosság tekintetében szignifikánsan megoszlanak a vélemények. Az egyház tanítása szerint vallásos pedagógusok majd 60%-a szerint szükséges a tankönyvjegyzékben szereplő tankönyvek tartalmi és szemléletmódbeli kiegészítése református taneszközökkel az egyes tantárgyakban, a maguk módján vallásosak kétharmada szerint nincs erre szükség. Egyházkerületenként is eltérők a pedagógusok nézetei ebben a kérdésben. A Tiszáninnenieknek a kétötöde (40,1%), a Dunamellékieknek a fele (52,1%), a Tiszántúliaknak viszont majd a kétharmada (63,9%) szerint szükségesek ilyen taneszközök. Az iskola alacsonyabb vagy magasabb státusú diákkompozíciója nem befolyásolta a pedagógusok döntését, vagyis nem más irányú problémákat látnának megoldhatónak ezekkel a taneszközökkel.

A speciális református tananyag szükségessége tekintetében mutatott állásfoglalást leginkább az határozza meg, hogy a pedagógusok munkájuk szakmai súlypontjait milyen tevékenységekben tudják megragadni. Azok a pedagógusok helyezkednek markánsan egyező álláspontra a református tananyagfejlesztés ügyében, akik számára a tevékenységfejlesztés, a hitéleti nevelés prioritási terület. Ők döntően úgy vélik, hogy szükséges a tankönyvjegyzékben szereplő tankönyvek tartalmi és szemléletmódbeli kiegészítése református taneszközökkel, s komplex tananyagra van szükség, melynek az intézmény összes tevékenységében meg kell jelennie.

Módszertani támogatás tekintetében a kizárólag papíralapú tananyagok korszakának egyértelmű nekrológját írták válaszaikkal a pedagógusok. Összesen 4% százalékuk szerint lenne szükségük olyan tananyagra, amely nem érhető el digitális formában is, ami arról is árulkodik, hogy a válaszadó pedagógusok alapvetően jól boldogulnak az infokommunikációs eszközök használatával. Ennek ellenére a csak digitális tananyagokat mindössze a válaszadók egyötöde (22,6%) választja, a legkevésbé a Tiszántúliak (16,4%). Háromnegyedük (73,4%) egybehangzóan a papíralapon és digitálisan egyaránt elérhető tananyagok mellett voksol.

ÖSSZEFOGLALÁS

Egy 2013-ban készült tanulmányunkban megállapítottuk, hogy a komoly autonómiára épülő hagyományok látszólag töretlen továbbélése ellenére megkezdődött a református oktatási intézményhálózat rendszerré szerveződése, centralizációja (*Pusztai,* 2014). A református köznevelési intézményrendszer 2017-ben bővülés után és egységesülés előtt áll. A református köznevelési intézményekben dolgozó különböző szereplők körében

végzett átfogó kutatásunk eredményeit elemezve egyértelműen megerősíthető ez a helyzetértékelés. Kutatásunk során egyrészt református intézményvezetőkkel készült fókuszcsoportos interjúk tapasztalatait, másrészt református intézményekben dolgozó pedagógusok kérdőíves felvétel során nyert adatait és egy intézményfenntartói kikérdezés eredményeit vethettük össze korábbi, református pedagógusokkal kapcsolatos kutatásaink tapasztalataival, valamint más felekezeti és nem felekezeti intézményi vizsgálat adataival. Az elemzés számos ponton rámutatott a református intézményrendszer belső strukturáltságára, melynek hátterében elsősorban a diáktársadalom és a pedagógustársadalom regionálisan nagy eltéréseket mutató társadalmi státusdifferenciái, az eltérő hitéleti tradíciók, valamint a református intézményrendszer utóbbi években bekövetkezett gyors bővülésének következtében a releváns szakemberek speciális felkészültségében és az iskolakultúrák kiforrottságában mutatkozó eltérések állnak. A református pedagógusok humán, vallási és társadalmi tőkékkel eltérő mértékben rendelkeznek, s ez az egyházkerületek közötti hangsúlyos különbségekként jelenik meg.

A református többlet interpretációit és forrásait keresve megállapítható, hogy többféle református pedagógusszerep-felfogás létezik a rendszerben, azonban a vallási tőke és a tantestületi tőke az eredményes működés lényeges komponense lehetne. Az intézményekért felelős fenntartók is a hitre nevelő, kiemelkedő pedagógusok összetartó közösségét tekintették az eredményesség zálogának. Éppen ez az, ami a református identitást formáló iskolakultúra kialakításához is elengedhetetlen. A kutatás eredményei szerint a református tananyag elsősorban a református iskolakultúra megteremtésének alapját képezi. A tantestület alkotó tevékenysége nyomán jöhet létre, melyet a szakértők a tantestületekkel közösen munkálnak ki a református iskolai hagyományokat és kortárs tapasztalatokat figyelembe véve, valamint a speciális környezeti kihívásokra reflektálva. A komplex, református szellemiségű tananyag kidolgozása a pedagógusok speciális, református hivatásfelfogásának értelmezésével indul, s végiggondolja az iskolai szokásrend és tevékenységrendszer összes speciális, református elemét, a csendesnap szervezésétől az ünnepek tartalmán és megszervezésén keresztül, a református hagyományok releváns iskolai gyakorlatokban való megjelenítéséig és az egyedi, iskolai hagyományteremtő innováció ösztönzéséig. Az lenne az optimális, s abban az esetben válna mindez az intézményi kultúra szerves részévé, ha a nevelőtestületek tanulóközösségekként maguk dolgoznának ezen, maguk is kutatva, tanulva, s erőfeszítéseiket anyagilag és erkölcsileg ösztönöznék az intézményfenntartók, s református pedagógiai szakértőktől kapnának inspirációt a felkészítő műhelyekben.

IRODALOM

Bacskai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia,* 108. 4. 359–378.

Bacskai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok.* Belvedere, Szeged.

Bryk, A. S. és Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: a core resource for Improvement.* Rusell Sage Foundation, New York.

Bryk, A. S., Lee, V. E. és Holland, P. B. (1992): *Catholic Schools and the Common Good.* Harvard University Press, Cambridge.

Burt, R. S. (2000): *Structural Holes versus Network Closure as Social Capital.* Letöltés: http://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/burt00capital.pdf (2017. 11. 04.)

Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology,* 94. 95-120.

Finke, R. (2003): *Spiritual Capital: Definitions, Applications, and New Frontiers.* Letöltés: http://www.metanexus.net/archive/spiritualcapitalresearchprogram/pdf/finke.pdf (2017. 11. 04.)

Kopp Erika (2005): Református középiskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. *Educatio,* 14. 3. 554-573.

Leithwood, K., Seashore, L. K., Anderson, S. és Wahlstrom, K. (2004): *How leadership influences student learning.* The Wallace Foundation, New York.

Morvai Laura (2015): Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében. In: Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbkép-*

zés változó rendszerében. Partium–PPS–ÚMK., Nagyvárad–Budapest. 156-169.
Penuel, W. R., Riel, M., Frank, K. A. és Krause, A. (2009): Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record,* 11. 1. 124-163.
Pusztai Gabriella (1997): Előzetes megfontolások az egyházi iskolákba járók társadalmi hátterének vizsgálatához. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok* 10. 1-2. 36-40.
Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Gondolat Kiadó, Budapest.
Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra.* Új Mandátum, Budapest.
Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio,* 20. 1. 50-61.
Pusztai Gabriella (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio,* 23. 1. 55-60.
Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 23-57.
Pusztai Gabriella (2015): *Pedagógusok erőforrásai a felekezeti szektor egy speciális szegmensében. Oktatás és fenntarthatóság.* HERA Évkönyvek 2015. 385-403.
Pusztai Gabriella, Morvai Laura és Bacskai Katinka (2017): *Református intézményvezetői fókuszcsoportos kikérdezés tapasztalatai.* Kutatási összefoglaló. Kézirat, Budapest.
Szilágyi Tamás (2002): *A tiszántúli református általános iskolák pedagógusainak vallásossága.* Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék Könyvtára, Debrecen.

A kötet szerzői

ALBERT B. GÁBOR
Neveléstörténész, a Kaposvári Egyetem docense. PhD tanulmányait 2003-ban fejezte be az ELTE BTK XIX–XX. századi Magyar Történeti Doktori Iskolában. 2016-ban habilitált az egri Eszterházy Károly Főiskolán. Szűkebb kutatási területe a Horthy-korszak történelemtanítás-története, tankönyvtörténete, tankönyvpiac-vizsgálata. 1990 óta rendszeresen publikál (2004-től Albert B. Gáborként). 2016. január 29-től az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Tantárgy-pedagógiai Albizottságának elnöke.

BACSKAI KATINKA
Történelem–szociológia szakos tanár, szociológus, oktatáskutató. Elsősorban közoktatáskutatással foglalkozik, kutatási területei a hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárok eredményessége, az iskolai lemorzsolódás és a szektorközi összehasonlítások. Kvantitatív és kvalitatív kutatásmódszertanban egyaránt járatos, OKM és OECD adatbázisok másodelemzésével is foglalkozik. Doktori címet 2014-ben szerzett, disszertációjának címe: *Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító tanárok két közép-európai országban.*

BODÓ SÁRA
Református lelkipásztor, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Gyakorlati Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense. Az egye-

temen 1992-ben megalapította a Katechetikai Központot, amit 2016-ig vezetett. Jelenleg a Tiszántúli Református Egyházkerület Pasztorációs Intézetének a vezetője.

BUSTYA JÁNOS

Református lelkész-tanár. Marosludason született 1962-ben. 1985-től előbb Sepsiszentgyörgy, majd Bita, jelenleg pedig Sepsiszentkirály gyülekezetének lelkipásztora. 1993-ban egyháza a Sepsiszentgyörgyi Református Gimnázium újraindításával bízza meg, az intézményt 2003-ig igazgatóként irányítja. 2003-tól napjainkig a Romániai Református Pedagógiai Intézet felekezeti oktatási kérdésekkel foglalkozó főmunkatársa. A neveléstudomány mestere (MEd), a Magyarországi Református Egyház Makkai Sándor-díjasa.

ENGHY SÁNDOR

Református lelkész, egyetemi tanár, jelenleg a Sárospataki Református Teológiai Akadémián tanít. Doktori fokozatot a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézetben szerzett. 2010-ben az Evangélikus Hittudományi Egyetemen habilitált. Kutatási területe: masszóra, judaisztika irodalma.

FEHÉR KATALIN

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem munkatársa, jelenleg a Pedagógiai és Pszichológiai Kar professor emeritusa. Pályájának kezdetén Benda Kálmán és Ravasz János voltak a mentorai, akiknek sokat köszönhet. Kutatási területe a felvilágosodás- és reformkori magyar művelődéstörténet, ezen belül a nevelés-, sajtó-, könyv és könyvtártörténet. Eddig 17 önálló kötete jelent meg.

GYŐRI L. JÁNOS

A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumában érettségizett, majd a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen és a Zürichi Egyetemen folytatta tanulmányait. 1983 óta egykori középiskolájának magyar–német szakos tanára, 2005-től a Tiszántúli Református Egyházkerület által működtetett Református Művelődés- és Iskolatörténeti Kutatóintézet igazgatója. Kutatási területei a kora újkori magyar irodalom története,

a református identitás irodalom- és művelődéstörténeti vonatkozásai, valamint a magyar református iskolakultúra. E tárgykörökben magyar és német nyelven publikál. Szerkesztője a *Református Művelődéstörténeti Füzetek* című könyvsorozatnak. Részt vett az Országos Református Tanáregyesület újraindításában, 2000–2004 között az egyesület elnöke volt. 2006 óta a Debreceni Református Kollégium Baráti Körének elnöke.

HORSAI EDE

Református lelkész, vallástanár, pedagógia szakos tanár. 1988-ban végezte el a teológiát Debrecenben. A nagytemplomi segédlelkészi évet két év németországi ösztöndíj, majd egy év gyülekezeti szolgálat követte. 1992-ben a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának vallástanára lett, ahol 2015-ig tanított. 2003 óta oktat a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen is, aminek 2015-ben az egyetemi lelkésze lett.

KOPP ERIKA

Egyetemi adjunktus, kutató. 1996-tól oktat az ELTE pedagógusképzésében, 2005 óta a Neveléstudomány MA képzésben, 2010-től a Neveléstudományi Doktori Iskolában. 1998–2008 között a Károli Gáspár Református Egyetem BTK oktatója. Kutatásai főként az oktatás szervezeti szintjére fókuszálnak, ehhez kapcsolódóan több kutatása és publikációja kapcsolódik az egyházi iskolák, ezen belül a református iskolák arculata, teljesítménye vizsgálatához.

MERÉNYI LÁSZLÓ

Tanító szakos pedagógus és vállalkozó. 2006-tól az Apáczai Tankönyvkiadónál, majd a Mozaik Tankönyvkiadónál előadó, illetve akkreditált pedagógus-továbbképzéseken tréner. 2013-tól az Eruditio Oktatási Szolgáltató Zrt. és a Stiefel Eurocart Kft. stratégiai partnere, fejlesztési tanácsadója. 2017-től a Református Tananyagfejlesztő Csoport munkatársa.

MORVAI LAURA

A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program doktorjelöltje, a CHERD Hungary (Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ) kutatója. Kutatási témái: tanulók, iskolák és intézmények eredményessége, egyházi iskolák, pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és igényei. Disszertációjának témája: *Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően.*

NÉMETH TAMÁS

Református lelkész, egyetemi tanár. A Pápai Református Teológiai Akadémia (PRTA) Szisztematikus-történeti Intézetének professzora, a PRTA rektora.

PUSZTAI GABRIELLA

Egyetemi tanár, az MTA doktora. Főbb kutatási területei: iskolai eredményesség és intézményi eredményesség kérdéskörei, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának, a vallási és nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók tanulmányi pályafutásának vizsgálata. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának vezetője, az MTA II. osztályának közgyűlési képviselője és az MTA Tudományetikai Bizottságának tagja. 2007-ben megkapta a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai plakettjét, 2014-ben kutatómunkáját Nemzeti Kiválóság Díjjal ismerték el.

SZÁSZI ANDREA

Református lelkipásztor, vallástanár, a Református Pedagógiai Intézet (RPI) katechetikai igazgatóhelyettese. 2007 óta az RPI munkatársa, ahol elsődleges feladatköre a Magyarországi Református Egyház katechézisének szakmai segítése, hit- és erkölcstan taneszközfejlesztés és hittanoktatók, lelkipásztorok továbbképzése, az RPI katechetikai munkájának koordinálása.

SZENCZI ÁRPÁD

Főiskolai tanár, a Károli Gáspár Egyetem nagykőrösi Tanítóképző Főiskolai Kar dékánja, a Pedagógusképző Intézet vezetője. PhD minősítését a Pannon Egyetemen szerezte. 1989 óta kutatja a keresztyén professzionális nevelést, többek között a nagykőrösi tanítóképzés történetét, szellemiségét, nevelési rendszerét.

SZŰCS FERENC

Református lelkipásztor, teológiai professzor. Teológiai tanulmányait a Budapesti Református Teológiai Akadémián és az Edinburgh-i Egyetemen végezte. 1986–2009-ig a Rendszeres Teológiai és Ökumenikai Tanszék professzora (Budapesti Református Teológiai Akadémia, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar); 2004–2008-ig a Károli Gáspár Református Egyetem rektora, 2009-től professor emeritus. 2002–2009 a Doktorok Kollégiuma elnöke.

ISBN 978-615-5834-00-4

Borítóterv, tipográfia: Rezessy Szabolcs
Nyomdai munkák: PRINTINGO – Digitális Nyomda és Grafikai Stúdió