

Változatos változás

Változás.

Kihívásként éljük ezt meg? Vagy közömbös velejárója mindennapjainknak?

Változásról ír a nyelvтанár, az oktatáskutató, az egyháztörténész, a kollégiumvezető, a lelkész, az egyházzenész. Változatos nézőpontjaik a szerkesztők reménye szerint nem eltántorítják az olvasót, inkább kedvet csinálnak a változások pozitív megéléséhez.

Miként változott a középiskolások zenei alapműveltsége? Hogyan találja meg az egyházzene a diáksághoz vezető utat?

Hogyan tudnak mindennapi kihívásainkban útmutatóul szolgálni Isten igéi? Hol tud segítségére lenni gyermekeink rezilienciára fejlesztésében a hittanoktatás?

Hogyan fér el egymás mellett egy nevelőtestületben a „konzervatív, nyugis tanár” valamint a „változást kedvelő kolléga”? Mi lehet az intézményvezető feladata az egyensúly megteremtésében?

Egy újonnan átvett intézményben, – például egy kollégiumban – annak hagyományait megtartva miként lehet az evangélikus lelkiséget és tradíciót, régi-új értékke formálni?

Milyen válaszlehetőségeket kínál korunk kihívásaira a gyakorlati teológia?

A folyamatos változásban hol erősnek, hol gyengének érezve magunkat, Illés próféta magával ragadó történetéből kaphatunk példát. „Fent és lent – hogyan éljem meg a csúcslélményeket és a zuhanásokat, a sikert és a lejtmenetet?”

Hogyan erősíthetjük az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanítás keretében a szövegalkotási és a hallásértési készségünket?

Változás és állandóság tükrében meg lehet-e fogalmazni általános érvénnyel azt, hogy 2023-ban, 2024-ben ... mi a feladata a teljes evangélikus köznevelési rendszernek?

Továbblépni segítő vagy gátló stresszként éljük meg az evangélikus iskolatörténet mindennapos változásokról beszélő példáit?

A kiadvány nem csak tartalmában, de megjelenésében is hordozza a változást. Ebben az évben először a korlátozott számban megjelenő, teljes tartalmú hagyományos folyóirat digitálisan is elérhető, így védjük teremtett világunkat. Ugyanakkor az idén készítettünk egy nyomtatott leprellőt, ami beharangozókat tartalmaz, és a teljes cikketek a QR-kód beolvasásával érhetik el az érdeklődő olvasók.

Továbbgondolásra inspiráló és újabb változásokra erőt adó olvasást kívánunk!

Majorosné Lasányi Ágnes
igazgató- EPSZTI

Változatos változás

A pedagógusokra és az intézményvezetőkre évtizedek óta növekvő nyomás nehezedik, hogy – az egyre változó irányok és célok mentén – változzanak meg végre. A változó irányokat és célokat a „gyorsuló idő” és a „korszerűség” jegyében fogalmazzák meg a mindenkori iránymutatók. Érthető módon, életünket átszövi a digitális kommunikáció, a hírfolyam, az utazások szüntelen mobilitása.

Ugyanakkor a pedagógus munkája 150 éve – a modern tömegoktatási rendszerek kialakulása óta – meglepő tartósságot és változatlanságot mutat. Reggel kőházakba özönlik az ifjúság, ott 15-33 fős csoportokra bontják őket, és meszelt falú szobákban 45 perces tanóráknak vetik alá a tanulókat. A tanórák közt szüneteket tartanak, a kőházban kicsengetnek és becsengetnek. Tankönyvek, füzetek, osztályzás és vizsgák végeláthatatlan sora szegélyezi a tanévet, amit tanítási szünetek enyhítenek.

Ha tényleg ennyi az állandóság, akkor mi végre a változás óhajtása és az állandó változtatási szorgalmatosság?



VARGA EMMA
BERZSENYI DÁNIEL EVANGÉLIKUS (LÍCEUM) GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM

A változás és változatlanág természetesen együtt van jelen és átszövi egymást. Az angol a flow és a stock kettősségéről beszél. A kínai kifinomultabb: a tajcsi jelében a változásban is van szilárd elem, és az állandóságban is ott rejlik egy kis változás. De előttünk áll Luther és követőinek példája is, akik azért reformálják meg az Egyházat, hogy igazabban férjenek hozzá az eredeti alapokhoz.

Az oktatásban a változás folyamatos, most éppen a mesterséges intelligenciának a tanulásra és a pedagógusszakmára gyakorolt hatását kutatják a változás kutatói. Ugyanakkor a személyes tanulás alapelemei több ezer éve változatlanok. Azaz, míg a forma (flow) állandó örvénylése természetes és elfogadható, addig a tartalom, a gyökér (stock) rendíthetetlen.

2023-ban a napi gondoknál messzebb tekintő evangélikusoknak két dolga van az oktatásban:

- a formák végtelen örvénylésében mindig megtalálni az alkalmazkodás legoptimálisabb útját,
- eközben minduntalan rákérdezni az evangélikus tartalom időtlen, szilárd alapjaira, és a válaszok nyomán hitelesen meg is jeleníteni azokat.

Az alkalmazkodás optimális útját nemcsak az evangélikus oktatásirányításnak, hanem minden egyes pedagógusnak és tanulónak is meg kell találnia. A változáshoz való sikeres alkalmazkodás tanácsai egyetemesek, és minden menedzsmenttankönyvben megtalálhatóak:

- Fogadd el a változást! Ismerd fel, hogy a változás az élet természetes velejárója, és ha ellenállsz neki, az csak megnehezíti az alkalmazkodást. Próbálj pozitív hozzáállással és nyitott elmével közelíteni a változáshoz!
- Legyen hited!
- Maradj kíváncsi a körülöttünk lévő világra, és keress új élményeket! Ez segít rugalmasnak és nyitottnak maradni.
- Fejleszd rugalmasságod olyan megküzdési készségek fejlesztésével, amelyek segítenek a stressz és a bizonytalanság kezelésében! Ez magában foglalhat olyan dolgokat, mint a meditáció, a lelkigyakorlat vagy baráti beszélgetés.
- Tanulj folyamatosan! Az élethosszig tartó tanulás elengedhetetlen a változásokhoz való alkalmazkodáshoz. Tedd szokásoddá, hogy minden nap új dolgokat tanulsz, legyen az egy könyv olvasása, egy tanfolyam elvégzése vagy egy új hobbi kipróbálása.
- Maradj kapcsolatban! Építs ki erős kapcsolatokat családdal, barátaiddal és kollégáiddal, akik támogatást és útmutatást kínálhatnak a változások idején!
- Vállalj kockázatot! Légy hajlandó kiszámított kockázatot vállalni, és lépj ki a komfortzónádból! Ez segít önbizalmat építeni és új készségeket fejleszteni, amelyek segíthetnek alkalmazkodni a változásokhoz.

- Gyakorold az öngondoskodást! Vigyázz magadra testileg, lelkileg és érzelmi-
leg! Ez magában foglalja az elegendő alvást, az egészséges táplálkozást és az
önérzet gyakorlását.

A menedzsmenttankönyvek azonban nem szólnak a változásokhoz való alkalmazkodás értelméről. Mik az evangélikusság fundamentumai, amelyeket változatos és körökhöz kötött formában, de mindig meg kell jelenítenünk? Könnyű lenne ezt a lelkészek és az iskolalelkészek hatáskörébe utalni, de a fundamentumok örökös felkutatása és megfogalmazása minden evangélikus feladata, beleértve az evangélikus oktatásban dolgozókat is.



Dr. Setényi János

Oktatókutató, történész, címzetes egyetemi tanár. A Matthias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet igazgatója. A NOO-EPSZTI külső szakértője, az evangélikus köznevelés stratégiai együttműködő partnere.

Változatos változások a Szegedi Evangélikus Kollégium életében

Milyen irányba érdemes elindulni, amikor igazán nagy horderejű változás következik be egy intézmény életében? Milyen rövid- és hosszútávú célok, tervek segítenek minket az átalakulás folyamatában? Hogyan építhetjük ki, majd őrizhetjük meg az evangélikus lelkiséget egy újonnan átvett intézményben? Miként használhatjuk fel régi és új értékeinket? Olyan intézmény múltjának és jelenének bemutatására vállalkozunk, mely az utóbbi években igazán nagy változásokon ment keresztül. 2019 fordulópontot jelentett a Szegedi Evangélikus Kollégium életében, hiszen ekkor kapta meg egyházunk az intézmény fenntartói jogát, ez pedig a folyamatos átalakulás igényét is magával hozta. Prosperálás iránti törekvésünk nemcsak gazdasági, infrastrukturális vagy pedagógiai szempontokat vett alapul, hanem a hitélet kiépítésének és a lelki élet kialakításának lehetőségeit és módjait is. A következőkben részletesen beszámolunk a mögöttünk álló néhány év munkájáról, küzdelmeiről, sikereiről.

Kezdetben

A Szegedi Evangélikus Kollégium olyan fiatal intézmény, amely több mint száz éves múlttal rendelkezik. Ez első olvasásra furcsa kijelentésnek tűnhet, de valójában így írható le legjobban azt a jelentős változást, amely az utóbbi pár évben ment végbe, és példa nélküli a kollégium történetében. A mindennapi életet 123 éven keresztül meghatározó vasút helyébe 2019-től a Magyarországi Evangélikus Egyház lépett. Mielőtt rátérnénk az egyházi kötelékben eltöltött időszak eseményeire és kihívásaira, érdemes visszaugrani a kezdetekhez, és röviden áttekinteni a fiúnevelő intézetből lett kollégium történetét, amely bővelkedett a változásokban.

A kollégium múltja és jelene

A vasúti internátust 127 évvel ezelőtt azzal a céllal hozták létre, hogy otthonául szolgáljon azoknak a gyerekeknek, akiknek a szülei az ország különböző pontjain teljesítettek szolgálatot. A Szegedi Napló így írt az akkoriban egyedinek és különlegesnek számító épületről: *„Van már alsóvárosrésznek a történelmi Mátyás-templomon kívül más büszkesége is. Egy kívülről is mutató hatalmas épület ez, a vasúti internátus monumentális palotája, mely a Boldogasszony sugárút végében emelkedik. Az épület, mely kívülről is a város legdíszesebb épületei közé tartozik, belső berendezésére nézve olyan, hogy minden nagytárgy nélkül állítható, az internátusok között eszményi színvonalra emelkedett.”*¹ Mai szemmel nézve kicsit szokatlannak tűnhet az, hogy a mosdóhelyiségekben lévő folyó víz vagy a folyosóról fűthető kályha és a saját mosókonyha szenzációszámba ment, de ha jobban belegondolunk, 1896-ban - főleg vidéken - ez egyáltalán nem volt elterjedt.

Az alapítók szándékának megfelelően az intézmény évtizedeken át biztosította a diákok számára a tanuláshoz szükséges feltételeket. A történelem viharai persze nyomot hagytak az épületen. Az első világháború után katonai káptalan működött a földszinten, majd saját műtővel ellátott hadikórházat rendeztek be itt, 1963-ban egy mulasztás következtében leégett a hátsó épületrész tetőszerkezetének egy része. Az időről időre felmerülő nehézségek mellett számos olyan pozitív változás is történt, amely előrelendítette az útját kereső intézményt. Itt kapott helyet az ország első vasutas középiskolája, később – a hatvanas évektől – lányok, a kétezres évektől pedig egyetemisták is felvételt nyerhettek a kollégiumba.

A rendszerváltás után egyre sokasodtak a problémák. A gyereklétszám drasztikusan megcsappant, a diákotthon alapítványi fenntartású lett, a MÁV pedig folyamatosan csökkentette, majd teljesen megszüntette az anyagi támogatást. Az intézményt már a megszűnés veszélye fenyegette, de az „evangélikus mentőövnek” köszönhetően újra lehetőséget kapott a felemelkedésre.

Az egyházi átvétel gördülékenyen ment végbe, de az utána következő időszak nem volt zökkenőmentes. Az épület elhanyagolt állapota, a kezdeti alacsony diáklétszám, az intézmények átszervezésével járó feladatok, a vezetőváltások okozta váratlan helyzetek és a koronavírus-járvány miatt elrendelt bezárás komoly próba elé állította a frissen létrejött Szegedi Evangélikus Kollégiumot és a Szegedi Evangélikus Felsőoktatási Diákotthont.

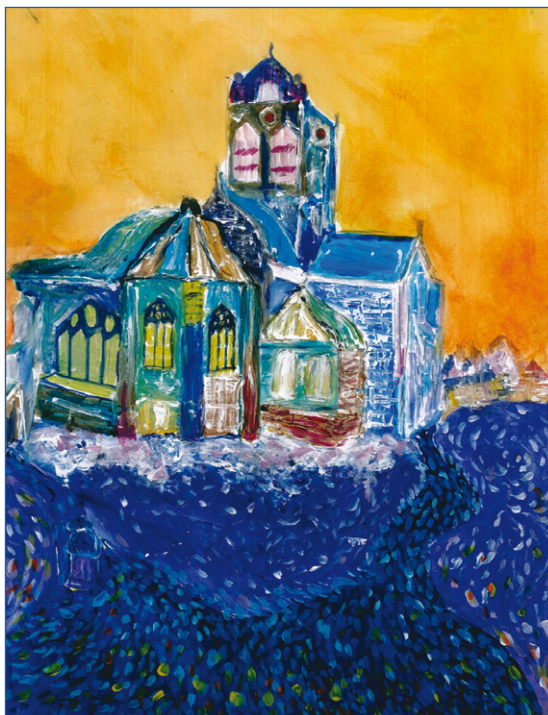
A kezdeti megtorpanások ellenére elindult az építkezés időszaka. Hozzákezdünk a lefontosabb karbantartási munkák és energetikai beruházások elvégzéséhez, megkezdjük a berendezési tárgyak cseréjét, az intézmény új arculatának a kialakítását,

¹ A szegedi MÁV Diákotthon száz éve. „A Vasút a gyermekért” Alapítvány Szegedi Diákotthona, Szeged, 1996. 22. p.

külső kapcsolatainak újjáépítését és az intézményben folyó nevelőmunka megreformálását. Mindemellett egy átfogó fejlesztési terv kidolgozásához is hozzáláttunk, hogy létrehozzunk egy olyan kollégiumot/diákotthont, amely:

- biztosítja az aktív és passzív pihenés, valamint a nyugodt tanulás feltételeit, és segíti a tanulókat abban, hogy a képességeikhez mérten a legtöbbet hozzák ki magukból;
- diákközpontú partnerként tekint az ott élő tanulókra, és a kollégistáknak biztosítja azt a szabadságot, hogy egy olyan közeget alkossanak, amely megadja számukra a közösséghez tartozás élményét, és támaszt nyújt a tagjai számára;
- őszintén befogadó és empatikus, értéknek tekinti a sokszínűséget, és előnyt kovácsol belőle, kompenzálja az eltérő családi háttérből eredő különbségeket;
- közösséget alkot a gyerekek családjával, bátorítja a szülőket, hogy nyugodtan forduljanak az intézményhez, megteremti a közös találkozásokhoz és programokhoz szükséges tereket;
- olyan környezetet teremt az alkalmazottak számára, ahová szívesen jönnek be dolgozni, biztosítja számukra a nyugodt munkavégzéshez szükséges feltételeket;
- nyitott a többi oktatási intézmény és partnerszervezet felé, szakmai fórumoknak, egyeztetéseknek és közös rendezvényeknek ad otthont;
- aktív közösségi élet jellemzi, nemcsak a kollégiumon belül, hanem a város vérkeringésébe is bekapcsolódik;
- gazdag és változatos programkínálatot biztosít a tanulók és a külsős vendégek számára, biztosítja az ehhez szükséges infrastruktúrát;
- könnyen megközelíthető, és biztonságot nyújt az ott lakó diákok, a dolgozók és a külső vendégek számára.

A megújulási folyamat során egy olyan modern épületet szeretnénk fenntartani, amely a fenti célokat szolgálja, és alkalmazkodik az in-



JUHÁSZ DÓRA
ASZÓDI EVANGÉLIKUS PETŐFI GIMNÁZIUM,
ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS KOLLÉGIUM

gatlan által biztosított lehetőségekhez, a lakhatás mellett, diákjaink lelki otthona is egyben.

Új kezdet

Amikor egyházunk 2019-ben a Szegedi Evangélikus Kollégium fenntartói jogát megkapta – ezzel egyidőben pedig ránk bízta az intézmény új arculatának és lelki életének kialakítását – hatalmas lehetőséget adott a kezünkbe, egyben komoly feladatot bízva ránk. Immáron a negyedik tanévet kezdtük meg „együtt”, voltak ebben mélységek és magasságok egyaránt, így mostanra talán gyűjtöttünk annyi élményt és tapasztalatot, hogy összegezni, valamint mérlegelni tudjuk „*változatos változásaink*” eddigi történetét, folyamatát. Hiszem és vallom, hogy - bár igaz a mondás, miszerint „*mindet kezdet nehéz*” - a Lélek munkájának köszönhetően mégis sikerült elindulnunk egy olyan úton, ami az intézmény régi értékeinek megőrzése mellett új távlatok megnyitására teremtett és adhat nekünk lehetőséget ezután is.

Megismerés és felismerés

A kollégium lelkészeként első és legfontosabb feladatomban a kezdetekkor azt tekintettem, hogy megismerjem ennek az intézménynek a történetét, eddigi életét: múltját, értékeit, mindenféle kincsét. Az intézmény sajátosságait, keret- és szokásrendjét alapul véve igyekeztem közeledni mindazokhoz, akik - dolgozóként vagy diákként – jelen voltak benne, és „második otthonként” tekintettek erre az épületre. Meg vagyok győződve arról, hogy ez egy kihagyhatatlan lépcsőfok minden intézményátvétel alkalmával, hiszen igazán nagy felismerésekre csak megismerés útján juthatunk el. Ez adja meg azt a biztos alapot, amire később építkezhetünk: kincseket találni, majd felhasználni azokat.

Merre van az arra?

A „hogyan?” egyházunk és a misszió örök, megunthatatlan, korszakokonként újra meg újra visszatérő kérdései közé tartozik. Elindulásakor, az első lépések megtételekor talán még élesebben fogalmazódik meg bennünk ez a dilemma: miként fogjunk hozzá, mi az az irány, ami egy ilyen helyzetben jó kiindulási pontot jelenthet számunkra? Hogyan képviseljük a keresztyén értékrendet, miként lehet egy intézmény evangélikussá? Mikor mondhatjuk azt, hogy révbe értünk, keresztyén intézménnyé váltunk? Mi mutatja meg eredményességünket? Olyan kérdések ezek, amiket időről időre érdemes feltennünk magunknak és egymásnak, nem feltétlenül azért, hogy egyértelmű, sokszor felszínesnek mondható válaszokat adjunk rájuk, hanem sokkal inkább azon célból, hogy a „józsanság lelkének” megerősítő jellegével segítsenek minket az út kijelölésében.

Keret- és szokásrendszer kiépítése

A sok-sok kérdés közepette általában egy valamiben vagyunk biztosak: abban, hogy el kell indulni, neki kell látni a munkának. Jó, ha van egy elképzelés bennünk arról, milyen keretek között szándékozunk megvalósítani terveinket, nevezhetjük ezt akár stratégiának is: honnan hová szeretnénk eljutni egy adott időintervallumon belül. Milyen rövid- és hosszútávú, kis és nagy célokat tűztünk ki magunk elé.

Azt gondolom, a keresztny miliő megteremtésének elengedhetetlen része a mi esetünkben, első körben a keret- és szokásrendszer kiépítése volt, értem ezen

- a Pedagógiai Program teológiai alapvetésének megalkotását, az SZMSZ és a házirend keresztny értékeit is magában foglaló módosításait, továbbá ezeknek figyelembevételét és az intézmény mindennapjaiba való átültetését,
- az egyházi esztendő ünnepeinek megtartását,
- a heti rendszerességgel történő áhítatokon való jelenlétet,
- az egyéb, jól megélhető lelkeséget begyakorló alkalmakat, beszélgetéseket.

Keretrendszerünk nem csupán a jó rendet és működésünket szolgálja, hanem a keresztny/ ökumenikus jelleg erősödését is, melyek a személyes példamutatással, a teológiai alapismeretek átadásával és a gyakorló keresztny élet különféle lehetőségeinek biztosításával több ízben alkalmat teremtenek arra, hogy diákjaink és munkatársaink Isten közelségét érezhessék meg a mindennapokban.

Szempontok és előfeltételek

A fenntartóváltás óta eltelt néhány év során több kihívással is szembe kellett néznünk. A folyamatos átalakulást először a pandémiahelyzet nehezítette meg, majd az abból való visszatérés, amely számos területen hozott változást mindennapjainkban. A home office hatásának tudható be, hogy a diákokban fokozódott a lelkigondozói beszélgetésekre való igény, mely sajátos módon ez időben a virtuális térben valósulhatott meg. Közösségi alkalmakat szintén online formában szerveztünk: az áhítatok, az adventi mesék, a filmklub, a beszélgetőkör, a karantén-passió, a társas-est nem a megszokott módon, hanem Zoom, YouTube, Padlet, Kahoot, MovieMaker és egyéb programok felhasználásával mentek végbe.

A pandémiahelyzet utáni visszatérést követően a személyes jelenlétből fakadó lehetőségek újragondolása vált elsődleges feladatunkká. Az igazi közösségépítés tulajdonképpen ezután vette kezdetét, hiszen a találkozásnak és a folyamatos érintkezésnek köszönhetően teret kaptunk arra, hogy a hitbeli tartalmakat, a Biblia és az egyház tanítását sajátos formák megtalálásával közvetítsük, és azok életgyakorlatba való átültetését különféle érdeklődést felkeltő módszerek kipróbálásával tegyük lehetővé. A tárgyi ismeretek átadásán és a személyes példamutatáson túl arra törekszünk, hogy olyan

élményalapú, az elmélyítést szorgalmazó alkalmakat tartunk, melyek nem csupán a keresztyén tartalmak megismertetését szolgálják, hanem annak a mindennapokban való alkalmazását is: egyfajta tájékozódási képességet a hitbéli, a személyt és az egész világot érintő kérdésekben. A feldolgozási módszerek sokszínűségének biztosítása mellett tekintettel kell lennünk azokra a változásokra is, melyek a fiatalok életében következnek be. Igyekezünk mindenkor kontextusban lenni az itt lévőkkel: diákokkal és munkatársakkal, az ő élethelyzetükkel, életkori sajátosságaikkal, körülményeikkel, kérdéseikkel. Tapasztalataim szerint a hit ébredésének, a vallási élmények megélésének és az Istenre találásnak alapfeltétele az, hogy e tényezőket figyelembe vegyük, hiszen az egyén a Biblia tükrében és Isten közelségében elsősorban mindig arra keresi a választ, kicsoda ő valójában.

Gyakorlati megvalósulás

A személyes hit-és életkérdésekben való eligazodáshoz mindig meg kellett keresnünk a saját adottságainknak megfelelő módszereket. A formák megtalálásában - az eddig felsorolt szempontokon kívül - jelentőséget tulajdonítunk az interaktivitásnak, a lelki-gondozói jelleg meglétének, a praktikusságnak, a jó hangulatnak, a dialóguskezdeményezésnek és a közösségépítésnek. Éppen ezért alkalmainkon a diákok és a nevelőtanárok kiscsoportokban vesznek részt, hogy a bizalmi légkör könnyebben kialakuljon közöttük, és az állandóság biztonsága nyitottságra, őszinteségre, beszélgetésre indítsa őket.

Bevett módszereink közé tartoznak:

- Kett-módszer (padlóképes megjelenítés),
- képmeditáció,
- dialógusprédikáció,
- zenés áhítat,
- bibliológ,
- csendséta,
- csoportos témafeldolgozás,
- videóáhítat, stb.

Minden egyes módszer felhasználásakor az a törekvés fogalmazódik meg bennünk, hogy a résztvevők személyes bevonódásuk által és Isten igéjének tükrében lássák önmagukat és környezetüket.

Summa summarum

Egy olyan intézményt vettünk át 2019 augusztusában, amelyben az evangélikusok száma igen csekély volt. Az intézmény kezdetek óta ökumenikus nyitottsággal tekint

az itt lévőkre, mégis közös törekvésünk, hogy az evangélikus lelkiséget képviseljük és erősítsük.

Nyitottak vagyunk, és igényt tartunk az országos iroda által meghirdetett fiatal korosztályt megszólító programokra. 2021 novemberében az Ararát Teremtésvédelmi Munkacsoport önkéntesei tartottak előadást diákjainknak a környezetvédelem és az újrahasznosítás témakörében. 2022 nyarán a gyülekezet és a kollégium fiataljai együtt vettek részt a Szélrózsa Evangélikus Ifjúsági Találkozón, ahol közösen vezették a középiskolai sátot. A fesztiválon résztvevők közül néhányan megfordulnak a gyülekezet ifjúsági alkalmain és az istentiszteleteken is. Hosszú távú célunk, hogy kollégiumunkban a keresztény életgyakorlatban eligazodni képes és a gyülekezetbe való integrálódásra motivált fiatalok számát növeljük.

Nemcsak a fiatalok, hanem a felnőttek lelki épülését is igyekszünk figyelemmel kísérni. Az elmúlt évek során két munkatársunk élt a felnőttkonfirmáció lehetőségével, egy pedig most vesz részt oktatásban. A munkatársak közül többen rendszeresen jelentkeznek be lelkigondozói beszélgetésre. Ősszel közösségépítő jelleggel tanévnyitó „csendesnappal” kezdjük meg a tanévet.

Nagy Arnold

Történelemtanár – ember és társadalom műveltségterületi tanári diplomáját, valamint szakvizsgáját a Szegedi Tudományegyetemen szerezte meg. Több éven keresztül dolgozott pedagógusként egy szakgimnáziumban, majd nevelőtanár lett a Szegedi Evangélikus Kollégiumban.

Jelenleg ennek az intézménynek a vezetője immár harmadik éve.”



Vincze Délia

2019 augusztusában ordinálták lelkésszé Orosházán. Az intézményfenntartó váltásával egyidőben lett a Szegedi Evangélikus Kollégium és a Szegedi Evangélikus Felsőoktatási Diákotthon lelkésze. Kollégiumi szolgálata mellett besegít a gyülekezeti munkába, figyelemmel kíséri a helyi evangélikus óvoda

mindennapjait, továbbá óradóként hittan órákat tart a helyi állami iskolákban. A fiatalok lelki kísérése, a hitoktatás, illetve a gyülekezeti- és ifjúsági munka fontos szolgálati területek számára.



Erő és gyengeség Illés próféta életének négy epizódjában Együttműködésre hívogató bibliatanulmány

Bevezetés

Az ószövetségi Illés próféta életében hatalmas amplitúdójú változásokat érhetünk tetten. Veszélytelennek nem mondható sorsában a hihetetlen bátorság és a rezignált visszavonulás, a magával ragadó, áradó erő és a teljes elesettség váltja egymást. Nem arról van szó, hogy Illés egy hiszteroid alkat volna, csak rendkívül nehéz helyzetekben kell helytállnia, veszélyekkel szembenéznie, és nincs ember, aki szüntelenül erős és bátor tudna lenni. Életünkben váltakoznak az erő és a gyengeség időszakai. A Biblia pedig nem hősokeket tár elénk, amolyan követendő, ám soha el nem érhető példaképekként, hanem olyan embereket, akik képesek helytállni és elfáradni, lobogni és kiégni, sőt hibázni és csapdába lépni is, de akik közel maradnak Istenhez, és ezért kikecmeregnek válságos helyzetekből, újra talpra állnak, és új erő árad az életükbe. Aki Istennel jár, ma sem feddhetetlen. Nem hibátlan és nem született jobbnak, mint bárki más. De jelen van egy erő az életében, Isten ereje, amely lehetővé teszi, hogy józanul bánjon a sikerekkel, és valahogy kilábaljon a bajokból. Ezt a folyamatot próbáljuk tetten érni Illés életének négy történéseiben.

Sötét korszak

Amikor Illés él, már túl vagyunk Izrael fénykorán. Képtelenek voltak megőrizni a Salamon teremtette aranykort, a biztos romlás felé a mélyen gyökerező, ádáz ellenségeskedés sodorta Izrael népét. Az amúgy sem nagy ország két részre szakadt, gyakran vívtak testvérháborút, és felelőtlenül kacérkodtak a környező népek isteneivel és vallási szoká-

saival. Illés az északi országrész prófétája volt, szélsőségesen negatív királyok, Aháb és fiai korszakában, de működésének gerince és ezáltal a nagy tettek és szenvedések Aháb idejére estek. Aháb nemcsak „*azt tette, amit rossznak lát az Úr*” (1Kir 16,30), hanem feleségül vette a pogány Jezábelt, akinek neve egyenlővé vált a hatalommal való visszaéléssel, a fondorlatos és gátlástalan gonoszsággal. Az élet-halál ura keleti királyok mintájára folyt az uralkodás. Hol vagyunk már attól, amikor Isten volt az Úr, szolga és király fölött, és Dávid lelkiismeretét a próféta szavaival vonta kérdőre az ÚR?! (2Sám 12)

Illés, a szókimondó próféta

A prófétának az a dolga, hogy Isten üzenetét tolmácsolja, ha nincs szerencséje, akkor olyan korban, amikor egy keleti despota akár a fejét vétetheti Isten szavának éle miatt. Illés erősnek és bátornak bizonyult ebben a vonatkozásban. Pedig sok negatívumot kellett Aháb fejére olvasnia. Mindenekelőtt a bálványimádás bűnét. Azt, hogy a király hivatalossá tette az Istenhez való hűtlenséget. Nem kötelez már a legalapvetőbb szabály, Izrael, „ismertetőjegye” és legfőbb hitvallása: egyedül Isten az Úr, csak neki szolgálj (5Móz 6,4kk). Nem úgy tekint már magára a nép, mint aki Isten választottja, és ezért eltéphetetlen szállal kötődik hozzá. Az udvar mintegy előjátssza, bemutatja a Baál-kultuszt, a környező népek különféle isteneinek tiszteletét, foglalkoztatja és támogatja ezek papjait, prófétáit.

Illés szava csak keményen hangozhat. De tudnunk kell, hogy a kritikát tartalmazó prófétai szó sohasem valamiféle odamondogatás, és nem is bátran kimondott gorbaságok gyűjteménye. Nem becsmélró és szidalmazó szó, hanem nagyon is felelős kommunikáció. Intés, amely precízen fogalmazott, és felismerhető célja a jobbítás, a visszatérítés arra az üdvös útra, amelyről sajnálatos módon messze tévedt a nép és a király. Illés mintaszerűen teljesíti ezt a küldetést. Nevén nevezi a bűnöket, és beharangozza a várható büntetést is. Ezzel azonban hatalmas kockázatot vállal.

A felelős kommunikáció mindig kockázatos tevékenység, mikrokörnyezetünkben és tágabb körökben egyaránt. Sokkal könnyebb hallgatni, bólogatni, beállni a kórusba vagy visszavonulni. Azt ma is patikamérlegesen mérik, hogy mikor közvetítik szavaim az igazságot, amelynek el kell hangoznia a jövő és a gyógyulás érdekében, és mikor szólok indulatból vagy irigységből, ellentéteket szítva, saját érdeket hajszolva vagy egyszerűen csak káromva. Jó, bátor szót találni, valami módon Istent megszólaltatni – egy kicsit próféták vagyunk, azok volnánk valamennyien.

Olvasmány: 1Kir 16,29-33; 1Kir 17,1; 1Kir 18,1-18

Gyakorlat: Emlékezz vissza! Idézd fel a saját megszólalásaidat az elmúlt időben! Gyűjtsd egy oszlopba bátor és felelős szavaidat! Írj néhányat egy másik oszlopba azokból az élményeidből, amikor hallgattál, pedig nyilvánvalóan szólnod kellett volna. Gyűjtsd egy harmadikba a fölösleges szavakat, amikor távolról sem Isten üzenetét

tolmácsolták szavaid, hanem a saját haragodat vagy keserűségedet, esetleg kifejezetten igazságtalanul. Végül hagyj egy oszlopot azoknak az alkalmaknak, amikor Istenről tettél bizonyosságot, akár szavakkal, akár segítő tetteiddel, akár hátralepéssel, akár a szeretet valamilyen őszinte megnyilvánulásával. Gyűjts élményeket a negyedik oszlopba, mert a kereszténység hitvalló életforma, és mert a keresztény ember egészséges életérzéséhez hozzátartozik, hogy nem hallgatja el Istenhez tartozását.

Rejtekhelyen, Isten gondoskodásában

Az Ahábbal való találkozás után Isten „kivonja a forgalomból” Illést. A Kerit patakhoz vonul vissza, valószínűleg egy barlangban lakik, távol az udvartól, távol veszélytől és közlélettől, távol mindenkitől. A passzivitás időszaka következik. Isten gondoskodik a prófétáról. A beharangozott aszály idején a patak biztosítja az ivóvizet, a táplálékot pedig, különleges módon, hollók hozzák nap mint nap. A patak tiszta sor, mondhatnánk, legalábbis addig, amíg ki nem szárad, de a hollók meglepő szereplői ennek az epizódnak. Krúdy Gyula regényében a megszelídülő Rózsa Sándor ezt mondja Juliskának, aki egy balemlékezetű Bibliából szokott felolvasni neki: - *Olvass, akiről a múltkor olvastál. Illésről meg cimborájáról, a hollóról.* (Krúdy Gyula: Rózsa Sándor. A betyárok csillaga Magyarország történetében. <https://mek.oszk.hu/03700/03754/>)

Nem hétköznapi dolog ilyen „cimborák” gondoskodásától függeni! Nagy fordulat az előző kockázatos, bátor kiállítás után. Az azonban napnál világosabb, hogy Illés szerepe ebben a jelenetben a passzivitás. Semmit sem tehet magáért, csak elfogadhatja, amit kap.

A Biblia gyakran emlékeztet arra, hogy hiába szeretjük azt gondolni: magunknak köszönhetünk mindent, és csak önmagunkra számíthatunk, ez egy csalóka életérzés. Nincs sok köze a valósághoz. Vannak korok, amikor fölerősödik az egyes szám első személy jelentősége, szinte kizárólagossá válik, és elhalványítja, majdnem kiradírozza a közösség szerepét. Ma is ilyen korszakot élünk. Szerezni is önmagunknak szeretünk, helyzetbe is önmagunkat szeretjük hozni, és dédelgetjük azt a gondolatot, hogy amit elértünk, az a saját erőnk, tehetségünk, ügyességünk gyümölcse. Isten gyakran figyelmeztet arra, hogy ez a fajta gondolkodás nemcsak hamis, de veszélyes is. Torzítja a személyiségünket, és rombolja létfontosságú kapcsolatainkat.

Az Ószövetség kiemelkedően fontos helyén, a már idézett 5Móz 6-ban magával ragadóan szólal meg Istennek ez a figyelmeztetése. *„Amikor bevisz téged Istened, az ÚR arra a földre, amelyet esküvel ígért atyáidnak, Ábrahámnak, Izsáknak és Jákóbnak, hogy neked adja majd – nagy és szép városokba, amelyeket nem te építettél, minden jóval telt házakba, amelyeket nem te töltöttél meg, ásott kutakhoz, amelyeket nem te ástál, szőlőkhöz és olajfákhoz, amelyeket nem te ültettél, és mégis ehetsz róluk jóllakásig –, akkor vigyázz: ne feledkezz meg az ÚRról, aki kihozott téged Egyiptom földjéről, a szolgaság házából!”* (5Móz 6,10-12)

A hollók Illés életében elég különleges és markáns szereplők, hogy emlékeztessenek minket: sok embernek, végső soron Istennek, köszönhetjük életünket, elért eredményeinket, talán ideje önmagukba zárt – gőgös vagy keserű – világunkat kinyitni mások felé, és beengedni életünkbe a hálát.

Olvasmány: 1Kir 17,2-6; 5Móz 6,10-12

Gyakorlat: Idézd fel életedben a „cimboraikat”! Szülőket, nagyszülőket, családtagokat, tanárokat, barátokat, lelkészeket, társakat, akiktől kaptál valamit, amiért nem te dolgoztál. Idézz fel embereket, akiket nem is ismersz, de munkájuk eredményét élvezed, azok szolgálják egészségedet, kényelmedet, tartalmas életedet, felüdüléssed. Talán vannak, akikhez szólhatsz egy jó szót. Vannak, akikre csak emlékezhetsz. Vannak, akik visszahozzák életedbe a hála érzését. Vedd észre a rejtőző „cimboraik” mögött Isten gondoskodását. Ne maradjon ki imádságodból a hála szava és érzése! Élvezd azt az egészséges, könnyű lelkiállapotot, amely ennek a pozitív hangsúlyeltolódásnak az eredménye!

Csúcson és mélyponton

Látványos, nagy győzelem a következő jelenet, amelyet szemügyre veszünk Illés életéből. Már magának az elbeszélésnek is sodró dinamikája van. Illés kezdeményezi a találkozást Aháb királlyal, és jól mutatja az elmérgesedett helyzetet, hogy a követ, egy jóra való, igaz ember is rettegve vállalja csak a hírvívő szerepét. A találkozásakor Izrael megrontójának nevezi a király Illést, de ez csak a felütés, mert a próféta visszafordítja a vádat: a megtúrt, sőt támogatott Baál-kultusz rontja meg Izraelt, nem az, aki néven meri nevezni a visszaélést, a gyalázatos elfordulást Istentől, aki a szabadságba vezette és hűségesen pásztorolta népét.

Itt van tehát a nyílt beszéd és a döntés ideje, az igazság pillanata. Illés találkozik a Baál-prófétákkal, a találkozás szemtanúja az egész nép, helyszíne pedig az a Karmel-hegy, amelynek neve Isten szőlőskertje, egy virágzó, zöldellő hegyvonulat közel a Földközi tengerhez. A próféta döntés elé állítja a népet. Kit akartok követni: az élő Istent vagy Baált, a kánaáni istenséget? Többé nem lehet kétfelé sántikálni – utal a próféta arra a kényelmes megoldásra, amelyet kortársai követtek: Istent sem vetették egészen el, a Baál-kultuszt is követték, két vasat tartottak a tűzben. Most színt kell vallani, mert Isten sohasem osztozott, ma sem osztozik mással. Aki hozzá tartozik, az más isteneket nem követhet. Húsba vágó igény és felszólítás ez ma is, amikor a vallások, hitek keveredésének virágkorát éljük.

Innen aztán felgyorsulnak az események. Illés visszaállítja Isten lerombolt oltárát, és istenítéletet hirdet: vajon melyik áldozatot fogja elfogadni istene? Az elbeszélés úgy van megalkotva, hogy szinte húzza az eseményeket a csúcspont felé, hatalmas ellentétekkel dolgozik, a humort sem hagyja ki, és élénk színekkel rajzolja meg a két ellen-

tétes pólust. 450 Baál-prófeta szemben az egyetlen Illéssel; pogány szertartás ütemes kiáltozással, tánccal, öncsonkítással, eksztázissal – teljes eszköztelenség a másik oldalon. Némi gúnyolódás a néma bálvány fölött, akit hiába szölongatnak hívei, míg Illés csupán Isten válaszát kéri. Közben alaposan megnehezíti a helyzetet, vizet locsol az áldozati oltárra, Isten pedig pontosan ennek megfelelő erővel reagál: villám csap a víztől csöpögő oltárba, és láng emészti meg az áldozatot. Isten minden várakozáson felül megmutatta hatalmát. Mit tehet a nép? Elismeri a nem tagadhatót, és hitet tesz Izrael egyetlen Istene mellett.

És hiába várnánk, itt nem ér véget a történet. Illés kardélre hányja a Baál-papokat. Felszisszenünk. Miért kellett ez? Gyönyörű, nagy győzelemmel érhetett volna véget a történet, vérengzés nélkül! Erről a befejezésről olvastam olyan magyarázatot, amely szerint az öldöklés pontosan megfelelt a bálványimádás előírt büntetésének (2Móz 22,19 és 5Móz 13), és az Ószövetséget egyébként sem szabad egyszerűen „mai fejfel” olvasni, hanem meg kell ismerni és elfogadni a kortörténeti, vallástörténeti szempontokat. Ha ezt nem tesszük, teljesen szakszerűtlen modernizálással emeljük ki saját közegéből az ószövetségi történetet, és nem fogjuk megérteni a benne rejlő üzenetet, mert az a saját korának beágyazottságából szólal meg, nem a mai körülményeknek megfelelő közegből. De olvastam olyan magyarázatot is, amely szerint Illés „túllőtt a célon”. Mégpedig alaposan, mert Isten nem parancsolta meg neki ebben a konkrét helyzetben a Baál-papok meggyilkolását. S ami majd ezután következik, az ennek a túlbuzgalomnak a következménye lesz.

Mert mi következik ezután? Semmi – mondhatnánk lakonikusan. Mindenki az maradt, aki volt. Jezabel durva bosszút esküszik Illés ellen, a prófeta egyedül marad. A pasztorálpaszichológusok szerint a depresszió pontos leírása következik most. Illés elvonul, izolálódik, nem eszik, nem iszik, nem mozdul, kudarcnak érzi életét („nem vagyok jobb elődeimnél”), fekszik, alszik, meghalni szeretne. *Illés a rekettyebokor alatt*. Ismét itt a változás, ezúttal drámai. A hős, akinek kérésére Isten a lehetetlent tette lehetségessé, magába roskad és összeomlik. Egyrészt törvényszerűen, mert a hatalmas feszültség, a túlfeszített erő és az emberfeletti teljesítmény fordul most az ellentétébe. Másrészt vigasztalóan, mert ismerjük mindnyájan a csúcsmélyre követő kongó ürességet, és jó tudni, hogy nemcsak velünk történik ilyesmi. Persze ez gyenge vigasz, és nincs is szükség rá, mert Isten nem hagyja magára összeroskadt, kiábrándult, kiégett hívét. Háromezer éve sem tette, ma sem teszi.

Angyalt küld, mert a magába roskadt embernek angyalra van szüksége. Kicsit titokzatos segítségre. Nem egy konkrét személy érkezik, és emeli ki valamilyen racionális megoldással a fásultságból, hanem innen is jön impulzus, onnan is. Egy jó szó, egy kedves érintés, egy váratlan együttérzés, valami táplálék a lelkünknek. Angyal érkezik Illéshez, forró kövön sült lángost kínál és egy korsó vizet. De hogy megérezzük, mennyire mélyre csúszott a prófeta, úgy szól a történet, hogy elfogadja az élelmet, majd

visszafekszik aludni. Nincs eröm a cselekvésre, ha százszor is tudom, mit kellene tennem. Inkább beteg leszek, álmos leszek, ólmos fáradtság vesz erőt rajtam, magamra húzom a takarót. Ki ne ismerné ezt a létállapotot? Csakhogy az angyal visszajön. Nem többet hoz, csak ismét ugyanazt, és hozzá az információt: enned kell, mert erőd felett való út áll előtted. És Illés szót fogad végre az angyalnak, Isten pedig megtartja szavát: ennek az ételnek az erejével ment Illés negyven nap és negyven éjjel – azaz nagy távolságot hosszú ideig – az Isten hegyéig, a Hóreb-ig.

Olvasmány: 1Kir 18,20-40; 1Kir 19,1-8

Gyakorlat: Éld át a maga fizikai valóságában, ami Illéssel történt! Ennek érdekében, ha van kedved, végezz el egy villámrelaxációt! (Mély lélegzetvétél, a levegőt bent tartjuk. Ökölbe szorítjuk a kezünket, megfeszülnek a karizmok, has, hát, mellkas, farizom, lábak, végül az arcunkat is megfeszítjük, összeszorítjuk szemünket, szánkát. Amikor már nem tudjuk tovább bent tartani, akkor erőteljesen kifújuk a levegőt, testünk el fog lazulni. A gyakorlatot még kétszer meg lehet ismételni.) Ez a gyakorlat a pozitív ellazulást célozza. Nekünk most azért van szükségünk rá, hogy átérezzük a nagy erőfeszítés, a kockázatos küzdelem utáni lelkiállapotot, ami Illésnél egy kiüresedés, összeomlás formájában jelentkezett, de valószínűleg valamennyien ismerjük a magunk módján.



HÁMORI PANKA
BERZSENYI DÁNIEL EVANGÉLIKUS (LÍCEUM) GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM

Nagy teljesítmény után – üresség. Volt-e ilyen élményed? Sokféle formában lehetett. Ez történik velünk pl. amikor „kiröpülnek” otthonról a gyerekeink, amikor nyugdíjba megyünk, amikor hatalmas áldozattal haláláig gondoztunk, ápoltunk valakit. Halála után felszabadultunk, de hatalmas üresség tátongott a helyén. Hétköznapiabb formában is átélhetjük ezt az élményt: egy nagyszabású rendezvény végén, amelyben felelősségteljes szerepet vállaltunk; egy ballagás vagy érettségi után, amikor elbúcsúzunk az osztályunktól. Hogyan éltük meg ezt a hatalmas váltást, ami nagy lelki energiát igényel?

Ki vagy mi volt az angyal, aki lángossal és korszó vízzel kínált? Aki nem engedte, hogy időtlen időig ott maradjunk a „rekettyebokor” alatt. Aki egy új induláshoz szükséges erőt adott, aki rányitotta szemünket a következő, akár egészen hétköznapi, természetes feladatra, ami ránk várt. Kit küldött Isten hozzánk akkor, és hogyan?

Voltunk-e mi valaki számára angyalok? Lehetünk-e? Nincs-e valaki a láthatáron, aki egy ébresztő szó, egy kövön sült lángos és egy korszó víz nélkül most nem tud továbblépni? Nem tudja, de angyalra vár.

Találkozás Istennel

A hosszú gyaloglás az Isten hegyéig tart, a Hóreb-ig. Ez a Sinai-hegy másik neve. Arra a helyre küldi tehát Isten Illést, ahol először megmutatta magát Izrael népének, ahol Mózes-sel találkozott annak idején, és ahol átadta a népnek a Tízparancsolatot. Szent helyre hívja Isten Illést, de tudnunk kell, hogy a Sinai-hegy nem volt valamiféle szentély, istentiszteleti hely, nem volt zarándokhely sem, ahova rendszeresen elvonultak volna. A Sinai-hegy szent hely volt, numinozitással rendelkezett az ott történt események miatt, de nem volt zarándokhely. Tehát Illést nem valami zarándoklatra küldte Isten. Mégis fontos, hogy nem akárhol, hanem a szent hegyen kellett találkoznia Istennel.

Illés készül is a teofániára, mi, az olvasók is készülhetünk, mert megjelennek a szükséges elemek, amelyek kísérni szokták Isten megjelenését. De ezek az elemek csak azért érdemesek az említésre, hogy megtudjuk: ezekben nem volt jelen Isten. Sem a szélben, sem a földrengésben, sem a tűzben. Mindezen jelenségek után *halk és szelíd hang* hallatszott. Illés felismeri a pillanatot, és ekkor készül az Istennel való találkozásra (kimegy a barlang elé, palástjával eltakarja arcát és vár).

Isten nem lenyűgözi az embert, hanem megszólítja. Halk és szelíd hangon. Akkor van esélyünk a találkozásra, Isten jelenlétének átélésére, ha csendben vagyunk.

Mit mondott Isten Illésnek? Mindenekelőtt a prófétának pontosan válaszolnia kell a pontosan feltett kérdésre: *Mit csinálsz itt, Illés?* Jaj, de fontos, ismerős és megkerülhetetlen ez a kérdés! Ez a józan, pontos kérdés. Az elkeseredésbe, önsajnáltságba, az igazságtalanság és csalódás miatti gyászba süppedt embernek teszi fel, akiben kuszaság van, aki nem is akarja formába önteni a dolgokat, csak az elkeseredés alaktalan halma-

zát ápolgatja kívül-belül, és azt hiszi, ez rendjén van így mindazok után, amik őt érték. De Isten pontosan kérdez, és pontosan kell válaszolni. Illés most is kétszer kapja meg az egzakt kérdést.

Ezen a ponton ismét meghökkenek. Valami terápiás beszélgetést várnék, azt, hogy Isten megvigasztalja a prófétát, segít neki feldolgozni az átélt eseményeket, de nem történik ilyesmi. Illés a csendben megérzi Isten jelenlétét, és ez a jelenlét maga a gyógyulás. A jelen lévő Istentől olyan szeretet és olyan mértékű elfogadás árad, úgy zökkenti helyre jelenlétével a kibillent rendet az életünkben, hogy további rehabilitációra nincs szükségünk.

De azért van két fényes pontja a találkozásnak. Az egyik az, hogy Illés egyszerűen megkapja a következő feladatot. Menj ide, és tedd ezt, menj oda, és tedd azt (19,15-17). Isten szeret úgy kiemelni kétségbeesett helyzetünkből, hogy egyszerűen és világosan feladatot ad. Sokféleképpen lehet magyarázni, miért jó ez, de elég csak tudnunk, hogy ezek a hétköznapi feladatok valóban gyógyító hatásúak, ha valóban ráfókuszálunk, és egyszerűen elkezdjük végrehajtani őket. A konkrét feladatok, amelyeket Illés kap most, egy tragikus eseménysorozat bevezetései. Az itt felsorolt események meg fognak történni, ezt tudjuk Izrael történetéből. Nem pont olyan formában történnek majd, ahogy itt a feladat elhangzik, de minden meg fog történni. A törvénynek, jognak, istenfélelemnek, erkölcsnek a sárba tiprása nem marad büntetlenül. De nem koromsötét a vég. Istennél sohasem az.

A másik fényes pont egy korrekció. Illés válasza a bizonyos egzakt kérdésre az volt, hogy „*egyedül maradtam*”. Isten nem igazítja helyre, csak megemlíti, hogy az elkövetkező nagy katalizma során meg fog kímélni hétezer embert. Minden tétet, amely nem hajolt meg a Baál előtt. Micsoda különbség! Egyedül maradtam – még hétezeren vannak rajtad kívül. És ők nemcsak Illés vigaszai, hanem ők a „maradék”, a reménység magja, amely minden pusztulás után mégiscsak a folytatást jelenti. Mégpedig ugyanannak a folytatását: Isten közös történetét népével, amely ugyan lépten-nyomon megtagadja, de Isten sohasem tagadja meg őt. Aki Isten embere, az ebben a folyamatban kap szerepet.

Olvasmány: 1Kir 19,9-18

Gyakorlat: Találj naponta 15 percet, és maradj csendben. Nem könnyű kivágni 15 percet egy nap menetéből, legkönnyebb talán ennyivel korábban felkelni, és kihasználni, hogy még csend van körülötted. Ne imádkozz szavakkal, ne kérj, ne köszönj meg semmit. Egyszerűen maradj csendben. Meg fogod érezni Isten jelenlétét, és rend teremődik a lelkedben. Felnagyított, eltorzított események visszakapják valódi súlyukat és jelentőségüket, túlzó reakcióid elcsitulnak. A valóságnak megfelelően fogod látni az életet. Ezt teszi velünk Isten jelenléte. És még egyet: Isten jelenlétében elég jól meg tudjuk különböztetni, mi valóban a mi dolgunk, feladatunk, és mi az, amit jobb elengednünk. Nagy dübörgésekben bajosan, de a csendben jelen van a lelkünket helyreállító Isten.

Az Erő és gyengeség Illés próféta életének négy epizódjában c. bibliatanulmányról

Mihez kell a bátorság: szóljak vagy hallgassak? Általában azt hiszem, magam irányítom az életem, de mi történik azokban az időkben, amikor legfeljebb csak várhatom a segítséget és remélhetem a változást? Fent és lent – hogyan éljem meg a csúcstéményeket és a zuhanásokat, a sikert és a lejtmenetet? Isten mindig úton van hozzánk, de szinte sohasem úgy érkezik, ahogy várjuk vagy elképzeljük. Mit tegyek, hogy észrevegyem és meghalljam? Az ószövetségi Illés próféta életének négy epizódja segít a válaszadásban. Magával ragadó a bibliai történet, de gyakorlatokat is felkínál ez a bibliatanulmány, amelyek remélhetőleg segítenek tudatosan átélni és feldolgozni azokat a feszültségeket és változásokat, amelyeknek csak a környezete változik, a tartalma ugyanaz, mint a próféta korában volt.



Szabóné Mátrai Marianna

ny. evangélikus lelkész

Lelkészi szolgálatát a pécsi gyülekezetben kezdte, majd tizenhárom éven át volt a Budapest Zuglói Gyülekezet lelkésze.

Ezt követően – 2016-ban történt nyugdíjba vonulásáig – az Evangélikus Hittudományi Egyetem Gyakorlati Intézetének vezetője. Ebben a minőségében a hittanárképzés és a pedagógus

továbbképzés felelőse. Ugyanebben az időben a *Lelkipásztor* c. lelkészi szakfolyóirat főszerkesztője, majd a Déli Evangélikus Egyházkerület püspökhelyettese.

„... légy türelmes az évszakok változásával, és ne ragaszkodj ahhoz, hogy a tavasz olyan legyen, mint az ősz, vagy a tél olyan, mint a nyár. Bízz a változásban.

Van egy ritmus, amely egy mintába rendeződik, és azután van egy pont, amikor a ritmus a minta megtörését jelenti, hogy egy lassabb ritmust, egy figyelmesebb ritmust illesszünk be. Ez a bizalom nagy sétája.”²

„A teológia a bizonyíthatatlan, transzcendens és kimondhatatlan Istenben kezdődik, és a kegyelem és minden jó által a hit dolgainak megértésére irányuló keresésben folytatódik. Ezek bár bizonyíthatatlanok maradnak, mégis láthatóvá és tapasztalható válnak az evangélium által átformált életekben.”³

Pángyánszky Ágnes

A változás mint alany és tárgy a gyakorlati teológiában

A változást a gyakorlati teológia alanyának és egyben tárgyának is tekinthetjük. Definióját és interpretációját tekintve a gyakorlati teológiának egyik legmeghatározóbb tulajdonsága a változás. Ha nagyon leegyszerűsítve fogalmazzuk meg feladatát, akkor azt mondhatjuk, a gyakorlati teológia magával a változással foglalkozik. Tárgya alatt értjük magunkat, mint a keresztyénységgel találkozó és az istenhitre rákérdező embereket, értjük alatta az egyházat, a gyülekezeteket, az egyházi intézményeket, és természetesen értjük alatta a bennünket körülvevő világot, ami különböző keretezéseket ad észleléseinkhez és tapasztalatainkhoz.

Az egyház minden szolgálata a változás igényét és célját hordozza magában. Fontos ezzel a kérdéssel a gyakorlati teológia szempontjából is foglalkozni, mert – bár sokszor közhelyszerűnek és sematikusnak gondoljuk –, a változás mégis egzisztenciális meghatározottságunk. Evangélikusként leginkább az jellemző ránk, hogy miközben Isten szavát olvassuk, és a hirdetett igében találkozunk vele, ez az ige változásra hív bennünket. Amikor tanítunk, legyen az a hitoktatás vagy bármilyen tudomány-

² Podcast Barbara Brown Taylor-ról. <https://jenhatmaker.com/podcast/series-48/finding-our-rhythms-in-changing-seasons-barbara-brown-taylor-prays-us-into-2023/> (Letöltés: 2023.04.12.)

³ FELKER JONES 2004, 28.



SZENTHE PANNA
FASORI EVANGÉLIKUS GIMNÁZIUM

ág oktatása, a kihívás mindig az, vajon a tanításon keresztül hogyan érhetjük el, hogy az átadott és megszerzett ismeret életformáló ismeretté válhasson. Amikor szembesülünk azzal, hogy gondolataink, érzelmeink és tetteink milyen komplex hatással vannak ránk, mindig ott a kérdés, ezeken keresztül hogyan változunk, hogyan alakul életünk, milyen segítséget tudunk mozgósítani ahhoz, hogy változást érthessünk el. A változás rendkívül összetett folyamat, mélyebben és egzisztenciálisabban jobban hat ránk, mint azt sokszor felületesen érzékeljük.

A gyakorlati teológia mint a változáson alapuló teológiai tudományterület

A gyakorlati teológia szempontjából vizsgálódásunk a változások kérdésében először arra irányul, hogy magát a gyakorlati teológiát mint a változás alanyát kérdezzük. Mivel foglalkozik ma a gyakorlati teológia? Milyen változásokon, értelmezési lehetőségeken kellett keresztülmennie ahhoz, hogy kontextuális válaszokat tudjon adni az egyház mai helyzetére és kérdéseire?

A gyakorlati teológia kérdésekre nyitott, dialógusra kész és a hitben való megerősödés lehetősége iránt elkötelezett tudományág. Nyitott arra, hogy befelé és kifelé is érdeklődő legyen, törekszik arra, hogy a keresztény hit élő hitté és gyakorlattá válását inkluzív módon értelmezze. Amennyire érdeklődik az egyház életeseményei és szolgálati területeinek kritikai vizsgálata iránt, annyira nyitott mindarra, ami a ma társadalmának kontextusában kihívás számára. Friss és kreatív attitűddel igyekszik „olvasni” az idők jeleiből, hogy a Bibliával és az egyház hagyományával is élő dialógusban maradjon. Ehhez természetesen szükség volt és van mind a mai napig arra, hogy nyisson más tudományágak felé, és még hangsúlyosabban interdiszciplináris meghatározottságú tudományterületté váljon. A gyakorlati teológia egyik definíciója hangsúlyozza a találkozást és a párbeszédet, hiszen egyre nagyobb igényünk és szükségünk van arra, hogy Istenbe vetett hitünk élő és tapasztalható hitté válhasson: „A gyakorlati teológia olyan hely, ahol a vallásos hit, a hagyomány és a gyakorlat találkozik a kortárs tapaszt-

talatokkal, kérdésekkel és cselekedetekkel, és olyan párbeszédet folytat, amely kölcsönösen gazdagítja egymást, intellektuálisan kritikus és a gyakorlatban is átformáló.”⁴

A gyakorlati teológiára mint tudományterületre még ma is sokan úgy gondolnak, mint a „nagy és klasszikus” teológiai tudományágak mellett a lelkészi hivatáshoz szükséges praktikumok elsajátításához szükséges stúdiumokra. Mielőtt példákon keresztül is megmutatjuk, hogy ehhez a tradicionális felfogáshoz képest milyen bátor útkeresésben van ma a gyakorlati teológia, vizsgáljuk meg, milyen jellemzőket tudunk egymás mellé állítani a kontextuális gyakorlati teológia bemutatására.⁵

- *valóban gyakorlati* Alkalmazza és összekapcsolja a biblikus és teológiai igazságokat a keresztény hit megélésében és gyakorlatában.
- *lelkipásztori* Elkötelezett a hitfejlődés szempontjából, hogy az istenhitet mindenki kegyelmi ajándékként élhesse meg, és segítséget kaphasson élettörténetében és lelki szükségleteiben.
- *személyes* Érdeklődő a tapasztalatok és olyan jelenségek iránt, amelyek fontossággal bírnak az egyén és közösség számára.
- *társadalmilag érzékeny* A társadalmi, szervezeti és intézményi kérdések tekintetében etikai érzékenységgel keresi az igazságosság megvalósulását az egyén és a közösség életében.
- *szenvedélyes* Elkötelezett az emberi létezés és a teremtett világ minden aspektusa iránt.
- *polemikus* A nem megfelelő intellektuális vagy gyakorlati válaszok megkérdőjelezésére irányul.

A gyakorlati teológia „tárgya,” avagy témák és területek a változás megragadására

Aki ismeri a gyakorlati teológiához enciklopédikusan tartozó tudományterületeket, bizonyára a homiletikát mint az igehirdetés, a poimenikát mint a lelkigondozás, a liturgikát mint az istentiszteleteink rendjét, a katechetikát mint valláspedagógiát és gyülekezetpedagógiát, talán még a gyülekezetépítést és keresztény közösségvezetést is a gyakorlati teológiához tudja (a teljesség igénye nélkül) kapcsolni. Ezen területeken belül is sokféle változásnak és megújulásnak lehetünk tanúi, de a gyakorlati teológia önmagában is keresi azokat a kifejezési formákat, amelyek meghatározzák elmélet és gyakorlat, teológia és hitmegélés kapcsolatát.

⁴ WOODWARD-PATTISON 2005, 7.

⁵ PATTISON 2007, 18-19.

A pasztorális ciklusmodell

Ezek közül elsőként a pasztorális ciklusmodellt mutatjuk be, ami legmeghatározóbb kontextuális módszertanává vált a gyakorlati teológiának.⁶ Ez a modell azért válhatott a megújuló gyakorlati teológiát ma megalapozó és meghatározó modellé, mert fel tudta mutatni a Biblia üzenetével való találkozás gyakorlatából kiinduló teológiai értelmezés szükségességét. Egy meghatározható folyamatot ír le, amely segíti a hitmegélés reflexióját és az azokra adható adekvát cselekvés lehetőségét. A pasztorális ciklus a legtöbb esetben egy négy lépésből álló folyamatot jelent. A ciklus lépései a következők:

1. Tapasztalat (az adott szituációból indul ki, amelyet egy új kihívás ér)
2. Felfedezés (helyzetanalízis, információk gyűjtése, megvitatás, javaslatok begyűjtése)
3. Reflexió (szélesebb körű átgondolás, alternatívák keresése, új lehetőségek felfedezése, a változás szükségességének elfogadása)
4. Cselekvés (megalapozott információk és kezdeményezések alapján)

A pasztorális ciklus alapján egy spirál formájában zajlik minden folyamat, hiszen az elért eredmények újabb szituációkhoz, újabb tapasztalati helyzetekhez vezetnek. A pasztorális ciklus olyan szimbolikus modell, ami a 20. század második felétől, az esélyegyenlőségi mozgalmak és teológiák megjelenésétől fogva nagymértékben meghatározta a gyakorlati teológia tudományának és azon belül a kutatásnak is új követelményeit és törekvéseit.

A teológiai reflexió⁷

A pasztorális ciklus felvázolásában már láthattuk, a reflexió hogyan követi a tapasztalatot és az analízist, és hogyan válik belőle cselekvés. Mindez egy olyan gyakorlati teológiai folyamat, amely összekapcsolhatja a tapasztalatok megszerzését a teológiai célú kérdésfelvetéssel. Olyan, mintha tudatosan törekednénk arra, hogy mindennapjaink tapasztalatait és eseményeit hogyan interpretálhatjuk Isten jelenlétében, és az ebből fakadó felismerések milyen cselekvésre vezetnének bennünket. A teológiai reflexió az alkalmazott tanítás, a gyakorlati bölcsesség megvalósulása, és magában foglalja a keresztyén életben való növekedést, a keresztyén identitás kiformalódását és a misszióra, a hit átadásának belső igényére alapuló hitmegélést.⁸ A teológiai reflexió az a folyamat, ami által a keresztyén ember Istenbe vetett hitét a mindennapi tapasztalatokhoz tudja

⁶ BALLARD-PRITCHARD 2000, 73-86.

⁷ A teológiai reflexió témájának bemutatása az alábbi tanulmány alapján készült: PÁNGVÁNSZKY 2002, 252-264.

⁸ GRAHAM-WALTON-WARD 2019, 2.

kapcsolni.⁹ A folyamat célja a teológiai megértés fejlesztése, olyan szintű tudatosság kialakítása, amely képes az életeseményeket és élettapasztalatokat a keresztény hit szempontjából értelmezni, és abból személyes következtetéseket levonni.

A teológiai reflexió bátran szólít meg mindenkit, tekintet nélkül arra, hogy teológiai végzettsége van-e, vagy pedig „egyszerűen” hívő ember.¹⁰ A teológiai reflexió szükségességét a következőképpen támaszthatjuk alá: *„Hitünk egyszerre Isten ajándéka és emberi válasz is: a teológia szerves része ennek az emberi válasznak. A teológia a megértés keresése - az életről a hit fényében történő gondolkodás folyamata, amelyet a keresztények hivatásukból fakadóan gyakorolnak.”*¹¹

Graham, Walton és Ward szerint a teológiai reflexió lehetőség minden keresztény ember számára, hogy a korábban már említett hármas cél (a keresztény életben való növekedés, a keresztény identitás kiformalódása és a misszió, a hit átadásának belső igényére alapuló hitmegélés) megvalósítása során a kérdéseken és dialóguson keresztül ne hagyja életét és hitét reflektálatlanul, hanem keresse az útját és a lehetőségét a teológia valódi művelésének és megélésének. A teológiai reflexió feladatait a következő kérdéssorral jellemezzük:

1. *„Az egyházba való betagozódás és a hitben való növekedés. Mit jelent kereszténynek lenni? Ki vagyok én mint keresztény hívő, és mi teszi lehetővé, hogy növekedjek és fejlődjek?*
2. *A hitközösség építése és megerősítése. Mit jelent „Krisztus testének” lenni ezen a helyen és ebben az időben? Hogyan éljünk hűségesen és hitelesen? Hogyan tanuljunk meg individualista korunkban közösségekben élni?*
3. *A hit közvetítése egy szélesebb kultúra felé. Hogyan lehet Istent felfogni és hirdetni egy olyan társadalomban, amely a kereszténységet „mérgező márkának” tekintheti? Mit jelent „jó hírt” hirdetni? Milyen módon kapnak a keresztények elhívást arra, hogy Isten cselekvésének jelei legyenek a világban? Hogyan lehet összeegyeztetni a „Krisztus” és a „kultúra” követelményeit a hit hirdetése és megélése során?”*¹²

Az emberi élet és az Istenben bízó hit közös útján mindig nagy segítséget jelentenek az előre vivő kérdések. A világ megismerésének folyamatában, a hit titkait megfejteni vágyó erőfeszítéseinkben kérdések segítenek bennünket a megértésben, az érzelmek tisztázásában és a megtapasztalásainkban. A hit kérdései elválaszthatatlanok attól, mit

9 STONE-DUKE 2006, v.

10 *Ibid.* m. 2006, 2.

11 *Ibid.* m. 2.

12 GRAHAM-WALTON-WARD 2019, 12.

él meg az ember a hétköznapok világában, hogyan interpretálja élete eseményeit, fordulópontjait, örömeit és dilemmáit. A kérdések igénylik, hogy párbeszéd formájában válaszokat kapjunk rájuk. Keresztény közösségeinkben még több lehetőséget szükséges biztosítanunk, hogy Istennel, önmagunkkal és a keresztény közösséggel dialógusban lehessünk. Ezek a beszélgetések lehetőséget nyújtanak arra, hogy a felgyorsult élet közepette megálljunk, szavakba foglaljuk érzéseinket és tapasztalatainkat, és megengedjük, hogy mások is hallják életünk történeteit, örömeinket és dilemmáinkat egyaránt. Egymás meghallgatásának kölcsönös nyitottságában formálódhat az, ahogyan megértjük önmagunkat, Istent és a világot.

A következőkben egy olyan gyakorlati teológiai kutatást ismertetünk, amelyek a Magyarországi Evangélikus Egyház életére is hatással lehet, és jelzi a gyakorlati teológia interdiszciplináris elkötelezettségét.

Visszajelzés/feedback-alapú konfirmációi kérdőíves kutatás

Evangélikus egyházunk konfirmációi szolgálatára is hatással van az az új internetes használatú és visszajelzés-alapú kérdőíves eszköz, ami lehetőséget nyújt lelkészeknek, konfirmációban segítőknek és a gyülekezeteknek, hogy kérdőíves lekérdezés formájában kaphassanak visszajelzést a konfirmációval kapcsolatos attitűdökről és elégedettségről a konfirmandusok és a vezetők/segitők között.¹³ A kérdőív a következő kérdéscsoportokat tartalmazza:

- motiváció a konfirmációban való részvételre
- célok és elvárások a konfirmációval kapcsolatban
- elégedettség
- attitűdök (kereszténységhez, egyházhoz, gyülekezethez)
- hit és vallásosság
- hitmegélés
- szülők/nevelők vallásossága
- a konfirmáció során feldolgozott kérdések
- konfirmációs felkészítést végzők attitűdje
- önkéntesség
- istentiszteleti alkalmakkal kapcsolatos tapasztalatok és igények

A feedback-alapú kérdőív eredményei alkalmazásának célja és lehetősége, hogy a szolgálatot végzők rendszeresen tájékozódhassanak arról, hogyan formálja a konfirmációs felkészítés a konfirmandusok hittel kapcsolatos kérdéseit, meglátásait és meggyőződését. A kérdőívet egy olyan nemzetközi kutatócsoport dolgozta ki, akik már

¹³ (Letöltés: 2023.04.15.)

évek óta együtt kutatják a konfirmáció kontextuális kihívásait egyházaik életében és szolgálatában.¹⁴

A kérdőíves kutatás alapjául szolgáló minőségi dimenziók jelzik a tradicionális konfirmációi tanítás megújulásában alkalmazott új gyülekezetpedagógiai szempontrendszert:¹⁵

1. Résztevő-központúság (ifúságorientált relevancia)
2. Részvétel (aktív participáció, önkéntesség, a spiritualitás ifúsági formái)
3. Transzformáció (az egyéni istenkapcsolat megerősödése, pozitív egyházkép, a hit mint folyamat megértése)
4. Átalakulás (életfolyamati változások, átmeneti rítusok, hitbéli változások)
5. Tanulás (tudás, attitűd, teológia, dialógus, reflexió)
6. Tevékenységek (módszerek, nonformális oktatás, tapasztalatok, reflexiók)
7. Közösség (inkluzivitás, közösségi összetartás, diakónia)
8. Kapcsolatok (személyes kapcsolatok, hálózatosság, családcentrikusság, biztonságos környezet)
9. Fejlődés (visszajelzés, önértékelés, minőség, változások)

Záró gondolatok

A gyakorlati teológia megújulásának és változásának bemutatása ezen a néhány példán a teljesség igénye nélkül is reményesség szerint megmutatta, milyen fontos minél szorosabb kapcsolatot építeni a teológia elméleti tudománya és a teológia praxisa, a mindennapi hitmegélés és hittapasztalatok között. Ennek egyik útját megismerhettük azon modelleken keresztül, amelyek a teológiára mint folyamatra tekintenek, hogy a Bibliában és az egyház tanításában dinamikus, dialógusra hívó kincseket találjanak. A változás másik útja az interdiszciplinaritás lehetőségének a felfedezése és a tudományos lehetőségek bátor alkalmazása arra, hogy minél jobban megismerjük önmagunkat, szolgálatunkat és azokat a hatásmechanizmusokat, amelyek mindazokban dolgoznak, akik felé az egyház a szolgálatát megvalósítja.

Összegzés

A gyakorlati teológia kérdésekre nyitott, dialógusra kész és a hitben való megerősödés lehetősége iránt elkötelezett tudományág. Nyitott arra, hogy befelé és kifelé is érdeklődő legyen, törekszik arra, hogy a keresztyén hit élő hitté és gyakorlattá

¹⁴ (Letöltés: 2023.04.15.)

¹⁵ PÁNGVÁNSZKY 2021, 326.

válását inkluzív módon értelmezze. Amennyire érdeklődik az egyház életeseményei és szolgálati területeinek kritikai vizsgálata iránt, annyira nyitott mindarra, ami a ma társadalmának kontextusában kihívás számára. Friss és kreatív attitűddel igyekszik „olvasni” az idők jeleiből, hogy a Bibliával és az egyház hagyományával is élő dialógusban maradjon. A gyakorlati teológia megújulásának és változásának bemutatása törekszik annak bemutatására, milyen fontos szoros kapcsolatot építeni a teológia elméleti tudománya és a teológia praxisa, a mindennapi hitmegélés és hit-tapasztalatok között.

Felhasznált szakirodalom

- BALLARD, Paul – PRITCHARD, John: *Practical Theology in Action. Christian Thinking in the Service of Church and Society*. SPCK, London, 2000.
- FELKER, Jones, Beth: *Practicing Christian Doctrine. An Introduction to Thinking and Living Theologically*. Baker Academic, Grand Rapids, Michigan. E-book Edition, 2004.
- GRAHAM, Elaine – WALTON, Heather – WARD, Frances: *Theological Reflection. Methods*. SCM Press, London, 2019.
- PÁNGYÁNSZKY Ágnes: *A konfirmáció célja és gyakorlata*. Lelkipásztor, 96. évf., 2021/8–9. 324–326. o.
- PÁNGYÁNSZKY Ágnes: *A teológiai reflexió mint kifejezőeszköz*. In: Szűcs Kinga – Bácskai Károly – Orosz Gábor Viktor (szerk.): *Teológia és nyelv. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak tanulmánykötete*. Luther Kiadó, Budapest, 2022. 254-264.
- PATTISON, Stephen: *The Challenge of Practical Theology. Selected Essays*. Jessica Kingsley Publishers, London – Philadelphia, 2007.
- STONE, Howard W. – DUKE, James O.: *How to Think Theologically*. Fortress Press, Minneapolis, 2006.
- WOODWARD, James – PATTISON, Stephen: *The Blackwell Reader in Pastoral and Practical Theology*. Blackwell Publishing, Malden – Oxford – Victoria, 2005.



Pángyánszky Ágnes

1993-ban végezte el az Evangélikus Hittudományi Egyetemet teológus-lelkész szakon. 2000-ben angol nyelv és irodalom szakos bölcész és tanár oklevelet szerzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. 21 évnyi gyülekezeti lelkései szolgálat után doktori címet szerzett gyakorlati teológiából. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem

Gyakorlati Intézetének vezetője, a lelkész-teológus és a másoddiplomás lelkész specializáció szakos hallgatók gyakorlati képzésének felelőse. Gyakorlati teológiai szakterületei a gyülekezetpedagógia és a gyülekezetépítés.

A reziliens gyermek: a rugalmas lelki ellenállóképesség és pszichoedukáció lehetőségei a hittanoktatásban

Ahhoz, hogy hatékonyak, eredményesek legyünk, ahhoz, hogy sikeresen megküzdjünk a mindennapi kihívásokkal, fejlődjünk és erősödjünk, hasznos lehetőség az egyéni reziliencia fejlesztése. Milyen kapcsolatban áll ez Isten örökkévaló Igéjével? Milyen paradigmaváltást jelenthet ez a katechézisünk vonatkozásában? Hol van a helye és mit érdemes figyelembe venni a hittanoktatásban a reziliencia fejlesztés során? Milyen a reziliens gyermek? Melyek azok a kiindulópontok, amelyeket a reziliencia gyakorlati fejlesztése során a hittanoktatásban érdemes figyelembe venni?

Tanulmányomban ezekre keresem a válaszokat és néhány alapvető gondolat, kiindulópont kerül megfogalmazásra, mielőtt gyakorlatba ültetnénk a hittanórai reziliencia fejlesztést.

Bevezető gondolatok

Szeretnénk a ránk bízott gyermekeket és fiatalokat úgy nevelni, akár szülőként, akár pedagógusként, hogy a legtöbbet, legjobbat adjuk át a számukra. Úgy segíteni a formálódásukat, hogy felnőttként gyümölcsöző, örömteli életet élhessenek. Olyan gyermekeket szeretnénk nevelni, akik egész életükben a keresztény értékrendet képviselik és értéket teremtenek. Mindebben fontos számunkra, keresztény emberek számára az Isten Igéje, ami örökkévaló üzenetet hordoz és zsinórmérték a számunkra. Számolnunk kell azonban azzal a ténnyel, hogy a világunk folyamatosan változik, amelyhez valamilyen módon alkalmazkodnunk szükséges. Nem belesimulunk az elvárásokba, de figyelembe vesszük azokat a körülményeket, azokat a sajátosságokat, amelyek korunkat és civilizációnkat jellemzik. Mi kell ehhez? Mire érdemes nevelni a gyermekeinket? Mit érdemes pedagógusként, hittanoktatóként átadnunk? Úgy gondolom, hogy Isten Igéje központi. Emellett jelenlegi, változó világunkban helytállásra és a rugalmas lelki állóképesség erősítésére van szükség. Kutatótanári pályázatom témájaként a reziliencia hittanórai fejlesztésének

lehetőségét vizsgálom. Ebben a tanulmányban ennek a lehetőségeit és a hittanórai kapcsolópontokat járom körül, felvezetésként, bevezető gondolatokat és néhány alapelvet megfogalmazva egy paradigmaváltást jelentő hittanoktatáshoz.

1. Reziliencia-fejlesztés a hittanórán? Négy szempont a személelmódváltáshoz

A hittanoktatásban célunk Isten örökkévaló üzenetét közel vinni a diákokhoz. Bátorítani őket és segíteni a Szentháromság Istennel való élő kapcsolatuk kialakulását és fejlődését. Ebben a szolgálatban biztos pont az Isten Igéje, ami állandó és örökkévaló. A krisztusi látásmód és szemlélet, a Krisztus követő magatartás és a teológiai igazságok a Szentírásban egyértelműen megtalálhatók. Megélni ezeket a saját közegünkben szükséges. Ebben a folyamatban a hittanoktató egyszerre példa, pedagógus és személeletformáló nevelő is. Ehhez a szolgálatához több szempontot is figyelembe kell venni.

1.1 Az örökkévaló Ige és a változó világ találkozása – a korreláció-elv lehetősége

Ezek közül az első, hogy a körülmények változnak és az adott korszak sajátosságait figyelembe véve más-más módon lehet megszólítani a tanulókat és átadni, közvetíteni Isten üzenetét és segíteni az Istennel való kapcsolat fejlődését, formálódását. Ez a szemléletmód ismerhető fel Paul Tillich ún. korreláció-módszerében, ami arról szól, hogy a Kijelentés állandó, az Isten által adott alapelvek nem változnak. Mégis az adott ember, adott kultúra és kor a saját élethelyzetére kaphat belőle választ, amennyiben az egyén körülményeit, látásmódját, sajátosságait, életvalóságát figyelembe vesszük (Tillich, 2002). Miért fontos ez a hittanoktatásban? A hittanórán olyan találkozási lehetőséget teremthetünk, ahol Isten Igéje és a tanuló életvalósága kerül kapcsolatba. Ebből adódóan kettős középpontúság van jelen a katechézisünkben, ahol egyik oldalról jól kell ismernünk az Igét, a teológiai szempontokat, háttérinformációkat és a Szentírás teljességében lévő üzenetet. A másik oldalról pedig a gyermekek és fiatalok világával és a sajátosságaikkal is tisztában kell lennünk.

1.2. Erősségek, lehetőségek, fejlődési területek, egyéni sajátosságok szerepe

Ennek részeként jól kell ismernünk mindazokat a gyermekeket, fiatalokat, akik között végezzük a tevékenységünket. Ez a második szempont, amelyre érdemes a katechétának hangsúlyt fektetnie. A nevelés során ez az egyéni odafigyelés, tanulókra hangolódás arról szólhat, hogy figyelembe vesszük a diákok vélhető és megtapasztalt tipikus és atipikus sajátosságait, egyéni erősségeit és lehetőségeit, fejlesztendő területeit. Nem egyedi ez a gondolat sem, hiszen már a *Példabeszédek* könyvében is ezt olvashatjuk: „Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.” (Péld 22,6) Ha az eredeti szöveget nézzük, akkor az itt használható kifejezések

közül kiemelkedik a magyarra „neki megfelelő módon” fordított rész. A héber szövegben szereplő („dehrek”) kifejezés utat, módot, irányt, szokást, útmutatást, követendő utat is jelent. Waltke (2005), és Kidner (1984) szerint, modern pedagógiai kifejezéseket használva, ez a gyermek- és fiatal egyéni képességeinek, erősségeinek, fejlesztendő területeinek a felismerését és használatát jelenti. Napjaink pedagógiájában ez a biopszicho-szociális látásmód és az abból fakadó felismerések érvényesítését jelenti. Azaz azt, hogy a tanuló biológiai adottságaival és képességeivel, a pszichológiai jellemzőivel, tipikus és atipikus sajátosságaival éppen úgy számolunk a hittanoktatásunk során, mint ahogyan azzal a közeggel is, ahol él és amely hatással van rá.

1.3. Tapasztalatok, benyomások, hatások – a környezeti tényező

Ez a gondolat vezethet át bennünket a harmadik szempontig. Jó azzal is tisztában lennünk, hogy azok a hatások, amelyek a mindennapokban érhetik a tanulóinkat egy rendszer részei. Éppen úgy hatnak a mindennapi és a nagyobb kontextusban észlelt események rájuk is, ahogyan ránk, felnőttekre. Sőt, Urie Bronfenbrenner humán-ökológiai modelljét alapul véve egy olyan rendszerben élünk, ahol a körülöttünk lévő család, tágabb társadalmi közeg által közvetítettek és a világméretű változások egyaránt hatással vannak ránk és a felnövekvő nemzedékre. (Lang, 2020).¹⁶

Urie Bronfenbrenner
humánökológiai modellje
alapján készült ábra



¹⁶ Urie Bronfenbrenner humánökológiai modellje a 20. század utolsó harmadának fontos szemléletmódja a gyermeki fejlődéssel kapcsolatosan. Olyan koncentrikus köröket vázol fel, amelyek középpontjában a gyermek áll. Az ábra saját készítés, a közepén lévő kép forrása: www.pixabay.hu

Valószínűleg a saját mikro- és mezorendszerünket nézve mindannyian el tudnánk mondani, hogy melyek azok a fő jellemzők és sajátosságok, amelyek mentén az életünket éljük. Mik a vezérelveink, mi az, ami meghatározza a tetteinket a családjunkban vagy azokban a közösségekben, ahol élünk. Ha egy iskolára gondolunk, akkor eszünkbe juthat például az a tudatos látásmód, keresztény értékrend, amelyet képviselünk. E mellett akár felidéződhet bennünk az a rejtett tanterv is, amelyet az intézmény légköre, a diákok és tanárok, vagy éppen a tanulók közötti, pedagógusok közötti interakciók sugallanak az oda érkezőnek (Szabó, 2001). Mit képviselünk? Mit adunk át akkor, amikor nem azon van a hangsúly, hogy egy-egy bibliai Igét mondjunk vagy teológiai igazságokról beszéljünk? Mi van a szavaink mögött és mit hallanak ki, mit érzékelnek ezekből és a tudatos vagy tudattalan viselkedésünkből a tanulóink? Hogyan reagálunk, hogyan kommunikálunk, mit közvetítünk azzal kapcsolatosan, hogy mit jelent és hogyan lehet kereszténynek lenni a 21. században? Ha pedig még inkább tágtítjuk a kört, akkor akár arról is beszélhetnénk, hogy a társadalmunk, egyházunk mit közvetít, vagy éppen mit vár el mondjuk a hit megélésével, értékrendszerrel kapcsolatban. Mindezek hatnak és formálnak, mélyebben, mint a tudatosan használt tantervi anyagunk.

1.4. Adaptivitás mint egy lehetőség az összetett világban való helytállásra

A negyedik pedig, amit figyelembe kell vennünk a katechézisünk során, annak a korának a sajátosságait jelentik, amelyben élünk. Társadalomkutatók napjainkat egy olyan mozaikszóval jellemzik (VUCA), amely négy angol kifejezésből áll össze. Változékonyság (*volatility*), bizonytalanság/kiszámíthatatlanság (*uncertainty*), bonyolultság/összetettség (*complexity*) és ellentmondásosság (*ambiguity*) azok a szavak, amelyek a 20. század végét, a 21. századot jellemzik (Szűts, 2020). Valóban ilyen a világunk, amelyben élünk és amelyben a gyermekeink, tanulóink élik a mindennapjaikat. Hogyan lehet eredményesnek lenni, gyümölcsöző életet élni, értéket teremteni? Melyek azok az alapelvek, amelyek segítséget jelenthetnek ehhez? A vezetéselmélet világából kaphatunk szempontokat a megoldáshoz. Pedagógusként mi magunk is vezetők vagyunk, akik érvényesíthetik azt a négy kulcsszót, amelyet Bill George VUCA 2.0-ként fogalmazott meg válaszul a világunk kihívásaira. Az első ilyen kulcs a „vízió” (*vision*), amely azt jelenti, hogy tudjuk a célunkat, értékeinket és van stratégiánk, amit követünk. A második a megértés (*understanding*), melyben helye van annak, hogy ismerjük a ránk bízottak és saját magunk erősségeit, lehetőségeit, kihívásait, fejlesztendő területeit. Eközben folyamatos odafigyeléssel, nyitottsággal vagyunk jelen a közegünkben, hogy fölismerjük a lehetőségeket és a szükségeket. A harmadik kulcs a bátorság (*courage*), amely ahhoz szükséges, hogy akár merész döntéseket hozzunk, új lehetőségeket próbáljunk ki és olyan módszereket, megoldási alternatívákat, amelyek korábban nem szerepeltek a készletünkben. A negyedik kulcs pedig az alkalmazkodóképesség

(*adaptability*), ami a rugalmassághoz, lehetőségek felismeréséhez és megragadásához, az előre nem tervezhető és látható eseményekhez szükséges (George, 2017).

A ránk bízott tanulókért felelős vezetőkként a vízió és a megértés már a korábban fölvetett szempontokban is megjelent. Tudjuk, hogy mi a célunk, honnan és hová szeretnénk segíteni a diákjainkat a hitfejlődésük során. Volt szó arról, hogy milyen nagy jelentősége van az erősségek, lehetőségek, fejlesztendő területek felismerésének, hogy az elvetett Igemagok meggyökerezzenek és fejlődjenek a gyermekek/fiatalok szívében és lelkében. Világunk kihívásai és folyamatos változásai bennünket is arra hívnak, hogy bátrak legyünk az új lehetőségek, módszerek, megoldási alternatívák kipróbálásában. De nemcsak vezetőként, hanem a saját életünkért felelős személyekként is igaz lehet ránk ez a látásmód. Ehhez illeszkedik a George által fölvetett negyedik kulcs, az alkalmazkodóképesség, ami egyéni és közösségi szinten is a fejlődés erős támogatója, mozgatója lehet. Ez az a képesség, amit rezilienciaként ismerünk az egészségpszichológia és más társtudományok kutatásai alapján.

2. Mire jó a reziliencia?

Szeretnénk-e, hogy az általunk tanított diákok lelkileg egészségesen tudjanak szembenézni az őket ért hatásokkal?

Szeretnénk-e, hogy a tanulók nehéz helyzetben, kihívások, traumák esetén is képesek legyenek megküzdni ezekkel a helyzetekkel, úgy, hogy fejlődnek, erősödnek, miközben hűségesek maradnak Istenhez?

Szeretnénk-e már a mindennapi hittanoktatásunk során felvértezni diákjainkat olyan alapokkal és eszköztárral, amely segíti őket a váratlan, előre nem látható helyzetekkel érkező kihívásokkal és stresszel való megküzdéssel?

Szeretnénk-e, ha a nehéz körülmények közül származó diákjaink sikeresek legyenek az oktatás és az élet különböző területei terén?

Szeretnénk-e, hogy a diákjaink mentálisan, lelkileg egészségesek legyenek?

Ha ezekre a kérdésekre „igen” választ adtunk, akkor már meg is találtuk a szerepét a hittanoktatásunkban a reziliens szemléletmód fejlesztésének.

2.1. Mit jelent a reziliencia?

Maga a kifejezés fél évszázados múltra tekint vissza a pszichológia területén, bár találkozhattunk a fizikában, ökológiában, szociológiában, közgazdaságtanban is tanulmányokkal a témáról. A labda, a nád vagy a keljfeljancsi jól szemléltetik a reziliencia egyik jellemzőjét. Éri egy sokkhatás a tárgyat (a labdát földhöz ütik, a nád egy nagy szél nyomja le és a keljfeljancsit meghajlítjuk), mégis sérülés vagy súlyosabb probléma nélkül vissza tud állni az eredeti állapotába. Sőt, újra a funkciójának megfelelően tudjuk

használni. Nemcsak tárgyakra, hanem egyénekre (sőt napjainkban már közösségekre is használják) ezt a kifejezést, mivel a pszichológiában a II. Világháború után kutatott területté vált a téma. Emberi módon reziliensnek lenni az egyik oldalról azt jelenti, hogy valamilyen nehéz helyzet, kihívás, stressz, trauma után helyrejövünk és újra a normális, jól működő életünket éljük. Tágabb értelemben azonban ennél többet is jelent. Magában foglalja az újraszerveződést is és a fejlődést. Masten megfogalmazása alapján olyan alkalmazkodóképességet jelent, amely bármilyen bennünket ért „zavar” esetén segít a stabilitásunk helyreállításában és a fejlődésünkben (Masten, 2014).

A témában sok hasznos és izgalmas tanulmány található, melyekre terjedelmi korlátok miatt nem tudok most kitérni, de röviden pár gondolatot hozok a rezilienciáról való szemléletmód változásaihoz.

Bár nem túl hosszú időről beszélünk, mégis 4 szakaszra osztható a reziliencia kutatása. A kezdeti időkben azzal foglalkoztak, hogy ki tekinthető reziliensnek és mitől lesz az egyik egyén lelkileg rugalmas és hogyan tud fejlődni, míg a másik ugyanolyan körülmények között nem? Ez főleg a II. Világháborút és a Holokausztot követően jelent meg. A kutatások felismerték, hogy vannak olyan egyéni tulajdonságok (vonások), amelyek segítik a reziliens viselkedésmód és látásmód kialakulását. Illetve azt is fölfedezték, hogy léteznek rizikó- és védőfaktorok, amelyek szintén segítik azt, hogy egy személy reziliens lehessen (Luthar et al, 2000). Ez volt a következő előrelépés, amelynek során ezeket a protektív- és rizikófaktorokat vették alaposabb vizsgálat alá. Itt főleg olyan kutatásokat végeztek, amelyben nehéz élettörténetük ellenére boldog és sikeres életet élőköt vettek figyelembe. Bár még itt kivételesnek tekintették azt, hogyha valaki reziliens tud lenni, de a cél az egyéni személyiségjellemzők feltárása volt. Ezt ún. vonáslapú megközelítésnek is nevezhetjük. Ehhez kapcsolódóan készültek mérőeszközök gyermekek és felnőttek számára, illetve egy tulajdonságlista is (Szokolszky – Komlósi, 2015). Masten kutatásaira és felismeréseire alapozva azonban elmondható, hogy a reziliencia nem néhány ember kiváltsága, hanem egy olyan emberi jelenség, ami fejleszthető. Ez hozta a reziliencia kutatások harmadik hullámát, ahol a hangsúly a fejlesztési lehetőségekhez kapcsolódott. Masten három területet azonosított be, amelyek hatással vannak az egyéni rezilienciára. Ezek a következők:

- a) Szülőkkkel és más tekintélyszemélyekkel való kapcsolat pozitív hatásai (szülő/gondozó, mentor, tanár.
- b) Egyéni jellemzők: olyan személyiségjellemzők és készségek, amelyek a reziliens gondolkodásmódot segítik.
- c) Közösség: iskola, lakóköznyezet, proszociális szervezetek, csoportok, amelyek segítik a reziliens viselkedésmódot (Masten, 2007).

Napjainkban egy negyedik hullámot feltételez Masten, aki szerint most a különböző tudományokba való integráció jelenik meg (Masten, 2007).

A mai szemléletmód szerint tehát a reziliencia nem egy tulajdonság, hanem sokkal inkább egy folyamat, amelynek két kulcseleme van:

- Az egyén megfelelően boldogul.
- Aktuális helyzetében vagy valamikor korábban magas szintű rizikót/nehézségeket élt át (Masten, Powell, 2003).

Ma leginkább rugalmas lelki ellenállóképességként fordítható a reziliencia, amely magában foglalja mindezeket, a már említett tényezőket (Kövesdi, 2022). A rezilienciához készségek is kapcsolódnak, illetve vannak olyan háttértényezői, amelyek segítik a reziliens látásmód, viselkedésmód kialakulását. Ez azt is jelenti, hogy az egyén rezilienciája mellett lehet azokat a tényezőket/területeket is erősíteni és hangsúlyt tenni rájuk, amelyek az adott személy rezilienciáját erősíthetik és támogathatják.

2.2. Milyen a reziliens gyermek?

Erdei (2018) nagyon jó összefoglalást ad a reziliens gyermekekről, aki mentálisan egészségesnek tekinthető. Masten, Luthar és más kutatók eredményeire hivatkozva kiemeli, hogy azok az egyének, akik fejlődési rizikónak vannak kitéve és reziliensek, képesek nagy mértékben csökkenteni vagy kompenzálni ezt. Így sikeresek, jól boldogulnak a mindennapi életben. Az alábbiakban az általa hivatkozott kutatások alapján egy rövid összefoglalást szeretnék adni a reziliens diákok (gyermekek/ifjak) jellemzőiről:

- Több egyéni és szociális erőforrás megfelelő és gyakori használata.
- Jó problémamegoldó képesség.
- Kompetens felnőtt közösségtől tudnak jól bevált mintákat tanulni.
- Hatékony stresszkezelési technikák használata.
- Jól működő baráti és társas kapcsolatok.
- Fokozott válaszkészség.
- Megfelelően alkalmazott kontroll, öntudatosság.
- Megfelelő mértékű rugalmasság és alkalmazkodóképesség.
- Humorérzék.
- Vallásos hit, optimizmus, jövőbe vetett pozitív hit.
- Jól használt és magas szintű szociális kompetencia.
- Pozitív szemlélet az élet dolgai iránt.
- Bátorság az új tapasztalatok keresésében.
- Proaktív szemléletmód.
- Autonómiára való képesség.
- Proszociális viselkedés.
- Magatartási problémák hiánya vagy minimális magatartási probléma.
- Tudnak segítséget kérni.
- Céltudatosság.
- A negatív tapasztalatok feldolgozása és átkeretezése.

- Jól alkalmazott és magas érzelmi intelligencia.
- Vitalitás, energikusság.
- Nyugodtabb életvitel, mint azoknál a társaknál, akik kevésbé reziliensek (Erdei, 2018).

Kövesdi (2022) kiemeli, hogy a gyermeki reziliencia-fejlesztése azért is fontos, mert preventív hatása van. Ez a szülő támogatásával, illetve az iskolai rendszerben a gondoskodási funkció beépítésével (mentori rendszer, hatékony tanár-diák segítő kapcsolat) valósítható meg. Kövesdi szintén végig veszi a reziliens gyermek jellemzőit. Ezek közül az előző listához kapcsolódnak még a következők:

- Aktív megküzdés és erősségek felismerése,
- remény,
- kapcsolat működő közösségekkel (Masten és Barnes alapján Kövesdi, 2022,).

Czeglédi (2012) reziliens életutakat vizsgálva azt állapította meg, hogy a reziliensen működő gyermekek az életkörülményeik, alacsony szocioökonómia státuszuk ellenére is sikeresek voltak az iskolában és a tanulmányok során.

Véginezve ezt a listát, azt gondolom, hogy mindannyian szeretnénk, ha a diákjaink életében ezt megvalósulni látnánk. Hogyan jön ehhez a hittanoktatás? A következő pontban erről lesz szó.

2.3. A hit és a hittanoktatás kapcsolódásai a rezilienciát segítő háttérhez: a védő faktorok szerepe

Hit, támogató és elfogadó (befogadó) gyülekezeti közösség, jó mintákat adó és bátorító egyházi iskola, hittanórán megélhető elfogadás, életpéldák és keresztény szeretetközösség. Olyan tényezők ezek, amelyeket a katechézisünk során megélhetünk és megéreztethetünk azokkal a diákokkal, akik az alkalmakon részt vesznek. Ezek a kifejezések protektív faktorokat is jelentenek, amelyek az egyéni rezilienciát támogatják.

Mik is azok a protektív faktorok? Egyszerűen fogalmazva, azok a védő tényezők, amelyek az egyén boldogulásához, jólétéhez hozzájárulnak. Ezekkel szemben állnak a kockázati tényezők (rizikófaktorok), amelyek viszont nem segítik elő a fejlődést és a boldogulást, hanem hátráltatják azokat. A kettő viszonyáról érdemes kiemelni, hogy a védőfaktorok egyrészt a kockázati tényezők hatását csökkenthetik, illetve segítik az egyén adaptív alkalmazkodását is (Erdei, 2021). Azaz segítik az optimális fejlődést, az eredményességet. Ezek között a védő tényezők között találhatunk egyéni belüli faktorokat, amelyek lehetnek bizonyos személyiségvonások (pl. önkontroll, erős munka-erkölcs, alkalmazkodókészség); képességek (pl. empátia, jó kommunikáció), egészségügyi-biológiai tényezők (pl. jó egészségi állapot) és viselkedési jegyek (Erdei, 2021). Ez utóbbi különösen érdekes lehet a számunkra. A hit és a vallásosság személyhez kötött protektív faktorként jelenik meg. Sőt, a vallásos szertartások, hit rítusok (mint például

az imádság, vagy a katolikus egyházban a gyónás) a lelki egészséget segítő tényezők közé tartozhatnak (Kovács, 2010). A valláskutatás szerint többféle megközelítés van, hogy miért is fontos az egyén számára a hit. Az úgynevezett értelmi megközelítés az egzisztenciál-pszichológia talaján született. Azt mondja, hogy az Istenben való hit választ ad a létkérdésekre, értelmet ad a világnak és egy teremő, fenntartó rendre mutat rá. Ezzel oldja az ember alapvető, egzisztenciális szorongását, ami arról szól, hogy az ember esendő és hibázhat, illetve az emberi élet véges, hozzátartozik a halál, illetve teológiai értelemben a bűn is (Wikström, 2000). Mivel a hittanórákon előkerülnek a bibliai történetek, témák kapcsán az emberi lét nagy kérdései is, így a megfelelő közegben, Isten bűnbocsátó kegyelmét, megtartó szeretetét a középpontba állítva a hittanoktatás alkalmas lehet az egzisztenciális szorongás oldására. Szintén a pszichológia talaján maradva Bucher (2018) könyvében, több mint 2000 általa ismert tanulmányra és empirikus kutatásra alapozva, részletesen ír arról, hogy a hitélet és a spiritualitás hozzátartozik a magas szintű testi-lelki egészséghez. Ezt írja róla könyvének bevezető tanulmányában: „*Valóban, a spirituális gyakorlatok és attitűdök meghosszabbítják az élettartamot, csökkentik a betegségek kockázatát (különösen a szív- és érrendszeri megbetegedéseket), erősítik az immunrendszert, csökkentik a stresszt, elősegítik az adaptív megküzdési módok használatát, és fokozzák a jóllétet – amely a WHO definíciója szerint az egészség egyik összetevője.*” (Bucher, 2018. p. 19). Fejlődés-
lélektani kontextusban is vizsgálja a kérdést, és kutatásokra hivatkozva rámutat arra, hogy az érzékeny és kihívásokkal teli átmeneti időszakban, a serdülőkorban a megélt spiritualitásnak nagy hatása van a testi-lelki egészségre, a társadalomba való beilleszkedésre, pozitív minták követésére (Bucher, 2018). Több korosztály vonatkozásában is igaz az állítása: „*A spirituális erőforrások tovább növelik a rezilienciát, elősegítik az adaptív megküzdési módok használatát és fokozzák az önbecsülést.*” (Blakeney & Blanekey, id. Bucher, 2018. p.100).

Az okok keresésében több szempontot is figyelembe vesz. Bár ő nem kizárólagosan a keresztyénségről be-



SCHREINER NÓRA
BONYHÁDI PETŐFI SÁNDOR EVANGÉLIKUS
GIMNÁZIUM, KOLLÉGIUM, ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS
ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA

szél, de megállapításai témám szempontjából is fontosak. Egyrészt azt mondja, hogy a belsővé vált vallásosság, hitélet az egészségesebb életmód irányába viszi az embert. Az erkölcsi alapértékek, mint például az Istenben való bizalom, mértékletesség, mások tisztelete, becsületesség, elfogadás, szeretet, hála, remény, megbocsátás stb. jó mintát adnak az egyén számára, megvédenek a kicsapongástól és a káros hatásoktól. Ez, valamint a hívő ember által megélhető élettel való megelégedettség testileg, lelkileg is egyensúlyban és jóllétben tartanak. 339 darab szorongás- vagy depresszió és spiritualitás kapcsolatát vizsgáló keresztmetszeti, illetve prospektív kutatásra alapozva kijelenti: a mentális állapotokra a megélt hitélet pozitív hatással van. Csökkenti a mértékét és segíti akár a depresszióból való kilábalást, a súlyos következmények elkerülését is (Bucher, 2018).

Erdei (2022) protektív faktorként emeli még ki a pozitív felnőtt szerepmodellek megtalálását és a velük való támogató kapcsolat kialakulását és kialakítását is. A hittanoktatásban, de alapvetően az egyházi iskolai közegben ez olyan tanár-diák kapcsolópontokat jelenthet, amelyben a tanulók elé éljük hitelesen a krisztuskövetést és támogatjuk, elfogadjuk, szeretjük őket.

Témám szempontjából nem szeretnék kitérni a családi védőfaktorokra (bár itt is sok terület található). A tágabb közösség szintjén megjelenő támogató tényezők viszont fontosak a számunkra. Itt találhatunk olyanokat, amelyeket azt mutatják, hogy a hitünk gyakorlása alapvetően magában rejtje a reziliens lét lehetőségeit. Ezek közül számunkra a közösségi erőforrások emelkednek ki, különösen az egyházi közegek által adott támogatás. Ehhez sorolhatjuk még az ifjúsági csoportok és közösségekben megtapasztalható, fejlődést támogató és elősegítő faktorokat is (Erdei, 2022). Azzal is tisztában kell azonban lennünk, hogy sem a tanár-diák kapcsolat, sem az egyházi közeg, sőt, még maga az Istennel való kapcsolat sem válnak automatikusan védő tényezőkké. A gyülekezeti, iskolai (óvodai) közegben nekünk kell tudatosan törekednünk arra, hogy ez valóban segítő és bátorító legyen. Ehhez az elfogadás, befogadás, támogató szemlélet, bátorítás, biztonságot jelentő Isten-kapcsolat és Krisztus-központú kommunikáció (szemléletmód) szükséges. Ellenkező esetben egy törvényeskedő, merev, arctalan vagy éppen fenyegető, esetleg lelkileg bántalmazó közeg inkább negatív hatást érhet el és kockázati tényezőként jelentkezhet.

Hogyan válhat az egyházi iskola és/vagy akár a világi intézményekben megvalósuló hittanóra légköre és az ottani pedagógus-tanuló kapcsolat védő faktorrá? Laursen és Birmingham (2003) kutatása szerint akkor, ha a tanár pozitív modellként jelenik meg a diák számára, illetve ha közöttük őszinte, nyílt és pozitív érzelmekkel teli kapcsolat van (Huffmann et al, 2000). Ez aztán hatással van a tanulói közösségre is és az egész légkört formálhatja.

2.4. Milyen készségeket érdemes fejleszteni a reziliencia kapcsán?

Közgazdasági kutatások szerint a reziliencia fejlesztése kifizetődőbb és hatékonyabb, mint a felmerült problémák későbbi orvoslása (Szokolszky et al, 2015). Ez a fejlesztés gyakorlati tudásépítésen és készségfejlesztésen alapul. A reziliencia témája a megküzdéssel, stresszkezeléssel, pozitív adaptivitással függ elsősorban össze, bár nem azonos ezekkel. Ezen területekhez tartozó készségek fejlesztése viszont segíthet a rezilienssé válásban. Valójában ez a „képesség tétel” fogalmához (empowerment) kapcsolódik. Mivel a hittanóra vonatkozásában oktatási közegről beszélünk, így érdemes megnézni, hogy melyek azok a készségek, amelyek segítik a reziliens látásmód kialakulását és megvalósulását. Ha a védő faktorokból indulunk ki, akkor a konfliktuskezelési stratégiák, együttműködőképesség fejlesztése, érzelmi intelligencia fejlesztése, stresszkezelő készségek, megküzdési stratégiák (coping technikák), empátiafejlesztés, fejlődési szemlélet, hatékony problémamegoldó készségek, reális és pozitív önértékelés és önbecsülés kialakítása tartozhatnak ide elsősorban. Mindezeket preventív, megelőző módon építhetjük be a hittanoktatásunkba, kompetenciafejlesztésként, illetve pszichoedukációs módon.

3. Merre tovább? A továbblépés lehetőségei

Szeretnénk, ha a diákjaink lelkileg és mentálisan egészségesek lennének. Szeretnénk az Isten örökkévaló üzenetét közvetíteni feléjük. Szeretnénk, ha olyan keresztény, belsővé vált értékrendszerük lenne, amely megtartó erő a számukra. Szeretnénk, ha élő szeretetkapcsolatban lennének a Szentháromság Istennel és olyan hitre jutnának, amely valóban Élet a számukra. Ennek része a biblikus ismeretátadás mellett az érzelmi nevelés is, aminek lehet része a kompetenciafejlesztés a rugalmas lelki ellenállóképesség megerősítésének hittanórai támogatása is. Mivel a hit és egy támogató hitben élő közösség alapvetően védő tényező és segítő hatású a fejlődés számára, így ez önmagában már adott. Maga a reziliencia fejlesztés tehát nem idegen a hitéleti neveléstől, hanem szerves része lehet annak. Milyen módon tehető ez meg? Milyen szerepe van a hittanoktatónak, mint pedagógusnak a hittanos diákok reziliencia fejlődésében? Hogyan találhatjuk meg a biblikus tartalmak és a pszichoedukáció, illetve a rezilienciához tartozó készségfejlesztés kapcsolópontjait? Hogyan illeszthetők bele a hittanórába mindezek? Ezek azok a kérdések, amelyekre a következő tanulmányaimban szeretnék majd kitérni.

Felhasznált irodalom

- Bucher, Anton A. (2000) *A spiritualitás pszichológiája*. Budapest, Animula Kiadó
- Czeglédi Tímea (2012) *Reziliens életutak, avagy a bátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier*. Szociológiai Szemle, 2012/2. 22: 85-110. Elérhető: https://www.academia.edu/12478699/Reziliens_%C3%A9letutak_avagy_a_h%C3%A1tr%C3%A1nyok_ellen%C3%A9re_sikeresen_kibontakoz%C3%B3_iskolai_karrier Letöltés ideje: 2022.12.10.

- Erdei Róbert (2018) *A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei*. In: Toma, Kornélia; Bednarik, László; Podlovics, Éva Livia (szerk.) Iskola a határon. Eger, Liceum Kiadó. 99-114. Elérhető: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9LrL813-AhXX7rsIH7icCXQQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fpublikacio.uni-eszterhazy.hu%2F4533%2F1%2F99_114_Erdei.pdf&usq=AOvVaw3sVBDXPrk4_oRm740ssMhO Letöltés ideje: 2023.02.20.
- Erdei Róbert (2021) *Az optimális fejlődést támogató védőfaktorok*. Sárospataki Pedagógiai Füzetek. 28:25-46.
- George, Bill (2017). VUCA 2.0: A strategy for steady leadership in an unsteady world. Forbes Magazine
- Huffmann, L. C., Mehlinger, S. L. és Kerivan, A. S. (2000). Risk Factors for Academic and Behavioral Problems at the Beginning of School, Paper 1, CE-CREDIT.com, „Your Continuing Education Resource”. Elérhető: <http://secure.ce4alliance.com/articles/9580/riskfactorsacademic.pdf> Letöltés: 2023.03.01.
- Kidner, Derek (1984) *Proverbs – An Introduction and Commentary*. Nottingham, England, InterVarsity Press.
- Kovács B. (2010). *A vallásosság/spiritualitás protektív szerepének vizsgálata a kiégéssel kapcsolatban*. (Doktori (PhD) értekezés). Debreceni Egyetem Humán Bölcsészettudományok Doktori Iskolája, Debrecen. Elérhető: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/101465/Kov%C3%A1cs%20Bernadett%20%C3%A9rtekez%C3%A9s-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Letöltés ideje: 2020.02.02.
- Kövesdi Andrea (2022) *A reziliencia fejlődési perspektívái*. In: Sorsunk-jelenünk. Tanulmányok Prof. Dr. Kiss Enikő Csilla tiszteletére. Budapest, Akadémiai Kiadó. Elérhető: https://mersz.hu/dokumentum/m987sj_279/ Letöltés ideje: 2023.01.30.
- Lang, Diana (2020) *Parenting and Family Diversity Issues*. Ames, Iowa State University Digital Press. Elérhető: <https://iastate.press-books.pub/parentingfamilydiversity/>, Letöltés dátuma: 2021.július 20.
- Laursen, E. K. és Birmingham, S. M. (2003). *Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study*. Families in Society: Te Journal of Contemporary Human Services, 84(2). 240-246.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 85:543-562.
- Masten, Ann S. (2014) *Global Perspectives on Resilience in Children and Youth*. *Child Development*, 2014, 81: 6–20. Elérhető: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/cdev.12205> Letöltés ideje: 2023.03.10.
- Masten, Ann S. és Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice, In: Luthar, S. S. (szerk.): *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press. 1-25.
- Masten, Ann, S. (2007) *Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises*. *Development and Pszichopatology*, 19: 921-930.
- Szabó László Tamás (2001) *A rejtett tanterv*. In: Didaktika szöveggyűjtemény (szerk. Szabó László Tamás). Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. Kossuth Egyetemi Kiadó. 65-91.o.
- Szokolszky Ágnes, Palatinus Kinga, Palatinus Zsolt (2015) A reziliencia mint a komplex dinamikus fejlődési rendszerek sajátossága. *Alkalmazott Pszichológia*, 2015, 15(1): 43-57.
- Szokolszky Ágnes, V. Komlósi Annamária (2015) A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 2015, 15(1): 11-26.
- Szűts Zoltán (2020) Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában, in: *Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*. 2020/7. 76-90. Elérhető: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/>, Letöltés dátuma: 2021.június 20.
- Tillich, Paul (2002) *Rendszeres teológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Waltke, Bruce K. (2005) *The Book of Proverbs, Chapters 15:30-31:31*. Grand Rapids, Michigan, Eerdmans.
- Wikström, O. (2000): *A kifürkészhetetlen ember. Létkérdések, pszichoterápia és lelkipásztorokadás*. Budapest: Animula Kiadó.



Dr. Százi Andrea

Református lelkész, vallásánár,
pszichopedagógus, keresztyén szemléletű
coach. A Református Pedagógiai Intézet
katechetikai igazgatóhelyettese.
Kutatónaként témája a gyermekek
és fiatalok, ill. az őket tanító pedagógusok
rezilienciájának fejlesztése, különös tekintettel
a hittanoktatásra.

A „VÖRÖS KIRÁLYNŐ” rémuralma vagy autonóm fejlődő közösség?

*„Mi vagy? Ne szégyeld: örök változás!”
Szabó Lőrinc*

Megbolondítja vagy inspirálja a többieket a változást kedvelő kolléga? Bénítja, fékezi, vagy kiegyensúlyozza a tanári közösséget a konzervatív, nyugis tanár? Hogyan dolgoznak ők egy tanári közösségben, együtt, egy célért? Mi az igazgató feladata az állandóan változó környezetben az intézménye élén? Aki az írást végigolvassa, nem tudja meg az üdvözítő válaszokat ezekre a kérdésekre, de kap néhány ötletet a válaszkereséshez.

„A tavalyi órarendem sokkal jobb volt, mint az idej, mert akkor szerdán tanítottam 2-ig, és csütörtökön 3-ig, idén miért van fordítva?” Melyik intézményvezető ne találkozna efféle mondatokkal?

Az emberek tartanak a változásoktól. Szeretik a kiszámíthatóságot, a biztonságot. A tanárok többsége különösen kedveli a változatlan munkakörülményeket, vagy legalábbis ahhoz vagyunk szokva, hogy saját magunk tartjuk kézben az irányítást. Nem az adrenalinfüggők választják a tanári pályát. Zavar, ha más a tanterv, ha megváltozik a tantárgyunk óraszám, a tananyag elosztása, új meg új könyveket nyomnak, azután már nem is valós könyveket, hanem az online térben kell ügyesen lavírozni. Ezekhez adódnak a hosszabb ideje a pályán dolgozók számára a családok körülményeinek, felépítésének, életének, valamint a gyerekek érdeklődésének, figyelmének, mentális állapotának a változásai.

A biztonság mellett ugyanakkor a változatosságot is vágyjuk. Ismerjük azokat a kollégáinkat, akik nem töltik ki a táblázatokat, csúsznak a beszámolókkal, el vannak maradva egy sereg adminisztrációval, de új meg új ötletekkel állnak elő. Díszítsük fel a lépcsőházat! Szervezzünk diáknapot, fordított napot, játéknapot, nyelvi napot, fenntartható napot! Öltözzünk pizzamába, készítsünk filmet! Hajózzunk, biciklizzünk, másszunk!

Hogyan dolgozzunk egy közösségben, csináljunk együtt iskolát ilyen különböző emberekkel? Pedig ez a feladat.

A kiszámíthatóság és a változatoság iránti igény is jogos, különböző arányban egyszerre él e kettő minden kollégánkban. Tanítványainkban is, de erről talán más írásokban olvashatunk. Szenvedjük a változást, vagy szárnyakat kapunk tőle? Úgy érezzük, mintha golyózaporban próbálnánk dolgozni a változtatás állandó kényszere alatt, vagy inspirálódunk általa?

Az ökológiában közismert a Vörös Királynő hipotézis, amely Lewis Carroll *Alice Tükkörországban* c. meseregényéből származik. (Red Queen-hipotézis, a regény magyar fordításban Fekete Királynő szerepel.) Lényege, hogy a populációknak állandó változásban kell lenniük az evolúció során, hogy a folytonosan változó élettelen és élő környezethez alkalmazkodjanak.

„– A mi országunkban – mondta Alice még mindig lihegve –, ha az ember ilyen sokáig ilyen gyorsan szalad, mint mi az előbb, akkor rendszerint egy másik helyre jut.

– Lassú egy ország lehet – mondta a Királynő. – Minálunk, ha teljes erődből rohansz, az épp csak arra elég, hogy egy helyben maradj.”¹⁷

Könnyen a Vörös Királynő birodalmában érezhetjük magunkat, akik hosszabb ideje a tanári pályán dolgozunk, vagy iskolát vezetünk. Hiába tűzünk ki szép és átgondolt fejlesztési célokat, készítünk stratégiákat különböző távokra, energiáinkat igen gyakran felemészti az állandóan változó szabályozókhöz való alkalmazkodás. Nem tudunk végigvinni egyetlen tantervet sem, gyakran 4 évig sem, nemhogy 8 éven át! Táblázatokban vezetjük, hogy melyik évfolyamunk melyik tanterv szerint tanul éppen, s mire megértjük az új tanterv logikáját, már dobhatjuk a sutba, s tanulhatjuk a következőt. Hogyan tarthatják meg intézményeink önállóságukat, s fejlődhetnek a kétségbeesett alkalmazkodás helyett?

Hogyan definiálhatja a feladatát az intézmény vezetője az állandóság-innováció tengelyen?

Helyi tervezés, részvétel a döntéshozatalban

A vezetői tanfolyamok alaptétele, hogy a közösség annál inkább azonosul a feladatokkal, minél inkább részese volt a tervezésnek, a döntésnek. Szép példája ennek a helyi tantervírások sorozata. 1997-ben írták az iskolák első saját helyi tanterveiket a Nemzeti Alaptanterv alapján. A koncepció az volt, hogy az iskolák tanári közösségei saját szülői és tanulói körüket, a környező társadalom elvárásait ismerve, meghatározott keretek között állítsák össze pedagógiai programjaikat és saját helyi tanterveiket. Erre a korábban ismeretlen feladatra tréningeken készítették fel a pedagógusokat. Kicsit félelmetes, de lelkesítő volt saját gimnáziumunkban a tanári karral együtt tervezni,

¹⁷ CARROLL, Lewis, *Alice Tükkörországban* ford. Révbiró Tamás <https://mek.oszk.hu/02900/02914/02914.htm> (2023. március 27.)

szövegezni. Pedagógiai programunk preambulumban egy-egy mondatról ma is meg tudjuk mondani, melyikünk ötlete volt.

Oktatási szakemberek visszatekintve azt állítják, hogy nem minden pedagógusközösség volt felkészülve erre a munkára.¹⁸ De valami elindult. A saját közösségünkön belül kellett megegyeznünk, és a saját tanítványaink számára készítettük a terveinket. Néhol suta, néha keresztülvihetetlen megoldásokat választottunk, ezeket a következő években korrigáltuk. Ezt követően a 2003-as, majd a 2007-es, majd 2012-es új Nemzeti Alaptantervhez már a kezdetinél kevésbé lelkesen készítettük az újabb és újabb helyi implementációkat.

A 2020-as NAT-hoz készítendő helyi tantervek a korábbiaknál sokkal kisebb helyi szabadságot engednek a tervezésben a tantestületeknek. Kár. A tartalmi változásokkal itt nem kívánok foglalkozni, de annyit biztosan állíthatunk, hogy kevesebb a munka a tervezéssel, de sokkal kevésbé érzi magáénak a közösség az eredményt.

A tantervírástól elszakadva, kifejezett vezetői célként fogalmazható meg, hogy az autonóm evangélikus tantestületek minden lehető téren saját maguk dönthessenek programokról, pályázati részveteleikről, az ünneplések módjáról. Természetesen erre minden rutinos vezető rávágja, hogy az éves munkatervet megszavazta a tantestület. De azt is tudjuk, hogy a formális szavazás és a valódi közös tervezés fényévekre lehet egymástól.

Bizonyára sok pedagógus és vezető ismeri a „Hajótöröttek” nevű közösségfejlesztő gyakorlatot.¹⁹ Pallai Katalin *Konfliktuskezelés és elemzés* című munkafüzetében található meg a leírása. Jó szívvel ajánlom tanári közösségek fejlesztéséhez! A résztvevők egy hajótörést szenvedett hajó utasai, akik csónakban hanyódnak a Csendes-óceánon. Meg kell egyezniük, hogy mit tartsanak meg, és mit dobáljanak ki felszerelésük néhány megmaradt darabjából, hogy minél nagyobb valószínűséggel megmeneküljenek, bár mentőcsónakjuk is süllyed. A döntést előbb egyének, majd egyre nagyobb csoportok hozzák. A szabály az, hogy mindig konszenzussal kell dönteni. Meg kell győzni egymást. Megrázó élmény, hogy szinte mindig „javul” az eredmény a keserves egyeztetések során, vagyis végül az elfogadott tárgylista közelít a NASA tudósai által elfogadott túlélőkészlet-listához. Tessék kipróbálni a játékot! A végén tanár, vezető egyaránt megerősödik a meggyőződésében, hogy érdemes energiát, időt pazarolni a közös döntések kimunkálására.

Az evangélikus hagyományban súlya van a közösségek autonóm működésének. Sok hibával, kínnal, de erre törekszünk gyülekezeteinkben is. Intézményeink autonóm ta-

¹⁸ A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája Iskolakultúra 2009-12.sz. http://real.mtak.hu/58005/1/7_EPA0001_iskolakultura_2009-12.pdf

¹⁹ Pallai Katalin: *Konfliktuskezelés és elemzés- Résztvevői munkafüzet*. Nemzeti Köszolgálati Egyetem <https://kti.uni-nke.hu/document/vtkk-uni-nke-hu/pallai-katalin-konfliktuskezeles-es-elemzes.original.pdf>



GULYKÁS ZSELYKE
SZEBERÉNYI GUSZTÁV ADOLF EVANGÉLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA

nári közösségei a protestáns hagyomány továbbvivői lehetnek, ha az elvet komolyan vesszük.

A belső környezet állandósága

A homeosztázis, a belső környezet állandósága az élettan egyik alapfogalma, Claude Bernard XIX. századi francia orvos-fiziológus nevéhez fűződik. Bernard mutatott rá, hogy sejtjeink közvetlen környezete nem a minket körülvevő világ, hanem a szövet közötti folyadék. Ennek kell állandónak lennie sok szempontból, hogy a sejtek egészségesen tudjanak működni. A belső környezet állandóságát a szervezet biztosítani képes a külső környezetnek elég tág változásai ellenére is. Nem

pusztulunk azonnal bele, ha szervezetünk hideg, savas, túl híg, vagy a sejtek számára más szempontból kellemetlen környezetbe kerül. Számos szervünk részt vesz ebben, például a vesék, a máj, a hormontermelő szervek.

Ezt a hosszúra nyúlt szép biológiai hasonlatot azért írtam le, mert az állandóan változó külső oktatási környezetben a vezető törekedhet arra, hogy a homeosztázist biztosítsa a tantestületben. A kiszámítható feltételek, az igazságos értékelés, a munkaterhelés egyenlőségére való törekvés, a következetes és méltányos bánásmód, a jogszerű, átlátható eljárások akkor is sokat javítanak a pedagógusok közérzetén, ha a munka sok és a fizetés kevés, a külső körülmények pedig hektikusak. A Magyarországi Evangélikus Egyház mint intézményfenntartó is az állandó belső környezet biztosítására törekszik, ezt az egyház oktatási testületének működése alapján bátran le merem írni. Az egyház intézményein belül is érdemes fáradozni ennek kialakításán.

Az önálló ötletek kibontakoztatása

A való életben átélt nagy élményem volt egészen fiatalon akkori igazgatóm betegsége, ill. távolléte alatt a tanári kar viselkedése. Az újonnan alapított Fasori Gimnáziumban igazgató úr egymaga irányított mindent, eleinte igazgatóhelyetteseket sem alkalmazott. Hirtelen hosszabb betegsége alatt teljesen önjáróan, szépen működött az iskola. A tanárok lelkesen tanítottak, a hiányzókat önkéntesen helyettesítették, az esedékes programokat megszervezték, levezették. Természetesen nem azt szeretném ezzel állítani, hogy felesleges az intézmény élén a vezető, csak annyit mondok, hogy intézmény-

vezetői munkám során sokszor gondolok erre a meghatározó élményre. Érdemes abból kiindulni, hogy a pedagógus önálló értelmiségi, aki általában örömet leli abban, ha jól csinálhatja, amit csinálnia kell. Nem az ellenőrzés, állandó értékelés, a tanfelügyelő vagy az igazgató árgus szeme hajtja a tanárt, hanem a belső igényesség, a szakmaszeretet, a kollégái lelkesedése, az inspiráló munkahelyi légkör. Egyszerűen hagyni kell dolgozni a tanárt, az óvónőt. Persze nem árt, ha belső képzések, műhelyek, értelmes elvárások, jól meghatározott közös célok és korszerű felszerelés segítik a munkáját. Ezeknek a biztosítása a vezető dolga. Hosszú ideig ezek híján nem működött volna az újjraalapított gimnázium intézményvezető nélkül, de két hónapig nagyszerűen ment a székér.

Külön szép kihívás a vezető számára, hogy helyzetbe hozza azokat a kollégákat, akik az ötleteikkel tudják gazdagítani az iskolai, óvodai életet. Ötletekben persze soha nincs hiány, azok az értékes kollégák, akik nem csak szórják azokat, hanem a megvalósításban is részt vállalnak. Nem szabad arra törekedni, hogy mindenki egyforma mértékben vegyen részt az adminisztrációban, a farsang felügyeletében, szövegek alkotásában és az izgalmas projektek elindításában. Sok tanárkolléga is nehezen fogadja el, hogy az egyenlőségi ebben a formában nem érdemes hajszolni, nem egyformák a tanárok talentumai. Az intézményvezetőnek kell elfogadtatnia a hűségessé az „ötletelő”, a „mozgalommal” pedig a konzervatív kollégát.

Merre menjen a hajó?

Végül a tanári önállóság és a tanári közösség autonómiája mellett essen szó a stratégiáról. A belső nyugalom megteremtése mellett a fenntartónak, a vezetőnek, s vele az iskola közösségének a dolga meghatározni a hosszabb távú fejlesztések irányát. A törvényi változások, a pályázatok révén új és új utak, oktatási formák válnak vonzóvá. Döntés kérdése, hogy mit tartunk alapértéknek, amihez ragaszkodunk, és emellett milyen irányba mozduljon az intézmény. Német tagozatot indítsunk vagy fizikát? Általános iskolai osztályok indítására van szükség és lehetőség a településen vagy óvoda átvételére? Ezeket a döntéseket alapos elemzés, egyeztetés, külső-belső tárgyalás után lehet meghozni. Miként az óceánjáró hajók irányváltása lassú, az intézményi változás is több év munkájával kivitelezhető, és az évek során mindvégig szem előtt kell tartani a kitűzött irányt.

Az elmúlt években néhány evangélikus intézményünk esetében sikerült nagyobb változtatásokat megvalósítani, megállt a gyermeklétszám fogyása, sőt gyarapodni kezdtek ezek az intézmények. Vannak a változás menedzselésében különösen tehetséges vezetők az evangélikus oktatáson belül is, akik végig tudták, tudják vinni a megalakított koncepciót. Ez nem mindig egyszerű, sokan fékeznek, csak úgy zsigerből, vagy érdekeik vélt vagy valós védelme okán. Max Planck fizikus a tudományos elméletek

paradigmaváltására írta: „Valamely új tudományos igazság nem úgy szokott győzelemre jutni, hogy az ellenfelek meggyőzöttek, és kijelentik, hogy megtértek, hanem inkább úgy, hogy az ellenfelek lassanként kihalnak, és a felnövekvő nemzedék már eleve hozzászokik az igazsághoz.”²⁰ A szervezetek változásai valamivel egyszerűbbek, mint a tudományos nézetrendszereké, ezekhez nem szükséges kihalni a korábbi nemzedéknek, de sokat kell foglalkozni a partnerekkel, amíg elfogadják az újat.

Sajnos arra is látunk példát, hogy egy-egy iskolában évente új tervek, új ötletek buknak felszínre, és a vezető mintha a kormányt rángatná, nem azonosítható a fejlesztés iránya.

Változások a jelenben

A téma különleges aktualitását adja, hogy kormányunk épp ezekben a hetekben készíti elő a pedagógusok alkalmazásáról szóló új jogszabályt, amelyet státustörvénynek neveznek. A törvény és a hozzá kapcsolódó jogszabályok tervezete alapjaiban változtatja meg a pedagógus foglalkoztatás számos feltételét. Kollégáink - nem egészen alaptalanul - félnek kiszolgáltatottságuk növekedésétől, korábbi munkavállalói jogaik megnyirbálásától.

Ebben a helyzetben intézményvezetőként és a Magyarországi Evangélikus Egyház oktatási irányításában is az a feladatunk, hogy pedagógusainkat és pedagógusközösségeinket biztosítsuk róla: ahogy eddig, ezután is mindent el fogunk követni, hogy munkájukat kiszámítható, méltányos, értelmiséghez méltó körülmények között végezhetik. Szép kihívás, de nincs más választásunk, ha meg akarjuk őrizni azt az értéket, amelyet nevelőtestületeink képviselnek.



Gadóné Kézdy Edit

1964-ben született Budapesten.
Az ELTE biológia-kémia tanári szakán diplomázott, majd közoktatási vezető szakot végzett a BME-n.
A Fasori Gimnáziumban tanított 1989-től. 1997 óta a Deák Téri Evangélikus Gimnáziumban dolgozik, 2005 óta az iskola igazgatója.

Emellett fontos számára a biológiatanítás, tehetséggondozás, versenyfelkészítés, erdei iskola. Tananyagokat, vizsganyagokat fejleszt, munkafüzetet írt.
2016 óta vállal feladatot egyházközi Nevelési és Oktatási Bizottságában.

²⁰ Planck Max Planck, „Tudományos önéletrajz” in: Válogatott tanulmányok (Gondolat, Bp., 1982), 55. o.

Változatos változás

I. Iskolai oktatás

Harmincéves pedagógusi pályámon sokféleképpen találkozhattam a változatos változással. Változtak az oktatás körülményei, a diákok (és szüleik) elvárásai a gimnáziummal szemben, és gyakran változtak oktatási eszközeink, miként érhetjük el céljainkat a zenei nevelésben.

Természetesen mindeközben az állandóságban való hit is jelen volt pályámon, annak biztos tudata, hogy a komolyzenével való foglalkozás gazdagabbá teszi a fiatalokat, és hálásak, ha bevezetjük őket ebbe a világba. Evangélikus iskolákban dolgozóként még az is az állandóságot jelentette, hogy tudhattam: az iskolai zeneélet központja az a liturgikus év, amelyben sajátos gyülekezeti részt vesz az iskola valamennyi polgára. Az énekórákon történő gyakorlati muzsikálás, az énekkari munka, a hangszerekkel való foglalkozás alapvető célja mindig az lehetett, hogy tananyagból az istentiszteleteink és ünnepeink élő részévé váljanak a tanultak. Hálával vallhatok arról is, hogy az élő Állandó adott biztos alapot ehhez a munkához.

Három, jól jellemezhető változási folyamatot hadd osszak meg az olvasókkal. Az első a zenei alpműveltség változása az évtizedek folyamán. A frissen indult Fasori Gimnáziumban még olyan diákokkal foglalkozhattam a kilencvenes évek elején, akik otthonosan mozogtak a komolyzene világában. Jelentős részük magas szinten játszott hangszereken is, olyannyira, hogy a harmadikosként (ma 11. évfolyam) a Fasorba érkezett osztály tagjaiból szinte egy teljes zenekart összeállíthattam, a fiatalabbakkal kiegészítve pedig igen ütőképes együtttest alkottak. Az iskolába érkezők zeneirodalmi jártassága is lelkesítően gazdag volt; azok a diákok érezték furcsán magukat, akik valami miatt még nem találkoztak a legfontosabb zeneművekkel.

A gimnáziumi tananyagot (mind a négy évben volt énekközpontú a Fasorban) tehát úgy állíthattam össze, hogy a „legismertebb slágereket” (Vivaldi: Négy évszak; Bach: d-moll toccata, Beethoven: IX. szimfónia; Verdi: Requiem; Sztravinszkij: Tűzmadár; Bartók: Concerto és más ilyesfélék) már nem kellett bemutatnom, hanem foglalkozhattunk kevésbé ismert kompozíciókkal. Az oktatás arra irányulhatott, hogy milyen

gazdagság rejlik egy-egy műfajban, miként fér bele például a fúga-szerkezet a d-moll kettősversenybe (Bach) ugyanúgy, mint a Jupiter szimfóniába (Mozart) és a „Zenébe²¹” (Bartók) is. A tanulmányok során meg-megesett, hogy tanítványaim közül valaki izgalmas kiegészítésekkel színesítette az órákat, így került középpontba az, hogy Beethoven Scherzóiát még nem $\frac{6}{8}$ -ban, hanem $\frac{3}{4}$ -ben írja, vagy az, hogy nemcsak billentyűs toc-cara létezik, de gitárra is írtak ilyet, vagy hogy Elgar hol tanult gyerekkorában. Az iskolai műveltségi versenyen rákérdezhettünk a bécsi klasszika és a romantika szimfóniáinak különbségeire, és Sibelius Valse triste-je szerepelhetett az évváró hangversenyen.

Ahogy az évek lassan előre haladtak, úgy csökkent az iskolába kerülők zenei alapképzettsége. A Deák téri iskolába kerülve fokozatosan kellett a lécet lejjebb és lejjebb engednem. Tréfásan fogalmazva: még egy darabig legalább a mobiltelefonok csöngőhangjai között szerepeltek klasszikus motívumok, vagy a komolyzenét használó tévéreklámokra lehetett utalni, de szép lassan megszűnt – szelídebben: minimálisra szorult vissza – a klasszikus repertoár ismerete²². Példákat említve: fokozatosan be kellett látnom, hogy nem „élvezkedhetünk” csak a Don Giovannin, hanem elemeznünk kell a Varázsfuvolát, és ismertetni a többi fontos Mozart-operát is. A változás értékeket is termelt, hiszen így válhatott visszatérő feladattá osztályaimban a „színpadkép-rajzolás” valamely Mozart-opera alapján, amely feladaton keresztül remélhettem, hogy több opera librettóját is átolvassák a diákok. Ugyanígy történt a Beethoven-szimfóniákkal is. Mivel nem építhettem arra, hogy akár a IX. szimfóniáról képük legyen a diákoknak, kidolgoztam egy jól működő módszert, miként lehet átadni a legfontosabb ismereteket ebből a témakörből, bevonva a tananyagba Beethoven valamennyi szimfóniáját. Visszatekintve így összegezhetném: mivel korábban tapasztalhattam, tudhattam, hogy a tizenévesek örömmel találkoznak a komolyzene tételeivel, az átlagműveltség változásakor nem kellett elbizonytalanodnom, van-e értelme a zeneirodalom oktatásának, hanem csak a módszereken kellett változtatnom, hogy élményszerű kihívásnak tekintsék a diákok az újjal való megismerkedést.

Fordított folyamatról is be tudok számolni. A rendszerváltozás utáni évtizedben az egyházi év ünnepeit alig-alig ismerték az evangélikus diákok. Talán nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy az akkori egyházi gondolkodásban nem volt természetes – a „nagyünnepeken” túl – az ünnepek körforgását figyelemmel kísérni. Még az ezredforduló éveiben is kitartó és alapos munkát igényelt az ünnepkörök megismertetése a diáksággal. A korabeli evangélikus ifjúsági lapban, a *Hangban*, cikksorozatot indítottunk az egyházi évről. A zenetörténeti témazáró dolgozatok zárókérdése pedig rendre ugyan-

21 Bartók Béla: Zene húros hangszerekre, ütőkre és cselesztára, 1936.

22 Az a kérdés, vajon mi okozta a klasszikus zenei műveltség ilyen szintű minimalizálódását, komolyabb elemzést igényelne. Valószínűnek tartom, hogy a rádiócsatornák specializálódása, a közrádiózás visszaszorulása (a régi Kossuth hírt, kultúrát és sportot egyaránt közvetített), illetve az internetes kultúra terjedése erősen „segítette” ezt a folyamatot. „Véletlenül” senkihez nem jutott már el a klasszikus zene, azt ki lehetett zární teljesen az életből.

erről szólt: hol tartunk most éppen, milyen vasárnapok követik egymást a dolgozatírás idején stb. E témakörben éppen azt kellett észrevennem, hogy már az alsóbb éves diákok (a Deák téren ötödiktől taníthattam) egyre jártasabbak lettek benne az évek múlásával. Talán a hittanoktatás általánosabbá válása, talán a római katolikusokkal való elevenebb kapcsolatok eredménye volt ez a változás, nem tudom. De arról be tudok számolni, hogy oktatási módszereim követhették ezt a folyamatot: nem kellett már évenként ismételtetni az anyagot, elegendő volt egyszer (az ötödik vagy a kilencedik évfolyamon) végig venni az egyházi évet, s a tudás eleven maradt a későbbiekben is.

Némiképp hasonló folyamat játszódott le az egyházi énekek ismertségében is. A kilencvenes éves diákjait – a templomjáró réteg kivételével – még az alapoktól kellett megismertetni a korálok világával. Egy-egy összetettebb szerkezetű gyülekezeti ének megtanulása önmagában örömet szerzett az osztályoknak. Ha még e mellé valami érdekességgel is tudtam szolgálni – az ének funkciója, gyökerei, szerzői, feldolgozottsága –, már gazdagabbnak érezték magukat a diákok, és örömmel énekeltek az adott korált a következő áhítaton. Később, a kétezres évek elején, az énekekkel való megismerkedés már nem tűnt elégségesnek. Talán azért, mert az akkori diákok jobban ismerték a korálokat, mint elődeik, talán azért, mert az egyszólamú éneklés nem kötötte le őket elegendően, valami többet kellett nyújtani nekik. A dallamtanítást igyekeztem játékosabbá tenni, énekekkel, furulyákkal ellenszólamot kreálni az énekekhez. Volt olyan tanév, amelyben hónapokon keresztül a minden hétfői áhítaton elhangzott a heti ének valamilyen zenekari vagy énekes feldolgozása. Ennek kapcsán azt kellett megállapítanom, hogy éppen a többéves következetes munka eredményezte azt a „nehézséget”, hogy a diákok az egyszólamú korálok gazdagítását igényelték. A heti énekrend visszavisszatérő énekei a nyolcosztályos gimnáziumban már annyira meg tudnak gyökerezni a diákok lelkében, hogy örömmel veszik a hangzásbeli gazdagodást.

Változatos változás... Nem gondolhatom, hogy harminc év alatt semmi sem változott, de azt sem, hogy „régén minden jobb volt”, vagy azt, hogy „a fejlődés töretlen és folyamatos”. Pedagógusként magunknak is változnunk lehet módszereinkben, ötleteinkben, lehet a súlypontot ide vagy oda helyezni a szükségleteknek megfelelően. S ehhez éppen a változatlan alapok adják meg a biztonságot, a szabadságot.

Bence Gábor

II. Kántorképzés

A címben szereplő „változatos változás” a főtí Kántorképző Intézet tevékenységére is bátran alkalmazható. Írásunk terjedelme nem teszi lehetővé, hogy minden részletre kitérjünk, ezért arra vállalkozom, hogy a saját gyermekkoromtól mostanáig vázlatosan áttekintsem a folyamatokat.

Bevezetéként fontos, hogy tudatosítsuk az alaphelyzetet: a kántorképző hatalmas hiány enyhítésére jött létre. Az 1940-es években, a kommunizmus térnyerésekor megszűntek a kántortanítói állások, így hirtelen megüresedtek az orgonapadok. Akkor az volt a cél, hogy legalább a vasárnapi istentiszteleteken kísérje valaki az énekeket (a szélesebb körű gyülekezeti zenei munka szóba sem jöhetett). Fóton lényegében azóta is „vasárnapi orgonisták” képzése folyik, akik nagy önfeláldozással, lényegében önkéntesként szolgálnak a gyülekezetekben – tehát még ha kapnak is minimális fizetséget, nem kántori állást töltenek be.

Az 1970-es évek második felében voltam hallgató a fóti nyári tanfolyamokon; ekkor még Kiss János, a legendás gondnok volt a ház „lelke”. Három adattal jellemzem ezt a kort. Ebben az időszakban Fóton volt az egyetlen hely, ahol az egyházon belül az ifjúsággal foglalkozni lehetett. Egy-egy tanfolyamon kilencven gyermek vett részt (ez nem túlzás!). Zeneiskolai orgonatanulásra – néhány kivételtől eltekintve – nem volt lehetőség.

Három adatból három következmény. Akik bárhonnan az országból Fóton megfordultak, mind ismerték egymást: ez hatalmas összetartó erő máig is, amikor ki-ki a saját munkaterületén tevékenykedve kapcsolatba kerül egy régi ismerőssel. Kilencven résztvevővel lehetetlenség elmélyült szakmai munkát végezni; a kántorképzőnek nem is ez volt az igazi erőssége, hanem a közösség. Az, hogy korlátozott az orgonatanulás intézményes lehetősége, felértékelte a kántorképző téli (évközi) tanfolyamát (mert ott lehetett hivatalosan orgonajátékot tanulni), illetve a személyes kapcsolatokat (sokan jártak egyéni órára Trajtler Gáborhoz, a kántorképző akkori igazgatójához).

A rendszerváltás nagy változásokat hozott. Egyre több nyári tábor alakult, ahol az evangélikus fiatalság találkozhatott; sok helyen lehetőség nyílt a zeneiskolai orgonatanulásra.

Ez természetesen hatással van a kántorképző feladatmeghatározására. Ma már építhetünk rendszeres hangszeres munkára, mivel sokan – főleg, akik kántori oklevélre készülnek – zeneiskolába és Fótra párhuzamosan járnak. Ilyenkor felosztjuk a feladatokat: kissé leegyszerűsítve ez azt jelenti, hogy a zeneiskolában az orgonairodalom megismerése áll a középpontban, a kántorképzőben pedig a koráljáték (az énekek bevezetése, kísérése-vezetése).

Átmeneti időszak után az 1990-es években alakult ki az a máig élő rendszer, hogy mindhárom tanfolyamnak saját vezetője van, aki felkéri az előadókat, és felelős az oktatás, a tanfolyami élet részleteiért. Amikor a második nyári tanfolyamot vezettem (1991–2002), az volt a célom, hogy tapasztalt zenetanárok bevonásával erősítsem az egyházzenei oktatást.

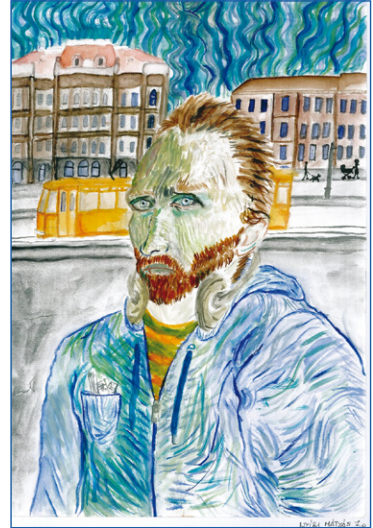
Az utóbbi negyedszázadban az épület komfort-fokozata fokozatosan javult; a résztvevő fiatalok száma reálisan kezelhető szintre csökkent (35–50 fő, ehhez jön még 10–15 oktató); a hangszerek száma és minősége emelkedett (most négy mechanikus orgonánk van, valamint harmóniumok, pianínók és elektromos zongorák is nagy számban).

Az évtizedek óta bevált kották mellett egyre több saját kiadványunk is segíti az oktatást: például korál-előjáték-gyűjtemény²³ az orgonistáknak, úrvacsorai kötet²⁴ a kórusoknak, himnológiai kézikönyv²⁵ az énekeink iránt érdeklődőknek. A korálkincsünkkel²⁶

(strofikus gyülekezeti énekeinkkel) való alapos foglalkozáson túl nagy figyelmet fordítunk a gazdagabb liturgikus formák²⁷ megismerésére, megszerettetésére is.

2001 óta minden nyáron kántortovábbképző tanfolyamot is szervezünk; ezek az alkalmak lehetőséget biztosítanak a gyakorló kántorok számára, hogy találkozzanak, őket érintő témákról beszéljessenek, új műveket ismerjenek meg, saját élethelyzetükben segítséget kapjanak, ha szükséges.

A főtí Kántorképző Intézet csodálatos példa arra, hogyan hirdetjük az örök értéket változó lehetőségek között, új és új generációknak. Az a kincs, amely a gyülekezeti énekekben, azok műzenei feldolgozásaiban, az istentiszteleti formákban előttünk áll, önmagában hat, ha teret engedünk neki. Felelősségünk is, hogy minél többeknek továbbadjuk, hiszen egy énekszöveg, zenemű vagy imádság biztos kapaszkodót jelent életünk nehéz időszakában, és társat az öröm, a hálaadás perceiben.



Összegzés

I.

Nem mondhatjuk, hogy *régen minden jobb volt*, bármennyire is kísért e közhely, de az biztos, hogy már harminc év alatt is gyökeresen megváltozott a középiskolás diákok zenei alapműveltségi szintje. A komolyzene művelése már nem a *Legyen a zene minden-*

²³ *Korál-előjátékok – az Evangélikus énekeskönyv énekeihez*, Luther Kiadó, Budapest, 2015.

²⁴ *„Általa élünk” – Úrvacsorai kórusművek*, Kántorképző és Egyházzenei Intézet, Luther Kiadó, Fót–Budapest, 2020.

²⁵ *Énekkincstár – Evangélikus énekeink kézikönyve*, Luther Kiadó, Budapest, 2017.

²⁶ *Evangélikus énekeskönyv (1982)*, Luther Kiadó, Budapest, 2006.

²⁷ *Evangélikus istentisztelet – Gyülekezeti liturgikus könyv*, Luther Kiadó, Budapest, 2007.

kié! kodályi eszme jegyében zajlik, inkább az egész életüket a muzsikára tevő kevesek tevékenységévé vált. Az énektanár mégis utat találhat a diákság felé, ha elvárásai helyett az igényes zenére nyitott érzékeny fiatalokra tekint.

Bence Gábor

II.

A Kántorképző Intézet több mint hét évtizede is vizsgálható a „változatos változás” szemszögéből. Kezdetben az akut kántorhiányt kellett enyhíteni; később, a hetvenes, nyolcvanas években lényegében az egyház ifjúsági munkája zajlott itt a nyári tanfolyamokon. A rendszerváltás után, a kilencvenes évektől – a közösség megélésének élménye és a hitbéli épülés megtartása mellett – sikerült emelni a szakmai színvonalat, és továbbképző tanfolyam is indult. Az elmúlt évtizedben az intézet tevékenysége tudományos munkával, egyházzenei kiadványokkal bővült.

Ecsedi Zsuzsa



Bence Gábor

Egyházzenesz. Az Evangélikus Kántorképző Intézet vezetője, korábban középiskolai énektanár a fásori, majd a Deák Téri Evangélikus Gimnáziumban.



Ecsedi Zsuzsa

Egyházzenesz. Az Evangélikus Kántorképző Intézet tudományos főmunkatársa; a Magyarországi Evangélikus Egyház Énekeskönyv-megújítás munkájának szakmai vezetője; a Budahegyvidéki Evangélikus Egyházközség kántora; az Énekkincstár – Evangélikus énekeink kézikönyve szerkesztője.

Az anyanyelvi hallásértés fejlesztésének lehetőségei digitális eszközökkel

Bevezetés

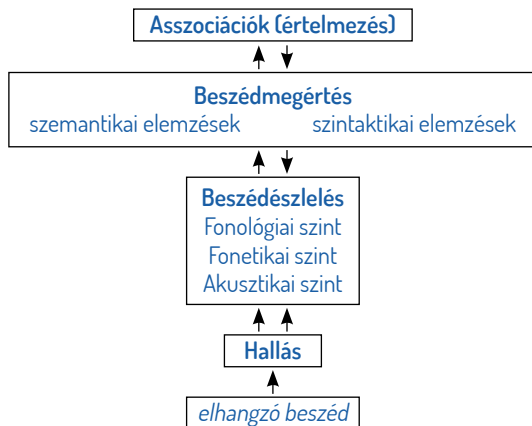
Ahogy a kerettanterv is megfogalmazza, az anyanyelvi órák fontos és kiemelt célja *“A diákok szövegértésének folyamatos fejlesztése.”*, hiszen *“A biztos szövegértés nemcsak a magyar nyelv és irodalom, de valamennyi tantárgy értő és eredményes tanulását segíti, feltétele a gondolkodás és a beszéd fejlesztésének is.”*

Az anyanyelvi beszélő, anyanyelvi készségeit magától értetődőnek veszi, hisz ezen képességek elsajátítására nem kell tudatosan energiát és időt fordítania. Azonban az, hogy ezeket folyamatosan fejleszteni kell, vitathatatlan. Tanulmányomban, melyet diákok és magyartanár kollégák segítségével készítettem el, ezen kijelentésemet szeretném alátámasztani. A kutatásom két részből áll: egy a diákjaim körében készített és egy a tanárok körében készített alkatutásból. A diákok kérdőíves válaszaikkal, egy tematikus projekt 6 tanóráján való végighaladással és egy rövid interjúval, míg a tanárok egy saját tapasztalataikra, gyakorlatukra irányuló kérdéssorban adott válaszaikkal segítették a munkámat. Célom az volt, hogy megnézzem, milyen lehetőségek vannak a 2020-as évek elején az anyanyelvi órákon a hallásértés-fejlesztésre, illetve, hogyan tehetünk lépéseket egy célzottabb fejlesztés irányába.

Elméleti összefoglaló

Nyelvünk, nyelvhasználatunk a kommunikáció alapfeltétele, mely nélkül életünk elképzelhetetlen. Az, hogy az ember beszél és közléseket küld, valamint fogad be, mindennapi életünk szerves része. A kommunikáció fejlesztése életünk végéig feladatunk: mind az információátadás, mind a befogadás oldaláról. Hiszen ahhoz, hogy valaki sikeresen kommunikáljon, nem elég csupán fejlett beszédképességgel rendelkeznie.

A hallott szöveget is észlelnie kell, a helyzetnek megfelelően értelmezni, és arra reakciót adni.



1. ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje²⁸

A kommunikációs szituációk során az idő legnagyobb részében a négy fő nyelvi készségünk közül (beszédkészség, íráskészség, hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése) a hallásértés-képességünket használjuk. Ez az időnek a 45%-át teszi ki. (HEDGE 2000) Mindemellet elhanyagolhatatlan érv a hallásértés fejlesztésének fontossága mellett az, hogy az internet egyre szélesebb körű térhódításával folyamatos kommunikációs változás van a világban. Óriási mennyiségű tartalom tárul a diákok elé, és érthetően igényük van arra, hogy ezt a tartalmat értsék. Ez nem csak az anyanyelvi hallásértés fejlesztésre ad okot, hanem az idegennyelvi értésre is érvényes. Ebből következően figyelembe kell venni egy újabb tényezőt is: a digitális állampolgárrá válást, melyhez első lépésként elengedhetetlen a médiatudatosságra nevelés. Ezen szakaszban a tanulási folyamatok tudatos segítése a feladatunk, mellyel megelőzhetjük akár az iskolai lemorzsolódást, akár a korai iskolaelhagyást. (GONDA 2019)

A tanulási nehézségek előfordulása is egyre szembetűnőbb a diákok között, melynek egy része nyelvi zavarokból adódik. Ezeket pedagógusként fel kell ismernünk, hiszen ennek hiányában a gyerekek iskolai boldogulása foroghat kockán. RÉGER ZITA (2002) *Utak a nyelvhez* című kötetében olyan nyelvi zavarokkal foglalkozik, melyek a gyerekeket az iskolai boldogulásukban hátráltatják. Olyan beidegződésekre, szokásokra, berögződésekre koncentrálnak, melyeket a gyerekek otthonról, az ő adott közösségükből

²⁸ Gósvy Mária 2000. *A hallástól a tanuláshig*. Nikol kiadó. Budapest. 15.

hoznak. Ez is lehet az egyik oka annak, hogy a gyermekek nehézségekkel, nyelvi lemaradással érkeznek az iskolába, melyek leküzdése a pedagógusok feladata lesz. Bár a kutatásomat kilencedikes diákok segítségével végeztem, amely életkor (14-15 éves) már későinek tűnhet, úgy gondolom, hogy az általános iskola utáni váltás a diákokat egy olyan új úton tudja elindítani, amelynek az elején még formálhatók, a készségek még fejleszthetők, így a korrekció még sikeres lehet. Ebben az időszakban azzal tudunk a legtöbbet segíteni egy-egy tanóra keretein belül, hogy mi, tanárok is tudatosan figyelünk saját kommunikációnkra. Ennek fejlesztésére is folyamatosan szükség van. (ANTALNÉ SZABÓ 2006)

Hogyan csináljuk a gyakorlatban?

Az elméleti kutatás után egyértelművé vált, hogy a gyakorlatban a következő szempontokat kell szem előtt tartani: fokozatosság, lépésről lépésre haladás, rengeteg gyakorlás. A szövegértéshez kapcsolódó feladatoknak azt a célt kell szolgálniuk, hogy segítsék a megértést, ne pedig teszteljék azt. Nem szabad a kérdéseknek plusz terhet tenniük a diákokra. (KOVÁCSNÉ VARGA 2002) A szövegek kiválasztásakor a témaválasztás is központi kérdés, hiszen amellet, hogy a diákok számára érdekesnek kell lennie, új ismeretekkel is kell szolgálnia és a való élethez is kapcsolódnia kell. Akkor könnyvelhetünk el sikeresnek egy gyakorlatot, ha a felismerés – megértés – felhasználás hármassága megvalósul a feladat elvégzése során.

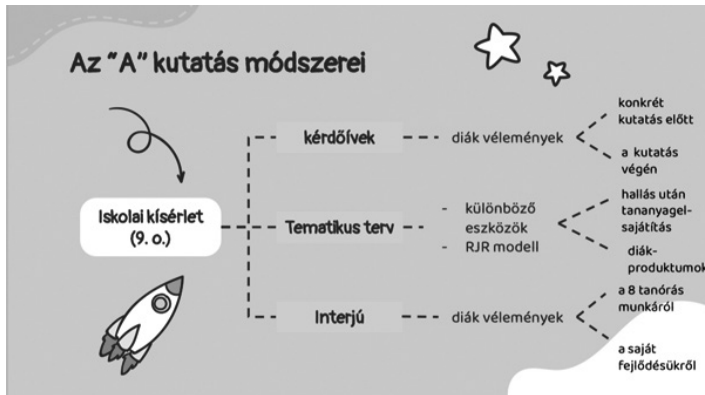
A kutatás(ok) módszerei, eszközei, alanyai

Mindezen megszerzett alapismeretek alapján a kutatás a következőképpen nézett ki. Az "A", azaz a diákok körében végzett kutatás 8 tanórából és egy, a 8 tanóra után felvett interjúból állt. A "B" kutatást egyetlen kérdőív és annak a válaszai alkották.

Az "A" kutatás

A diákok – kilencedikes, egészségügyi technikum osztály, 35 fővel, kik közül 2 diák SNI-s, 6 pedig BTMN-es – az első tanórán egy kezdő kérdőívre válaszoltak, melyben a hallásértéshez való hozzáállásukra, korábbi anyanyelvi (nyelvtan)órai élményeikre voltam kíváncsi. Az ezt követő hat tanóra egy tematikus terv 6 tanórája volt, melynek minden óráján egy-egy (digitális) eszközt használtunk a tananyag elsajátítására, a középpontban minden esetben az állt, hogy hallás utáni értésen alapuló módon történjen a tananyagátadás. Az utolsó tanóra ismét egy kérdőív kitöltésére szolgált, melyben az esetleges hozzáállásbeli változásokra, illetve a kutatás alatt szerzett új tapasztalataikra kérdeztem rá. A tematikus terv eszközei között szerepeltek: hangalámondásos

PowerPoint előadások, Podcastek, audiófájlok, Zanza tv-anyagok videó nélkül, tanári előadás diasor nélkül, diákok kiselőadásai vizuális segítség nélkül.



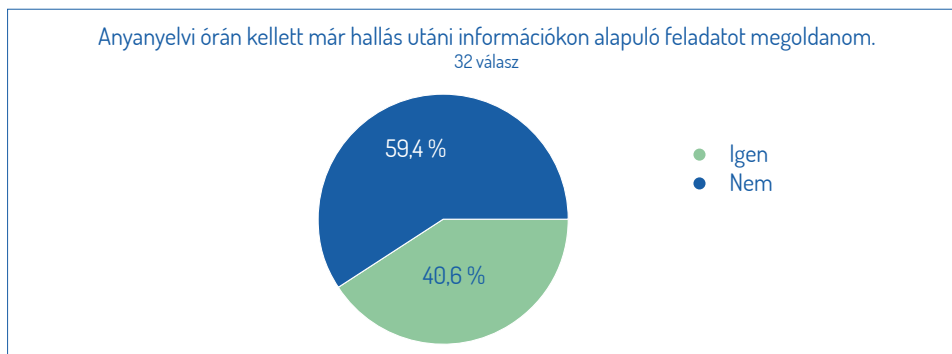
A "B" kutatás

A magyartanár kollégák – 50 fő, Magyarország különböző pontjairól – attitűdvizsgálatának eszköze egy online kérdéssor volt, melyből a pedagógusok hallásértést fejlesztő technikáiról, gyakorlatáról és saját véleményükről szerezhettem információkat.

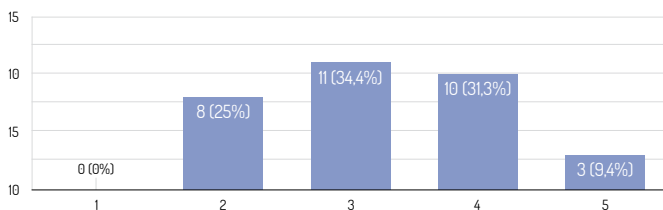
Eredmények

A diákok véleményét a kutatás előtt, közben és után is folyamatosan nyomon követtem. A kezdő kérdőív legfontosabb kérdései a következők voltak:

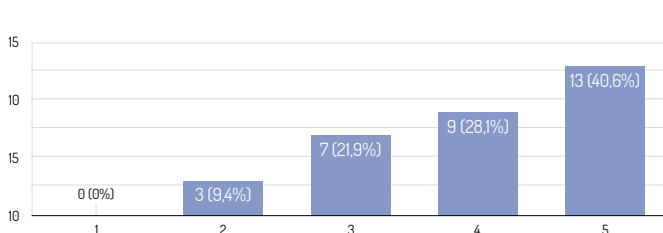
- Találkoztak-e már hallásértést fejlesztő gyakorlatokkal anyanyelvi órán?
- Mit gondolnak, milyen szinten van az anyanyelvi hallásértési készségük?
- Szerintük fontos és fejlesztendő készség-e az anyanyelvi hallásértés?



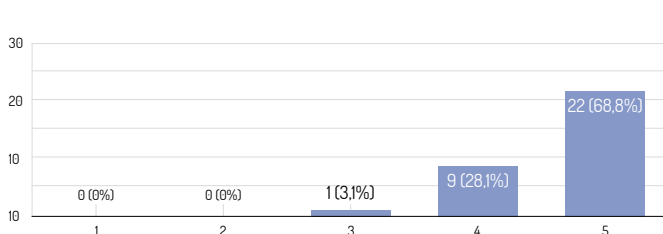
Úgy gondolom, könnyen meg tudok oldani olyan feladatokat,
melyek a hallás utáni szövegértésre épülnek.
32 válasz



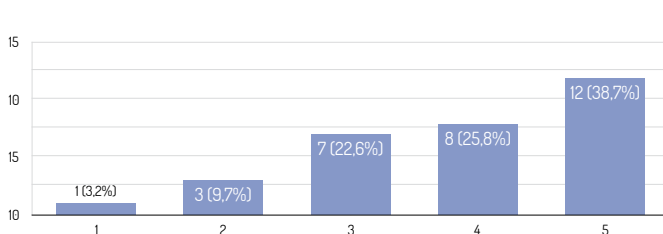
Azt gondolom, fejlesztenem kell a hallás utáni szövegértő képességeimet.
32 válasz



Azt gondolom, fontos készség, hogy az ember könnyen megértse a hallott információkat.
32 válasz



Azt gondolom, az anyanyelvi órákon is kellene hangsúlyt fektetni a hallás utáni szövegértésre.
32 válasz

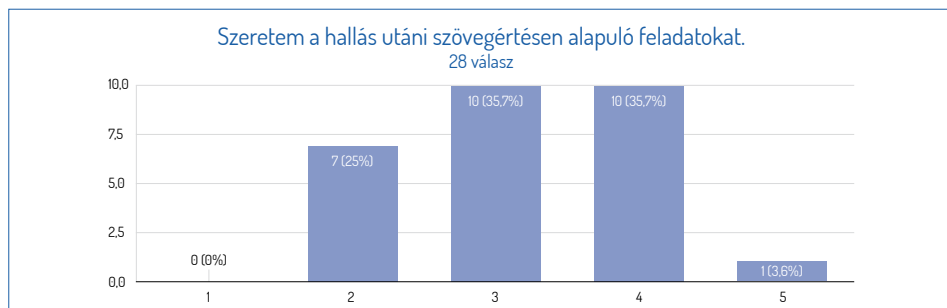


Összefoglalva: az olvasható ki a kezdő kérdőív válaszaiból, hogy a diákok elvéve, de találkoztak már anyanyelvi órán is hallásértést fejlesztő gyakorlatokkal, de élményeik inkább az ezzel kapcsolatos idegennyelvi órákhoz köthetőek. Úgy nyilatkoztak, nem okoz számukra nagy kihívást, ha hallás után kell egy szöveget elsajátítaniuk (ez nem mindig tűnt így a tanórák során), viszont korábban nem szerették az ilyen gyakorlatokat. Akkor tudták jól megoldani a feladatot, ha a környezet adott és megfelelő volt (nincs hangzavar, érthető a szöveg, amit hallanak). Kedvezően vélekedtek a kérdésről, hogy fontos-e a készség és annak fejlesztése.

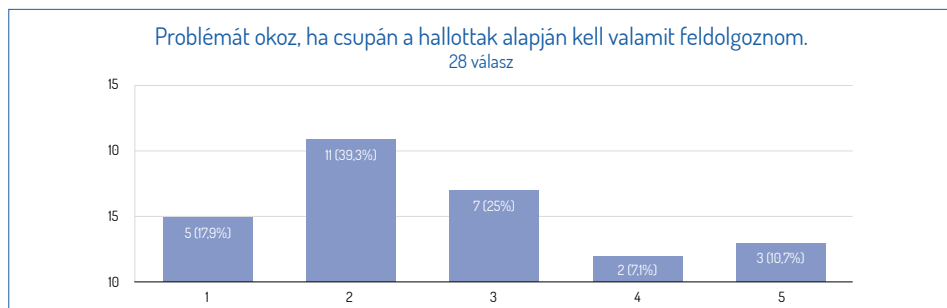
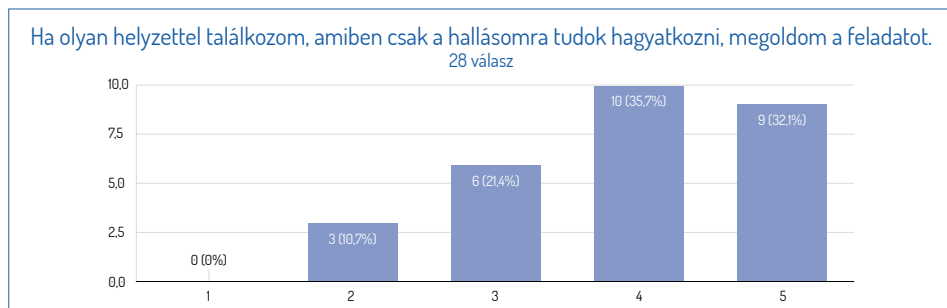
A tematikus terv mindegyik órája után kértem véleményt a diákoktól az adott eszközről. Úgy gondoltam, fontos lehet rögtön, az élményt követően rögzíteni a reflexiókat, hiszen pár hét elteltével teljesen máshogy fognak majd emlékezni egy-egy óra menetére, a feladatokra. A PowerPointtal természetesen minden diák találkozott már korábban is, de a hangalámondás funkcióját kevesen ismerték. A hangalámondás funkciót a kulcsszavak magyarázására használtam, a diákok óra közben fülhallgatóval meg tudták hallgatni a kommenteket. Úgy vélekedtek erről az eszközről, hogy az otthoni tanuláshoz szuper segítség lenne számukra, ha több ilyen kapnának, hiszen akkor nem csak a kulcsszavakat látnák otthon, mikor önállóan ismételnék. Ezt az eszközt nevezték meg legtöbben kedvencnek. A Podcasteket a nézőpontok szélesítésére használtuk, olyan beszélgetést kellett meghallgatniuk, amely a tananyag témájához kapcsolódott, de természetesen nem a tananyagról magáról szólt. A diákok véleménye itt egyöntetűen az volt, hogy hasznos lehet ilyen kiegészítéseket hallgatni egy-egy téma bevezetéseként, gondolatébresztőként. Szintén így vélekedtek az egyik - UNICEF, *Életre kelt chatek* című - hanganyagról is, melyet szintén gondolatébresztőként mutattam meg nekik. Itt sem volt semmilyen vizuális segítség (holott a kezdeményezés eredeti formája videó volt), a diákok csak hallották a szituációkat. Mikor az audiofájlokhoz konkrét feladat kapcsolódott (pl. jegyzetkiegészítés, igaz-hamis, kérdés-válasz), akkor viszont megjegyezték mindazt, amit a szakirodalom is fontosnak tart az ilyen gyakorlatok esetén: a felvételnek megfelelő minőségűnek kell lennie, az érthető beszéd elengedhetetlen és a tanulási (hallgatási) környezet nyugodt és alkalmas legyen. A hallgatáshoz kapcsolódó feladatok közül a jegyzetkiegészítés volt a legszimpatikusabb és leghasznosabb számukra. Olyan tanóra is volt, mikor a diákok tanári előadást hallgattak a megszokott (általában PPT) vizuális segítség nélkül. Mivel tisztában voltam azzal, hogy mik azok a befolyásoló tényezők, amikkel könnyebbé tudom tenni a diákok hallásértés-feladatait, így kimondottan figyeltem arra, hogy milyen a beszédem. Lassan, artikulálva és érthetően igyekeztem magyarázni, mesélni nekik. A visszajelzésekből ítélve ez sikerült, hiszen megjegyezték a gyerekek, hogy sokkal érthetőbb és jobb minőségű "anyagot" hallottak a korábbi, felvételtől hallott szövegekhez képest. Azzal, hogy koncentráltam a beszédtempóra, artikulációra és a beszédstílusomra, elértem azt, hogy így nem hiányolták a tanulók a PPT-t mögülem, ahonnan másolhatták volna a fontos információkat. Külön örömdetes, hogy miután megismerkedtek

a különféle eszközökkel, mindegyiket ki is tudták próbálni, és létre is hoztak különböző produktumokat. Az egyik tananyagrészből Podcast beszélgetést kellett készíteniük, csináltak hangalámondásos PowerPoint-előadást, ők is tartottak vizuális eszközök nélküli kiselőadást, és gondolatébresztő, bevezető történetmesélésre is sor került.

A záró kérdőív legfontosabb kérdései a következők voltak: változott-e a diákok hozzáállása a hallásértési feladatokhoz, fejlődtek-e saját véleményük szerint, hogyan vélekednek az elmúlt 6 tanóráról, a kutatásról. A hozzáállás tekintetében pozitív változás figyelhető meg, nincsen egyes érték már, ellenben volt, aki teljes mértékben egyetértett a kijelentéssel, miszerint szereti az ilyen gyakorlatokat.



A fejlődés is észrevehető a diákok válaszaiból:



Emellett az is kiolvasható a válaszokból (főként azokból, melyekben szöveget írtak, nem csak bejelöltek egy-egy értéket), hogy valójában nem is találják olyan könnyűnek ezeket a feladatokat, mint ahogy azt az elején gondolták. Ahogy haladtunk előre az időben, és egyre több eszköz, stratégia állt a rendelkezésükre, melyek segítették őket a munkában, egyre könnyebbé vált a feladatok megoldása, de ezek nélkül nagy kihívás volt számukra a hallgatás utáni gyakorlatok elvégzése. Örvedetes eredmény, hogy a visszajelzések alapján nem mondták azt gondolkodás nélkül, hogy mindenképpen szükséges valamilyen vizuális segítség a megértéshez.

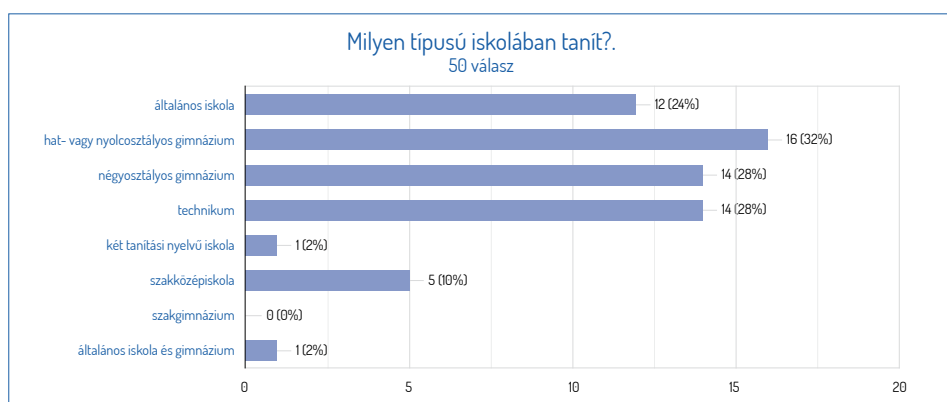
A tanórák és a kérdőívek után az osztályból pár önként jelentkező diákkal interjúút készítettem, mivel azt feltételeztem, szóban könnyebben és bővebben tudnak a gyerekek beszélni tapasztalataikról és véleményükről. Ez így is történt, leginkább a kutatásról való vélekedésükről szerezhettem új információkat. Nehezményezték azt, hogy minden feladatot párosával vagy csoportban kellett megoldani. Ezt a munkaformát szándékosan választottam, hogy a készült produktumokat könnyebben fel tudjam dolgozni, és úgy gondolom, azért nem tetszett nekik, mert még nagyon az összeszokás elején jártak mint osztályközösség, így nem díjazták, ha olyannal kellett együtt dolgozniuk, akivel még nem sikerült megtalálni a közös hangot. Ennek ellenére azt hiszem, színvonalas és értékes munkák készültek, nem veszekedéssel és egyet nem értéssel telt a közös idő. Ez annak is betudható, amit a diákok magukról megfogalmaztak, miszerint megvolt bennük a kellő motiváció a sikeres munkához – a saját fejlődésük és az én munkám érdekében is (melyet külön kiemeltek, ennek nagyon örültem). Szorgalmasan csinálták végig a két hónapot, aki hiányzott egy-egy óráról, mindig bepótolta a lemaradását. Reflektáltak a fejlődésükre. A vizualitás fontosságának szempontjából is, ahogy a záró kérdőívben is látszott, hogy a kutatás végére érve kevésbé függött a teljesítményük a vizuális segítő eszközöktől. Az interjú során is a hangalámondásos PPT, a jegyzetkiegészítés és a podcast voltak a kedvencek, ezeket tartották a leghasznosabbaknak. A diákok azt is elmondták, hogy valójában úgy tekintettek a kutatás előtt az anyanyelvi hallásértésre, mint egy magától értetődő képességre, viszont a tanulási folyamat során ráébredtek, hogy ugyanúgy, mint az ide-

gen nyelveken, úgy az anyanyelvükön is szükséges ezen készség fejlesztése. Összefoglalva, hasznosnak tartották ezen tanórákat az új módszerek, eszközök megismerése okán, illetve azért is, mert érezték, hogy valóban fejlődtek a hallásértést célzó feladatok megoldásában.



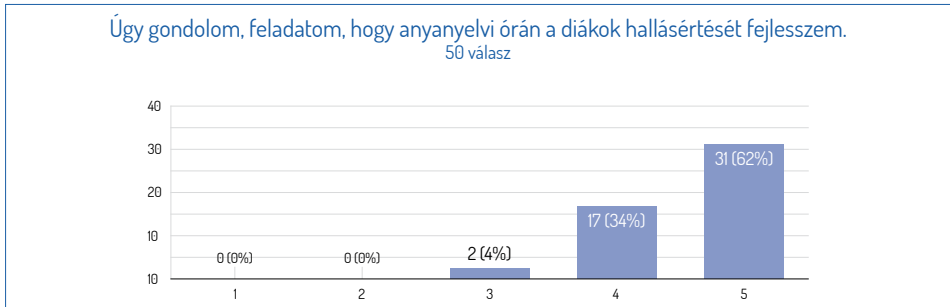
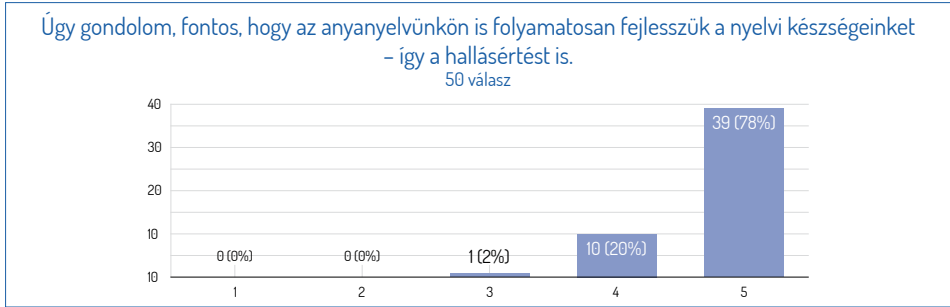
HORVÁTH HANNA
PÉTERFY SÁNDOR EVANGÉLIKUS GIMNÁZIUM,
ÁLTALÁNOS ISKOLA, ÓVODA ÉS KOLLÉGIUM

A "B" kutatás kísérleti alanyai magyartanárok voltak, szám szerint 50-en, akik az ország különböző részeiről, különböző közoktatási intézményekből töltötték ki a kérdőívet.

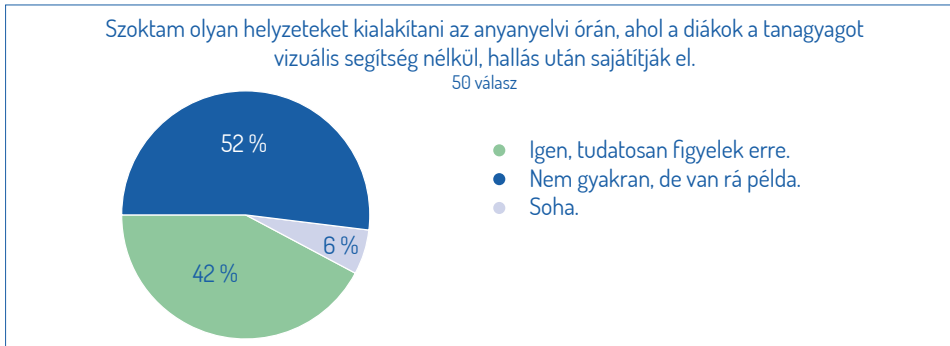


A kérdőívben leginkább a következő kérdésekre szerettem volna választ kapni: a magyartanárok szerint fontos-e az anyanyelvi hallásértés fejlesztése, van-e idő véleményük szerint erre az anyanyelvi órán (ha igen, akkor mennyi), mit gondolnak a diákok igényeiről (vizualitás szükségessége), hogyan alkalmazkodnak a diákok ezen igényeihez, milyen gyakorlatokat alkalmaznak (ezek valóban a hallásértést fejlesztik-e).

A kutatás eredményei kettős képet mutatnak a magyarországi közoktatásban megvalósuló hallásértés-fejlesztésről. Az 50 magyartanárról, aki kitöltötte a kérdőívet, mondhatni összhangban volt azzal a kapcsolattal, hogy milyen helyzet áll fenn. A kitöltők 98%-a egyetértett azzal az állítással, hogy fontos és szükséges az anyanyelvi hallásértés fejlesztése. Ezzel összefüggésben 96%-uk úgy gondolja, hogy feladata a fejlesztés.

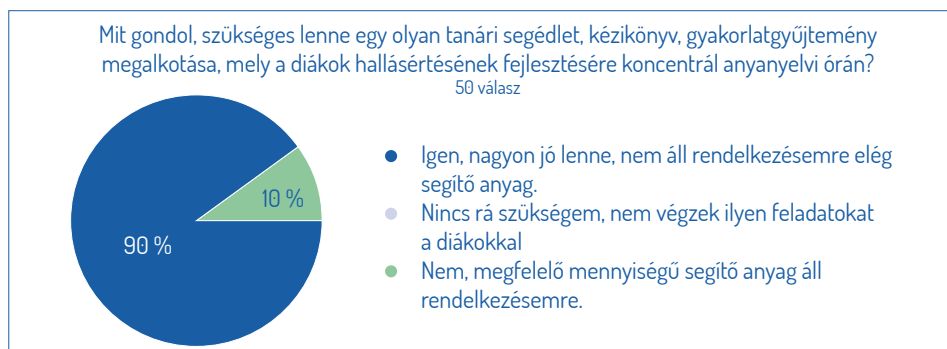


Amellett, hogy a pedagógusok feladatuknak érzik ezt, mégis kevés olyan helyzetet sikerül kialakítani (a válaszokból ítélve), amikor a diákok – a tanár szándéka szerint – csak hallás utáni értésükre támaszkodva sajátítják el a tananyagot.



Vonatkozott egy kérdés arra is, hogy amennyiben ilyen gyakorlatok vannak az anyanyelvi órán, mi a feladata a diákoknak. Arra számítottam, hogy olyan feladatokat kapok majd, melyek valójában nem (kizárólag) a diákok hallására támaszkodnak. Azonban mégis sok olyan példát láthattam, amelyek valóban megfelelnek a szakirodalmi kitételeknek, tanácsoknak. Ilyen feladatok például a tanári előadás, egymás tanítása, felolvasások, versek hallgatása, rádióműsorok vagy zenék hallgatása

(versfeldolgozások). Így azt mondhatjuk, hogy ténylegesen vannak olyan helyzetek, melyek fejlesztésre adnak lehetőséget. Úgy gondolom, nagyon-nagyon kevés a heti egyetlen anyanyelvi óra arra, hogy igazi, hatásos fejlesztés valósuljon meg, viszont örvendetes tény az, hogy amit lehet, az anyanyelvet tanító pedagógusok megtesznek. Egy következő hipotézisem viszont beigazolódt, miszerint egyetértés lesz köztem és a kollégák között abban, hogy a diáknak nehezen megy a vizuális segítségek nélküli tanulás. 82%-uk (teljes mértékben) egyetértett velem abban, hogy ez nehézséget okoz a diákoknak. Az viszont nem igazolódt be teljes mértékben, hogy a PPT-előadások azok, melyekre a diákoknak a legnagyobb igényük van. Mégis, mikor arról van szó, hogy mi az az eszköz, amivel legtöbbször vizuális segítséget nyújtanak a diákoknak, a PowerPoint-diasorokat nevezték meg. Az utolsó kérdés a kérdőívben arra vonatkozott, hogy a pedagógusoknak van-e szüksége valamilyen segédletre, feladatgyűjteményre ahhoz, hogy hatékonyabban tudják folytatni a hallásértés-fejlesztést a tanóráikon. Az eredmény egyértelmű: szükség lenne egy ilyenre, ennek létrehozása egy következő lépése, célja lenne a hallásértés fejlesztéséről szóló kutatásomnak, munkámnak.



Összefoglalás

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy egyértelmű és egyöntetű konszenzus van a szakirodalom, a saját, a diákok és a tanárok véleményében. Az anyanyelvi hallásértés egy készség, amit születésünkkel kapunk, sokszor magától értetődőnek vesszük, viszont amint előkerül a kérdés, hogy fejlesztése szükséges-e, a válasz egyértelmű igen. Ahogy az idegen nyelveken, úgy az anyanyelvünkön is tudatosan kell képeznünk magunkat, és fel kell mérnünk annak a fontosságát, hogy képesek legyünk bizonyos kommunikációs helyzetekben a hallásértésünkre támaszkodni, hiszen a szituációk nagy részében ezt tesszük: hallgatunk. Az egyetértés abban is látszik, hogy törekvések vannak az ügy érdekében, viszont az idő és a rendelkezésre álló

segédanyag hiánya ezt nehezíti. Ezen szeretnék változtatni azzal, hogy az elkövetkezendő időszakban egy olyan gyűjtemény jöhessen létre, mely érdekes szövegekkel, hasznos és változatos feladatokkal, gyakorlatokkal könnyebbé teszi kollégáim dolgát és tanulóink fejlődését.

Cikkösszefoglaló:

A mai világ egyre inkább a vizualitás irányába megy el. Ennek ellenére nem szabad megfeledkeznünk akkor, hogy kommunikációnk alapja egymás megértése, melyhez elengedhetetlen a hallásértés készségünk, illetve annak fejlesztése. Kutatásom, cikkem célja, hogy ezt alátámasszam, felhívjam a kollégák figyelmét és a továbbiakban utat törjek a hallásértés hangsúlyosabb fejlesztésének az anyanyelvi órán.

Felhasznált irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest
- GONDA ZSUZSA 2019b. In: Terbe Erika (szerk.) *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*, Eötvös Loránd Tudományegyetem 134-160.
http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Asz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s-mint-tanul%C3%A1si-k%C3%A9pess%C3%A9gfejleszt%C3%A9s_INTERA.pdf (2023. 04. 04.)
- GÓSY MÁRIA 2000. *A hallástól a tanulásig*, Nikol Kiadó, Budapest.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. 2020 = *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő kerettanterv gimnáziumok számára. Magyar nyelv és irodalom 9-12. évfolyam*. Oktatási Hivatal
- KOVÁCSNÉ VARGA ÉVA 2002. *A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdése*. In: Karacsné Marlok Zsuzsa (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón Veszprém*, 239–253.
- SZABÓ ÉVA 2019. *A hallás utáni értés elméleti megközelítése és a hallás utáni értést fejlesztő stratégiák* In: Terbe Erika (szerk.) *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 81-96.
http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wpcontent/uploads/2019/09/Asz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s-mint-tanul%C3%A1si-k%C3%A9pess%C3%A9gfejleszt%C3%A9s_INTERA.pdf (2023. 04. 04.)
- RÉGER ZITA 2002. *Utak a nyelvhez*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. <https://mek.oszk.hu/04000/04046/04046.pdf> (2023. 04. 04.)



Varga Anda

A soproni Eötvös József Evangélikus Gimnázium, Egészségügyi Technikum és Művészeti Szakgimnázium magyar-angol szakos tanára. Középkorába a soproni Bercsenyi Dániel Líceumba járt, ötödikes kora óta része az életének az evangélikus nevelés. Diplomáját 2022. nyarán szerezte az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Ez a második éve ebben az iskolában, ahogy a pedagógusi pályán

is, mivel az összefüggő tanítási gyakorlati időszakot is itt töltötte. Az első éve alatt szerzett rengeteg tapasztalat segítségével írta meg a szakdolgozatát, majd az Országos Tudományos Diákkonferenciára írt dolgozatát is. A cikkben e két dolgot legfontosabb elemeit, tanulságait foglalta össze.

Íráselőkészítő stratégiák használata az a nyelvoktatásban

I. Bevezetés, irodalmi áttekintés

A tanulási stratégiák használata és az eredményesség közti szoros kapcsolat az oktatás minden területén bizonyított, így az angol íráskészség fejlesztés esetében is. Ennek ellenére az ezzel kapcsolatos kutatások és személyes tapasztalataim is arra utalnak, hogy a magyar közoktatásban tanuló diákok nem kapnak elegendő segítséget íráskészségük fejlesztéséhez, annak ellenére, hogy egy fontos, komplex és nehezen fejleszthető készségről van szó, mely sok esetben nehézséget jelent a tanulók számára.

A kutatás elvégzésére tehát a személyes tapasztalatom motivált, melyet elsősorban a középiskolai tanulmányaim során, illetve egyetemi tanulmányaim kezdetén szereztem. Rengeteg szöveget kellett írnom, melynek során nehézséget jelentett a gondolatok előhívása és rendszerezése, illetve a szöveg felülvizsgálata. Már a folyamat elején megakadtam, így negatívan álltam a feladatokhoz. Érdekelt tehát, mi okozhatja a nehézséget, melyre a szakirodalom egyértelműen rávilágított.

A szakirodalom az (idegen nyelvű) íráskészség fejlesztésének kihívásai között említi:

1. az írás komplexitását, hiszen a folyamat során nem csak nyelvi készségeket, hanem kognitív képességeket is aktiválni kell: elő kell hívni az adatokat a hosszú távú memóriából, illetve figyelni kell a szöveg szerkezetére és az érvelésre is, mely alapos tervezést igényel;
2. a végeredmény fókuszú megközelítést, ami azt jelenti, hogy aránytalanul nagy hangsúlyt fektetünk a végleges produktumra, anélkül, hogy megtanítanánk a tanulókat, hogyan tervezzék meg és vizsgálják felül az írott szövegeket;
3. a visszajelzés (feedback) hiányát (sokszor a feladat végén sem, nemhogy a folyamat során);
4. az írástól való félelmet vagy szorongást.

Ezek a kihívások az anyanyelvű íráskészség fejlesztése során is jelentkeznek, de különösképpen az idegen nyelvű szövegek írásánál, ahol a nyelvi megfogalmazás is nehézséget okozhat. A kihívások mellett azonban a szakirodalom szól a hatékony íráskészségfejlesztésről is, melyet elsősorban az „írás, mint folyamat” megközelítésben lát.

E szerint a jól megírt szöveg ismérvein kívül meg kell ismertetni a tanulókkal azokat a stratégiákat és módszereket, melyekkel előhívják az információkat; megtervezik, kiegészítik és felülvizsgálják a szövegeiket. Emellett hangsúlyozzák a tanár gyakori közbeavatkozását és konstruktív visszajelzését, illetve a feladatok életszerűségét.

Mindenhez rendelkezésre állnak az alábbi tanulási stratégiák, melyek a nyelvoktatásban széles körben használatosak, nem csak az íráskészség fejlesztés területén:

1. Vázlatírás

A leggyakoribb tanulási stratégia; a magyar diákok tapasztalataim alapján ezt használják leggyakrabban.

2. Ötletroham

Az egyik legegyszerűbb és legnépszerűbb stratégia, ami nemcsak az idegen nyelvi készségek fejlesztésére, hanem bármilyen tantárgy esetében hatékonyan használható. „A tanulók ötleteiket és gondolataikat papírra vetik, anélkül, hogy kifejténék vagy megvédenék álláspontjukat”. A hangsúly a gyorsaságon van, hiszen a cél a ráhangolódás a következő témára vagy feladatra. Ennek megfelelően elsősorban a téma felvezetésére szolgál, előhívva a diákok előzetes tudását, de sok esetben a szükséges idegen nyelvi szókincs ismétlése a cél.

3. Gondolattérkép

Az ötletrohamnál komplexebb, de nem bonyolult tanulási stratégia, és hasonlóan az előzőhöz, minden tantárgy esetében használható. A stratégia lehetővé teszi a tanulóknak, hogy „figyelmüket a témára összpontosítsák, és úgy vizsgálják azt, hogy a kapcsolódó szavakat, gondolatokat és ötleteket mind a fő, mind az altémákhoz kapcsolják”. A vizuális megjelenítés segít a tanulóknak felismerni az összefüggéseket, így megkönnyítve számukra, hogy emlékezzenek a leírt információkra. A tanítás során általában félkész gondolattérképet készítek, megadva a fő pontokat, amit a diákoknak az olvasott szöveg vagy a többiek beszámolója alapján ki kell egészíteniük. (Néhány esetben lépésekben kell kidolgozniuk a térképet, ami ösztönzi őket, hogy átstrukturálják, újraszervezzék gondolataikat.) Ez azt jelenti, hogy a stratégiát elsősorban az olvasott szövegértés és a beszédképesség fejlesztésére használom, ám néha íráselőkészítő módszerként is megjelenik a tananyagban.

4. "Cubing", kocka módszer

Az előbbieknél időigényesebb és bonyolultabb módszer, mely arra ösztönzi a diákokat, hogy egy „témát hat nézőpontból vizsgáljanak meg, úgy, hogy közben folyamatosan felülvizsgálják a megközelítésüket”. A hat nézőpont a következő: meghatározás, leírás, hasonlóságok és különbségek, elemzés, gyakorlat, érvek. A módszer véleményem szerint akkor a leghatékonyabb, ha az előzőekkel együtt kombinálva használjuk: az összegyűjtött információkat például gondolattérképbe szervezhetjük.

5. Újságírói kérdések

Az utolsó stratégia, melyet íráselőkészítő módszerként tanítottam a diákoknak, az újságírói kérdések voltak, melyek segítik a tanulókat egy téma feldolgozásában, úgy, hogy azok először leírják a témával kapcsolatos kérdéseiket, majd a szöveg alapján (illetve kutatómunka segítségével) válaszolnak ezekre. Hasonlóan a kocka módszerhez, ezt is érdemes kombinálni a fenti módszerekkel, de azt is érdemes megtanítani a diákoknak, hogy fontos mérlegelni a feladat komplexitását mielőtt kiválasztjuk a megfelelő tanulási stratégiát.

II. Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásom az íráselőkészítő stratégiák tanításának szövegminőségre gyakorolt hatását vizsgálta az angol mint idegen nyelv oktatása terén. Arra kereste a választ, hogy hatékony-e az íráselőkészítő stratégiák használata a szövegminőség javításában, és ha igen, a szöveg mely jellemzőire (tartalom, szerkezet, nyelvtan, szókinccs) milyen hatással bír. Emellett arra is választ akart találni, hogy van-e szerepe az íráselőkészítő stratégiáknak az írástól való félelem csökkentésében, és ha igen, milyen mértékben.

Kutatási eredmények és tapasztalataim alapján feltételezhető volt, hogy az íráselőkészítő stratégiákat ismerő és használó diákok jobb minőségű (és hosszabb) angol nyelvű szöveget képesek írni ezen stratégiákat nem ismerő és használó társaiknál, illetve hogy az íráskészség ilyen jellegű fejlesztése a szöveg tartalmára, szerkezetére, szókinccsére és a használt nyelvtani szerkezetekre is pozitív hatással lesz, amellett, hogy a tanulók viszonyulása az íráshoz javulni fog.

III. A kutatás

1. A kutatás körülményei, résztvevők

A kutatást egy soproni gimnáziumban végeztem a gyakorlótanításom alatt, a 2015-2016-os tanév első két hónapjában (7 hét). A kutatás résztvevői 10. évfolyamos diákok voltak, akik heti három órában tanulták az angol nyelvet, és többségük B1+, B2 szintű nyelvtudással rendelkezett. A csoport kiválasztásánál szempont volt, hogy az órák - beleértve a stratégiatanítást - angol nyelven folyjanak, illetve, hogy a tanulók képesek legyenek kísérletezni a tanult stratégiákkal anélkül, hogy a nyelvtudásuk nagyobb akadályt jelentene.

2. A kutatás menete, adatgyűjtés

A stratégiatanítás menetét egy általam írt tanmenet határozta meg, melynek elkészítésekor fontos szempont volt, hogy az íráskészség fejlesztésén kívül a többi nyelvi készség is szerepet kapjon. Ennek megfelelően a stratégiák a tankönyvben található

olvasmányok, hallott és beszéd-készség-fejlesztést célzó feladatokon keresztül kerültek bemutatásra és gyakorlásra. A készségek együttes fejlesztése mellett szempont volt a szókincsfejlesztés is, így a stratégiák úgy kerültek bemutatásra, hogy azok ösztönözzék a diákokat az elsajátítandó szavak használatára. A két másik fontos szempont, amit figyelembe kellett venni a tanmenet elkészítésekor, a tankönyv által kínált témák és a rendelkezésre álló idő volt. Az íráselőkészítő stratégiák tanításának sorrendjét nem azok bonyolultsága, hanem a tankönyvben található témák és a hozzájuk kapcsolódó feladatok komplexitása és hossza határozta meg, hiszen a két bonyolultabb íráselőkészítő stratégiához (gondolattérkép és 'cubing') összetettebb témákra és több feladatra volt szükség.

Az előtesztre a stratégiatanítást megelőzően került sor, melynek során a diákoknak egy emelt szintű érettségiből vett esszéfeladatot kellett megoldaniuk időkorlát nélkül. Az elvárt szószámot 200-ról 250-re emeltem, hogy a tanulónak több lehetőségük legyen véleményük kifejtésére, a téma kiválasztásánál pedig fontos szempont volt, hogy a téma megfeleljen az életkoruknak és érdeklődésüknek, illetve, hogy összetett és gondolatébresztő legyen. A blogbejegyzés megírásán kívül egy kérdőívet kellett kitölteniük az íráshoz való hozzáállásukkal kapcsolatban.

Az előteszt után következett a hathetes stratégiatanítás (beépítve a tananyagba), melynek során a diákok öt stratégiát ismerhettek meg szövegeik megtervezésére. Az első jól ismert és legerjedtebb vázlatírási technikát követően a diákok megismerkedhettek a gondolattérkép készítésének technikájával, amely, mint olvasási stratégia került bemutatásra. A diákoknak egy hiányos (vezető szempontokkal) ellátott térképet

kellett kitölteni az olvasmány alapján, ráadásul a tankönyvben való előrehaladás során ezt mindig újra kellett tervezni az új információknak megfelelően (támaszkodniuk kellett a partnerük összefoglalójára). A kész térképet aztán segítségül hívhatták egy esszé megírásához. Ezt követően az ötletroham technikáját sajátították el a tanulók, melyet a gondolattérképpel kiegészítve használhattak egy újabb beadandó megírásához.



CSEKE LILIÁN
BONYHÁDI PETŐFI SÁNDOR EVANGÉLIKUS
GIMNÁZIUM, KOLLÉGIUM, ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS
ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA

Ezt követően került sor a legnehezebb stratégiára, az úgynevezett 'cubing' technikára, ami egy téma hatszempontú elemzését teszi lehetővé. A tankönyvi témát (öregedő társadalom) kérdések segítségével jártuk körül elsősorban hallott szövegértés feladatok segítségével, és az ezekre kapott válaszokat csoportosítottuk a hat szempontnak megfelelően. Ezeket aztán gondolatterképre kellett rendezni.

Az utolsó stratégia, amivel foglalkoztunk, az 'újságírói kérdések' technikája volt, mely hasonlóan a vázlatíráshoz, nem volt újdonság a diákok számára.

Az utóteszt során egy emelt szintű érettségiből vett feladatot kellett megoldani a diákoknak, melynek során használniuk kellett a tanult stratégiák egyikét. A szöveg kiválasztásánál ugyanazokat a szempontokat vettem figyelembe, mint az előteszt esetében; még a két esszé témája is hasonló volt.

3. Adatelemzés

Az utótesztet követően az adatelemzés következett, melynek során különböző kvantitatív módszerek kerültek alkalmazásra. A diákok stratégiatanítás előtt és után írt szövegei két alkalommal kerültek javításra ugyanazon kritériumok alapján: 5 fokú skálán pontoztam a tartalmat, szerkezetet, szókinccset és nyelvtant. A pontszámok elemzését többnyire az SPSS statisztikai program segítségével végeztem. A szövegek szókinccse és tartalma további elemzésre került: előbbi egy online program (szókinccs profil) segítségével, utóbbi pedig a szöveghossz meghatározásával.

Kutatási kérdés		Kutatási eszközök		Statisztikai Elemzés	
1-2.	tartalom	pre- és poszt-teszt írásfeladatok (értékelési skála)	+szöveghossz	normalitás teszt outlier teszt alap stat. elemzés hatásnagyság	<i>Wilcoxon-féle előjeles rangpróba</i>
	szerkezet				
	nyelvtan				
	szókinccs		+szókinccs profil		
	összpontszám				<i>páros t-teszt</i>
3.		pre- és poszt-teszt kérdőívek		normalitást teszt, outlier teszt, alap stat. elemzés, <i>páros t-teszt</i> , <i>Pearson korreláció</i> , hatásnagyság	

IV. Eredmények és következtetések

1. Tartalom és szerkezet

A tartalom és a szerkezet esetében mind az átlagok, mind a minimum és a maximum értékek növekedtek a stratégiatanítást követően. A különbség statisztikailag szignifikáns volt, vagyis a javulás a tanult stratégiáknak volt köszönhető, ráadásul az elemzés

nagy hatásnagyságot mutatott ki. Ugyanez igaz a szöveghosszra, mely átlagban 30 szóval volt több, mint az előtesztben.

A fenti eredmények alapján a tanult íráselőkészítő stratégiák ismerete és használata pozitív hatással van a téma átgondolására és mélyebb megértésre, illetve a szövegben fellelhető érvek és következtetések kiforrottságára. Azonban nem csak a téma mélyebb megértésében játszanak szerepet, hanem a diákok azon képességére is hatással vannak, hogy az ötleteiket és ismereteiket miként kapcsolják össze és azokat hogyan rendezik el. Az ok, amiért a vázlat, a gondolattérkép és a 'cubing' stratégiája eredményes lehet a szövegek tartalmának fejlesztésében az az, hogy ezek a stratégiák eszközök a tanulók kezében gondolataik vizualizálására, melyeket sok esetben visszakövethetetlenek és rendezetlenek, ha nem szánunk időt a lejegyzésükre és az elrendezésükre.

	Tartalom	Szerkezet
átlag pont	+0,6 (+16%)	+0,4 (+13%)
minimum pont	+1	+0,5
maximum pont	+0,5	+0,5
statisztikailag szignifikáns	igen	igen
hatásnagyság	nagy ($r = 0,7276$)	nagy ($r = 0,65$)

2. Nyelvtan, szókincs és összpontszám

A tartalommal és a szerkezettel ellentétben, a nyelvtanra kapott pontszámok változása nem volt statisztikailag szignifikáns (lehet a véletlen eredménye) és nagy hatásnagyságú, bár az átlag- és a minimumpontszámok itt is növekedtek.

Ami a szókincset illeti, mind a pontszámok elemzése, mind az online szókincs elemző program segítségével elvégzett vizsgálata arra utal, hogy az íráselőkészítő stratégiák tanítása hatással van a szövegek szókincsére, bár utóbbi elemzés kimutatta, hogy sem a K2 (a második ezer leggyakoribb szó sztenderdizált listája), sem az AWL (tudományos szólista) szavak aránya nem emelkedett jelentősen. Az átlagok növekedtek, a változás pedig statisztikailag szignifikáns volt, bár csak közepes hatásnagyság mellett.

Mindez arra enged következtetni, hogy az íráselőkészítő stratégiák önmagukban nem elegendők ahhoz, hogy a szövegek nyelvhelyessége és szókincse javuljon, annak ellenére, hogy a stratégiahasználat arra bírja a tanulót, hogy többet foglalkozzon a szöveggel, így több lehetősége is van, és átgondolja a használt szerkezeteket és a használt szavakat, és a hibáit kijavítsa. Így célszerű további nyelvtani és szókincsfejlesztő feladatokat tervezni a tanulóknak, melyek szorosan kapcsolódnak az írásfeladathoz, illetve minden esetben fontos a szövegek órán történő megbeszélése és a formatív értékelés.

Emellett célszerű ezen stratégiákat együttesen használni, például a témához kapcsolódó szókinccset összegyűjteni a gondolatétkép elkészítése előtt. Nem utolsósorban, az íráselőkészítő stratégiák mellett mindenképpen szükséges az írás más fázisaihoz kapcsolódó stratégiákat tanítani, melyek arra ösztönzik a tanulót, hogy újra elövegye a szövegét, és elvégezze a szükséges javításokat.

Összpontszám		Nyelvtan	Szókinccs
+2,5 (+10%)	átlag pont	0,2 (+5%)	+0,4 (+10%)
+2,5	mimumum pont	+0,5	-
+1,5	maximum pont	-	-
igen	statisztikailag szignifikáns	nem	igen
nagy	hatásnagyság	közepes (r = 0,4849)	közepes (r = 0,5538)

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az íráselőkészítő stratégiák tanítása fontos szerepet játszik a szövegminőség javításában, ám eltérő hatással bír a szöveg tartalmára, szerkezetére, nyelvhelyességére és szókinccsére. A stratégiatanítást követően a tanulók érettebb gondolatokat közöltek az írásaikban, melyeket hatékonyabban rendeztek el, azonban sem a nyelvhelyesség, sem a szókinccs nem változott számottevően.

3. Írástól való félelem

	Kiugró adat	Alap stat. elemzés	Statisztikailag szignifikáns-e	Hatásnagyság
félelem	-	alacsonyabb átlag (-5,5) alacsonyabb maximum (-2)	igen	kicsi
önhatékonyság		alacsonyabb átlag (-8) alacsonyabb maximum (-2)	igen	kicsi
általános félelem		alacsonyabb átlag (-7) alacsonyabb maximum (-5)	igen	kicsi

V. Tanulságok

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az íráselőkészítő stratégiákat ki kell egészíteni más módszerekkel, melyek további segítséget nyújthatnak a diákok íráskészségének fejlesztésében. Ilyen eszköz lehet az írás, mint folyamatmegközelítés beemelése a tantervbe, mely azt eredményezné, hogy a diákok nem csak a tervezés folyamatát tanulnák meg, hanem a szöveg javításához és szerkesztéséhez szükséges ismereteket is elsajátítanak, a tanár folyamatos visszajelzése mellett. A diákok íráskészségének

fejlesztésében emellett segítséget jelentene a stratégiák együttes használata, illetve az esszé témájával kapcsolatos célirányos szókincsfejlesztés és a nyelvtani hibák javítását célzó feladatok tervezése.

Összegzés

A tanulási stratégiák használata és az eredményesség szoros kapcsolata az oktatás minden területén bizonyított. Kutatásomban az íráselőkészítő stratégiák szövegminőségre gyakorolt hatását vizsgáltam az angol, mint idegen nyelv oktatása terén. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy ezen módszerek együttes használata, illetve az írás, mint folyamat megközelítés beemelése a tantervbe szerepet játszik a szövegminőség javításában, és ugyanúgy használható anyanyelvű szövegek írása során, mint a kutatás fókuszában lévő idegen nyelvű íráskészség fejlesztésében.

Szakirodalom

- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K & Schallert, D.L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Gillespie, A. & Graham, S. (2011). Evidence-based practices for teaching writing. *Better: Evidence-Based Education*, 3(2), 4-5.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools— A report to the Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Mahnam, L., & Nejadansari, D. (2012). The Effects of Different Pre-Writing strategies on Iranian EFL Writing Achievement. *International Education Studies*. Published by Canadian Center of Science and Education, 5(1), 154-160.
- Troia, G.A. & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
- Rezaei, M. & Jafari. (2014). Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545-1554.

Gondolattérkép

Group 1

1. Collect all the adjectives you would use to describe Cameron.
2. Group the adjectives according to whether they are positive or negative.
3. Collect evidence which support your findings. Take notes of these as well.

Group 2

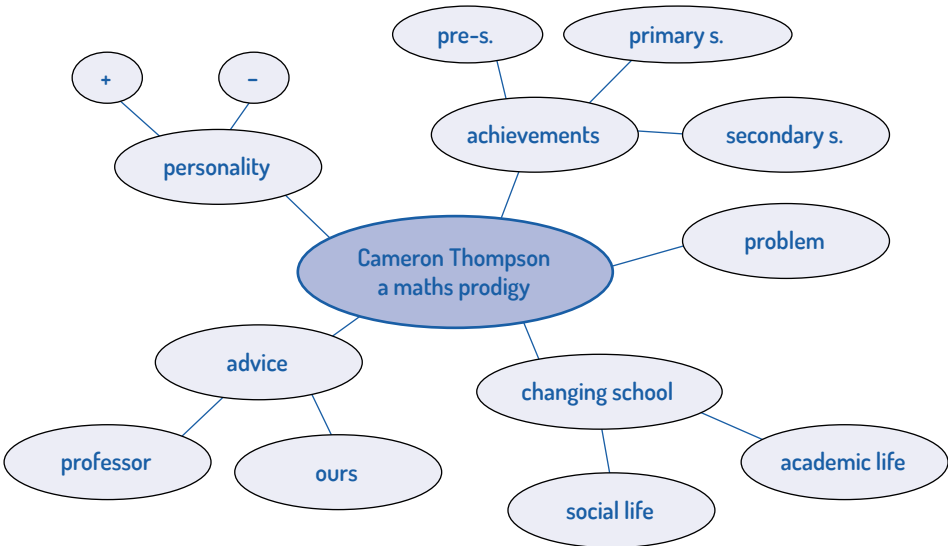
1. Collect Cameron's achievements. (pre-school, primary school, secondary school)
2. How do his problems with communication interfere with his ability to do maths work?

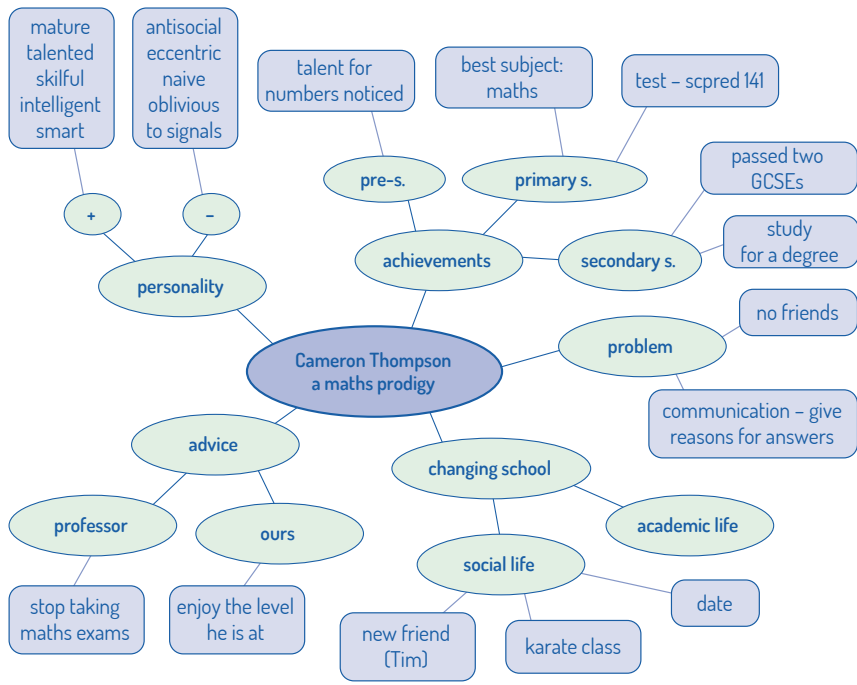
Group 3

1. What has changed since he started at a new school?
2. Collect changes with regard to Cameron's social and academic life.

Group 4

1. What advice did the professor give to Cameron's parents?
2. What would your pieces of advice be? You can have a look at exercise 6.
3. Group your pieces of advice according to the criteria you prefer. (e.g. out-of-school activities, changes in his behavior)





Kocka módster

1 **EXERCISE** Work in pairs. Describe the photo opposite. Then agree on a definition of *elderly*. Compare with the class.

2 In pairs, read the facts box and guess the missing numbers.

AGEING POPULATION: THE FACTS

- ▶ For the first time in history, there are more people in the UK aged over 65 than under _____.
- ▶ Average life expectancy for people born today in the UK is about 78 for men and _____ for women.
- ▶ Forty years ago, life expectancy was _____ for men and 75 for women.
- ▶ The retirement age for all UK workers will rise to _____, probably by 2027.

3 **EXERCISE** Listen to the first part of a radio interview and check your answers to exercise 2. What is the most interesting piece of information, in your opinion?

4 **EXERCISE** Listen to the whole interview. Choose the correct answer: a, b, c or d.

- 1 Professor Clark believes people
 - a don't like thinking about getting old.
 - b don't mind the idea of getting old.
 - c are frightened of the elderly.
 - d cannot explain their own view of old age.
- 2 In Classical times, most people
 - a died during infancy or childhood.
 - b died around the age of 28.
 - c died between 60 and 70.
 - d were ill for more than half their life.
- 3 Life expectancy has increased mainly because people
 - a still go jogging when they're in their eighties.
 - b spend their spare pension on food and exercise.
 - c worry less about having poor health.
 - d have better healthcare and a healthier lifestyle.
- 4 Professor Clark's personal opinion is that
 - a soon, most people will reach the age of 100.
 - b the human lifespan has a natural limit.
 - c in the future 100-year-olds will be fitter than 80-year-olds today.
 - d people will have to take up keep-fit in their fifties.
- 5 In Britain and North America, elderly people
 - a have to work after the retirement age.
 - b are not treated as well as in most other places.
 - c are often abandoned by their families.
 - d prefer to live in nursing homes.
- 6 In modern cities in China and India, families are
 - a taking better care of the elderly than they used to.
 - b allowing elderly people to lead independent lives.
 - c asking grandparents to look after children.
 - d taking worse care of the elderly than they used to.

Audioscript 1.21 and 1.22 page 29

Presenter Hello, and welcome to *Family Matters*. And today, we'll be discussing ageing and the elderly. With me in the studio is Professor Terence Clark from the University of London. Professor Clark – how would you sum up people's attitude to old age?

Professor Hmm. Well, nobody really likes the idea of getting old. But as Woody Allen remarked, getting old is better than the alternative. And we'd better get used to it because more and more of us are living longer and longer. Here in the UK, we've got more people who are over 65 than under sixteen. It's the first time in history that this has happened.

Presenter So, how long can most of us expect to live? Is it possible to say?
Professor Life expectancy here in the UK is now 78 for men and 82 for women. **Presenter** And what did it use to be?

Professor Well, way back in Classical times – the Romans and Greeks – the average life expectancy was 28. And in fact, it was similar in many other civilizations throughout history – right up until the modern age.

Presenter That's amazing. 28! So when you reached fourteen, you'd already lived 50 per cent of your life!
Professor Er, no. Actually, that's not right.

Presenter But you said 28 ...

Professor Yes, that's the average life expectancy. But not many people actually died at that age. The majority actually died before the age of four. If you were lucky enough to reach the age of fourteen – if you survived all those childhood illnesses – you had quite a good chance of a long life. You might even live to be 60! But 70 was unusual. This was true for most of human history, right up until the twentieth century. Then life expectancy began to increase sharply. Only four decades ago, it was only 69 for men and 75 for women. Today, living to 90 isn't unusual. That's why most governments are trying to raise the retirement age. For example, in the UK, it's due to go up to 68 by 2027.

Presenter So how do you explain this rise in life expectancy?
Professor It's mainly down to medical science and healthcare. Also, we've more conscious of trying to stay healthy these days – eating healthier food, taking regular exercise. People didn't worry about those things so much in the past because, quite frankly, they didn't expect to live so long. [Recording 1.21 ends here.]

Presenter I suppose the idea of getting old is less frightening if you think you're going to stay healthy.

Professor Yes, it is. Maybe you heard about the British man who recently set several athletics records at the age of 100.

Presenter That's amazing! Can you imagine a time in the future when the parks are full of 100-year-old joggers trying to keep fit?

Professor Well, personally I think it's very unlikely – the human body doesn't seem to be designed to live that long, although there are exceptions. But certainly, I think we'll see more people in their eighties leading healthy and active lives.

Presenter So, it isn't time for me to give up exercise yet – at the age of 56?

Professor No! Certainly not.

Presenter Although perhaps I should lose some weight before I start jogging.
Professor Well, a few kilos, yes.

Presenter So does this increase in life expectancy cause any problems?
Professor Yes, it does. Firstly, there's an economic problem: governments can't afford to pay everyone the state pension if they're going to live for twenty or thirty years after retiring. Then, there's also the problem of how we, as a society, take care of all these elderly people. Many countries are having to face this problem right now.

Presenter And how do we compare with other countries and societies? Are we more or less the same in the way we treat the elderly?
Professor No, not at all. There are very significant differences between cultures.

Presenter Can you give us a couple of examples?

Professor Yes, well, in many societies, elderly people always live with their families – in fact, the families think of it as an honour to have their elderly relatives in their home. In Britain and North America, it's more usual for elderly people to live in nursing homes if they can't look after themselves. And at the other extreme, there are traditional nomadic tribes who simply abandon their elderly people because there's no way of looking after them.

Presenter So some cultures treat their elderly people worse than we do ...
Professor Yes, but not many. And interestingly, some societies who in the past took good care of their elderly relatives are becoming more like us ... places like China and India, particularly in the big, modern cities. Younger people in those places have to live their lives and be independent – they don't want to look after an ageing grandparent.

Presenter Hmm. Yes, I see. Fascinating stuff. But I'm afraid we've run out of time. Professor Clark from the University of London, thank you for coming into the studio.

Aging Population

Find the answers to the following questions in the exercises we covered in the lesson. (You can also find related pieces of information in your homework. In this case, write down those as well.)

Define (meghatározás) (Sb. p. 29.)

1. Who is an elderly person?
2. What is life expectancy?
3. How would you define healthcare?
4. What is a nursing home?
5. What is pension?

Describe (leírás) (Sb. p. 29. ex. 2.)

1. What is surprising about the population of the UK?
2. What is the average life expectancy for people in the UK today?
3. What is the estimate of the retirement age in the UK by 2027?

Compare and contrast ((hasonlóságok és különbségek) (Sb. p. 29. ex.2.4. + audioscript)

1. What was the life expectancy in the UK forty years ago?
2. What was the life expectancy in Classical times? When did the majority die?
3. What do we know about the treatment of the elderly in different societies? (e.g. Britain and North America, nomadic tribes, India and China today)

Analyze (elemzés) (Sb. p. 29 ex. 4. + audioscript)

1. Why did life expectancy begin to increase?
2. Why is rising life expectancy a problem for governments?
3. Why do you think governments want to raise the retirement age?
4. Why don't families/younger people want to take after the grandparents?

Apply (gyakorlat) (Sb. p. 29. ex.4. 8. + audioscript)

1. How do you think elderly people could improve their lives?
2. What do you think families could do to help their elderly relatives?
3. What do you think governments could do to help them?

Argue (érvelés)

1. I would be willing to live together with my elderly parents (or grandparents).
2. I would be happy if I could reach the age of 100.
3. I think we should not worry about the rise in life expectancy. We are entitled to state pension, so we will certainly get it.

Revision: Student's Book page 29

- 1 Complete the sentences with the compound nouns below. There is one compound noun that you do not need.

elderly relative healthcare life expectancy
life span old age nursing home retirement age
state pension

- 1 People are living longer in Japan: the _____ is now 80 for men and 86 for women.
- 2 All old people receive a(n) _____ in the UK, but it is barely enough to live on.
- 3 I have a(n) _____ who is living in a(n) _____ in Eastbourne.
- 4 In the UK the usual _____ is 65 for both men and women.
- 5 The average human _____ in the USA is nearly 80 years.
- 6 If children don't die of childhood diseases, they have a very good chance of living to a(n) _____.

- 2 **LISTENING 12** Listen to the radio programme and complete the facts with the correct numbers.



World population facts

- The world population is about ¹ _____ billion.
- Life expectancy in the 1950s was about ² _____ years. From 2000 to 2010 it was about ³ _____ years.
- Around ⁴ _____% of the world population is under 25.
- By 2050 the world population is expected to reach ⁵ _____ billion.

Audioscript Listening 12 page 23

Presenter Hello, and welcome to *Our World*. The world's population has recently passed the seven billion mark. In the studio to discuss this with me is Professor Teresa Jenkins from the University of Manchester. Professor Jenkins, our record population can be viewed as a success, can't it? We're living longer, healthier lives?

Prof Jenkins Yes, there is much to celebrate. In the last 60 years, the average life expectancy has gone up from about 48 years – that's what it was in the early 1950s – to about 68 in the first decade of this century. Deaths of babies and very young children dropped dramatically from about 133 in every 1,000 births in the 1950s to 46 per 1,000 births now. It's all the result of immunisation campaigns that have reduced deaths from childhood diseases, and general improvements in healthcare. It seems that this trend is set to continue in future years.

Presenter So why are some people concerned about the population figures?

Prof Jenkins Many people are worried about the effect that the increased population will have on global warming and climate change. We will burn more coal, oil and gas, causing more pollution. And then, of course, these natural resources will run out. Another problem is simply feeding so many people, and providing jobs and education for them all. Because, you see, most of the people in the world are very young ...

Presenter Yes, I heard that people under 25 actually make up 43 per cent of the world's population. Is that right?

Prof Jenkins Yes, and the figure is as high as 60 per cent in some countries.

Presenter That's rather different from Europe and other developed countries.

Prof Jenkins Indeed. Countries like ours are facing the problem of ageing populations – where not many babies are being born – so they are looking for ways to increase their population. There are too few young people entering the job market, so it's becoming increasingly difficult for governments to pay the state pension to so many elderly people.

Presenter Developing countries with young populations don't have this problem, then. They have lots of young people who can work and make the countries richer.

Prof Jenkins Unfortunately, it isn't as simple as that. The problems that a young population bring are different. Poor countries are struggling to provide basic healthcare, education and jobs for all these young people. Families are poor, children are malnourished, few of them complete secondary education – some do not have access to any education at all. And there are few secure, well-paid jobs. So it's difficult for young people to contribute to economic growth.

Presenter And the world population is set to rise even further, so these problems may get worse.

Prof Jenkins Yes, it's possible. The world population is expected to rise to 9.3 billion by the middle of this century and to more than 10 billion by the end of it. Much of the increase is expected to come from poor countries in Africa and Asia.

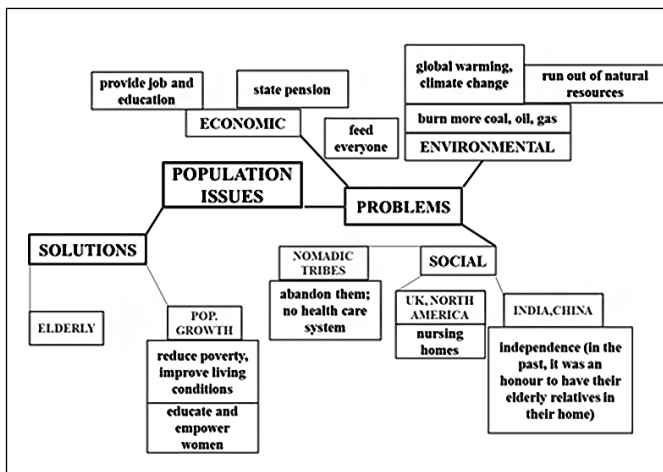
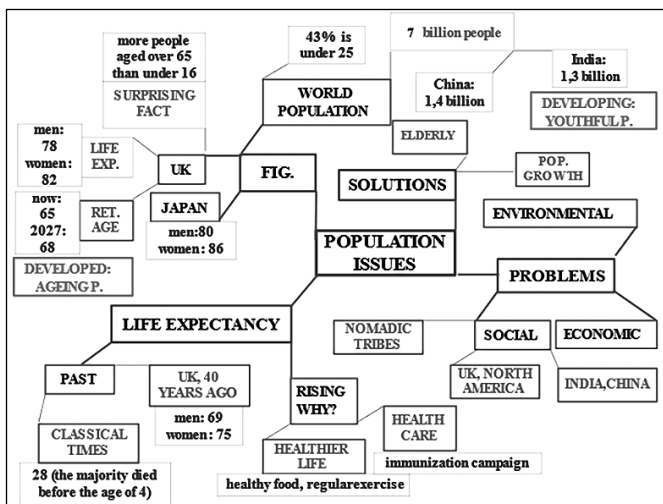
Presenter So how can we stabilise the population, slow it down, stop it getting out of control?

Prof Jenkins Above all, reducing poverty will help to slow population growth.

Presenter How will it do that?

Prof Jenkins In the poorest countries, extreme poverty, high death rates among children, and high birth rates are all linked. If poverty is reduced and living conditions improve, parents can feel more confident that most of their children will survive. Many people then choose to have smaller families. The other way to slow population growth is to educate and empower women. When women have equal rights and opportunities in their societies and when girls are educated and healthy, they have fewer babies.

Presenter That's very interesting, Professor Jenkins. Unfortunately, we're running out of time. Thank you very much for coming in today.



Szűcs-Szabó Anett

Középiskolai tanulmányait a soproni Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnáziumban végezte, felsőfokú tanulmányait pedig a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi és Hittudományi Karán, ahol 2016. júniusában szerzett angoltanári végzettséget. 2016. szeptemberétől tanít a soproni Eötvös József

Evangélikus Gimnázium, Egészségügyi Technikum és Művészeti Szakgimnáziumban.



Dr. Lakner Pál

Egymásba kapaszkodó változások

Az efezusi filozófus, Hérakleitosz egyik alapvető felismerése így szól: „Az egyetlen állandó a változás maga.” Ez Platón közvetítésével maradt fenn.²⁹ A kijelentés negatív értelmezése az állandóság vagy a kiszámíthatóság utáni vágy panasza, pozitív olvasata az időben fellépő újabb kihívásokra történő válaszadás képessége. Az evangélikus oktatás kapcsán tekintsük e másodikat alapnak, a pozitívát.

1.)

A középkori oktatás a kolostori iskolákban elsődlegesen az egyházi és udvari elit képzését végezte. Tudjuk, hogy e két halmaz lényegileg nem is vált el egymástól. Emellett már feltörekvő városok, illetve a nemesek / lovagok hozták létre képzési helyeiket, utóbbiakban a hét szabad művészet mellett a lovaglás volt hangsúlyos. Sajátos módon rendi fenntartásban is működtek hasonló intézmények. Az ez idő tájt induló egyetemeken nem volt még bekerülési tudásszint vagy ismeret minimum, leszámítva a latin nyelv megfelelő szintű használatát. Az alapfokú oktatás esetleges volt, a szabályozatlanságból eredően a színvonal is széles spektrumot fedett le. Ennek ellenére (főleg a városi) lakosság jelentős része tudott olvasni, és ez nemcsak a férfiakra vonatkozott – elég, ha Luther Kis Kátéjának bevezetésére utalunk! Az írásbeliség is szélesebb körben terjedt el, mint a dél- vagy kelet-európai térségben.

A reformáció egyik következménye volt az anyanyelvi bibliafordítások és lelki irodalom megjelenése. Ez magával hozta a nyelvtani szabályok és a helyesírás megalkotását is. Ezek az anyanyelvi törekvések természetesen az elő-reformátoroknál is tetten érhetők már: a több mint, 600 éve vértanúhalált szenvedett Husz János kéziratai közt található egy a „*De orthographia Bohemica*” azaz a cseh nyelv helyesírásáról szóló alkotás. Hasonló címen adott ki Dévai Bíró Mátyás egy könyvecskét: „*Orthographia Vngarica*”. Azaz, Igaz iraz Modiarol valo tudoman Magár nélvonn irattatott. Mostan pedig vionnan meg igazytatott, es ki niomtatott... Krakkó, 1549.

²⁹ Platón, *Kratülosz*, 32. szakasz

Luther a „Sendbrief vom Dolmetschen”³⁰ (1530) – a fordítás (bibliafordítás) első módszertani útmutatója, a kátéirodalommal egy időben keletkezett. Johannes Agricola német reformátor két sokat idézett idevágó alkotása a „Die zwelff Artickel unseres Christi. Glaubens samt der heiligen Apostelankunft. Wittenberg 1561 illetve a ”Kurze Reglen für die jungen Knaben und Mägdelein in Reimchen gebracht.” Wittenberg 1564, egyszerre hittani és nyelvtani oktató anyagok. Érdemes egy finn reformátorra is utalnunk, a szintén ugyanezt, a paraszti eredetre utaló latin nevet viselő Mikael Agricola-ra. A wittenbergi tanulmányok után megalkotott „ABCkiria” – Ábécéskönyv (1543) – a nyelvi szabályok után alapvető hittananyagot közvetít. Újszövetség fordítása 5 évvel később jelent meg. Turku püspöke, érdemes megemlíteni, hogy egyetlen fia, Christian, Tallinn második evangélikus püspöke lett. Neki az észtországi iskolarendszer megszervezésében vannak – nálunk alig ismert – érdemei. Ne feledjük mindketten, apa és fia is svéd alattvalók voltak, ekkor itt is másként húzódtak az államhatárok!

Délnyugati szomszédunk Szlovénia identitása szempontjából ma is mértékadó Primož Trubar személye. Katolikus papként indult, majd a reformációhoz csatlakozott, száműzték, Németországban dolgozott lelkészként, emellett írta szlovénül könyveit, 1550: „*Abecedarium vnd der klein Catechismus in der Windischen Sprach*”³¹, majd az Újszövetség-fordítás. A krajnai dialektust tette irodalmi nyelvvé (Ljubljana környéke). A reformáció hatása folyamatosan csak a muravidéki vendeknél maradt meg, akik ott egy egészen más tájszólást használnak. A majdnem teljesen katolikus Szlovéniában Trubar tisztelete az irodalmi nyelv megalkotása miatt³² ma is nagy, az 1 eurós érmén az ő képmása látható, és a reformáció napja munkaszüneti nap egy olyan országban, ahol a protestánsok aránya kisebb, mint 1 százalék.

2.)

A német iskolarendszert, ennek alapjait és anyagát ekkor Philipp Schwartzertd szerző munkája fémjelzi, akit latinosított családnévén, de jó szokás szerint magyar keresztnéven, Melanchton Fülöpként emlegetünk. A „*Praeceptor Germaniae*”³³ címet nem vitatják ma sem el tőle, elképzelése több nemzet akkori oktatásszervezésére döntő hatással volt. Az újkori gimnáziumot is ő tervezte meg. Ebben az ekkor még 3 éves modellben jelenik meg először a tudásszintek szerinti bontás, ahol egy év célja a következőbe történő fellépés. A latin iskola és az egyetem közti szintet jeleníti meg. Az első

³⁰ Nyílt levél a tolmácsolásról

³¹ ABC-és könyv és a Kis káté vend nyelven

³² Helyi megítélés szerint ez akadályozta meg az elnémetesedést.

³³ Németország nevelője

ilyen intézményt 1526-ban szervezték meg Nürnbergben. Az egykor székesegyházi, majd városi főtemplomi kórusiskolák is lassan gimnáziummá alakultak.³⁴ Már ezek az intézmények is betöltötték egy bizonyos szociális feladatot: a tehetséges (itt elsősorban zenei értelemben) de szegény fiúk számára is biztosítottak képzést. Johann Sebastian Bach is árvaként vett részt Lüneburgban az iskolai kórusban, majd tanított kántorként Lipcsében.

A középkori Magyarország harmadik legnagyobb városa, az akkor aranykitermelése miatt jelentős Selmecbánya volt. A város legkésőbb 1528-ban csatlakozott a reformációhoz. Ebben az évben alapítják a bányavárosban a líceumot. Késmárkon 1533 alapítottak iskolát, ahol már az alapításkor egyértelmű az utalás Melanchton 1528-ban megjelentetett tantervére. Eperjesen 1524 (?), Besztercebányán 1537, Sopronban 1557 az alapítás éve. Nyugodtan állíthatjuk, hogy az evangélikus gyülekezetek (illetve az evangélikus többségű városok) azonnal követték az újító szellemet, nemcsak a hit, de az oktatás terén is. A tehetségek támogatására már a kezdet kezdetén létrejöttek alapítványok. A három részre szakadt Magyarországon a kiépülő evangélikus, majd református iskolarendszerre válaszként, egy nemzedékkel később létrejöttek katolikus iskolák is, a tridenti zsinat rendelkezéseinek megfelelően a papi szemináriumok is. Az első tartós³⁵ hazai egyetemalapítás (Pázmány Péter bíboros, Nagyszombat, 1635) után minden egyéb ilyen törekvés kudarcba fulladt, akár katolikus, akár evangélikus³⁶ is volt egészen a Kiegyezésig, amikor az állam hozott létre új egyetemet, Kolozsvárott.

A középkor-alapítások a reformáció kora után is több hullámban következtek, a Türelmi Rendelet után, majd a Kiegyezést követően.

3.)

Az evangélikus oktatás sokszor szerepelt a változások élvonalában. A teljesség igénye nélkül sorolok fel néhány példát ezekből:

Szemléltetés: az iskolai évkönyvek vagy az egyházi névtárak vonatkozó oldalai gondosan beszámolnak az oktatás tárgyi (és gyakorlati) feltételeiről. Az adatsorok némelyike 5-6 nemzedékkel később is tiszteletet parancsol. Százas nagyságrendben az egyes tantárgyak oktatásához szükséges műszerek, képek, térképek, tárgyak. Az éremgyűjtemények, könyvtárak ma is meghatározóak a kulturális örökség szempontjából. A mai szempontok szerint már nem minden eszköz lenne alkalmazható – például a fizika-

³⁴ Evangélikus szempontból a lipcsei Tamás-templom kórusa (Thomanerchor), a hallei Városi Kórus (Stadtsingechor zu Halle) és a drezdai Kreuzchor említendő.

³⁵ Pécs, Pozsony és Óbuda után

³⁶ Eperjes



órán használt röntgenkép készítés...

Tessedik Sámuel szarvasi lelkész a gyakorlati életre történő felkészítés terén hozott fordulatot, aminek hatása nemcsak az evangélikus iskolarendszerben volt érzékelhető.

Az elméleti tárgyak gyakorlati használata is előkerült: a matematika alkalmazása a kereskedelem, a földmérés, és az építkezések terén. A mezőgazdasági ismeretekben a kor szakmai színvonalának megfelelő kérdések is előkerültek, mint a selyemhernyó tenyésztés – és ehhez szükséges eperfalevelek biztosítása.

Tanítóképzők: először a 19. század elején találunk példát³⁷ arra, hogy a tanítói pályára felkészítés nem a gimnáziumi anyag ismerete csupán, hanem módszertani tárgyak is megjelennek. A felkészítés hangsúlyos részére a kántori szolgálathoz szükséges hangszerjáték és gazdasági ismeretek átadása. Utóbbihoz mintakertek, méhesek is rendelkezésre álltak.

A 19. század végén, a kontinensen elkezdődött a **leányiskolák** szervezése. Hasonlóan a reformáció korában a fiúiskolák indulásához tapasztalt formakereséshez, pár évtizedet igénybe vett a szervezeti és tartalmi kérdések rendezése.³⁸ Magyarországon az első felső leányiskola 1875-ben alakult. Az evangélikus intézmények 1880-ban indultak Eperjesen, Iglón, majd viszonylag gyorsan a többi területben is.

A dán eredetű **népfőiskola** finn közvetítéssel ért el hozzánk a két világháború közti időben. A bentlakásos, több hónapos tanfolyamok a téli időszakban a paraszti munkavégzés ritmusához alkalmazkodva tették lehetővé a falusi fiatalok képzését, amely a gazdasági szakismeretek mellett a lelki nevelést is kihangsúlyozta. Utolsó formája, a kántorképző téli tanfolyama, mintegy félévszázada szűnt meg ebben a formában.³⁹ Napjainkban e név inkább rendszeres előadásokat jelent, mint szakmai képzést.

A 20. századi oktatás egyik több hullámban megjelenő kísérlete volt a **szaktantermek** létrehozása. Magyarországon az első iskola, ahol ezt bevezették, a Kőszegi Evan-

³⁷ Sopron

³⁸ A leánygimnáziumok érettségi rendjét először Klebersberg szabályozta

³⁹ A mai téli tanfolyam hétvégi, bejáró képzés.

gélíkus Gyurátz Ferenc Evangélikus Leányiskola volt.⁴⁰ Mindez az 1934-35. tanévben történt. A korabeli sajtó alapján ez az oktatáspolitikai akkori irányítóinak figyelmét is felkeltette, több felső vezető is látogatást tett a helyszínen, az előnyökről tájékozódva. A koncepció része volt még az egész napos iskola, idegen nyelvi gyakorlás vendégdíkokkal és egyéni segítség a tanulásban (ma fejlesztésnek neveznénk...). Üzenet érteke van, hogy egy kisebbségi egyház lányok számára fenntartott középiskolája volt az úttörő, mégpedig az ország szélén. (A változások nemcsak a centrumban kezdődhetnek!)

4.)

A protestáns oktatásügy többször adott nemleges választ is az állam kezdeményezésére, ha értékvesztésre utaló jeleket észlelt, és a törvényi lehetőségek adottak voltak erre. Első markáns példa a Ratio Educationis. Mária Terézia rendelete korlátozta a protestáns egyházak iskolai téren meglévő autonómiáját, ezért azok nem vezették be. A javasolt normaiskoláknál alaposabb képzést próbáltak nyújtani, a tanítóképzés bemeneti feltételét magasabban tartva, mint az állami elvárás.

A modern korban sem egyszerű a divat, a politikai elvárás, az erőforrások biztosított lehetőségek közt megtalálni a pozitív változási lehetőségeket, megőrizve az addigi értékeket és hagyományokat.

5.)

Bár a közgondolkodás szerint gyorsul az idő, a csillagászat szerint ennek ellenkezője igaz: a csillagászati év hossza lassan növekszik, mert a Nap folyamatosan veszít tömegéből, minimálisan változik a Föld pályája, emiatt lassul a Föld forgása: évszázadonként egy hatvanad (0,017) másodperccel nő a nap hossza. Az idő gyorsulásának érzetét táplálhatja az a tény, hogy egyre több kihívás éri az egyént vagy az intézményt, a válaszadásra folyamatosan csökkenő idő áll rendelkezésre. Ez a stressz jelen van az evangélikus iskolarendszer mindennapjaiban is. Ugyanakkor Selye János óta tudjuk, a stresszmentes állapot a halál...

A változás sebessége nő, iránya több esetben is esetleges. E jelenleg is érezhető folyamat generálta feszültségek emberi erővel vagy módszerekkel nem oldhatók fel teljesen. A megoldást keresve, térjünk vissza a bevezetőben említett városhoz, Efezushoz. Most nem egy ott készült irat, hanem egy oda címzett páli levél áll előttünk, és szólít meg, biztat és mutat utat:

40 Részletes leírás: medit.lutheran.hu/files/ertesito_koszeg_leanyginnazium_1934_1935.pdf

„Ezért meghajtom térdemet az Atya előtt, akiről nevét kapja minden nemzetség mennyen és földön. Adja meg nektek dicsőségének gazdagsága szerint, hogy hatalmasan megerősödjék bennetek a belső ember az ő Lelke által; hogy Krisztus lakjék szívetekben a hit által, a szeretetben meggyökerezve és megalapozva képesek legyetek felfogni minden szenttel együtt: mi a szélesség és hosszúság, magasság és mélység; és így megismerjétek Krisztus minden ismeretet meghaladó szeretetét, hogy Isten mindent átfogó teljességére jussatok.

Aki pedig mindent megtehet sokkal bőségesebben, mint ahogy mi kérjük vagy gondoljuk, a bennünk munkálkodó erő szerint: azé a dicsőség az egyházban Krisztus Jézus által nemzedékről nemzedékre, örökkön-örökké. Ámen.” (Ef 3,14-21)

Dr. Lackner Pál

Evangelikus lelkész, püspök, a Püspöki Tanács titkára. Az Evangelikus Országos Gyűjtemény igazgatója. Kutatási területe: egyháztörténet, egyházjogtörténet, iskolatörténet.



