

DEBRECENI REFORMÁTUS HITTUDOMÁNYI EGYETEM
DOKTORI ISKOLA

**A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ CIGÁNY GYERMEKEK
ÁLTALÁNOS ISKOLAI HITTANOKTATÁSÁNAK
MEGHATÁROZÓI**

Hittudományi doktori értekezés a gyakorlati teológia tárgykörében

Készítette: Barnóczki Anita
református lelkipásztor

Témavezető: dr. Bodó Sára
egyetemi docens

Sárospatak, 2016

A tiszáninneri végváron helytállóknak, akik itt maradva élik a tanítás szolgálatát:

értük-helyettük adatott nekem a lehetőség,

valamint

azoknak a gyermekeknek és fiataloknak, akik tanítóimmá lettek,

mikor megmutatták nekem nyomorúságukban is csodálatos életük titkait.

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	4
1. KÜLDETÉSBEN: ISTEN NÉPE ÉS A NÉPEK	11
1.1. KIVÁLASZTOTTAN A TEREMTÉS ÉS AZ ESZKATON KÖZÖTT AZ ÓSZÖVETSÉG BIZONYSÁGTÉTELE ALAPJÁN	11
1.1.1. A NÉPEK KÖZÜL A NÉPEKÉRT KIVÁLASZTOTT IZRÁEL.....	12
1.1.1.1. A kiválasztás cél és feladat általi meghatározottsága.....	12
1.1.1.2. Izráel Istene a többi népnek is Ura.....	14
1.1.2. A PRÓFÉTAI ESZKATOLÓGIÁBAN MEGJELENÍTETT VÉGSŐ CÉL – KI- ÉS BETELJESÉDÉS.....	16
1.1.2.1. Eszkatológia és sajátos időszemlélet.....	16
1.1.2.2. Az egyéni vagy közösségi megtérés.....	18
1.1.2.3. Ki- és beteljesedés.....	20
1.1.3. A JÖVEVÉNYEK BEFOGADÁSA: A KÖZÖSSÉG ÚJ, SAJÁTOS TAGJAI.....	22
1.1.3.1. Jövevények és idegenek.....	22
1.1.3.2. Jövevények és a kultuszközösség.....	27
1.2. ISTEN KIVÁLASZTOTT NÉPE AZ ÚJSZÖVETSÉGBEN	30
1.2.1. JÉZUS ÉS AZ IDEGEN NÉPEK.....	30
1.2.1.1. Jézus korára kialakult viszonyulási módok.....	30
1.2.1.2. Jézus és a pogányok.....	33
1.2.2. KULTURÁLIS TÖRÉSVONALAK AZ ELSŐ GYŰLEKEZETEKBEN.....	36
1.2.2.1. A jeruzsálemi gyűlés által kitárt kapuk.....	36
1.2.2.2. Az egy néppé békéltetettek gyülekezete.....	38
2. KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSÁBAN	44
2.1. KÜLDETÉS ÉS INKULTURÁCIÓ	44
2.1.1. FOGALMAK – PRAKTIKUS SZÓMAGYARÁZAT ÉS IRÁNYJELZÉS.....	44
2.1.1.1. A kultúra és a kultúrák fogalma.....	44
2.1.1.2. Az inkulturáció fogalmai.....	47
2.1.2. AZ INKULTURÁCIÓ JELENTÉSÉNEK BŐVÍTÉSE ROKON FOGALMAK ÁLTAL.....	50
2.1.2.1. A fordítás problémája: az adaptációtól a kontextualizációig.....	51
2.1.2.2. Inkulturáció és inkarnáció.....	52
2.1.2.3. A globalizált világ kontextusa.....	54
2.2. ETNIKUS ÉS VALLÁSI „IDENTITÁSOK”, ÉS A MISSZIÓ	56
2.2.1. Magyar református identitás talaján.....	56
2.2.1.1. Identitás, „identitások”.....	56

2.2.1.2. Magyar és református, református és magyar	58
2.2.2. MAGYAR REFORMÁTUS CIGÁNYMISSZIÓ PÜNKÖSDISTA, ADVENTISTA ÉS ÚJVALLÁSOS MOZGALMAK ÁLTAL FELVETETT KÉRDÉSEK MENTÉN	63
2.2.2.1. A cigánymisszió Református Egyházunk többi „missziója” közt	63
2.2.2.2. Karizmatikus és új vallásos mozgalmak és a cigány etnikus identitás	68
3. AZ ÁTMENETISÉG KULTÚRÁJÁVAL SZEMBEN.....	74
3.1. A VALLÁSSÁG ÉS A KULTÚRATEREMTÉS CIGÁNY MÓDJA	75
3.1.1. A CIGÁNY VALLÁSSÁGRÓL	75
3.1.1.1. A történelem tanulságai	75
3.1.1.2. Az átmenetek és a hozzájuk kapcsolódó hiedelmek.....	78
3.1.2. FELHASZNÁLVA TEREMTŐK – TEREMTVE FELHASZNÁLÓK.....	83
3.2. A KÖRNYEZŐ VILÁGHOZ VALÓ VISZONY	88
3.2.1. TÁJÉKOZÓDÁSI ÉS ELHATÁROLÓDÁSI RENDSZEREK.....	88
3.2.2. AZ IGAZI CIGÁNY.....	91
3.2.2.1. A felvetés mint az előítéletekre adott válasz	91
3.2.2.2. Cigány csoportok szimbolikus küzdelmei.....	94
4. ISKOLAI KERETEK KÖZÖTT	98
4.1. AZ EGYÜTT VAGY KÜLÖN KÉRDÉSE	98
4.1.1. AZ ELKÜLÖNÍTÉS MÚLTJA ÉS JELENE.....	98
4.1.1.1. A „gyógypedagógiai” elkülönítések	98
4.1.1.2. Az iskola szegregálódása	102
4.2. A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZET.....	108
4.2.1. HELYZET-MEGHATÁROZÁS	109
4.2.1.1. Hétköznapi és jogszabályi fogalomhasználat.....	109
4.2.1.2. Pedagógiai szemszögből	110
4.2.2. A MÁSFÉLE TUDÁS NEM JÓ TUDÁS HÁTRÁNYA.....	112
4.2.2.1. Nyelvi hátrány	113
4.2.2.2. Ami a családban tanulható	115
4.2.2.3. Kapcsolatok, viszonylatok	118
4.3. KI A HIBÁS?	120

5. (HIT)OKTATÓKÉNT (HIT)TANTEREMBEN.....	125
5.1. SZEMÉLYEM A MUNKAESZKÖZÖM	125
5.1.1. ELŐÍTÉLETEINK MINT REJTETT VISZONY-MEGHATÁROZÓK	125
5.1.1.1. Kategorizációs kényszer	126
5.1.1.2. Kategóriák és viszonyrendszerek	129
5.1.2. ELVÁRÁSOK ÉS MEGFELELÉSEK.....	132
5.1.2. 1. Az oktatási rendszerben jelentkező elvárások	133
5.1.2.2. Az igénybe vehető segítségek	139
5.2. A HITOKTATÓ ÉS AZ EGYHÁZI MEGHATÁROZOTTSÁG	142
5.2.1. A TANÍTÓI SZOLGÁLAT TÖRVÉNYEINK ÉS SZABÁLYAINK TÜKRÉBEN	142
5.2.1.1. Mit, miért?	142
5.2.1.2. Ki, hol és hogyan?	145
5.2. 2. A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK HITTANOKTATÁSÁHOZ VALÓ VISZONYULÁS	148
6. ÉRTELMEZŐ ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS: A „MIT?“, „MIÉRT?“ ÉS.....	153
„HOGYAN?“ KÉRDÉSEK ÖSSZEKAPCSOLÁSA	153
6.1. CÉLOK ÉS ESZKÖZÖK A PEDAGÓGIA ÉS A TEOLÓGIA NYELVÉN	153
6.1.1. OKTATÁS, NEVELÉS, SZOCIALIZÁCIÓ.....	153
6.1.1.1. A folyamat	153
6.1.1.2. Ismeret-, felnőtt- vagy gyermekközpontú pedagógia?	157
6.1.2. A KATECHÉZIS ÉS A HITTANOKTATÁS, MINT A KÜLDETÉSTELJESÍTÉS FORMÁJA ÉS ESZKÖZE	161
6.1.2.1. Hitkérdés	162
6.2. A „HOGYAN?“ ELŐREMUTATÓ KÉRDÉSEI.....	169
6.2.1. STRUKTURÁLIS SZINTEN MEGFOGALMAZÓDÓ KÉRDÉSEK.....	169
6.2.2. KÉT KÉRDÉS A PRIMÉR PRAKTIKUM SZINTJÉN	172
6.2.2.1. A szükségletek felismerése, elismerése	172
6.2.2.2. A fegyelmezés és a szabályok kérdése.....	175
ÖSSZEFOGLALÁS.....	178
SUMMARY	180
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	183

BEVEZETÉS

A TÉMAVÁLASZTÁSRÓL

A témaválasztással kapcsolatos indoklás leírásakor engedtessek meg nekem a személyes megfogalmazás – melyet később a dolgozat műfaji követelményeinek megfelelően kerülni fogok –, mivel szubjektív oka éppúgy van, mint objektív oldala. A szubjektív indokom, mely a tágabb téma kiválasztását meghatározta az, hogy több mint egy évtizede dolgozom lekipásztorokkal és tanárokkal közösen cigányokkal és cigányokért, gyülekezetekben és iskolákban. Cigány-missziós referensként az a feladatom, hogy hozzásegítsem gyülekezeteinket missziói munkájuk hatékony teljesítéséhez. Ennek a segítségnyújtásnak a része tapasztalataim és tudásom rendszerezése, ami a teológia tudományának abból a sajátosságából következik, hogy az elméletben megértett tudást alkalmaznunk kell a gyakorlatban, a gyakorlatban felmerülő kérdéseket pedig vissza kell fordítanunk, és a teológia tudománya számára kell megfogalmaznunk, hogy az így nyert válaszokkal megújulva ismét a gyakorlatban „kísérletezhessünk”. Elmélet és gyakorlat párbeszéde nélkül ugyanis eltévedhetünk: a teológia tudománya élet-idegenné válhat, az elviekben is megfogalmazott és rendszerezett tanítások nélkül pedig a gyakorlat maradhat kapaszkodó nélkül, és hajlamossá válhat arra, hogy kizárólag a segédtudományokhoz, vagy más tudományokhoz forduljon alkalmazható módszerekért, és végül belegabalyodjon a maga által szőtt hálóba.

Szubjektív indokom tehát nem más, mint hogy az általam felgyűjtött elméleti tudást és gyakorlati tapasztalatot párbeszédbe rendezzem egy olyan témában, amellyel kapcsolatban egyre több kérdés és panasz fogalmazódik meg. Ugyanez az objektivitás oldaláról úgy foglalkozhat össze, hogy egy demográfiai átrendeződés korszakát éljük, melyben egyes régiókban jelentősen megemelkedett a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek és hittanoktatók, lekipásztorok találkozásának mértéke, ami a hétköznapi szintjén jelent kihívást. A hátrányos helyzetű cigány gyermekek „problémaként” való megjelenése tekinthető szubjektív élménynek, hisz az információk egyéni, szóbeli megnyilvánuláson, benyomásokon alapulnak, de azonnal objektívvá válik a kérdés, ha megnézzük: kimutathatóan és adatolhatóan nehézségekkel küzd ebben a vonatkozásban maga az állami oktatási rendszer is. Sokan pedig azok közül, akik kapcsolatban állnak ezzel a kihívással, a „bölcsek követ” keresik: megoldást és receptet az itt-és-most órai helyzetek kezelésére.

A MEGKÖZELÍTÉSRŐL

Jelen dolgozat mégsem a „bölcsek köve” megtalálását tűzi ki célul, erre pedig szintén kettős okunk van. Az első profán indok, hogy a „bölcsek köve” nem létezik. Egy osztársadalmi komplex problémarendszer iskolai és tanórai kereké közé szorított megjelenésével van ugyanis dolgunk, melyet bármelyik oldaláról kezdünk is lebontani, mindig érzékeljük, hogy a probléma több, a megoldás pedig valahol rajtunk kívül van: például a családi háttérben, szegénységben, iskolaéretlenségben, képességihiányban, az iskolarendszerben, a szociálpolitikai rendszerekben, illetve tanári és lelkeszi felkészültségünknek a feladat szempontjából megfogalmazódó „másságában”. A második indokunk az, hogy mivel nem vezet általános megoldáshoz a „hogyan?” keresése, a gyakorlati krízis lehetőséget teremt arra, hogy a kérdéseket alapvetőbb szinteken fogalmazzuk meg: a „mit?”, „mi okból?” és „mi céllal?” témaköreit vizsgálva. Nem más ez, mint a *Sola Scriptura* alkalmazása. Ha ugyanis újra felfedezzük, hogy mi a feladatunk, milyen küldetést teljesítünk, mi az oka és célja küldetésünknek, akkor lesz megfelelő a helyzetértelmezésünk, és ha így tisztázzuk alapvető viszonyulásainkat, akkor a „hogyan?” válaszai egy létező, önmagunk számára is megfogalmazható nézetrendszer integráns részei lesznek, nem pedig eseti megoldások. A dolgozat téma-megközelítését tehát képszerűen úgy jellemezhetjük, hogy a „bölcsek köve” helyett a „kályhát” keressük, amelytől elindulhatunk.

A küldetés mibenlétének tisztázása módszertani szempontból nem egyszerűen a bibliai alapvetés műfaja, sokkal inkább a hittanoktatás legfontosabb és legalapvetőbb meghatározójának bemutatása. Ilyenformán nem bevezetés, hanem az első az öt fontosnak ítélt tényezőtől, melyek alapvetően meghatározzák a hátrányos helyzetű cigány gyermekek iskolai hittanoktatását. A küldetésteljesítés kultúrák találkozásában megy végbe, ami éppúgy meghatározza hittanoktatásunkat, mint a befogadó fél kultúrája, az iskolai keret, vagy a hittanoktató személyét jellemző külső hatásokra adott reakcióként jelentkező folyamatok. Ennek az öt tényezőnek a vizsgálata együttesen adja a hatodik fejezet kérdéseinek, problémaértelmezésének és útkeresésének alapját. Módszertani szempontból tehát nem a klasszikus módon egymásra épülő fejezetek megoldását választjuk, hanem témaköröket kapcsolunk a következőkben ismertetett sajátos szemléletmód és elvrendszer szerint egymáshoz, és öt témakör együttes tanulságaira építjük fel zárófejezetünket.

A TÉMAKÖRÖKRŐL

A dolgozat *első témaköre* a téma és módszer meghatározásából következően azt vizsgálja, hogyan viszonyulhatunk saját küldetésünkhöz: nem a ránk bízott cigány gyermekek, hanem a küldetésteljesítők szempontjából vizsgál viszonyulási kényszereket, lehetőségeket és modelleket. Isten népe kiválasztását a kiválasztás céljától elválaszthatatlannak tételezzük, a küldetés teljesítése szempontjából pedig az öncélú kiválasztottság kísértését állítjuk középpontba. Isten népe és a más népek viszonya alapvetően a bizonyágtétel és felelősség, valamint az inkluzivitás és exkluzivitás fogalompárok mentén értelmezhető az eszkatonra mutatva. A Fiú testet öltésével, halálával és feltámadásával minden megváltozik, kivéve az eredeti célt: az élet és áldás növekedését. Az új „Isten népe” immár nem etnikai entitás (vagyis a hit fogalma kerül az inkluzivitás és exkluzivitás közötti határvonalra), és kultúrák közötti állapotban létezik, melyben a feladat úgy meghirdetni az üzenetet, hogy a görög göröggként hallhassa, a zsidó zsidóként, a tartalom azonban ugyanaz maradjon. Az első fejezet témánk szempontjából megfogalmazott tanulsága: feladatunk a teremtés és eszkaton által keretezett küldetés teljesítésének itt-és-most megvalósítása.

A kultúrák köziségi állapotának továbbgondolását tűzi ki célul a *második fejezet*. Ebben egy sajátos kultúra-definíció mentén tárgyaljuk az inkulturáció témakörét, mely missziói, vagyis küldetés-teljesítési viszonyulásunk tükrére lehet. Ezek után közelebbről is megvizsgáljuk, hogyan vonatkoztatható ez ránk, magyar reformátusokra és a cigányság körében végzett misszióinkra, melynek sajátos modellszerűsége akkor látható leginkább, ha összehasonlítjuk a karizmatikus mozgalmak etnikus identitásokhoz való teljesen eltérő viszonyulásával. A második fejezet tanulsága témánk szempontjából, hogy kultúrák találkozásában végezzük küldetésteljesítő tevékenységünket, és ezt nagyban meghatározza a mindkét elemében fenyegetettként jellemezhető vallási (református) és nemzeti (magyar) identitásunk. Kérdéssé kell e fejezet alapján tennünk, hogy célunk mennyire önmagunkra irányul, vagyis mennyire merül ki a cigányságnak a mi kultúránkhöz való illesztése igényében, és mennyire az evangélium átadása és megélhetővé tétele.

A *harmadik fejezet* a vallásosság és kultúrateremtés cigány módját vizsgálja, hogy érthetővé váljon, kikhez próbálunk közeledni. A fejezet a cigányság kultúráját az átmenetiség kultúrájaként jellemzi, mely alapvető értékrendszerében (felhalmozáshoz, időhöz, tevékenységekhez, közösséghez való viszonyaiban) eltér a körülvevő magyar – és általában az európai – kultúráktól, és sajátossága, hogy felhasználva teremtő, teremtve felhasználó kultúra. Miközben főként szubsztancialista módon jellemezzük a cigányság kultúráját, felvetjük a határkijelölő kultúraértelmezés kérdéseit, melyek gyakorlati, hétköznapi viszonyainkban meghatároz-

zák, mit gondolunk magyarként és cigányként egymásról és önmagunkról egymást a „másság” megállapíthatóságára használva. A fejezet alapállítása, hogy miközben egymáshoz viszonyítva értelmezzünk önmagunkat, meg kell ismernünk a cigányokra általános jellemzőként leírható kulturális vonásokat, mégpedig nem csak a megértés miatt, hanem azért, hogy a másik „másságát” ne alacsonyabb rendűségként értelmezzük.

A *negyedik fejezet* az iskola világába vezet bennünket, amelyben olyan viszonyulást meghatározó tényezőkkel szembesülünk, melyek sztereotípiaképzésünkre hatva befolyásolják nézeteinket. A történetileg örökölt „gyógypedagógiai elkülönítések” a jelenben is léteznek a cigány gyermekek oktatásában mindig változó címszóval, de mindig ugyanazt sugallva: a cigány, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, enyhe értelmi fogyatékos praktikus keverhető kategóriák. A fejezet éppen ezért tárgyalja a hátrányos helyzet fogalmát, hogy segítse a hétköznapi fogalomhasználatától való elrugaszkodást, bemutatva, hogy a hátrány a középosztálybeli gyermekekre megalkotott iskolarendszerhez képest értelmezhető, illetve hogy nem tulajdonság, hanem állapot. A fejezet tanulsága számunkra az *ab ovo* „oktathatatlan” és „nevelhetetlen” kategóriák elutasítása, és a „ki a hibás?” kérdés elvetése, mert ezek a megoldások és választalálások legfőbb akadályai bennünk, saját viszonyulásunkban.

Az *ötödik fejezet* éppen ezért már a hittanoktató, lelkipásztor személyére koncentrál, és olyan elvárás-rendszereket mutat be, melyek rejtetten határozzák meg oktatói szerepünkhöz való viszonyulásainkat. Első renden az előítélet általános kategóriáit mutatja be, de nem mint „legfőbb bűnt”, hanem mint egy minden emberre jellemző gondolkodási struktúrát, amelynek kezelése azonban tudatosságot és ön-reflektivitást igényel. Ugyanígy meghatároz bennünket, hogy mennyire tudunk az ideálisnak, a külső vagy belső elvárásoknak megfelelni, és ebben a siker iránti vágyakozásban mennyire ítéljük kudarcnak oktatói tevékenységünket – amely ismét a „helyzetünk” hibáztatásához vezethet. Az általános iskolai tanárokkal szemben támasztott általános elvárások mellett a fejezet ismerteti azokat az elvárásokat, melyek hittanoktatóként érnek bennünket, miközben megvizsgálja vonatkozó törvényeinket és a Református Pedagógiai Intézet által kibocsátott hivatalos segédanyagokat. A fejezet tanulsága, hogy tisztáznunk kell a hittanoktatás fogalmát, az iskolai hittanóra és a gyülekezetek viszonyát, hogy az így megfogalmazott elvárások tükrében értelmezhesük sikerességünket vagy kudarcainkat.

Ezek után érkezünk meg a *hatodik fejezetben* oda, ahonnan kiindultunk: a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek hittanoktatásában meghatározó viszonyrendszerünket ismét az első fejezetben taglalt átfogó kozmikus tervről nyert képünk mérlegére tesszük. Értelmező összefoglalásként átgondoljuk, milyen gyakorlati következményekkel jár a hittanok-

tatásban az, ahogyan a hit fogalmáról, és a hittanoktatásról gondolkodunk, végül pedig – mivel a hittanoktatást a küldetésteljesítésünk egy lehetőségének, keretének, formájának és módjának tekintjük – megfogalmazunk néhány gyakorlati változtatás iránti vagy továbblépési igényt.

A FOGALMAKRÓL

Dolgozatunk címében szereplő fogalmak magyarázatot igényelnek. Elsőként meg kell állapítanunk, hogy a *cigány* szó használata tudatos döntésen alapszik. A szóhasználat sok esetben zavart okoz, sokan a politikai korrektség eszméjéhez idomulva a *roma* szót használják, amely azonban a cigányság egy kisebb csoportjának (az oláh-cigányoknak) önmeghatározó kifejezése. A cigányság nagy része – a magyar-cigányok (muzsikások vagy romungrok) és a beások – nem nevezik magukat romának. Egyes források épp ezért a *cigány/roma* kifejezést tartják mérvadónak, ám azon kívül, hogy ez írásban rendkívül bonyolult és zavaró megfogalmazásokat eredményez (pl. *cigányok/romák és nem cigányok/nem romák*), nem szünteti meg az önkényesség látszatát, melyet használói elkerülni igyekeznek, mert akkor a beásokat is külön meg kellene neveznünk (*magyar-cigányok/romák/beások*), vagy ugyanezen logika mentén valamennyi általunk ismert cigány csoportot föl kellene sorolnunk, hiszen ez illeszkedik legjobban az önmeghatározáshoz való alkalmazkodáshoz. A szóhasználat előítéletességének feltételezését nem fogadjuk el, mivel a megnevezést az oláh-cigányokon kívül nem érzik sértőnek (ezért róluk szólva a *roma* kifejezést használjuk), másrészt a fogalom önmagában semleges, és nincs olyan indok, amely alapján az előítéletességet eleve a szóhasználat részeként lehetne értelmezni.

A *cigány* szó használatának újabb kérdése a tartalma, vagyis hogy kikre vonatkoztatja jelen dolgozat ezt a kifejezést. Anélkül, hogy belebonyolódnánk az önbevallás vagy a külső azonosítás könyvtárnyi irodalomban leírt problematikájába, a pontos definíció helyett a körülírás mellett döntünk. Amennyiben lehetséges, a fogalmat etnikai, kulturális értelemben használjuk azzal a megjegyzéssel, hogy általában vett *cigányság* ebből a szempontból nem létezik, cigány csoportok léteznek, melyek identitásában a többi csoporttól való elhatárolódás éppúgy jelen van, mint a többségtől való elhatárolódás – igyekszünk mégis általánosan jellemző vonásokat ismertetni. A cigányokkal kapcsolatban a másik megközelítési szélsőség is megjelenik munkánkban, miszerint cigány az, akit nem cigány környezete annak tart. Ez azonban szigorúan csak azokon a helyeken jelentkezik, ahol kifejezetten saját konkrét viszonyulásainkat vizsgáljuk, mivel ezekben az esetekben nem egy számunkra az adott pillanatban elvont és ezért távoli cigányság-fogalomról (mint etnikus kultúráról) alkotunk képet, hanem az általunk

cigányként értelmezett és leírt egyénekkel és csoportokkal való kapcsolatunkról gondolkodunk. Ennek elmulasztása vagy mellőzése ugyan korrektnek minősíthető lenne, de épp problémáinkat tenné elbeszélhetetlenné.

A *hátrányos helyzetű* szűkítés szintén magyarázatot igényel. A hátrányos helyzet nem egyenlő a cigánysággal: nem minden cigány hátrányos helyzetű, és nem minden hátrányos helyzetű cigány. Akik azonban különleges feladat elé állítanak bennünket hittanoktatásunkban, azok a hátrányos helyzetű cigány gyermekek – összetett másságukkal, amint azt a későbbiekben részletesen indokoljuk is.

A DOLGOZAT ALAPÁLLÍTÁSAI

1) A hittanoktatás a kiválasztottság elidegeníthetetlen részeként létező küldetés sajátos formájú teljesítése, mely kultúraközi állapotban valósul meg. Ebből fakadóan meghatározza az inkulturációhoz való egyoldalú vagy másokra is vonatkoztatni képes nyílt viszonyulásunk, mely vagy a kizárólagosság alapja, vagy a kizárólagosság elkerülésének lehetősége. Nehézséget magyar reformátusként vallási és nemzeti identitásunk komplex összefonódása adja, mely erős nyomást fejt ki abban az irányban, hogy küldetésünket kettős irányban végezzük: kulturális (magyar) és keresztyén (református) misszióként.

2) Saját kultúránkhöz és magyar református identitásunkhoz, valamint a kultúraköziség által támasztott kihívásokhoz való viszonyulásunk meghatározza a másik, számunkra idegen csoport kultúrájának elismerését, megismerését, alacsonyabb rendűnek tartását és elutasítását. A hátrányos helyzetű cigány gyermekek hittanoktatása lehetetlenné válik kultúránk, az „átmenetiség kultúrája” megismerése és elismerése nélkül.

3) A cigány gyermekek otthonról hozott kultúrájának leértékelése felé fejt ki nyomást az iskolai hagyomány, mely a gyógypedagógiai vagy egyéb kategóriák mentén megvalósított elkülönítés gyakorlata. Ez a gyakorlat egymáshoz köti a cigány, enyhe fokban értelmi fogyatékos, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, magatartászavaros kategóriákat, oksági viszonyokat feltételezve és lehetetlenné téve a valós nevelési és oktatási megoldások megtalálását. Ebben segíthet a hátrányos helyzet árnyalt értelmezése. A cigány gyermekek hátrányos helyzete komplex szociokulturális másságot jelent. A hátrányt legtöbbször a gyermek jellemzőjeként értelmezik, holott leginkább csupán az iskolarendszer elvárásaihoz képest értelmezhető.

4) A hittanoktatás iskolai keretek közti végzése kettős elvárás-rendszer kereszttüzébe helyezi a hittanoktatót: egyszerre kell megfelelnie az oktatási rendszer és az egyház elvárásainak. Mindkét szempontból hátrányba kerül az a hittanoktató, aki hátrányos helyzetű cigány

gyermek között végzi szolgálatát. Az iskola mérési-teljesítési elvárásainak kevésbé tud megfelelni, aki az iskolarendszer által megkívánttól eltérő szociokulturális közegeből érkezik – vagyis oktatója sem lehet sikeres –, az egyház szempontjából pedig a konfirmáció és egyházi betagozás hiányának képe sugall kevesebb-értékűséget.

5) Az iskolai hittanoktatás elsődlegesen egy sajátos keretek között zajló missziói tevékenység. Ha ugyanis keresztyének által folytatott, a küldetéseljesítéshez tartozó tanítói szolgálat, akkor nem lehet más, mint bizonyágtétel. Ha olyanok közt valósul meg a bizonyágtétel Krisztus felmutatásában, akik még nem ismerik őt, akkor nem lehet más, mint misszió. Ha a misszió úgy valósul meg, hogy gyermekekkel és fiatalokkal ismeretet rendszerezve közöl nevelő hatásokra építve, az egyházi/vallásos szocializáció szándékával, akkor az hittanoktatás. A hittanoktatás tehát Isten népe küldetéseljesítésének módja, formája, eszköze, lehetősége, kerete. Ebből fakadnak technikai megoldásai, ehhez kapcsolódnak választott eszközei.

1. KÜLDETÉSBEN: ISTEN NÉPE ÉS A NÉPEK

„A Magyarországi Református Egyház Jézus Krisztus missziói parancsának (Mt 28,18-20) engedelmeskedve tanítói szolgálatot végez. Ebben a küldetésben elfogadja azt a megbízatást és felelősséget, amelyet a Szentháromság Isten Kijelentése bíz rá.”¹

Egyházunk hittanoktatást szabályozó törvénye reformátori örökségünkhöz hűen Isten igéjére támaszkodva jelöli ki a hittanoktatás célját, a küldetésteljesítést, amely alapján a missziói parancs a hittanoktatás oka. Jézus Krisztus tanítványoknak adott parancsa azonban különlegesen bár, de egy nagy, átfogó Isteni terv része. Isten cselekvésére jellemző ugyanis a kiválasztás, melynek oka és célja van. A missziói parancs tanítói szolgálatunkra alkalmazott megértéséhez éppen ezért át kell tekintenünk, hogy a kiválasztás hogyan határozza meg a kiválasztottság lényegét, az ebből fakadó viszonyulásokat, hogyan változik ez megjelenéseiben korokon keresztül úgy, hogy lényegében ugyanaz marad, és merre, milyen - szintén Isten által megjelölt - cél felé halad. A missziói parancsot, saját létünket és feladatunkat ebben a kontextusban elhelyezve láthatjuk úgy, hogy az hozzásegítsen bennünket küldetésteljesítésünkhöz.

1.1. KIVÁLASZTOTTAN A TEREMTÉS ÉS AZ ESZKATON KÖZÖTT AZ ÓSZÖVETSÉG BIZONYSÁGTÉTELE ALAPJÁN

Első látásra talán nehezen érthető, miért kell a dolgozat címében szereplő téma kifejtését „Ádámnál és Évánál” kezdeni, és hogyan jutunk el néhány oldalon belül az eljövendő, távoli idők szintén „paradicsomi” képéig. Az örökkévalóság távlatába tekintve vizsgálni azonban nem csupán vigasztalást jelent a jelen sokszor lehetetlennek tűnő kihívásai előtt állva, de értelmet ad cselekvésünknek, helyes orientációval látja el gondolkodásunkat, és paradigmákat kínál kapaszkodóul. A dolgozatnak ezen része tehát nem egyfajta teremtés-teológia vagy kiválasztástan megalkotására törekszik, sem pedig egy átfogó eszkatológiai leírásra. Ezekről a területekről csupán néhány elemet emel ki, mely a későbbiekben alapja, támasza és háttér lesz gondolkodásunknak. Nem is egyszerű analógiák megalapozására törekszik, vagyis nem azért vizsgálja Isten népe és a népek viszonyát, hogy egyszerűen a Magyarországi Református Egyházat és a cigányságot behelyettesítse, és abból vonjon le leegyszerűsítő és célt tévesztő megállapításokat. Küldetésünk néhány sajátos vonása, valamint a küldetésünkhöz való viszonyulásunk képezik tehát vizsgáldásunk tárgyát, mint a küldetésteljesítésnek a missziói szempontból értelmezett hittanoktatás itt-és-most pillanatában is átfogó meghatározója.

¹ A Magyarországi Református Egyház 2013. évi VI. törvénye a református hittanoktatásról szóló 2007. évi II. törvény módosításáról (a módosítással egységes szerkezetben).

1.1.1. A NÉPEK KÖZÜL A NÉPEKÉRT KIVÁLASZTOTT IZRÁEL

1.1.1.1. A kiválasztás cél és feladat általi meghatározottsága

A mindenható, szuverén Isten cselekvésének jellemzője tehát a kiválasztás. A Teremtő Isten a világot teremti meg, benne az embert. Az élet és áldás növekedésének célja átfogó, az egész teremtett világra irányul. Ebben a teremtésleírás mindkét forrása alapján az ember Isten kiválasztása miatt különbözik a többi teremtménytől, amely egyfelől abban mutatkozik meg, hogy az ember lett Isten képmása, másfelől pedig sajátos feladatában:² hogy őrizze és művelje a rá bízott életkeretet. Leegyszerűsítve a kérdést, a Gen 1 alapján az Istennel való viszonyrendszer adja a különlegességet, a Gen 2 alapján pedig az ember sajátos feladatában érhetjük tetten a kiválasztást, amely új értelmezési lehetőséget teremt Izrael kiválasztása megértéséhez. Ez a kiválasztás ugyanis nem úgy történt, hogy Isten létrehozta a népet és kiválasztásával különlegessé tette, hanem – az ember kiválasztva teremtésének analógiájára – eleve kiválasztva hozta létre, amely által különleges, és nem lehet összekeverni más néppel.³ Az ember Istenhez való viszonyában, akaratához való különös állandó viszonyulásában és akaratának teljesítésében ember, mint ahogy Izrael népe is ebben az értelemben Isten népe.⁴

A feladat a bűneset után sem szűnt meg, az ember még lehet Isten rábízott javainak sáfára,⁵ Isten pedig továbbra is az élet és áldás Istene, szabadító munkájának célja, hogy szabaddá tegye az embereket arra, amire teremtettek. Ami tehát a megváltásban, szabadításban történik, az nem valami teremtésen vagy emberin kívüli: a szabadítás teszi ismét lehetővé a teremtésnek megfelelő emberi életet.⁶ Az élet és áldás kibontakozásának célja jelenik meg a kiválasztott Izrael számára adott törvényekben, a szabadítás és megváltás pedig a felelősségteljes, „őriző és művelő” magatartás elrendelésében. Az Ábrahámmal kötött feltétel nélküli szövetség a Sinai szövetségkötésben már egy egész népre kiterjed, a szövetség törvénye pedig lehetőséget ad az emberi élet és növekedés számára. Izrael különleges életlehetősége azonban nem öncélú, vagyis nem saját jóléte érdekében történik, hanem a többi nép között elvégzendő feladata érdekében.⁷

² PANNENBERG: *Rendszerezés teológia*, 2. kötet, 170-181.

³ Tanulságos ezen a ponton a megállapítás, miszerint „míg a korabeli népek eredetüket kivétel nélkül a világ kezdetére vezetik vissza, s a mítoszban gyökereztetik, addig Izrael eredetét a történelemben tudja.” (KARASSZON: *Történetírás az ókori Izráelben*, 34.) Izrael különlegessége nem egy történelmen kívüli isteni tett, hanem a történelem Ura szándékának megvalósítása, ami miatt a történelemtudat sajátossá, a történelem pedig kijelentés-hordozóvá válik.

⁴ BLOOM: *Human Rights in Israel's Thought. A Study of Old Testament Doctrine*, 422-432.

⁵ SKILLEN: *The Seven Days of Creation*, 136.

⁶ FRETHEIM: *The Reclamation of Creation. Redemption and Law in Exodus*, 359.

⁷ CZEGLÉDY: *A választott nép*, 62-63.

Izrael feladata, küldetése megvalósításához nem kap külön „igét”, vagyis nincs pontos szómissziójára.⁸ Kiválasztó és szabadító Istenükre való rámutatás ugyanis nem különálló feladatkör, hanem létforma, létezésük célja és értelme, a népek iránti felelősségük pedig a történelem során kibontakozó valóság.⁹ Ábrahám elhívása nem ér véget ott, hogy „nagy néppé teszlek, és megáldalak, nagyá teszem neved”, hanem úgy folytatódik, hogy „áldás leszel”, és „általad nyer áldást a föld minden nemzetsége” (Gen 12,2-3). Mivel pedig az áldás ברכה mögötti ige (ברך) jelentéséhez szorosan hozzátartozik a „térdet hajtani”, „térdet hajtva imádni”, „hódolni”, így nincs messze ettől az elhívástól az sem, hogy Izrael létének módja lehetne istentisztelet a népek között, és ekképpen küldetésteljesítés. Az istentisztelet, az egyes tettek és a létforma összekapcsolódása jelenik meg abban is, ahogy előbb Ábrahám, majd sorra az atyák segítségével hívják az Urat יהוה בשר ויקרא ami úgy is fordítható, hogy „hirdette az Úr nevét”.¹⁰ Azok a törzsek vagy népek pedig, akikkel találkoztak, Isten áldó tetteiből ismerték fel az Urat (pl. Gen 21,22; 26,28). Később a szövetséges népre is ugyanaz vonatkozik, mint ami az atyákra.¹¹ A többi néppel és a köztük való küldetéssel kapcsolatban hangsúlyos, hogy ha engedelmeskedik Izrael, akkor „a föld valamennyi nemzete látni fogja, hogy az Úrtól kaptad nevedet” (Deut 28,10), ha pedig elfordul Istenétől, „elrettető példa leszel a föld minden országának” (Deut 28,25).

Nem véletlen, hogy Izrael életében még a kultusz sem értelmezhető önmagában, csak az általában engedelmességre törekvő élet egy megnyilvánulásaként, mégpedig egy olyan élet egy területeként, amely többi részletében is bizonyoságtétel. Ebből pedig törvényszerűen következik, hogy meglátszik benne, rajta, általa Izrael Istenének munkája, vagyis a többi nép felé üzenetet hordoz, küldetést teljesít. Alátámasztja ezt az is, hogy sem a héber, sem a hébert hűen tükröző görög szóhasználatban nem találunk olyan fogalmat, amely passzív kiválasztottság lenne, vagyis a kiválasztottság állapotát hangsúlyozná. Aktív particípiumokkal találkozunk kizárólag, amelyből következően a cél és a feladat válik hangsúlyossá.¹²

Izrael népének ezt a különösségét jól mutatja az ószövetségi Szentírás fogalomhasználata is: Izrael nép és nemzet, etnikai és vallási közösség. Országgal és önálló politikai entitásként, vagy ország nélkül, fogságban és szétszórásban, diaszpóra létben Izrael volt és maradt.

⁸ Még az értelmileg közel lévő נלה gyök is inkább egyénre, és nem elsősorban közösségre vonatkozik.

⁹ NAGY: A misszió gondolata az Ószövetségben, 81.

¹⁰ NAGY: i.m., 82.

¹¹ Példa lehet erre többek között a sinai szövetség leírásának részeként (Ex 19,6) megjelenő mondat: „és lesztek ti nékem papok birodalma és szent nép”.

¹² Kifejtését lásd: PAPP: Választott nép – megváltott eklézsia: Versenytársak? Útitársak? Munkatársak? (Róma 9-11), 266.

Az ilyen jellegű nagy emberi közösség kifejezésére két fogalmat használ az ószövetségi Szentírás: a גוי és az עם fogalmait. A BOTTERWECK- RINGGREN szótár e fogalmak meghatározásakor politikai, területi, etnikai közösség kategóriái mentén dolgozik.¹³ A גוי ezek alapján territoriális, politikai közösség, az עם pedig eredet szempontjából egy nép. A גוי a királlyal is összefüggésbe hozható, politikailag tehát vezetője és territórium is van.¹⁴

Alapvetően Izráel abban különbözik, különbözne a többi néptől, hogy עם יהוה -ként is גוי -ként is kifejezésre jöhet. Az Isten népe kifejezés ugyanis nem גוי , hanem עם . עם -ként kiválasztott és elhívott, és így lehet különleges. Ha Izráel mint nép elszakad Istenétől, akkor többé „nem népem” (Hós 1,9), vagyis elveszíti עם יהוה mivoltát, és egy lesz a גוי -ok között, akik a főnév mögött fellelhető igei gyök alapján azok, akik a maguk feje után járnak, létezésükben pedig gögösök vagy öncélúak.¹⁵ A גוי és עם a szövetség gondolatának erősödésével válik így ketté,¹⁶ és az előbbi azokra vonatkozik, akik nem ismerik Istent, az utóbbi pedig egyre inkább a választott, szövetséges népre. A különbség tehát egyre inkább vallási alapú. A jövőre nézve azonban Isten terve beteljesülésével ez változik, amikor a pogányok is Istenhez térnek. A fogság utáni írások értelmezésében egyre erősödik ez a tendencia, amikor Isten uralmának és tervének univerzális jellege kerül előtérbe, valamint az, hogy a zsidósághoz, Isten népéhez való tartozás nem kizárólag etnikus vagy kultuszközösségi alapú, hanem tudatos döntés kérdése.¹⁷

1.1.1.2. Izráel Istene a többi népnek is Ura

Pál apostol areopagoszi beszédében egy, a témánk szempontjából kiemelkedő fontosságú dologra hívja fel a figyelmet: Isten „az egész emberi nemzetséget egy vérből teremtette, hogy lakjon az egész föld színén, meghatározta elrendelt idejüket és lakóhelyük határait, hogy keressék az Istent, hátha kitapinthatják és megtalálhatják, hisz nincs messzire egyikünkől sem” (ApCsel 17, 26-27). Ennek az újszövetségi, definíciószerű megállapításnak az üzenete jól összefoglalja az Ószövetség idegen népekről szóló ígéretének üzenetét.

A próféciák közül például jelentős számú nem Izráelre, hanem más népekre vonatkozik. Ez önmagában is alátámasztja azt, hogy Jahve nem közömbös a népek iránt. A konkrét népekre vonatkozó próféciák legtöbbször ítéletesek, gyakran nagyon hasonlítanak egymásra, mégis

¹³ BOTTERWECK – RINGGREN: *Theological Dictionary of the Old Testament*, vol. II, 426-433.

¹⁴ Ebben a szóhasználatban adatott ígéret már Ábrahámnak is: a Gen 12,2; 17,8; 18,18 olyan ígéreteket tartalmaz, amelyek a גוי -t használják: גוי lesz a גוים között, de kiválasztva mint קדוש גוי és ממלכת גוי. Ugyanígy Dávid is népek, vagyis גוים fejedelme lesz az ígéret szerint (2Sám 22,44).

¹⁵ PÁKOZDY: Utópikus vagy realista eszkatológia, 153.

¹⁶ Ezt a fajta szétválasztást hangsúlyozza VLADÁR is, amikor a fogalmak használatának változásait ismerteti. VLADÁR: „Pogány”, 380; VLADÁR: „Nép”, 260k

¹⁷ Példa erre az Ézs 49,1, amikor is a próféta a távoli népeket עם -ként szólítja meg, bejelentve Isten tervét, a 49,6-ban pedig a népek világosságáról szólva a גוי -t használja.

nagyon sok különbséget hordoznak. A népek ugyanis sajátosak. Ahogyan arra BALOGH az Ez 28 alapján felhívja a figyelmet, minden nép a maga jellegzetessége szerint lehet jó, vagy romolhat meg.¹⁸ Tírusz lehetősége például tengeri hatalomként, kereskedőállamként (Ez 27-28), aki bölcsességet kapott és azáltal gazdagságot,¹⁹ egészen más, mint Egyiptomé, a gazdag Nílus-deltában megerősödött katonai hatalomé.²⁰ Más a bűnük is: Tírusz bölcsességétől eltevé válik egyre erőszakosabbá, míg Egyiptom hozzászokott katonai fölényéhez, és mintegy „közben tartotta” a népek sorsát, félelmet vagy hamis bizakodást keltve.²¹

A nemzetek határait kijelölő Isten felettük is szuverén Úr. Amikor a népek átlépik rendelt határukat, akár fizikailag erőszakos terjeszkedéssel, akár az Úrtól kapott lehetőségeik határait erőszakosságukkal, akkor Isten ítéletet tart felettük. Általános törvényeket lépnek át, amelyeket az Izraelnek adott kijelentés nélkül is tudniuk kellene, ez pedig „az autonómia, arrogancia és önelégültség cselekedetének tekintendő, amely szembeszáll Jahve uralkodásával”.²² Mindezek mellett az is igaz, hogy nem csupán önmagukhoz képest ítéltetnek a népek jónak vagy rossznak, hanem elsősorban Isten népéhez vagy Izrael Istenéhez való viszonyuk mentén. A magasságosok megalázása a prófétai ítélethirdetések szerint törvényszerűen bekövetkezik. A prófétai példákából az is kiderül, hogy nem csupán Izrael eszköz Isten kezében a népek érdekében végzett szolgálatában, de idegen nép is lehet eszköz az Úr kezében többféleképpen. Isten még a népek ellene irányuló lázadását is felhasználja²³ terve és akarata megvalósításában.²⁴ A népek sorsa is ugyanígy példa lehet Izrael előtt,²⁵ vagyis megtérésre hívó üzenetet hordoz.

¹⁸ BALOGH: JHVH szteléje. Idegen népekről szóló próféciagyűjtemények az Ószövetség prófétai irodalmában, 41.

¹⁹ KARASSZON: Ezékiel könyvének magyarázata, 819-820.

²⁰ TÓTH: „Egyiptom”, 325-331.

²¹ Példa lehet erre Ámósz könyve is, melynek próféciáiban szimbolikusan hét nép ellen szól az ítélet, ezek keletkezési rétegeinek megkülönböztetése azonban újabb felismeréshez, az értelmezés bővüléséhez vezet. Damaszkusz, Gáza, Ammón és Moáb esetében az erőszakosságot, „embertelenséget” tekinti Isten elleni lázadásnak, míg a későbbi, valószínűleg a fogság korából származó három prófécia már további bűnöket is kapcsol az előzőekhez. Tíruszon a testvéri szövetség semmibe vételét, Edómon szintén a testvér elleni erőszakot kéri számon. Júda esete harmadikként természetesen egészen más. Neki, az Úr törvényét ismerve, annak semmibe vételéért és a bálványimádásért kell számot adnia. A népek Ura nem kéri számon, ami nem adatott, az általános, mindenkire érvényes szabályok megsértését azonban méltán megbünteti. Lásd KUSTÁR: *Próféták, költők, redaktorok: Ámósz idegen népek elleni próféciájának hagyományozás-története* (Ám 1,3-2,16), 63–85.

²² BRUEGGEMANN: *Az Ószövetség teológiája. Tanúságtétel, vita, pártfogás*, 616.

²³ Példa erre, ahogy a Bírak könyvében ismétlődően olvashatjuk, Isten a népek ellenségeskedésének enged teret, és hagyja, hogy Izrael ellenségei kezébe essen. Erről a megengedő akaratról szól Ézsaiásnak az Úr szőlőjéről szóló példázata is (Ézs 5,5). Jeremiás ugyanennek a kiszolgáltatásnak egy sokkal aktívabb képét ábrázolja, amikor megfogalmazza, hogy kifejezetten Isten az, aki megmozdít egy büntető hatalmat, és Nebukadneccart, Babilon királyát egyenesen az Úr szolgájának nevezi (Jer 25,9).

²⁴ EICHRODT: *Theology of the Old Testament*, vol.1, 287.

²⁵ BALOGH: i.m., 43.

Az idegen népekről szóló próféciák átfogónak mondható üzenete az, hogy Isten uralma a többi népre is kiterjed, Ő a világmindenség Ura. Az idegen népek megbüntetése azonban lehet Isten kegyelmének megnyilvánulása Izrael felé: Isten teljesíti ígéreteit, megmenti, megtartja a kiválasztott Izraelt. Ezt az eseményt azonban Izraelnek jelként kellene értelmeznie, ha ugyanis az idegeneket megbünteti Isten, akkor a választott népet is meg fogja, hiszen annak bűne kettős. Ebben a formában tehát figyelmeztető jel az ítélet, amelyből Izraelnek tanulnia kell. A népek számára is kettős üzenet szól: Izrael megáldása jel Isten kegyelméről, megbüntetése pedig intés a népek számára is, hogy ha saját népét nem kíméli, őket sem fogja. A jelek többirányúsága, összekapcsolódása szétválaszthatatlan egységet képvisel, függetlenül attól, hogy melyik vonása hangsúlyos. Egyik nem érvényteleníti a másikat.

1.1.2. A PRÓFÉTAI ESZKATOLÓGIÁBAN MEGJELENÍTETT VÉGSŐ CÉL – KI- ÉS BETELJESEDÉS

Ahogy nem lehet a kiválasztottságról, mint egyszerű jelenbeli tényként kezelt eseményről gondolkodni, megtartva annak kiváltságokat hordozó vonásait, de leválasztva annak okát és célját, ugyanúgy lehetetlen a kiválasztást a múltbeli események közé számítani gondolkodásunkban. Sem a jelen, sem a múlt nem képes önmagában értelmezhetővé tenni, mit jelent Isten népének tagjaként kiválasztott nép tagjának lenni. Mindez ugyanis, céljának elérése érdekében megállíthatatlanul a jövő felé tartó folyamat, melynek szintén vannak a jelenben etikai viszonyulást kényszerítő tanulságai.

1.1.2.1. *Eszkatológia és sajátos időszemlélet*

A jövő felé fordítva figyelmünket beleütközünk az eszkatológia fogalmába, mely egy sajátos időszemlélet mutat. Az eszkatológia hagyományos fogalma szerint az „utolsó időkről” szóló tanítás, amely magában foglalja az egyén sorsát, beleértve a halál, a feltámadás, az ítélet és az utána valók kérdéseit, illetve az egész világ jövőjét. Ez utóbbi miatt sokan a jelen világ abszolút végeként értelmezik. Ez azonban csak akkor lenne igaz, ha az ószövetségi időszemlélet egysíkúan lineális lenne.²⁶ Ahogy arra VON RAD felhívja a figyelmet: a héberben nincs olyan szó, amely megfelelné a mi időfogalmunknak. Az idők eseménnyel telítve értelmezhetők, ritmusuk van (Préd 3,1kk), és rítusok tagolják.²⁷ A ritmus a természethez igazodik, a többi környező néptől eltérően azonban a rítusok nem pusztán a természethez köthető eseményekhez kapcsolódnak, hanem történelmivé formálódnak azáltal, ahogy Jahve tetteivel, az ezekre való emlékezéssel, ezekben való részvétellel telnek meg.

²⁶ BRUCE: „Eschatology”, 362-365.

²⁷ VON RAD: *Az Ószövetség teológiája*, 2. kötet, 96-98.

Az idő tehát jelentéssel teli fogalom. Az élet értelmezésére szolgáló keret pedig nem egy történelmi eseményhez kötődik, hanem események sorozatához, amelyek között összefüggés van. Az összefüggést maga Jahve adja meg, mivel minden eseményben az Ő cselekedete fedezhető fel, és cselekedetei időbeli egymásutánisága olyan cél felé mutat, amelyet Ő választott, és Ő mutatott meg sajátos módokon az egyes eseményekben.²⁸ Az ószövetségi Izráel történelme tehát valójában Jahve története, és az Isten vezetésével megtett útról szól. Emiatt idősíkok teljes természetességgel csúszhatnak egymásba.²⁹ Ebben az átfogó, jelentéssel teli keretben az adott időpont magában foglalja a múltat és a jövőt is, mégpedig kétféleképpen. Egyfelől a kultikus eseményekben, amelyek során nem pusztán visszaemlékezni (זכר) tanították a nép tagjait a régi dolgokra, „hanem arra is, hogy vegyenek részt azokban; hogy felidézzék, visszaidézzék a múltat a jelenbe”.³⁰ Másfelől az adott pillanatban meghirdetett Ige összekapcsolja az igehallgatót az előtte járókkal és a következő nemzedékkel.³¹

Mindebből világossá válik, hogy a próféták jövőre irányuló kijelentései nem tehetők egyenlővé a szimpla prognóziskészítéssel. A múltbeli kijelentések párhuzamaként jelentkezik az isteni cselekvés előre vetített képe, azon az alapon, hogy Isten jelenbeli és jövőbeli cselekvései ugyanazon cél és terv mentén, azok folytatásaként értelmezendők. A jövő pozitív eseményei azonban nem következhetnek a jelenből. A jelen ugyanis bűnös, Izráel nemhogy küldetését nem képes betölteni, de Istenhez való viszonyában sem különb a többi népnél, csupán kapott ajándékait tekintve. Az ígéretekben szereplő eljövendő béke és harmónia csak valami radikálisan újként jelentkezhethet, vagyis az ígéretek olyan jövőről szólnak, melynek nincs folytonossága a jelennel.³² Az eszkatológia ebben az értelemben nem a világ végéről szóló tanítás, és nem a történelem végére utal.³³ A gonoszság végéről van itt szó, melyet csak Isten teremthet meg, az általa tudott időben.³⁴ Az eszkatológia nagy, előzmény nélküli korszakváltása annyiban előzmény nélküli, hogy nem következik Izrael helyzetéből, állapotából, készségéből és képességéből: abból, hogy Izráel betölti küldetését. Isten kegyelmes cselekvő beavatkozása

²⁸ VON RAD: i.m., 99-101.

²⁹ Nem véletlen, hogy Ószövetség-kutatók egész sora a történelem (*history*) helyett a történetet (*story*) helyezi a vizsgálódás középpontjába. Ennek a felfogásnak a kialakulását, főbb irányait összefoglalóan ismerteti „A ki nyilatkoztatás mint történelem és mint Isten igéje” című fejezetében: PANNENBERG: *Rendszeres teológia*, 1. kötet, 180-200.

³⁰ KNIGHT: *Az Ószövetség teológiája*, 141.

³¹ „Ebből az időszemléletből következik, hogy az egyén, a célnak háttal ülő evezőshöz hasonlóan, a múltat maga előtt, a jövőt viszont maga mögött lévőnek érzi (...) Úgy éri el célját, hogy közben állandóan tájékozódik az előtte lévő múlton, amely a jövő uráról tesz bizonyosságot.” VLADÁR: „Időfelfogás”, 627-628.

³² VON RAD: i.m., 109.

³³ Ahogyan REVENTLOW megállapítja: általános konszenzus van a kutatók körében a tekintetben, hogy az Ószövetségben nincs jelen az „abszolút vég” fogalma. Lásd: REVENTLOW: *The Eschatologization of the Prophetic Books: A Comparative Study*, 170.

³⁴ GOWAN: *Eschatology in the Old Testament*, 1-2.

hozza el azt, ami a bűneset utáni embert és világot visszavezeti, visszahelyezi az eredeti célkitűzésnek megfelelő állapotba – vagyis ebben az értelemben nem nevezhető előzmény nélkülinek.³⁵

1.1.2.2. Az egyéni vagy közösségi megtérés

Mai keresztyén gyakorlatunkhoz és gondolkodásunkhoz közelebb áll az egyéni megújulás gondolata, mint a népekként, közösségként való gondolkodás. Saját megváltásunkat keressük, saját életünk jobbra fordulását: áldásokat egyéni életünkben. Ezért kedvesek és gyakorta idézettek azok az igeversek, melyek ilyen ígéreteket tartalmaznak. Az Istent dicsérő, nevére nevezett népet is egyesek sokaságaként látjuk, mely egyéni döntések mentén jön létre minden népből és nemzetségből, ahogyan azt az Újszövetség tanítása elénk tárja, legszimbolikusabban talán a Jelenések könyvében. Ezekben a képekben oldódik fel a kiválasztott Izrael és a népek gondolköréből fakadó feszültség, ahogyan mindenki együtt, könny, fájdalom és ellenségeskedés nélkül dicséri Istent az Ő állandó jelenlétében.

Az Ószövetség is ismeri az egyéni ígéreteket, és köztük vannak az eszkatologikus jövendölések egyes mozzanatai is. Az értelmezéshez azonban szükséges átgondolni az egyén és a közösség vagy nép Ószövetségben megjelenített, a mai értelmezéstől eltérő viszonyrendszerét. Csak így érthető ugyanis az új szív ígérete, az egyének megújításának ígérete, mely az Isten népével kötött szövetség megújításának kontextusába van ágyazva.

WESTERMANN megállapítása szerint az Ószövetségben az ember nem elsősorban individuum, akiből közösség alakul, hanem egyénként beleszületik egy már előtte létező közösségbe. Az ember nem egy fa, hanem a fa ága, nem szervezet, hanem szerv, a test egy része. Még akkor is így van, ha a teremtéstörténetben az egyén megteremtéséről olvasunk, ami csak később válik családdá és néppé.³⁶ Az exodusz mellett WESTERMANN a fogság meghatározó közösségi élményét emeli ki, amelyben Deutero-Ézsaiás, mint a „fogság prófétája”, különleges módon prófétál: csak a közösséget szólítja meg vigasztaló üzenetével, az egyént sosem.³⁷

Ezzel szemben vagy ezt kiegészítve ROWLEY arra hívja fel a figyelmet,³⁸ hogy az ősi Izraelben sem az individualizmus, sem a kollektívizmus felé nem tolódott el szélsőségesen a hangsúly. Mindkettő egyszerre fontos, még akkor is, ha az Újszövetséghez képest az Ószövetségben az egyén sokkal inkább a közösség részeként értelmezhető, vagyis megmutatásában

³⁵ Ennek a folyamatnak GOWAN három aspektusát különbözteti meg az Ezékiel 36-ra építve: az egyén megváltását, a társadalom megváltozását és a természet, illetve teremtett világ megújulását. (GOWAN: i.m., 2-3.)

³⁶ A legrégebbi hagyományanyag ugyanis az exodusz közösségi tapasztalata, amelyben az egyén csak annyiban része a történetnek, amennyiben tagja a közösségnek.

³⁷ WESTERMANN: *The Human in the Old Testament*, 323.

³⁸ ROWLEY: *Individual and Community in the Old Testament*, 491-510.

inkább a kollektivista, mintsem az individualista jelleg érvényesül. Izrael történetében az egyes szerzők sosem játsszák ki egymás ellen az egyént és a közösséget. Az egyén felelőssége például a közösség tagjaként kettős: meg kell felelnie a társadalmi életet szabályozó jogrendnek, de éppúgy felelősséget visel Isten előtt.³⁹ Éppígy az egyén bűne is kettős. Egyrészt saját felelőssége, másrészt pedig gyakorta a közösség ügye.⁴⁰ Ami sajátos tehát az Ószövetségben az egyén és közösség viszonyában, hogy az egyént sosem látjuk a közösség nélkül önmagában, ugyanakkor a közösségi lét nem teszi semmissé az egyéni felelősséget. Izrael esetében például a legösszetettebb a társadalmi bűnök kérdése, hiszen épp az együttélésük az egyik olyan sajátosság, mely bizonyágtétel kellene hogy legyen a többi nép számára. Az egység, az általános bűn azonban mégsem jelenti azt, hogy egy arctalan masszáról van szó.⁴¹

Ez a kettősség a megtérésre hívó próféciákban is jól tetten érhető, például az Ézs 55, 6-7-ben, vagy a Jer 36,3-ban, ahol együttesen hívják megtérésre a népet és annak tagjait a próféták. Mindezzel együtt a megtérés fogalma is a szövetség fogalmához, annak megújításához köthető. Ilyen kontextusban fordul elő az individuális megtérés alátámasztására oly gyakran szolgáló „új szív” képe. A Jer 31,33-34-ben jelen van a hangsúlyos állítás: „Törvényemet a belsejükhöz helyezem, szívükhöz írom be”, de ennek bevezetése megadja az értelmezési keretet is: „Hanem ilyen lesz az a szövetség, amelyet Izrael házával fogok kötni, ha eljön az ideje...” (33. v.). Az újszerű ebben az a mód, ahogyan Jahve átadja akaratát az embereknek. Nem a beszéd és meghallgatás, vagyis engedelmesség elemeit használja fel, hanem közvetlenül a szívekbe helyezi akaratát.⁴² Az Ez 36-ban található „új szív” kép pedig még tágabb kontextusban helyezkedik el,⁴³ a fogságban élőknek hirdeti meg a próféta az isteni megújításon túl az eredeti küldetés betöltését a népek között, vagyis az eredeti és új szövetség célját.⁴⁴

³⁹ LINDARS: Ezekiel and Individual Responsibility, 460.

⁴⁰ Példa erre Ákán bűne, ami egy közösségről szóló történet közepén helyezkedik el, és az egyéni bűn közösségi hatását mutatja be, vagy ugyanezt látjuk Dávid népszámlálásában, ami által az egyéni bűnnek közösségi büntetése lett. Más helyeken ezek fordítottja következik be, vagyis Isten a bűnös közösségből ment meg (pl. Énók vagy Noé) vagy hív el egyeseket (pl. Ábrahám, Mózes és a próféták). Ez a kiválasztás nem marad Izraelen belül, más népek közül is kiválaszt Isten, mint például Ráhábot vagy Ruthot, vagy akár Círusz perzsa királyt, és más nép fiával is törődik, mint például a szintén idegen Jób egyéni sorsával. (Lásd: ROWLEY: i.m., 492.)

⁴¹ Ézsaiás próféciája kapcsán hívja fel erre figyelmünket KUSTÁR: „De Izrael nem tud semmit, az én népem értelem nélkül való” – Ézsaiás 1,2-3 magyarázata, 195.

⁴² VON RAD: i.m., 185.

⁴³ DE VRIES felhívja a figyelmet Ezekiel esetében arra, hogy az egyéni és kollektív felelősség egymás alternatívái és nem helyettesítói: mindkettő Jahve szuverenitása alatt értelmezhető. (DE VRIES: Ezekiel: Prophet of the Name and Glory of JHWH – The Character of His Book and Several of Its Main Themes, 94-109)

⁴⁴ DEARMAN: Observations on „Conversion” and the Old Testament, 24.

1.1.2.3. Ki- és beteljesedés

Az Isten beavatkozása által beköszöntő helyreállítás és boldog jövő képe sok azonosságot hordoz az egyes próféciákban, és sok, az adott próféta gondolkodásmódjára jellemző részletet is. Isten összegyűjti népét, Jeruzsálem jólétét vetíti elő, amely béke, prosperitás és biztonság ötvözete. Mindhárom abból következik, hogy Jeruzsálem szakrális város: Sion virágzása abból következik, hogy Isten van jelen.⁴⁵ Ezekben a képekben összeérnek északi és déli hagyományok, és együtt válnak próféta jövővé: egy békés együttélés háttére az új exodusz, kerete az új szövetség, helye a választott Jeruzsálem és Sion, formája a Dávidnak megígért királyság.⁴⁶ A dávid-messiási eszmék fejlődésének irányát az egyes próféciákat vizsgálva⁴⁷ a konkrét történelmi szabadítástól a teljes jogosságot elhozó, jövőben érkező királyig mutató ívben fedezhetjük fel.⁴⁸

Ez a tanítás és ez a békesség pedig nyilvánvalóvá teszi a népek között, hogy Isten uralkodik a Sionon, Ő az egyetlen Isten, hozzá kell térni a vágyott béketeremtő törvényért, tanításért, Őt kell és lehet tisztelni gazdagságukkal, elhozott ajándékaikkal. Akár azzal az ajándékkal is, hogy visszahozzák Isten népe szétszórt maradványait. Mindezekkel együtt széleskörű zarándoklat képei is elének tárulnak, változatos próféta forrásokból. A háborús képekkel szemben ez egy békés esemény: népek özönlnek „az Úr házána hegyéhez” (Mik 4,1-5), a Sionra (Ézs 2,2-5).⁴⁹ Nem csak Izráel, de a pogány népek számára is Isten dicsőségének és hatalmának bizonyítéka a szabadítás (Ézs 40,5; 45,6; 52,10), ők is meggyőződhetnek róla, hogy Jahve az egyetlen, igaz Isten⁵⁰ (Ézs 40,20-21; 49,24-26). A szabadítás tehát megelőzi a hitet, és erőt ad a pogány népeknek is ahhoz, hogy az Úrhoz térjenek.⁵¹ Végül pedig, mint Izráel öröksége, az ő maradványai is részévé, tagjaivá válnak az új királyságnak, békességben élnek egymással

⁴⁵ GOWAN: i.m., 5-6.

⁴⁶ Jeruzsálemhez, amint az királyi város lett, két sajátos hagyomány kötődik. Az egyik Dávid kiválasztása és a vele kötött szövetség, a másik pedig Jeruzsálem kiválasztottságának hagyománya. Jeruzsálem nem csupán királyi székhelyként, a jelenbeli és jövőbeli királyság központjaként értékes hely, hanem Sion miatt, amely kiválasztottságának gyökerei a szövetség láncajához kötődnek. (HAYES: *The Tradition of Zion's Inviolability*, 421) A próféta eszkatologikus jövendöléseiben Sion Jahve királyi győzelmének helye, itt győzi le minden ellenségét. Ennek minden nemzet számára jelentősége van, különösen Deutero-Ézsaiás kijelentései alapján, amelyek mentén (lásd LYNCH: *Zion's Warrior and the Nations: Isaiah 59:15b-63:6 in Isaiah's Zion Traditions*, 249) a tóra és a *mispát* azoknak a princípiumoknak a megjelenései, amelyek a nemzetek közt megvalósuló békét és rendet jellemzik majd.

⁴⁷ pl. Ézs 11,1-8; Mik 5,1-5; Jer 23,5; Ez 34,23-24; Hós 3,5 stb.

⁴⁸ PREUSS: *Old Testament Theology*, vol. 2, 35-36.

⁴⁹ A népek áradásának oka VON RAD szerint az, hogy „reménytelenségüket képtelenek tovább elviselni”, életük megváltozását csak Jahve tanításától, útmutatásától remélhetik. (VON RAD: i.m., 250.) LYNCH azt hangsúlyozza, hogy nem saját kezdeményezésük ez, sokkal inkább reakció Jahve tetteire, melyeket láttak a választott népen vagy önmagukon végbemenni. (LYNCH: i.m., 262.)

⁵⁰ KAMINSKY – STEWART: *God of All the World: Universalism and Developing Monotheism in Isaiah 40-66*, 142-143.

⁵¹ KUSTÁR: *Ézsaiás próféta könyve*, 260.

és Izráellel.⁵² Ezek a képek meglévő hagyományanyagok kitágított, aktualizált, új perspektívákba helyezett értelmezései.⁵³

Az így leírt jövőendő képei azonban Izrael számára a bűnökkel való szembesítéshez is kötődnek, mely már kezdettől ítélettel párosul: Isten meglátogatja népét⁵⁴ annak bűnei miatt. Az Ószövetség perspektívájából a büntetések, igazságszolgáltató cselekvések, és maga a megváltás története is a világ története, ugyanis azzal, ahogy Isten a népe életébe beavatkozik, a világ sorsába avatkozik be. Amit Izráellel tesz, az tanulságtétel a népek számára, akik ezáltal is megismerik, hogy Jahve az egyetlen Isten.⁵⁵ A bűn és az Izrael bűnéhez kötődő átok átfogó és kiterjed a többi népre, hiszen ha Izraelt utoléri a vétke, hogyan törölné el Isten bármelyik más népet? A népek sorsa is tanulság Izrael számára ebben a folyamatban. Ezt fogalmazza meg Jer 25,15-17, amely az akkori idők szinte minden környező királyságát felsorolja, hangsúlyozva ezzel, hogy Izraelnek mindenképp látnia kell Jahve cselekvését.⁵⁶ Az elkövetkező eseményeknek része a harc, a háború is: különböző népek törnek Jeruzsálem vagy Sion ellen, Jahve azonban megvédi övéit.

Az áldások ki- és beteljesedésének, valamint a büntetések és harcok képeinek kronológiája meg nem fejthető, és nincs is jelentősége. Lényeges, hogy a két oldal együttesen létezik. Összességében a kép mégis a teljesség felé tágul, vagyis valamennyi nép Istenhez térése, Istenre ismerése és istentisztelete bontakozik ki végül. Legteljesebbé ezt a közös istentiszteleti képet talán a Zakariás 14 tágítja, melynek legutolsó verse (14,21) megállapítja, hogy „azon a napon” aki csak eljön az Úr házába, bármely szent fazekat használhatja áldozatbemutatásra. „Aki csak eljön.”⁵⁷ Ez utóbbi lehetőség már abba az irányba mutat, hogy Isten tiszteletében közösen vesznek részt származástól függetlenül a népek tagjai. Ez a kép és megoldás pedig már a teljesen kitágított, univerzális kép alapja, amely az Újszövetséghez és az Újszövetségben adott kijelentés alapján történő látásmódhoz vezet el.

⁵² TÓTH: i.m., 77.

⁵³ VON RAD: i.m., 154.

⁵⁴ A látogatás egy antropomorf kép (מַבְרִיט), amely leginkább egy sereg tábornok általi meglátogatása, aki megismeri, megszámlálja hadait, megvizsgál, megállapítja a bajokat, és ellenük fordítja a bűnököt. „Isten nem mennyei magasságból büntet, hanem egzisztenciálisan belép a szituációba, amit meg kell javítani.” (KNIGHT: i.m., 118.)

⁵⁵ (Pl. Ézs 19,16kk; 45,6; 49,26; 52,10; 55,5; Ez 29,6; 36,32; 37,28; 38,16; 39,6-7 stb.); STEK: Salvation, Justice and Liberation in the Old Testament, 161-162.

⁵⁶ KUSTÁR: „De Izrael nem tud semmit...”, 195.; VISCHER: The Vocation of the Prophet to the Nations. An Exegesis of Jeremiah 1:4-10, 312.

⁵⁷ A könyv legutolsó mondata szerint: „Attól a naptól fogva nem lesz többé kereskedő a Seregek Urának házában.” A kereskedő kifejezés azonban (כַּנְעָנִי) MARCUS szerint csak az egyik lehetséges fordítás. Másik, ugyanilyen legitim megoldásnak egy etnikus kifejezést tart, a „kánaánitát”, amely ebben a szövegrészletben a pogányokat szimbolizálja. (MARCUS: No more Zealots in the House of the Lord. A Note on the History of Interpretation of Zechariah 14:21, 22-30.)

1.1.3. A JÖVEVÉNYEK BEFOGADÁSA: A KÖZÖSSÉG ÚJ, SAJÁTOS TAGJAI

A kiválasztás és küldetés konkrét történelmi helyzetekben nyeri el értelmét. Az Ószövetség példát ad arra is, hogy az átfogó ígéreteket és a viszonyulásokat meghatározó parancsokat és tanításokat hogyan fordították le a maguk számára, vagyis hogyan tették megélhetővé egyes korok emberei az adott társadalmakban. Az ókori Izrael jogrendjének fejlődésében nyomon követhetjük, hogy a törvények hogyan vonatkoznak általánosságban mindenkire, vagy bizonyos esetekben hogyan nevesít egyre részletesebben a törvény speciális csoportokat, köztük a jövevényeket is. Bár általánosságban megállapítható az a tendencia, hogy a jövevényeket amennyire csak lehet, be kell fogadnia Izrael közösségének, és egyre közelebb kell hogy kerüljenek Izrael társadalmi intézményeihez, ugyanakkor ez az egyenlőség a törvénykezés és a kultusz egymásba fonódása miatt nem lehet teljes.⁵⁸ Esetenként maga a törvény is a különbségtétel fenntartásáról rendelkezik.⁵⁹ A felelősségvállaló nyitottság és az önvédelem párhuzamosan van jelen, a beilleszkedés pedig lépcsőzetesen valósulhat meg – éppen emiatt vezetne tévútra a téma olyan vizsgálata, mely a *befogadás* vagy *kirekesztés* fogalmait anakronisztikusan, a mai értelmezésük visszavetítésével állítaná középpontba.

1.1.3.1. Jövevények és idegenek

Két héber fogalmat szokás általában jövevényként fordítani,⁶⁰ ezek a גר és a תושב. A גר a גור igéből származik, MOUCARRY⁶¹ és HORNER⁶² szerint az ige jelentése *idegenként élni valahol*. Az ideiglenes vagy félig ideiglenes tartózkodási jellegben a legtöbb magyarázó egyetért. NAPIER szerint ezzel szemben sokkal inkább lényeges az Izrael népéhez való pozitív, békés és barátságos viszonyulása.⁶³ A גר -ek helyzete Izraelben PAPP szerint ugyanaz volt, mint Izraelé volt Egyiptomban, vagyis jogon kívül álltak: személyükben szabadok voltak, de nem voltak

⁵⁸ A Lev 24,22-re szokás úgy hivatkozni, mint a teljes jogegyenlőség igényének megfogalmazására (pl. MALCHOW: Social Justice in the Israelite Law Codes, 300.), megítélésem szerint azonban az, hogy „ugyanazon törvény legyen nálatok érvényes mind a jövevényre, mind a bennszülöttre” nem lehet ennek alátámasztása, mivel ez az irányelv az istenkáromlásokról és azok büntetéséről szóló szakasz lezárása (Lev 24, 10-22), így a kötelezettségekről és a kultusz tisztasága iránti közös felelősségről szól.

⁵⁹ NEUFELD: The Prohibitions against Loans at Interest in Ancient Hebrew Laws, 393.

⁶⁰ DÁVIDHÁZI néhány jellegzetes bibliafordítás segítségével mutatja be a Lev 25,23-mal, a föld eladását tiltó paranccsal kapcsolatban a fogalmak érthetővé fordításának nehézségét. Heltai 1551-ben megjelent fordításában a vers második fele, vagyis indoklása így hangzik: „...Mert enyim a föld, tü kedig iöueuényec es vendégec vadtoc én előttem.” Károli 1590-ben már így fordít: „mert enim az az föld, mert ti énnálam iöueuényec es sellérec vattok.” 1841-ben BOCH Móric Budán megjelent fordítása pedig már jelentős változást mutat: „...mert enyém a' föld, ti pedig csak jövevények és bérlők vagytok nálam”. Így lesz a תושב-ból vendég, majd zsellér, aztán bérlő. Közös bennük, hogy egyiknek sem tulajdona a föld, azonban a földhöz és tulajdonosához egészen más viszonyulást feltételez, sőt magáról a föld tulajdonosáról is eltérő információkkal szolgálnak. (DÁVIDHÁZI: „Jövevények és zsellérek”: egy bibliai fogalom pár nyomában, 1034.)

⁶¹ MOUCARRY: The Alien According to the Torah, 17.

⁶² HORNER: Changing Concepts of the 'Stranger' in the Old Testament, 50.

⁶³ NAPIER: Community Under Law. On Hebrew Law and Its Theological Pressuppositions, 410.

politikai jogaik.⁶⁴ Ez több törvény esetében hivatkozási alap is: a jövevényhez való pozitív viszonyulás motivációja az emlékezés a saját múltra. Talán mert a kiszolgáltatottságuk miatt törvény által védettekhez tartoztak, NEUFELD⁶⁵ feltételezi, hogy az idők során elszegényedett, tulajdonukat veszített izraeliekre is alkalmazni kezdték, PAPP⁶⁶ pedig egyenesen azt állítja, hogy egy alsó társadalmi réteg jelölésére is szolgálhat a kifejezés. A גר fogalmának használata nem statikus, hanem változást mutat, az általános idegenből a prozelita felé mozdul el.⁶⁷

A תושב -ra a magyarázók nem fordítottak akkora figyelmet, mint a גר -re, talán mivel mindösszesen tizenháromszor fordul elő az Ószövetségben (szemben a גר 98 megjelenésével), és ebből hét alkalommal a גר -rel összekötve.⁶⁸ COLE szerint a תושב az idegenséget nyomatékosítja, és arra hivatkozik, hogy a rabbinikus irodalom hagyományosan megkülönböztette a גר צדיק -ot, aki a körülmélet, vagyis igaz idegen, a גר תושב -tól, aki a körülméletlen, utazó, vándorló idegen.⁶⁹ DÁVIDHÁZI szerint⁷⁰ a גר értelmezhető jogállást jelölő kategóriaként, vagyis hogy az illető az idegenek közül a szabad emberek közé tartozik, míg a תושב arra utal, hogy az illető bevándorolt, megélhetésében egy földtulajdonosra szorul, nem önálló. „...eszerint a גר és תושב vonatkozhatott akár ugyanarra a személyre, aki társadalmi helyzetét tekintve lehetett תושב, jogállására nézve גר.”⁷¹

Az idegen megjelölésére is két fogalmat találunk, melyek a זור és a נכרי. A זור a teljesen idegen, utálatos, megbotrántoztató. A Pentateuch szinte kizárólag a kultuszhoz kapcsolódva használja a fogalmat,⁷² szentségtelen és megszenteltető jelleget adva neki. Mindenképpen gondosan meg kell tehát különböztetni ezeket az idegeneket a többi fogalom által jelöltől, mivel rájuk semmiféle pozitív törvény nem vonatkozik, ami abból érthető, hogy a jövevényeket és idegeneket a közösség szempontjából szükséges értelmezni, a közösség pedig Jahvéhoz kapcsolva értelmezhető. Aki tehát más istenekhez kapcsolható, annak semmi köze nem lehet Izraelhez, még ha kapcsolatba is kerülnek velük. A נכר igéből kétféle főnévi forma is létrejött. A נָכַר és a נְכָרִי azt jelöli, ami idegen, ismeretlen, új, különös, külföldi, vagyis aki idegen föld szülötte. Ez a fogalom is jelölhet népet és egyént egyaránt.

⁶⁴ PAPP: Az ókori Izrael gazdasági és társadalmi fejlődése az állam megszűntéig, 18.

⁶⁵ NEUFELD: i.m., 392.

⁶⁶ PAPP: Az ókori Izrael gazdasági és társadalmi fejlődése az állam megszűntéig, 17.

⁶⁷ HORNER: Changing Concepts of the 'Stranger' in the Old Testament, 49-50.

⁶⁸ KICKERT: *Sojourner: A word Study of גר and Its Use in Deuteronomy*.

⁶⁹ COLE: The Sabbath and the Alien, 223-224.

⁷⁰ DÁVIDHÁZI: i.m., 1035.

⁷¹ uo.

⁷² Ex 30,9; 30,33; Lev10,1; 22,12; Num 3,4; Deut 32,15; Egyedül a Deut 25,5 használja a sógorházasság intézményével kapcsolatban: „A megholtak felesége ne menjen ki a házból idegen férfiúhoz, hanem sógora menjen be hozzá”. Ebben az esetben is Izrael népe Istenhez kötődő kapcsolatrendszerében jelöl valami lényegileg idegent.

Összefoglalva megállapítható, hogy a גר és a תושב más helyzetben van a közösség szempontjából, mint a נכרי vagy a זור. Míg az előbbieket esetében jelen van a közösség védelme és a potenciális vallási elfogadás, addig az utóbbiak főként vallási különbözőségük miatt távolabb vannak Izrael közösségétől. Ennek megfelelően szólnak róluk vagy éppen ellenük a törvények szövegei.

A törvényszövegekből – a törvénygyűjtemények eltérő keletkezési ideje, és e keletkezési időszak hossza miatt – képet kaphatunk arról, hogyan kezelték Izrael fiai a jövevényeket különböző korszakokban, valamint megfigyelhetjük a viszonyulás fejlődését is. Ha egymás mellé helyezzük a három nagy törvénygyűjteményt,⁷³ megállapíthatjuk, hogy növekvő szociális és morális tudatosság, illetve a kultusz iránti egyre növekvő érdeklődéssel jellemezhető a változás, fejlődés iránya.⁷⁴

Az ókori világban az árvák és özvegyek szorultak társadalmi védelemre, Izraelben velük együtt sajátos helyzete volt a jövevénynek, és bizonyos pontokon a lévitáknak is. Az árvák és özvegyek önmagukban kiszolgáltatottak, de a nagycsalád védelme terjedt ki rájuk, melyet nem elsősorban mai nyelvezetten szociálisnak mondott intézkedésekkel rendeztek, hanem a házasságot és családi életet érintő szabályozásokkal.

Az ószövetségi törvények átokkal fenyegetik azokat, akik visszaélnék a kiszolgáltatottak – köztük a jövevények – helyzetével. Emberi síkon az átokmondás súlytalannak tűnik, de a maga korában nem volt az. Megértésünket szolgálja azonban az a tény, hogy Isten saját védelme alá helyezte a kiszolgáltatottakat, ami biztosabb, mint az emberi törvénykezés: „Mert az Úr a ti Istenetek...igazságot szolgáltat az árvának és az özvegynek, szereti a jövevényt, adván neki kenyeret és ruházatot” (Deut 10,18). A Deut 24,19-22 párhuzamos textusa alapján az emlékezést rendeli a parancsolat megtartása mellé, mégpedig Isten kiválasztására és szabályozására való emlékezést, amely konkrét segítség e törvény megértésében és megtartásában, hiszen Isten kijelentése megtapasztalt valóság volt Izrael történetében, amely ilyenformán önmagában is teológia és igehirdetés.⁷⁵

Isten rendelkezéseivel kapcsolatban nem csak a kilátásba helyezett átok és büntetés az, ami kijelöli a cselekvés határait. Az átokok mellett áldások is szerepelnek – a közösségnek és népnek szólaan általános megfogalmazásban, és az egyéni konkrét cselekvésekre vonatkozóan is. Ahogyan Isten büntető cselekvését idézi elő aki nyomorgatja a kiszolgáltatottakat, ugyanúgy áldást helyez Isten kilátásba azoknak, akik parancsolatai szerint jól bánnak az ár-

⁷³ Szövetség könyve, Deuteronomista törvénygyűjtemény, Szentség kódex

⁷⁴ NAPIER: Community Under Law, 408-409.

⁷⁵ Ezen felül hangsúlyos, hogy az az Isten őrzi a kiszolgáltatottakat, aki a történelemben is jelen volt, és a jelenben is ott van, és ebből a tudatból kell hogy következzen a cselekvés. NAPIER: Community Under Law, 415.

vákkal, özvegyekkel, jövevényekkel. Mivel más helyeken is előfordul, jellegzetes példa erre a Deut 24:19-15, amely a lehullott kalászkok földön hagyását azzal rendeli el, hogy „Így megáldja Istened, az Úr kezed minden munkáját”. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy nem csupán a korrekt viszonyulást várja el a törvény ebben az esetben, hanem a szív szerinti azonosulást is, mint például a szegénynek való kölcsönnyújtással kapcsolatban: „...meg ne háborodjék azon a te szíved, amikor adsz neki, mert az ilyen dologért áld meg téged az Úr a te Istened minden munkádban, és mindenben, amire kezedet veted” (Deut 15,10).

A kiszolgáltatottakkal, így a jövevényekkel foglalkozó parancsok és tiltások tehát az Izraelt kiválasztó Istenről szólnak, Izrael Istenhez való viszonyulásában nyernek értelmet, és a szövetséges nép közösségében valósulnak meg. A szövetséges néphez a társadalom valamennyi tagja hozzá tartozik, vagyis a teljes társadalom egy egységet alkot, melynek jellemzője ilyen formán a tagok viszonyának leginkább rokoniként leírható jellege. Ahogyan arra NEUFELD rámutat: a szövetség megpecsételése az egész népbevonásával történt, mivel mindenkire hullott a szétfröcskölt vér.⁷⁶ A társadalmi szolidaritás ebben az esetben nem eszme vagy etikai rendszer, hanem a kiválasztott nép sajátossága, hiszen ha Izrael Isten kiválasztása által Isten szövetséges népe, akkor egyfelől összetartozása, másfelől szövetséges Istene kijelentése okán nem lehet önmagával azonos a társadalmi szolidaritás nélkül. Ez nem jelenti azt, hogy a jövevény teljes jogú tagja lenne a társadalomnak, de a jövevény,⁷⁷ „aki a te kapuidon belül van” az adott család és egyén védelmére szorul, és végső soron a szövetségben megnyilvánuló jellegű védelmet kell hogy élvezze.

A felelősség kérdésében kiemelkedő az élet védelme, mely természetesen a jövevényre is vonatkozik, hiszen mindenkinek joga van életét Isten jelenlétében az erőszaktól biztonságban tudni. Sokkal átfogóbb, gyakoribb probléma a megélhetés, az életben maradás kérdése. Nem csak erőszak által halhat meg ugyanis valaki egy emberi közösségben, vagy veszítheti el az emberhez méltó életét, hanem úgy is, hogy nem tudja biztosítani létfenntartását. A föld nélküli jövevény ebből a szempontból teljesen kiszolgáltatott. Nincs öröksége, mely megélhetését garantálná. Izrael törvényei ezt az elnyomás, sanyargatás tiltásával próbálják orvosolni (pl. Ex 22,21; 23,9), pozitív rendelkezésként pedig a jövevény szeretetéről szólnak (pl. Deut 10,19; Lev 19,33-34). Ezeket az átfogó parancsolat a Szentírás teljesen konkrét cselekvésekre is lefordítja.

⁷⁶ NEUFELD: The Prohibitions against Loans at Interest in Ancient Hebrew Laws, 395.

⁷⁷ Ebből a szempontból éles a különbség a jövevény és idegen között, amennyiben az utóbbinak nem csak származása, de vallása, istene is idegen.

Szorosan kapcsolódik a szegénység és nyomor kialakulásának megelőzéséhez, és a Lev 19, 35-37 alapján az igaz mértékek használatának kérdéséhez is az igazságszolgáltatás és ítélkezés tisztaságának megőrzése, hiszen a társadalom periferiáján élőkől könnyen lehetett igazságuk eltorzítása által elvenni javaikat, vagy lehetőségeiket. Az Ex 23, 6-8 a szegény igazságának elferdítéséhez kapcsolja a vesztegetést és hamis tanúskodást, ami lehetővé teszi, hogy hamissá váljon egy egész per, sőt akár ártatlan halálát is okozhatják ezzel. Mindennek határt szab, hogy magának az igazságszolgáltatásnak kell igaznak lennie (Deut 16,20), és nem előnyt kér a kiszolgáltatottak, szegények számára, hiszen az Ex 23,3-ban az is megfogalmazást nyer, hogy „a nincstelennek se kedvezz peres ügyében”. Ahogyan KUSTÁR fogalmaz: „az igazság eszerint még jogi összefüggésben sem általában *igazságszolgáltatást* jelent, hanem azt, hogy *az ártatlant jogához segíteni*.⁷⁸

A napi megélhetés miatt szől és a kizsákmányolás, sanyargatás értelmét konkretizálja a Deut 24,14-15, amikor azt rendeli el, hogy a napszámos bérét (külön nevesítve a jövevényt is) még az adott napon meg kell fizetni. A Lev 19,13-14 párhuzamos szakasza érdekes keretet nyújt ennek a parancsnak: éppúgy, éppen olyan érthetően nem lehet ezt tenni, mint a süketet ócsárolni, vagy a vak élé gáncot vetni. Ez a három eset ugyanis a teljes kiszolgáltatottságban egyenlő.

Ugyanehhez a rendelkezési körhöz tartozik a zálogjog kérdése, amely alapján a zálogba vett felsőruhát naplementéig vissza kell adni (Ex 22,25-26), kézimalmot vagy felső malomkövet egyáltalán nem lehet zálogba venni, mert az élethez szükséges dolognak számított (Deut 24,6), a zálogtárgy megszerzésében pedig egyfajta önmérsékletet kell tanúsítani, vagyis nem lehet betörni az adós házába, hogy a kölcsönért zálogot vegyen a kölcsönt nyújtó (Deut 24,10-11). Ezzel elérkeztünk a kölcsönnyújtás témájához, amely nem csak individuális morális kérdés, de felmérhetetlen következményű társadalmi probléma is. A kölcsönnyújtás jelensége mögött ugyanis eredetileg egy mély társadalmi szolidaritás áll: segítségnyújtás ez valójában a bajba jutott felé. A Pentateuch mindhárom nagy törvénygyűjteménye említi a kamatszedés tilalmát (Ex 22,24-26; Lev 25,35-38; Dt 23,20-21). Az Exodus szövege – a korábbi szociális rendelkezések szövegéhez hasonlóan – a nép szegényeire vonatkozik, a Deuteronomium szintén általánosságban tiltja a kamatszedést akár pénzről, akár természetbeni javakban nyújtott kölcsönről van szó, de külön megjegyzi, hogy idegentől lehet kamatot szedni, ami vélhetőleg az idegen kereskedőkre vonatkozik.⁷⁹

⁷⁸ KUSTÁR: Az igazság/igazságosság fogalma az Ószövetségben, 137.

⁷⁹ NEUFELD: The Prohibitions against Loans at Interest in Ancient Hebrew Laws, 361.

A Lev. 25,35-38 szerint „ha atyádfia elszegényedik, és tönkremegy melletted, segítsd őt, hogy mint jövevény vagy zsellér élhessen melletted.”⁸⁰ Ebben a szakaszban mutatkozik meg, hogy a jövevénynek és zsellérnek még mindig jobb a helyzete, mint ha rabszolgának kellene magukat eladniuk. Személyében legalább szabad, nem vált belőle rabszolga, csak önálló földje nincs. A jövevények helyzetének változása tehát jól jellemezhető azzal, hogy míg az Exodus és a Deuteronomium az árvákhoz és jövevényekhez hasonlítja őket, a Leviticusban már az adórszolgátság a viszonyítási alap. Természetesen a jövevény helyzete is bármikor átalakulhatott, hiszen míg a Lev 25, 45-46 tiltja a zsidók eladását rabszolgának, addig az idegenek és jövevények fiainak megvásárlását nem tiltja meg – sőt rájuk még az elengedés és megváltás lehetősége sem vonatkozik. Ugyanez az igeszakasz megmutatja a társadalmi átstrukturálódás másik oldalát is, a 47. versben ugyanis olyan jövevényről is olvasunk, aki nem csupán meggazdagodhat, de vagyont is szerezhet, sőt még az is előfordulhat, hogy rabszolgát tart, akár Izrael fiai közül. Igaz, a jövevénytől ezek bármikor visszaválthatóak voltak.

Az igazságos társadalmi rend visszaállításának és fenntarthatóságának lehetőségét az elengedésre vonatkozó törvények szabályozzák, ezek azonban már a kultuszközösség témájához kapcsolódnak.

1.1.3.2. Jövevények és a kultuszközösség

Az isteni rendhez való kapcsolódás, valamint a szövetségesség látható jele a szombat, amely nem csupán a Pentateuchban központi jelentőségű, hanem valamennyi bibliai könyvben. Az ünnepek közül is kiemelkedik azáltal, hogy még a tízparancsolatban is helyet kapott, bár azon kívül, hogy a szombat központi eleme a munkavégzés tilalma, nem sokat tudunk megünneplésének módjáról. Bár a szombat megcselekvése kultuszi értelemben ténylegesen nem világos, ugyanakkor a szombat évvel és a jóbél évvel együtt vizsgálva magának az ünnep fogalmának is egy sajátos színére bukkanhatunk rá.⁸¹

A munka tilalma, vagyis valaminek a nem cselekvése nem jelenthet önmagában ünnepet, nem hordozhat önmagában üzenetet. A munka tiltása vagy a munka alóli szabaddá tétel a nap megszentelését kell hogy szolgálja, hiszen ez az egyik aktivitást jelző parancs: „megemlékezzél a szombatnapról, hogy megszenteljed azt” (Ex 20,8). A cél pedig a nyugalomban, szombatban való részesülés, ami több mint pusztá pihenés, bár az is része. A Deut 5,14-15 nem a teremtést, hanem az Isten szabadító tetteire való emlékezést fogalmazza meg okként, amely így valódi szombat-tartalom. Az emlékezés pedig cselekvés, aktivitás. A szabbatot a törvény

⁸¹ ANDREASEN: Festival and Freedom. A Study of an Old Testament Theme, 281.

kiterjesztve érti. Míg Izrael fiai esetében a szabadításra való emlékezés, mint történelmi tapasztalat adja a szombati nyugalom tartalmát, addig a jövevény számára a szombat nyugalma az elsődleges tapasztalat, és ezáltal értheti meg, hogy a jó rend megtapasztalása csak azért valósulhat meg, mert a családnak, amelyhez tartozik, szabadító Istene van. A szombatév és jubileumi év ezek alapján magának a szombatnak a kiterjesztése és megélése lehetett volna, így önértelmezési és viselkedési minta is egyben a társadalmi cselekvés és istentisztelet szétválaszthatatlan összekapcsolódásában.⁸²

A hetedik év rendelkezései az Ex 23-ban a földről szólnak, amelyet a hetedik esztendőben parlagon, művelés nélkül kell hagyni, „hadd egyenek arról néped szegényei”, akik között a Lev 25 nevesíti is a jövevényeket.⁸³ A Deut 15-ben olvasható leírás már bővített tartalommal jeleníti meg az elengedés évét, alkalmazkodva a megváltozott társadalmi rendhez, vagyis aktualizálva az eredeti rendelkezések értelmét.⁸⁴ Ez azonban már nem vonatkozik a jövevényekre, csupán Izrael népének tagjaira. A föld tulajdonának sajátosságából következik ez a megkülönböztetés. Izrael választott népként Istentől kapott országot, földet, megélhetést. Isten a föld ajándékozója, és ő úgy rendelte, hogy a közösségnek: népnek, törzsnek, klánnak, családnak öröksége legyen. A föld a megélhetés és a polgárjog is egyben.⁸⁵ Aki a közösség tagja, az részesül a közös örökségből saját örökségéért,⁸⁶ és akinek van saját része, az teljes jogú tagja a közösségnek. Az örököség és jövevényiség között tehát ez a különbség. Ugyanez az örököség gondolat jelenik meg az adósság-elengedés parancsában, illetve az ötvenedik év örököség-visszaadási parancsában is.

A szombat ünnepeken kívül még három nagy, általános zárandokünnep volt jellegzetes Izrael népének gyakorlatában, melyek hosszas fejlődés során nyerték el végső formájukat és tartalmukat. Az első a pászka-*maccót*, majd a hetek ünnepe és végül a lombsátrak ünnepe.

A *maccót* és a pászka eredetileg két ünnep volt, a Deut 16-ban találjuk meg egységesítve, a Jósiás idején végbement vallási reform kultuszcentralizáló elvének megfelelően.⁸⁷ Eredetileg (Ex 34) a jövevényeknek nem lehetett közük hozzá, az Ex 12 leírása alapján azonban a pászka elkészítésében, ünneplésében már a jövevények is részt vehettek, amennyiben körülmetélkedtek, mégpedig – a Num 9,1-14 alapján - ugyanazon rendtartás szerint. A hetek, vagy az első termés ünnepe a búza aratásának ünnepe volt. Az ünnep része a szentélyben való

⁸² ANDREASEN: i.m., 294, 297.

⁸³ WRIGHT: What Happened Every Seven Years in Israel? Old Testament Sabbatical Institutions for Land and Slaves, Part 1, 130.

⁸⁴ VON RAD: *God at Work in Israel*, 180.

⁸⁵ WITTENBERG: The Tenth Commandment in the Old Testament, 12.

⁸⁶ WALDOW: Social Responsibility and Social Structure in Early Israel, 194.

⁸⁷ KUSTÁR: A zárandokünnepek reformja Jósiás korában. A Deut 16,1-17 magyarázata, 70-80.

örvendezés, amelyet kiterjeszt az özvegyre, árvára és jövevényre is, mégpedig nem csupán passzív, vagyis elfogadó módon, hanem ahogy a Lev 23 összekapcsolja a mezgerelés törvényével.⁸⁸ A lombsátrak ünnepe a harmadik a zarándokünnepek sorában: szüret utáni hálaadás és örömnünnep, amelyet a Deut 16 szintén kiterjeszt mindenkire, így a jövevényekre is. Az ünnep a betakarításért való haladás mellett az idők folyamán erős történelmi üzenetet is nyer, a Lev 23 már a sátorban lakást, mint a kivonulás és pusztai vándorlás időszakára való emlékezést állítja a középpontba, a Deut 31,12 pedig még egy központi gondolatot emel be a hetedik év sátoros ünnepén: mindenkinek össze kell gyűlnie, beleértve a jövevényeket is, hogy a törvény felolvasását mindenki meghallgassa, és tanuljanak, és féljék az Urat.

Az ünnepek fejlődésében és alakulásában a jövevények szempontjából a közösséghez való tartozás erősödésének folyamatát figyelhetjük meg. A Deut a közösség (Ih'q') eredetét a Sinai-hegyi eseményekhez köti (18,16), és ahogy arra KARASSZON felhívja a figyelmet,⁸⁹ jellemzőjévé teszi a közös történelemtudatot, és a kultikus tisztaság is feltétele a közösséghez tartozásnak. A Lev már teljes egészében a kultuszt és a kultuszközösséget helyezi a középpontba, és párhuzamosságot mutat a Num egyes rendelkezéseivel. A Lev 16 engesztelésről szóló leírása egyértelműen egy népként kezeli az összegyülekező tömeget, és az engesztelő áldozatot mindannyiukra vonatkoztatja.⁹⁰ A Lev 17 sajátos egységbe helyezi a jövevényt Izrael népével: a kultusz megsértésének büntetése rá is teljes érvényűen vonatkozik, illetve a halálbüntetéssel fenyegetett esetek is azonos elbírálás alá helyezik a jövevényt a zsidóval (Lev 20,2; 24,16 Num 15,30).

A kultuszközösségben tehát kiteljesedik az egység, a fejlődés iránya a közösen, ugyanazon rendelkezések mentén végrehajtott istentisztelet. Pontosabban fogalmazva az egyenlőség az Isten előtti kultuszközösségben valósulhat meg igazán Isten rendelése szerint. Megmutatkozik ebben a fogság idején és részben után keletkezett Papi irat szemlélete, mely azt mutatja meg, hogy idegen földön is lehet Istent tisztelni: „aki megtartja a szombatot, vállalja a körülmetélkedés jelét és megtartja az étkezési előírásokat, az tagja az Izraellel kötött örök szövetségnek”.⁹¹

⁸⁸ KUSTÁR: i.m., 87.

⁸⁹ KARASSZON: *Az Ószövetség varázsa*, 138-139.

⁹⁰ A jövevényre ebben az esetben az vonatkozik, hogy az engesztelés napján ő sem végezhet semmilyen munkát. A Lev 22,18 arról is beszámol, hogy idegen is vihet égőáldozatot az Úrnak, a Num 15,14 pedig a „kedves illatú tűzáldozatra” vonatkozóan mondja ki, hogy a jövevény ugyanúgy végezze el azt, mint a zsidó. A Num 15 a tévedésből elkövetett bűnökért való engesztelő áldozatok lehetőségét is kiterjeszti a jövevényre, megerősítve, hogy egy törvény és egy szabály vonatkozzék mindenkire. Ugyanígy egyféleképpen tisztulhat meg különféle okból előálló tisztátalanságától a zsidó és a jövevény (Lev 17,15, Num 19,10). A Lev 18-ban a szexuális bűnök felsorolásával kapcsolatban szintén azonosak a tilalmak, sőt ebben együttesen különbözniük kell a föld korábbi lakosaitól, vagyis itt a zsidó és jövevény egy közösséget alkot.

⁹¹ KUSTÁR: Mózes öt könyve, 46.

1.2. ISTEN KIVÁLASZTOTT NÉPE AZ ÚJSZÖVETSÉGBEN

Izráel, mely eredetileg törzsek szövetsége, népből politikai nemzet is lett az idők folyamán, viszonylag hamar elvesztette területe felét, majd egészét. A fogalom használata ennek megfelelően árnyalódott: a kezdeti szakrális fogalomból folyamatként alakult politikaivá, területileg is meghatározottá.⁹² A fogság során azonban kényszerűen elszakadt területétől, lerontott templomától, kultuszlehetőségétől, így identitása jelentős krízisbe került. Isten népe Izráel, de megváltozott értelemben,⁹³ így a környező népekhez való viszonya, és önnön küldetéséhez való viszonya is törvényszerűen átalakult.

1.2.1. JÉZUS ÉS AZ IDEGEN NÉPEK

1.2.1.1. Jézus korára kialakult viszonyulási módok

Az Izráel és az idegen népek viszonyában folyamatosan jelen lévő elkülönülő és ugyanakkor küldetésteljesítő kettősség a fogság után felerősödött. A templom újraépítésével ismét kultuszközösséggé lettek, ez azonban már nem volt kielégítő megoldás a zsidó identitás meghatározására, mivel a Jeruzsálemtől távol élők nem vehettek részt a kultuszközösségben. A törvény kerül tehát különös hangsúllyal a középpontba, mely nem egy új elem,⁹⁴ de az identitásalkotó hangsúlyában felértékelődik.⁹⁵ Ahogyan KUSTÁR fogalmaz: „A Krónikás szerint az Ezsdrás által elfogadtatott Tóra vált a gyülekezet életének alapjává, nemzeti és vallási alkotmánnyá, rendet és identitást biztosítva ezzel a Perzsa Birodalomba betagolt Izráel számára.”⁹⁶

A következő évszázadokban Izráelnek a puszta létezésért kellett harcolnia, hogy megmaradhasson a többi pogány és fél-pogány népek tengerében, és különösségét megőrizhesse. Ehhez nagyon éles határokat kellett húznia. Ebből fakadóan „az új Izráel kisebb és nagyobb volt, mint a régi: kisebb, mert nem mindenki lehetett tagja, aki izráeli leszármazott volt, hanem csak aki engedelmisséget fogadott az Ezsdrás-féle törvénnyel szemben, ugyanakkor nagyobb, mert a nem izráelieket alapvetően semmi nem akadályozta meg, hogy a gyülekezetbe felvegyék, ha a törvény igáját készek voltak magukra venni.”⁹⁷ A Tóra az, ami választóvonal

⁹² FAZAKAS: „Izráel”, 176-178.

⁹³ A fogalom bibliai használatának változásait, annak fejlődését tágabb kontextusban lásd: ALESSO: Qué es Israel en los textos de Filón, 15-30.

⁹⁴ VENTER arra is felhívja a figyelmet, hogy Ezsdrás nép előtti törvényolvasásához a bűnbánat is hozzákapcsolódik, mely feléleszti a régi ethoszt, feleleveníti és biztosítja a történeti folytonosságot az egykor kiválasztott Izráel és a fogság utáni gyülekezet között. VENTER: Inklusivism and Exklusivism: A Study of Two Trends in the Old Testament, 15-48.

⁹⁵ BRIGHT: *Izráel története*, 418-419.

⁹⁶ KUSTÁR: Ezsdrás-Nehémiás könyve, 179.

⁹⁷ BRIGHT: i.m., 433.

a zsidók és pogányok között,⁹⁸ ez minden zsidó számára nyilvánvaló, ugyanakkor a Tóra helyes értelmezésében és magyarázatában megoszlanak a vélemények, és a törésvonalak mentén létrejött csoportok egymástól is elkülönültek.⁹⁹

Az idegenektől való elkülönülés mellett a fogság utáni századokban, különösen is a hellenista korban a zsidóság igyekezett a pogányokkal megismertetni saját hitét, ezzel biztosítva a pozitív viszonyt. Ez nem egy intézményes missziói mozgalmat jelentett, hanem a zsidó közösség minden hívő tagja számára adott feladatot.¹⁰⁰ FERGUSON szerint a judaizmus sok vonása érdekes és vonzó volt a környezetükben élő pogányok számára: „például a tiszta monoteizmus, a magas etikai követelmények, a filozofikus (racionális és nem áldozati) zsinagógai istentisztelet, az ősi és inspirált írott kijelentés és a zsidó közösség társadalmi összetartása”.¹⁰¹ Ez az érdeklődés megkönnyítette a zsidók missziói tevékenységét, amely a pogányok körülmétkedéssel szimbolizálható betagozására irányult. Ez csökkentette azt a nyomást is, amit az együttélés jelent a törvény egyetemes megtartására és a rituális tisztaság megőrzésére nézve.

Az ebben a zsidó misszióban megtérők, áttérők a *prozeliták*, akiket a diaszpórában kisebbségi létben élő zsidók örömmel fogadtak, még akkor is, ha Palesztinában vegyesebb a fogadtatásuk.¹⁰² A hozzájuk való viszonyt jellemzi, hogy a LXX a קָרַב fordítására használja a προσηλυτος -t sok esetben a παροικος mellett.¹⁰³ A viszonyulás tehát történelmi hivatkozású, és folytonosságot feltételez. Jézus korára a külső feltételek megfogalmazása részletekre koncentrál, és abban a leegyszerűsítő kérdésben fogalmazódik meg, hogy a körülmétkedéstől vagy az azt követő keresztségtől tekinthető-e valaki a közösség részének. A zsidósághoz közeledő pogányok számára azonban a körülmétkedés volt az akadályt jelentő kérdés – egyfelől mert fájdalmas volt, másfelől pedig láthatóan megkülönböztette őket a

⁹⁸ A Tórához való ragaszkodás fontossága jól megmutatkozik az intertestamentális kor irataiban, különösen a Makkabeusok 1. és 2. könyvében. Az elsőből többek között kiderül, hogy a Tóra „olyan kincs, amelynek védelméért folytatott harcban még a halál elfogadására is készen kell lenni a hívőnek” (RÓZSA: *Az Ószövetség keletkezése*, 517.), míg a második könyv nem köti a Tóráért folytatott harcot politikai célokhoz, hanem Isten jelenlétét hangsúlyozza a harcokban (RÓZSA: i.m., 542).

⁹⁹ THEIBEN: *A Jézus-mozgalom. Az értékek forradalmának társadalomtörténete*, 218.

¹⁰⁰ PAPP: *Jézus és a népek*, 209.

¹⁰¹ FERGUSON: *A keresztyénség bölcsője*, 460.

¹⁰² VLADÁR: „Prozelita”, 402-403.

¹⁰³ Erről a fordításról a szakirodalomban ALLEN 1894-ben írt cikke óta (On the Meaning of ΠΡΟΣΗΛΥΤΟΣ in the Septuagint, 264-275) hosszas értelmezési vita folyik, melynek alapkérdése, hogy a LXX a προσηλυτος mellett a παροικος -t is használja a קָרַב fordítására, és míg egyesek szerint a megkülönböztetés tendenciózus, addig mások szerint egyszerűen az abban a korban már elterjedt προσηλυτος -t találják megfelelőnek, az egyenletlenségek pedig abból következnek, hogy a LXX nem egységes fordítás (pl. THIESSEN: Revisiting the προσηλυτος in „the LXX”, 333-350.). A vita összefoglalását lásd: MOTIFF – BUTERA: P.Duk. inv. 727r: New Evidence for the Meaning and Provenance of the Word προσηλυτος , 159-179.

görögöktől és rómaiaktól –,¹⁰⁴ és ez volt az, ami miatt sokkal több nő lett prozelita, mint férfi, miközben a férfiak szimpatizáltak a zsidó közösséggel, esetleg támogatták is azt. Ezek a szimpatizánsok gyakran anyagi áldozatokat is hoztak, támogatták a zsinagógák építését, és befogadták a zsidó tanítást.¹⁰⁵ Ezekre a pogányokból Izráelhez csatlakozott, de nem körülmetélkedett hívőkre 2 fogalom volt használatos (ezek az ApCselben rendszeresen előfordulnak): a φοβουμενοι és a σεβουμενοι τον θεον . Ezek a kifejezések azokat a pogányokat jelölik, akik Izráel egyistenhitéhez csatlakoztak, részt vettek az istentiszteleteken, de nem voltak körülmetélve és nem vonatkozott rájuk a teljes törvény.¹⁰⁶

A kultuszban való részvételen és a törvények megtartásához való viszonyon kívül témánk szempontjából van még egy másik fontos mozzanat, ez pedig a hellén kultúrához, mint kulturális környezethez való viszony, amely immár nem csupán kívülről, egy létező politikai állam határain túlról jelentkezik, hanem amivel hétköznapi szinten együtt kell élni. Az igen összetett kérdéskörből egyetlen vonás érdekes számunkra, mégpedig az, hogyan igyekszik Izráel (egy része) kommunikálni saját hitét a hellén kultúrájú emberek felé. A szent iratok görög nyelvre fordítása egy szimbolikus vonása a közeledésnek, így maga a LXX elsődleges példa. A saját iratok fordításán túl azonban vannak olyan próbálkozások is, amikor eleve a másik, idegen kultúra elemeit, fogalmait felhasználva jön létre egy irat, amely azonban a mondanivalón nem változtat. A Bölcsesség könyve például az izraeli hagyomány és a hellén kultúra ilyen újszerű kapcsolatát mutatja meg. RÓZSA hangsúlyozza, hogy itt nem két kultúra keveredésének modelljéről van szó, sokkal inkább a saját tartalom új eszközökkel történő közvetítéséről:

A szerző görög szellemben való jártasságát elsősorban az Ószövetségből táplálkozó gondolatainak kifejezésére használja, s nem a kölcsönzött fogalmakkal együtt átvett filozófiai eszmék tanítására. A felhasznált eszméket sem átvenni, sem megújítani nem szándékozik, hanem ezekkel szeretne hatékonyabban tanúskodni a zsidó hagyományról.¹⁰⁷

Mindezekkel együtt nem tagadható, hogy a zsidóság gondolkodására lassan, beszivárgóan hatást gyakorol a hellenizmus.¹⁰⁸

¹⁰⁴ FERGUSON: i.m., 462.

¹⁰⁵ Példa erre a kapernaumi százados, akiről a helyi közösség azt mondja Jézusnak, hogy méltó a segítségre, hiszen szereti a zsidó népet, még zsinagógát is építtetett, és akiről Jézus maga ezt mondja: Izráelben sem találok ilyen hitet. Lk 7,1-11

¹⁰⁶ A két fogalom különbségéről és egymást fedésétől lásd: WILCOX: The „God-Fearers” in Acts – A Reconsideration, 102-122.

¹⁰⁷ RÓZSA: i.m., 524.

¹⁰⁸ A görög hatás mértéke egyenetlen. A skála egyik szélének tekinthetjük pl. Alexandriai Philónt, akinek írásai teljesen átítatottak a görög filozófiával, másik végletnek pedig a Holt-tengeri tekerceket. A zsidó gondolkodás és hellén gondolkodás tehát nem tekinthető két egymással szemben álló, egymásra nem ható egységes tömbnek. Lásd PARSENIOS: „All THings to All People” (1 Cor 9:22): Hellenism in the New Testament, 319.

1.2.1.2. Jézus és a pogányok

Máté evangéliuma sajátosan mutatja be Jézus születését. Családfáját Ábrahámig, a népek atyjáig vezeti vissza (Mt 1,1-16), nem csak a dávidi örökséghez, de az eredeti, népet kiválasztó isteni tervhez kapcsolva Jézus művét, másfelől pedig már a születéskor történt jelek egyike is ugyanezt a küldetést hangsúlyozza: a napkeleti bölcsek, vagyis pogányok érkeznek hódolatu-
kat kifejezni. Aki tehát megszületett, az Izráelnek az a királya, aki a pogányoknak is világossága (Ézs 60,1-6). Ugyanezt hangsúlyozza Lukács evangéliumában Simeon hálaadása, amikor Jézusban felismeri azt, aki világosságot hoz a népeknek, és dicsőséget Izráelnek (Lk 2,32). STENSCHKE ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a pogányok sem veszítik el identitásukat, és Izráel is megmarad ebben a folyamatban: Ábrahám leszármazottja áldás mindkét csoport számára.¹⁰⁹ Később Jézus maga is önmagára vonatkoztatja ezeket az ígéket (pl. Mt 12,18-21). Szolgálatát a szinoptikusok egybehangzó elbeszélése szerint „a pogányok Galileájában” kezdi meg (Mt 4,12-16; Mk 1,14; Lk 4,15). Pogányokat is gyógyít,¹¹⁰ ők is jelen lehetnek tanításait hallgatva.¹¹¹

Ezekre tekintve látszólag nem kérdés Jézus és az Izráelen kívüli népek kapcsolata. Van azonban néhány olyan evangéliumi szakasz, amelynek értelmezése nehézséget jelent ebben a kontextusban. A Mt 10,5-6-ban Jézus megtiltja kiküldött tanítványainak, hogy „pogányok útjára menjenek”, vagy hogy Samáriába betérjenek, a 15,24kk-ban pedig maga mondja a tőle segítséget kérő kánaáni asszonynak, hogy „nem küldettem csak Izráel házának elveszett juhához”, illetve egy nagyon éles mondat is elhangzik ebben a párbeszédben: „Nem jó a fiak kenyérét elvenni és az ebeknek vetni”. Ezeknek a mondatoknak a megítélése összetett a szakirodalomban,¹¹² de úgy tűnik, hogy a missziói tevékenység szempontjából húsvét a fordulópont, és az is elképzelhetőnek tűnik, hogy ezekben a kijelentésekben az hangsúlyos, hogy a pogányoknak nem a zsidósághoz, a törvényekhez kell megtérniük, és csak a kereszthalál és a feláldozás jelenti az ettől való szabadságot.¹¹³ Húsvét előtt ugyanis csak egy olyan zsidóságba térhettek volna be, mely épp a nagypénteki eseményekben éri el története mélypontját, ekkor lepleződik le elhívása és küldetése teljesítésére való teljes alkalmatlansága. Az *elvégeztetett* kijelentése nyitja meg a változás útját.

¹⁰⁹ STENSCHKE: Psalms and the Psalms in Luke's Infancy Narrative, 60.

¹¹⁰ Pl. a szirofóníciai asszony fiának meggyógyítása (Mt 15,21-28; Mk 7,24-30); a gadarai megszállott meggyógyítása (Mk 5,1-20; Lk 8,26-39); a római százados fiának meggyógyítása (Mt 8,5-13; Lk 7,1-10); egy süket meggyógyítása a Tízvárosban (Mk 7,32-37).

¹¹¹ SENIOR: Between Two Worlds: Gentiles and Jewish Christians in Matthew's Gospel, 18.

¹¹² A főbb értelmezési irányzatok bemutatását lásd PAPP: Jézus és a népek, 206-212.

¹¹³ NAVARRO: La Escritura para las naciones. Acerca del universalismo en Mateo, 525-541.

Ezt látszik alátámasztani Jézus néhány megnyilatkozása. A Mt 23,15-ben például a farizeusokról szólva minősíti a helyzetet: „Megkerülitek a tengert és a földet, hogy egy pogányt zsidóvá tegyetek, és ha azzá lett, a gyehenna fiává teszitek, kétszerte inkább magatoknál”. Ennek ellentétéként a kapernaumi századossal való beszélgetésben hangzik el Jézus ígérete: „Sokan eljönnek napkeletről és napnyugatról, és letelepednek Ábrahámmal, Izsákkal és Jákóbbal a mennyek országában, ez ország fiai pedig kivettetnek a külső sötétségre” (Mt 8,11-12). A Mt 21,43-ban Jézus így szól a farizeusokhoz: „Elvétetik tőletek az Istennek országa, és oly népnek adatik, amely megtermi annak gyümölcsét”.

János evangéliuma sajátos képet fest Jézus és a pogányok viszonyáról. Egyfelől tényként állítja Isten Izráelen kívüliek közti munkáját (Jn 10,16-19): olyan juhait is vannak, akik „nem ebből az akolból valók”. Ezzel kapcsolatban BOLYKI arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyáj egységét nem az akol, hanem a közös pásztor adta. „Az ez az akol itt Izráel mint politikai-vallási intézmény. A nem ebből az akolból való juhok: a pogányok közül azok, akik rövidesen – s akik később – keresztények lesznek. Őket Jézusnak vezetnie *kell* – a *kell* szóban vegyük észre az isteni akaratot...”¹¹⁴ Ennek a befogadásnak nincs olyan feltétele, mint amiről a korabeli zsidóság vitázik: a körülmetélkedés és/vagy a keresztelkedés. Ennek elvetését mutatja a Nikodémus perikópa (Jn 3,1-21) PAPP szerint,¹¹⁵ aki a következő perikópával egységben formatörténeti szempontból vizsgálva a szöveget¹¹⁶ arra a megállapításra jut, hogy a Nikodémussal folytatott beszélgetés háttérében épp a zsidóság és a pogány népek kapcsolata áll, vagyis a betérés feltétele. Ezek közül nem választ Jézus, hanem az újjászületést¹¹⁷ helyezi középpontba, és a Lélek munkájához képest minden külső forma háttérbe szorul.

Az Isten uralmához, annak jövőbeli eljövételéhez kötődő korabeli viszonyulásokat is felülírja Jézus, amikor meghirdeti, hogy bár valójában ez az ország és uralom eljövendő, vagyis eszkatologikus, ugyanakkor jelen is van, mégpedig őbenne, megjelenése pedig aktív: etikai, egzisztenciális viszonyulásra kényszerít. Ez a fogalom nem csak időben összetett (jelen van és ugyanakkor eljövendő), de jelentéseiben is. JACOB összegzésében¹¹⁸ Máté evangéliumában négy fő jelentés megkülönböztetése szükséges. Elsőrenden Isten országa „az inkarnáció locusa”, vagyis olyan hely és kontextus, amelyben Isten munkálkodik a világban. Ez a feltá-

¹¹⁴ BOLYKI: „*Igaz tanúvallomás*”- *Kommentár János evangéliumához*, 279.

¹¹⁵ PAPP: Jézus és a népek, 210-211.

¹¹⁶ A perikópa három jelentős megközelítési irányának bemutatását (kijelentésbeszéd, kijelentés-dialógus, szimbolikus elbeszélés) lásd BOLYKI: i.m.110-113.

¹¹⁷ A szakirodalom megítélése kettős. Egyfelől az újjászületést hellenista eredetű/ tartalmú fogalomnak tartják, a Jn 3 esetében azonban hivatkozásként vonatkozhat a prozelitákkal kapcsolatos vélekedésekre is, miszerint a prozelita a körülmetélkedése és keresztelkedése által olyan, mint aki akkor született meg a halálból, vagyis újszülött.

¹¹⁸ JACOB: *Discipleship and Mission: a Perspective on the Gospel of Matthew*, 102-111.

madás esemény után események és emberek által mutatkozik meg, amikor is a *missio-Dei* megvalósul. Isten országa lehet egy olyan keret is, melyben Isten jelenléte megtapasztalható és felismerhető. Jézus munkája is az Isten országa keretei között valósul meg, és a tanítványok munkájának kerete is ez. Az Isten országáról való bizonyágtétel egzisztenciális, vagyis az életmód jellemzője: a tanítványság és a bizonyágtétel nem választható el egymástól ebben a keretben. A negyedik fontos jellemző pedig, hogy az Isten országában az igazságosság megvalósul: Jézus radikális módon¹¹⁹ jelenti ki a törvényt, ami tovább erősíti a tanítás és a tettek elválaszthatatlanságát.

Az Isten országa szempontjából tehát Jézus lebontja az etnikai határokat, a kívülállóság határát pedig a *hit* és *hitetlenség* fogalompárhoz köti. Ábrahám leszármazottai immár nem az etnikus Izrael, hanem Krisztus, és mindazok, akik benne hisznek. Ahogyan VAN ECK összegzi: az erős exkluzív tendenciákkal jellemezhető ószövetségi Izrael-kép után Jézus az inkluzivitást helyezi középpontba, mégpedig a hit egyetlen kritériuma mentén.¹²⁰ Ezzel szemben VENTER arra is felhívja a figyelmet, hogy a keresztyénség alapvető viszonyulása nem kizárólag inkluzív, exkluzivista vonásai, vagyis erős határai is vannak, csak ezek nem etnikusak.¹²¹ Ezek a határok jelen vannak többek között képek formájában (pl. búza és pelyva, jó és rossz fa etc.), vagy Jézus tanító kijelentéseiben (pl. aki velem nincsen, ellenem van; vannak, akik értik a mennyek országának titkait, és vannak, akik nem etc). A kérdés alapvetően új: az Isten országa evangéliumához való viszony.¹²²

Jézus feltámadása után missziói feladattal bízza meg tanítványait. A Mt 28,18-20-ban megfogalmazott missziói parancs Krisztus uralmának hirdetésére szólítja a tanítványokat, és ezzel a missziói tevékenységnek teljesen új dimenziót nyit. Ennek teljesítéséhez el kell menniük, vagyis a korabeli zsidó felfogáshoz viszonyítva más szintre emeli az aktivitás mértékét. A tanítvánnyá tétel értelmezése ebben az esetben nem maradhat a klasszikus tanítás-tanulás kontextusában, de hozzátartozik a bizonyágtétel fogalma, és az életformán kívül a tanulás, a megismerés és az ismeret módját is jelöli. A tanítvány tehát a Mester tanítványa, aki bizonyágot tesz arról, aki elküldte, mégpedig egész életét átfogó bizonyágtétellel, miközben ez határozza meg tanulását, megismerési és megértési folyamatait.¹²³ Jézus a Máté szerinti missziói parancsban a szűk körű missziót teljesen kitágítja (*παντα τα εθνη*), beleértve magát

¹¹⁹ Ez nem egyenlő a törvény minden részletre kiterjedő, teljes radikalizálásával.

¹²⁰ VAN ECK: *Inclusivity as the Essential Nature of the Gospel*, 49-84.

¹²¹ VENTER i.m.28.

¹²² NEL: *Mission and Ethics: Sensitivity to Outsiders in Matthew*, 85-103.

¹²³ JACOB: i.m.

Izráelt, és minden népet.¹²⁴ Ugyanennek a kitágított missziói képnek a leírása található az ApCsel 1,8-ban: „...tanúim leszek úgy Jeruzsálemben, mint az egész Júdeában és Samáriában és a földnek mind végső határáig”.

Márk evangéliumának végén, mely a 16,8 után későbbi (hosszabb) hozzátoldás,¹²⁵ a missziói feladat az evangélium hirdetése, mégpedig minden teremtménynek. GNILKA szerint a minden teremtményre vonatkoztatás a Kol 1,23-mal mutat rokonságot. Ez a kép az egész teremtett világ királyaként láttatja Krisztust. „A hirdetendő evangélium ennek megfelelően azt az uralmat nyilvánítja ki, amelyet a feltámadt Krisztus kapott a teremtés felett. A missziós prédikáció az ő szabadító uralkodói helyzetének meghirdetése.”¹²⁶

1.2.2. KULTURÁLIS TÖRÉSVONALAK AZ ELSŐ GYÜLEKEZETEK BEN

1.2.2.1. A jeruzsálemi gyűlés által kitárt kapuk

Isten népének történetét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az önvédelem és nyitottság kérdése végig jelen van, értelmük koronként változik. A Jézus által meghirdetett nyitottság azonban nem következik Izráelből, a misszió tényleges megkezdése és megvalósítása nem következik az egyes tanítványok vagy közösségek elindulásából, alkalmasságából. A Pünkösöd olyan esemény, mellyel Isten közvetlenül avatkozik be, amikor látást és erőt ad a bizonyágtételhez. A közösség megmaradásáért, megújításáért, a törvényhez és Istenhez való ragaszkodásért folytatott emberi küzdelem ugyanis önmaga csapdájában vergődik épp legnemesebb szándékú energiáit mozgósítva, de az inkluzivitásra való készséget éppen ezáltal természetszerűen redukálva. Ezt LENKEYNÉ SEMSEY Klára a következőképpen foglalja össze: „Isten közvetlen környezetét állandóan kísérti a dogmatizmus és a bezárkózás, pedig az Úr munkája dinamikus és mindenre kiterjedő. A döntő fordulat megtörtént a keresztyén misszió történetében, ami ezután következik, az a felismert feladat megvalósítása”.¹²⁷

¹²⁴ SCHNABEL: *Israel, the People of God, and the Nations*, 35-57.

¹²⁵ A Krisztus után 2. században élő „márki” közösség eszkatologikus váradalmait hangsúlyozza a hosszabb befejezés elkészítésében: VENA: *La „otra” comunidad detrás del evangelio de Marcos*, 51-66. Ha Márk és a hosszabb befejezés kapcsolatát az összekapcsoló elemekre koncentrálni vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy ugyanazok az állítások hogyan jelennek meg különböző körülmények között. A tanítványság az egyik ilyen összekötő elem, vagyis a keletkezés idejének „igehallgatói” átélhették a közvetlen kapcsolatot Jézus korábbi tanítványaival. Ugyanígy összekötő kapocs Jézus erejének megtapasztalása Jézus történelmi idejében, és a befejezés keletkezésének jelenében. Lásd HENDERSON: *Discipleship after the Resurrection: Scribal Hermeneutics in the Longer Ending of Mark*, 106-124.

¹²⁶ GNILKA: *Márk*, 936.

¹²⁷ LENKEYNÉ SEMSEY: *Az Apostolok cselekedeteiről írott könyv*, 194.

A pünkösdi közösségi élményén túl¹²⁸ az egyes emberekben is Isten lelke hoz változást, amire példa Péter látomása (ApCsel 10) és Pál látomása (ApCsel 16,9-10) is, az egyes emberekben végbement változások pedig közösségi változást eredményeztek, amelynek eredménye az első jeruzsálemi gyűlés vitáiban és döntésében válik megfoghatóvá.¹²⁹ A gyűlés olyan közegeben megy végbe, amelyben Jeruzsálem mellett már Antiokhia is központi szereppel bír, Pál apostol pedig már túl van első missziói útján, és folyamatosan tapasztalja Isten áldását és jeleit: igehirdetése megerősödését és a pogányok megtérését, gyülekezetek alakulását.¹³⁰ A zsidósághoz és a törvények betartásához fűződő vita azonban igen erős. Nem csupán a zsidó háttérű keresztyének összetett motivációjú tevékenysége miatt (pl. ApCsel 15,1-5), de a változás mértéke miatt is, amelyet még az egyes ember sem feltétlenül képes egy pillanat alatt feldolgozni. Erre láthatunk példát a közvetlen kijelentést nyert Péter Gal 2-ben leírt ingadozásában.

A gyűlés alkalmával Péter és Pál is saját megtapasztalásaival érvel: a pogányoknak is adott a Szentlélek ajándéka, vagyis nem a korábbi elvekhez és gyakorlathoz kell igazodni, hanem Isten tetteihez: „nem azzal kell foglalkozni, hogy mi volt a múltban, az atyák idején az érvényes rend, hanem azzal, hogy mit ajándékozott az Úr a jelenben és mi a jövő útja”.¹³¹ Ez nem jelent szakítást az ószövetségi kijelentésekkel, csupán azok értelmét újszerűen jelenti ki és világítja meg Isten Lelke. A folytonosság is jelen van a gyűlés leírásában, mégpedig hangsúlyosan: Jakab lezáró beszéde a prófétákra hivatkozik,¹³² és az Ám 9,11-12-t idézi, mégpedig egy sajátos módon. A LXX szövegét követve Dávid leromlott sátorának helyreállításával kapcsolatban mindazokról a népekről beszél, amelyeket Isten tulajdonának nevezett (ApCsel 15,17), ami TANNER szerint a szövetséges státuszba való beemelésük kifejezése.¹³³ Jakab ószövetségi hivatkozása biztos jelzés arra nézve, hogy nem valami korábbitól független történelmi fejezet kezdődött, hanem a korábbi kijelentések szerinti isteni cselekvés megtapasztalása. Az események megítélésében továbbra is kulcsfontosságú a korábbi kijelentések felisme-

¹²⁸ Az ApCsel 2-ben leírt közösségben sokféle csoport leírását találjuk, melyek értelmezése nem egységes a szakirodalomban. A vélemények összefoglaló leírását lásd: GILBERT: *The List of the Nations in Act 2: Roman Propaganda and the Lukan Response*, 497-529.

¹²⁹ Péter és Pál kiemelése nem jelenti, hogy csak rájuk vonatkozik ez az állítás. Bár a szakirodalomban jelen van az a nézet, hogy a többi apostol Jeruzsálemben maradt, és nem vett részt a küldetés teljesítésében (lásd pl. a sokak által hivatkozott DUNN: *The Acts of the Apostles*), az ApCsel-ből kimutatható sokak missziói aktivitása – összefoglalóan lásd: SCHNABEL: i.m., 14-15.)

¹³⁰ Itt természetesen a Lukácsnál megírt történetre, és nem a megírás idejére vonatkozik az állítás.

¹³¹ LENKEYNÉ SEMSEY: i.m., 201-202.

¹³² A többes szám mögött rejlő próféciaakra vonatkozóan nincs teljes egyetértés. Legtöbbször a Hós 3,5; Jer 12,15-16; valamint az Ézs 45,21 textusokat említik.

¹³³ TANNER: *James' Quotation of Amos 9 to Settle the Jerusalem Council Debate in Acts 15*, 85. TANNER ebben az írásában végigkíséri az amósi szöveg LXX fordításában bekövetkezett változásokat, illetve az ApCsel-ben megjelenő különbségeket.

rése, még akkor is, ha ilyen hatalmas mértékű változást kell átélniük, megérteniük, megértetniük.

A jeruzsálemi gyűlés feltételeket is szab a pogányból lett keresztyének számára. Ezek a Lev 17,7-14-ben és a Gen 9,4-ben foglaltaknak megfelelő kritériumok, mely a bálványimádáshoz és az ezzel összefüggő cselekvésekhez kapcsolódnak, illetve amelyek által lehetségessé válik az asztalközösség zsidó és pogány háttérű keresztyének között.¹³⁴ Mint ahogyan a döntés és a megfogalmazott, elküldendő üzenet (15,23-29) háttérében a békesség megteremtésének célja áll, ugyanúgy maga az üzenet is a békesség megélésének lehetőségét szolgálja. Ennek alapja a megfogalmazott üzenet szerint a helyzet elismerése, hogy ti. „közülünk valók”, akik a pogány származású testvérek lelkét feldúlták, még akkor is, ha a közösség nem hatalmazta fel őket a körülmetélkedés hirdetésére. A békességre törekvés módja, hogy „ne tegyünk több terhet rátok a szükségesnél”, illetve az az elvárás, hogy a másik fél is vegye tekintetbe a zsidóból lett keresztyének sajátosságait.

A jeruzsálemi gyűlés további tanulsága témánk szempontjából, hogy a keresztyéneket nem szakította ki saját kulturális közösségükből. Sem a zsidókat, sem a pogányokat. Senkinek nem kellett megtagadnia népét vagy kultúráját. Ebből azonban mégsem következett szinkretizmus, mivel a gyűlés egyaránt elhárította a judaizálás és a hellenizálás veszélyét. Ahogyan PAPP fogalmaz: „Jézus Krisztus valóban egyé tette a két nemzetséget anélkül, hogy bármelyiket kiragadta volna a teremtési rend adta hivatásából”.¹³⁵ Az Isten népére korábban jellemző önvédelmi törekvések a judaizáló irányzatban maradnak meg,¹³⁶ míg az apostoli válaszokban sokkal inkább az *egység* megteremtése és megőrzése lesz majd a kérdés.

1.2.2.2. Az egy néppé békéltetettek gyülekezete

Pál apostol a galatákhöz írott levelében szintén beszámol a jeruzsálemi gyűlésről és előzményeiről. Az általa is leírt probléma mélységét jelzi, hogy a 2,11-14-ben rámutat – ahogy fentebb már jeleztük –, hogy maga Péter is zavarba jött a kérdéstől, és magával rántotta többek között Barnabást, amit Pál képmutatásként értekel. Az étkezésnél való elkülönülés azzal az érzéssel tölthette el a zsidó keresztyéneket, hogy ők különbek a pogánykeresztyéneknél. Az etnikus, és ebből következően vallási viselkedésük tisztasága által erősödött a felsőbbrendűség. Ahogy a prozelizák és istenfélők „másodosztályú” zsidók voltak, úgy lettek a pogányke-

¹³⁴ A felsorolás három helyen is előfordul az ApCsel-ben (15,20; 15,29; 21,25). A szövegek lényegileg megegyeznek, de vannak köztük árnyalatnyi, kifejezésbeli különbségek. Ezek elemzését lásd: PARK: Drawing Ethical Principles from the Process of the Jerusalem Council, 278-280.

¹³⁵ PAPP: Választott nép – megváltott eklézsia..., 262-273.

¹³⁶ Ezt az önvédelmi törekvést a *türelem* és *türelmetlenség* fogalom-pár mentén vizsgálja: CARMONA: Tolerancia e intolerancia en el Nuevo Testamento, 265-295.

resztyének is másodosztályúak a közösségben. Ebben az esetben tehát megfigyelhető, hogy az etnikus identitás megőrzésére irányuló törekvés vallási köntöst ölt,¹³⁷ mert ahogyan KARAKOLIS fogalmaz,¹³⁸ az étkezéshez kapcsolódó előírások zsidó identitásjelző elemek. Szimbolikus, hogy amint az étkezési elkülönülés megakadályozza az asztalközösséget, ugyanúgy az etnikus identitás előtérbe helyezése megakadályozza az úrvacsorai közösséget, vagyis az egység megélését.

A törvény szerinti életből fakadó felsőbbrendűség viselkedési megnyilvánulásait a Róm 2,17-20 foglalja össze: „...azt hiszed magadról, hogy te a vakoknak vezetője, sötétségben lévőknek világossága, a balgatagok tanítója, a kiskorúak mestere vagy, bírván a törvényben az ismeret és igazság formáját”. Ez a leírás leleplezi a mögöttes – általánosan emberi – motivációt: a birtoklás és kizárólagosság igényét.

Ennek a feszültségnek az értelmezésében utólag könnyű megállapítani, hogy ha Jézus Krisztus maga feloldotta ezeket a gátakat, akkor ez nem lehet kérdés. A folyamat megélése azonban sosem ilyen egyszerű. Nem elég ugyanis tudomással bírni valamely igazságról, annak megélése és alkalmazása ugyanis nem csupán kognitív szintű folyamat: érzelmeket is érint, melyeket meghatároz egy közösség, egy kultúra, egy örökség és megannyi személyes motiváció. Ez pedig különös tanulsággal bír témánk szempontjából: vannak hitgyakorlatunknak olyan vonásai, melyek teológiai indoklásúak, ugyanakkor kulturálisak, sőt, etnikusak is, a szó modern értelmében. Hangsúlyos tehát az a szentírási igény, mely ebben a formában elvárja a kulturális asszimilációs igény feladását a missziói tevékenységben, mivel azok elválasztanak, szakadást okoznak – ez azonban nem egyenlő az önfeladással. Helyette Pál a helyzet megértését és teológiai átgondolását ajánlja megoldásként.

Pál ismeri és elismeri a népek közti különbségeket (pl. 1Kor 1,22), ugyanakkor az azonosságokat (nem csupán hasonlóságokat) hangsúlyozza. A legalapvetőbb azonosság, hogy mindenki bűnös Isten előtt: „zsidók és görögök mindnyájan bűn alatt vannak” (Róm 3,9), és „mindnyájan vétkeztek és szűkölködnek Isten dicsősége nélkül” (Róm 3,23). A különbség annyi, hogy „akik törvény nélkül vétkeztek, törvény nélkül vesznek el, és akik a törvény alatt vétkeztek, törvény által ítéltetnek meg”(Róm 2,12). Az azonosság másik oldala Jézus Krisztus váltságahalála, aki átokká lévén megváltotta a törvény alatt élőket a törvény átkától, és aki által Ábrahám áldása lehet a pogányokon is, „hogy a Lélek ígéretét elnyerjük hit által” (Gal

¹³⁷ Ez az állítás nem jelenti azt, hogy a vallási és etnikai identitást egymástól független önmagában létezőnek tartanám, és nem tételezek fel tiszta, időbeli egymásutániségben végbemenő helycserét sem. A két identitás-elem kapcsolatát komplexnek tételezem.

¹³⁸ KARAKOLIS: *Church and Nation in the New Testament: The Formation of the Pauline Communities*, 366.

3,13-14). Ebből fakadóan pedig Krisztusban, a megváltás tekintetében „nincs zsidó, sem görög” (Gal 2,28) sem „idegen, szkítiai” (Kol 3,11).

Ahogy a Lélek munkája a bizonyíték a jeruzsálemi gyűlés számára a pogányok befogadásának szükségességére, ugyanúgy hoz a páli teológia sokféle képet a Lélek egységet teremtő munkájának megmutatására.¹³⁹ „Egy Lélek által mi mindnyájan egy testté kereszteltettünk meg” és „mindnyájan egy lélekkel itattattunk meg” (1Kor 12,13),¹⁴⁰ vagyis a Lélek által egyrészt egység jön létre (Gal 3,28), másrészt minden tagnak van feladata, funkciója, egyik rész sem fölösleges az egész szempontjából, sőt, értékét mindegyiknek épp az adja, hogy a test tagjai (1Kor 12). Az egység kozmikus kitérítésként láthatjuk az efézusi levélben.¹⁴¹ Az egység alapja itt (Ef 2,14), hogy Krisztus lebontotta „a közbevetett válaszfalat”, mely jelentheti a szentek szentjét elválasztó kárpitot, amely Krisztus halálakor szakadt ketté, megnyitva ezzel az utat Isten felé; jelentheti a templom külső udvarát elválasztó falat, mely a pogányokat tette kívülállóvá; jelentheti a törvényt is, „melyet az emberi parancsok és rendelkezések mintegy *kerítéssel* vettek körül”.¹⁴² Összefoglalóan Krisztus lerombolta a falat Isten és ember, ember és ember között. Ezért nincs zsidó vagy pogány, ezért teremthet két népből egyet.¹⁴³

Pál apostol egy sajátos fogalmat is használ e titokzatos terv megvalósulásának leírására, mégpedig a megbékélés fogalmát.¹⁴⁴ Legtöbbször ezek mögött is kozmikus tágasságú képek állnak. A 2 Kor 5,19-ben például ezt olvassuk: „Isten volt az, aki Krisztusban megbékéltette magával a világot, nem tulajdonítván nekik bűneiket, reánk bízta a békéltetés szolgálatát”.¹⁴⁵ A *nem tulajdonítva nekik bűneiket* kifejezés particípiumi nyelvtani alakja pedig (λογιζομενος) TURNER szerint kettős hangsúlyú: van egy történeti, objektív értelme, hiszen Isten megbékélése végbement, befejeződött a kereszten, és van ezek mellett egy szubjektív aktualizálása is az objektív igazságnak, amint az evangélium hirdetik és az emberek hisznek.¹⁴⁶

¹³⁹ Ezek részletes felsorolását és elemzését lásd HEIDEBRECHT: *Distinction and Function in the Church: Reading Galatians 3:28 in Context*, 181-193.

¹⁴⁰ Háttérben az ApCsel 2,16-18 és Joel 2,28-29.

¹⁴¹ Ahogy MEEKS megállapítja: a deutero-Páli levelek (Kolossé, Efézus) Krisztust kozmikus perspektívában magasztalják, mégpedig az egyház belső egységének megerősítését kiszolgáló módon – a címzettek érintő kilengésekre reagálva. MEEKS: *The Social Context of Pauline Theology*, 266-278.

¹⁴² BÉKÉSI: *Az efézusiakhoz írt levél magyarázata*.306.

¹⁴³ A szakirodalom sokféle hagyományanyagot kimutat az Ef 2 mögött. SUH az Ez 37-re hívja fel a figyelmet, szóhasználatbeli, strukturális és tematikus párhuzamosságokat állapítva meg. SUH: *The Use of Ezekiel 37 in Ephesians 2*, 715-733.

¹⁴⁴ KIM szerint azért lehet ez a fogalom sajátos, mert Pál személyes tapasztalatából, mégpedig a damaszkuszi úton átéltékből következik, ezt alkalmazza képként, szinte metaforaként. KIM: *2Cor. 5:11-21 and the Origin of Paul's Concept of „Reconciliation”*, 360-384.

¹⁴⁵ Ugyanígy a Kol 1-ben, ahol külön is kiemeli a levél, hogy Krisztusban békéltetett meg önmagával az Atya mindent, „ami csak van, akár a földön, akár a mennyekben” (Kol 1,20).

¹⁴⁶ TURNER: *Paul and the Ministry of Reconciliation in 2Cor 5:11-6:2*, 84.

A Pál által megjelenített kozmikus kontextusban értelmezhetőek igazán az egyes levelek állításai, ahogyan ebbe a világformáló tervbe a mindenkori adott körülmények között illeszkedni lehet. A keresztyéneket és közösségeket körülvevő világ komplex realitás, melynek értelmezéséhez is a megbékélés a kulcs, ez a fogalom adja meg ugyanis az egymáshoz való viszonyulás alapját és módját.¹⁴⁷ Krisztus halálából következik, hogy akik élnek, ezután ne maguknak éljenek, hanem azért, aki aki értük meghalt és feltámasztatott (2Kor 5,15), vagyis az én-központú élet helyett Krisztus központú élet. Ebből pedig egy teljesen új szemlélet következik, vagyis az, hogy „senkit sem ismerünk test szerint” (5,16), hanem az új teremtésben a felöltött új ember ismeri a másik új embert (Kol 3,10). Ez nem az etnikus jelleg eltörlése, mint ahogy nem a nemi identitás eltörlése és nem a társadalmi rend megváltoztatása (Gal 3,28), sokkal inkább a megújult látásmód és új élet lehetősége az adott kategóriákon belül. Nem véletlen, hogy a határok eltörléséről szóló megállapításokhoz szorosabban vagy lazábban, de konkrét viszonyulási leírások kötődnek. A galatákhoz írt levél például a Lélek általi (5,16), Lélek vezetése alatti (5,18) életre, és a Lélek gyümölcseinek termésére (5,-22-23) hív. Pál meggyőződése ugyanis, hogy Isten Lelkének ígérete következetességet vár el az evangélium üzenete és a zsidó-pogány konkrét közösségi viszonyulás között.¹⁴⁸ A Kolossé levélben (Kol 3) pedig az új ember felöltözéséhez részletes leírás is kapcsolódik közvetlenül az egymáshoz való viszonyulásról, sok egyéb között a megbocsátást és a szeretetet helyezve középpontba.

Ebben az új megismerési és viszonyulási keretben a korábbtól eltérő megosztási vonalak jelennek meg: már nem zsidók és pogányok, hanem a hitben erősek és gyengék (Róm 14) kategóriái. Ez utóbbiaknak van szükségük étkezési előírások és egyéb rituálék megtartására, az előbbieknél azonban felelősséggel tartoznak a gyengébbekért éppen nagyobb szabadságukért cserébe, magatartásuk mércéje pedig a békesség megőrzése és a botránkoztatás elkerülése. Az erősség és gyengeség tehát nem felsőbbrendűség vagy alárendeltség kérdése: a felelősség áll a viszonyulás középpontjában – éppen ugyanazon az elven, ahogy egykor Izráel népe felelős volt (lett volna) a fizikailag kiszolgáltatottakért és gyengékért. „Tartozunk pedig mi az erősek, hogy az erőtlenek erőtlenségeit hordozzuk, és ne magunknak kedveskedjünk” (Rm 15,1). Szintén az új megismerési és viszonyulási lehetőségéből fakad, hogy a keresztyén ember a másik hasznát is képes keresni, sőt képes a másikat önmagánál különbnek tartani (Fil 2,3). Ez

¹⁴⁷ OKURE: „The Ministry of Reconciliation” (2Kor 5,14-21): Paul’s Key to the Problem of „the Other” in Corinth, 105-121.

¹⁴⁸ HEIDEBRECHT: i.m., 183.

pedig annyit jelent, hogy a másik szempontjai is fontossá lesznek, sőt fontosabbak a saját szempontoknál.

Az eddigiekben láthattuk, hogy Pál Isten átfogó terve megvalósulásának kereteiben látja szolgálatát, miközben közösségeket tanít új viszonyulásra. Missziói munkájában mégis az egyénekre fókuszál, mikor Krisztust hirdeti. A megtérésre hívás klasszikus, az ószövetségi $\alpha\beta$ fordításának vagy párhuzamának tekinthető fogalmát ($\epsilon\pi\sigma\tau\rho\epsilon\varphi\epsilon\upsilon$) mindössze kétszer használja (1Tessz 1,9; 2Kor 3,16). A keresztyénné válás folyamatában sokkal jellemzőbben a $\pi\sigma\tau\iota\varsigma$ főnév vagy a $\pi\sigma\tau\epsilon\upsilon\epsilon\iota\nu$ εις (vagy $\epsilon\pi\lambda$) $\chi\rho\iota\sigma\tau\acute{o}\nu$ ige jelenik meg. Ez a páli levelekben nem egy ideológia elfogadását jelenti, sokkal inkább azt, hogy valaki elfogad egy keresztyén közösség által vallott új ethoszt, amely egymáshoz való viszonyukban és életükben is megnyilvánul. Éppen ezért DESPOTIS szerint a megtérés folyamata szociális jellegű, mivel benne az egyén önként elfogadja egy közösség Krisztusba vetett hitét, rítusait és ethoszát. A szociális jellegesen túl megjelenik benne a narratív-biográfiai elem is, és összességében egy szocializációs folyamatként jellemezhető.¹⁴⁹

Az „egy néppé békéltetett” Isten népének és a számukra idegeneknek, kívülállóknak a viszonyáról egy fontos megállapítást¹⁵⁰ szükséges még megtennem. Vissza kell térnünk ugyanis a jövevények fogalmához, melynek jelentése lényegileg átalakul. A kívülállóság fogalmát az antik görög-római kultúra és a korai keresztyén iratok is többféle fogalommal határozzák meg, ezek a $\pi\alpha\rho\iota\kappa\omicron\varsigma$, $\pi\alpha\rho\epsilon\pi\iota\delta\eta\mu\omicron\varsigma$ és $\xi\epsilon\nu\omicron\varsigma$.¹⁵¹ Az első kettő a jövevényeket jelöli a prozelitizmus és a kívülállóság, a *máság* háttérével. Az 1 Péter többször is használja ezeket a kifejezéseket, elsőként rögtön a megszólításban, bár már itt sem értelmezhető a prozelita megfelelőjeként, sokkal inkább a címzettek társadalmi státuszának leírásaként, vagyis hogy a címzettek idegenek a Római Birodalom számára, és ekkor már üldözéseket is el kell szenvedniük.¹⁵² Az 1 Pét 2 vagy a gondolatilag rokon Zsid 13 már másként használja a jövevényiséget: ami korábban az exkluzivitás kifejezője volt, most épp az inkluzivitást szolgálja. A *jövevényiség* a korai keresztyénség identitásának támogató elemévé vált.

Ez a jövevényiség pedig a megérkezésig tart, melyről az ószövetségi „jövőt-látó” látomásokkal párhuzamosan az Újszövetség is csak homályos formákban ad hírt: „amiket szem nem látott, fül nem hallott és embernek szíve meg se gondolt, amiket Isten készített az őt szeretőknek” (1Kor 2,9). A jelenések könyve ezt a képet mennyei istentiszteletként ábrázolja, melynek

¹⁴⁹ DESPOTIS: Exploring a Common Background of Paul and 'John': Mission and Conversion, 117.

¹⁵⁰ Helyén valónak tűnne az egyház közösségeinek és fogalmainak vizsgálata: a házi közösségek, gyülekezetek, ezek összekapcsolódási rendszere, illetve az *ecclesia una sancta* fogalmi és viszonyai mentén. Ez azonban olyan irányba terelné jelen dolgozatot, mely messzire vezetne alapvető célkitűzésétől.

¹⁵¹ DUNNING: Strangers and Aliens No Longer: Negotiating Identity and Difference in Ephesians 2, 2-3.

¹⁵² SELAND: Παροικος και παρεπιδημος: Proselyte Characterizations in 1 Peter?, 239-268.

résztevői egy megszámlálhatatlan nagy sokaságként jelennek meg a látomásban „minden nemzetből és ágazatból, és népből és nyelvből”, mindannyian fehér ruhákban vannak, kezükben pálmaággal (Jel 7,9). Az istentisztelet leírásaiból képet kapunk arról, miért dicsérik Istent az Őt körülvevők: teremtő munkájáért (4,11), Krisztus megváltó tetteért (5,9), Isten megvalósult tervéért és uralmáért (11,15), igazságos ítéletéért (14,7; 15,4; 16,5; 19,2) és a megvalósított egységért (19,7-9).¹⁵³

¹⁵³ NAKHO: The Manner of Worship According to the Book of Revelation, 165-180.

2. KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSÁBAN

Az előző fejezetben végigtekintettük az önmagunkhoz, mint Isten népe küldetéseljesítő tagjaihoz, részeihez való viszonyulásunk bibliai alapjait, a feladathoz és a népen kívüliekhez való viszonyt. A bibliai alapoktól elindulva a dolgozat jelen fejezete ugyanezt a küldetést kívánja vizsgálni immár konkrétan a kultúrák találkozásának szintén összetett kérdéskörére koncentrálni. A fejezet kérdése ebből fakadóan az, hogyan valósul meg a küldetés teljesítése, vagyis a *tanítvánnyá tétel* különböző kultúrák között, illetve konkrétan mai magyar református igyekezetünk és a cigányság találkozásában. A viszonyíthatóság érdekében a második kérdés vizsgálatához segítségül hívom más felekezetek próbálkozásait, olyan egyházakét és közösségeket, akik missziói tevékenységet végeznek a cigányság körében.

2.1. KÜLDETÉS ÉS INKULTURÁCIÓ¹⁵⁴

A tanítvánnyá tétel kultúrák közötti megvalósításának kihívásai az *inkulturáció* kérdésköréhez vezetnek el bennünket. Ezt a korábban antropológusok által használt, majd a missziói teológiákba átemelt fogalmat¹⁵⁵ egyre gyakrabban felfedezhetjük teológiai írások olvasásakor, vagy világméretű egyházi tanácskozások, konferenciák témájaként.¹⁵⁶ A világméretű missziói témák esetében érthető és egyre elfogadottabb az inkulturáció kérdése, fogalma, hiszen ki ne ismerné el, hogy a távoli kultúrákba elvitt evangéliumot le kell fordítani, át- és megélhetővé kell tenni az emberek számára. Mi lehet azonban egy ázsiai vagy afrikai történés tanulsága számunkra? Maguk a bevezetett fogalmak jelentik számunkra a nyereséget, hiszen nyilvánvaló, hogy eltérő kultúrák találkozásában végezzük akár hitoktatási tevékenységünket, akár egyéb egyházi szolgálatainkat.

2.1.1. FOGALMAK – PRAKTIKUS SZÓMAGYARÁZAT ÉS IRÁNYJELZÉS

2. 1.1.1. A kultúra és a kultúrák fogalma

A kultúra fogalma általános és egyszerű. Gyakorta használjuk olyannyira természetesen, hogy nem is gondolkodunk jelentéséről. Hétköznapi használata általában valamilyen értékes, magasabb rendű dolgot jelöl leginkább a művészetek irányába mutatva. Eszünkbe jutnak épületek,

¹⁵⁴ Az alfejezet előtanulmánya megjelent: BARNÓCZKI: Az inkulturáció jelenségéről, 39-57.

¹⁵⁵ BOSCH: *Paradigmaváltások a misszió teológiájában*, 409.

¹⁵⁶ Példa erre az Egyházak Világtanácsa által 1997-ben Brazíliában tartott Salvador Konferencia (*Conference on World Mission*), vagy az első Edinburgh világmisziós konferencia századik évfordulója alkalmából szervezett Edinburgh 2010 (*Witnessing to Christ Today*), melynek hangsúlyos témája volt az inkulturáció, inkarnáció és dialógus – beszámolók olvashatók: <http://www.edinburgh2010.org/en/home.html>

műalkotások, zene, színház, utazási élményeink, vagy a ma már mindenki által elérhető ismeretterjesztő filmek, amelyek egzotikus országok szokásait, jellegzetességeit mutatják be. Felidézzük történelmi tanulmányainkat: az antik Hellászt és Rómát, vagy éppen kilátogatunk a Hortobágyra és rádöbbenünk, hogy a szürkemarha és a mangalica tartása vagy a kukorica termesztése is végső soron kulturális dolog. Használjuk a *kulturált ember* és *kulturált viselkedés* kifejezéseket is, amelyekkel műveltségi szintet jelölünk: valaki birtokában van annak a tudásnak, amely viselkedésében, sőt értékében is megkülönbözteti az egyént a tudatlanoktól, a tömegetől. Ha azonban megkérdeznének, mi a kultúra definíciója, nehezen tudnánk rövid, szabatos választ adni.¹⁵⁷

Az értelmezés problémája nem új keletű.¹⁵⁸ A 18. században már megfogalmazást nyert a fogalom használatának bizonytalansága, a későbbiekben pedig különböző tudományágak a saját érdeklődési területüknek és vizsgálódásuk módszertanának megfelelően látták el eltérő hangsúlyokkal.

Az antropológia például a kultúrát mint egészet vizsgálva úgy fogalmaz, hogy az „magába foglalja a tudást, a hiedelmet, a művészetet, az erkölcsöt, a jogot, a szokást, valamint mindazon egyéb képességeket és viselkedésmódokat, amelyekre az ember a társadalom tagjaként szert tesz”, vagy egy jóval modernebb definícióval élve azt mondja: „a kultúra a dolgoknak és eseményeknek a szimbólumalkotás... által fenntartott összessége, és ez az összesség az ember fizikai-biológiai valóságán kívüli összefüggésekben vizsgálendő.”¹⁵⁹ A kultúra ebben az esetben tehát a jelenségek hangsúlyát kapja, mégpedig szigorúan együttélési, társadalmi összefüggésekben. Ebből fakadóan az antropológia szívesen tesz vizsgálat tárgyává kisebb társadalmi egységeket, csoportokat, és gyakran használja a *társadalmi-kulturális rendszer* fogalmát.

A szociológia tudománya szintén elválaszthatatlannak tekinti a társadalmat és a kultúrát, és a hétköznapi fogalomtól eltérően, mely produktum-orientált, szintén a szellemi vonásokat sorolja első helyre. GIDDENS például a következő egyszerű fogalmat ajánlja: „A kultúra a csoport tagjai által megőrzött értékekből, az általuk követett normákból és a létrehozott anyagi javakból áll.”¹⁶⁰ Ez a tudományág jellegzetesen statikusabb definícióval dolgozik az antropológiánál.

A filozófia és a teológia számára ezek a kultúra-fogalmak nehezen kezelhetőek, bár teológiai megállapításainkban fellelhetők párhuzamok: TÖRÖK definíciója például jóval közelebb

¹⁵⁷ BODA: *Inkulturáció – Az evangélium és a kultúrák átültetése*, 18-22.

¹⁵⁸ Rövid, de sokatmondó áttekintést nyújt: BORSÁNYI: A kultúra fogalmától a kultúra tudománya, 145-160.

¹⁵⁹ BORSÁNYI: i.m., 146.

¹⁶⁰ GIDDENS: *Szociológia*, 61.

áll az antropológia dinamikus és jelentésközpontú felfogásához, amikor az állítja, hogy „kultúrán értjük a valóság szellemi megragadását”,¹⁶¹ miközben SEBESTYÉN értelmezése a szociológia statikusabb megfogalmazásaival mutat rokonságot, amikor a legtágabb értelmezés leírásakor így fogalmaz: „A kultúra minden olyan emberi munka, amit a természettel szemben alkalmazunk a természet megművelése céljából.”¹⁶²

BODA az inkulturációról írott könyvében inkább a deskriptív jellemzést ajánlja,¹⁶³ és a hat évtizede e témában megkerülhetetlen szerzőnek számító NIEBUHR is - miközben csupán kísérletnek nevezi saját kultúra-definícióját - a hosszabb leírás mellett dönt, amely szerint a kultúrára a következő dolgok jellemzőek: társadalmi jelenség, emberi vívmány, az értékek világa, az ember javát szolgálja, az értékek földi és anyagi megvalósítása és megőrzése érdekli.¹⁶⁴ NIEBUHR számára a kultúra lehető legáltalánosabb értelmezésének megtalálása azért fontos, hogy lehetővé váljon annak vizsgálata, milyen lehet a keresztyénség és a kultúra, Krisztus és a kultúra kapcsolata.

Mindezek alapján e dolgozat egy praktikus definíció mentén halad, mely a következő: a kultúra *egy közösség tagjaira jellemző észlelési, értelmezési, értékelési és megnyilvánulási rendszer.*

Minden társadalmi-kulturális rendszer más és más. A nyelv például a kultúra része, hordozója, alakítója, mely használata során maga is alakul, visszahatva a kultúra alakulására. Nagyjából háromezer nyelvet beszélnek ma az emberek a Földön. Különböző kultúrájú emberek más-más dolgokat képesek érzékelni a valóságból¹⁶⁵ – kultúrájuk függvényében. Másképp értik ugyanazt a szimbólumot vagy eseményt, mást tartanak értékesnek. Vég nélkül sorolhatnánk a különbségeket,¹⁶⁶ a felsorolás helyett azonban elég itt megállapítanunk, hogy miközben az emberi kultúráról gondolkodunk, *kultúrák sokaságáról* kell beszélünk.

A kultúrák különbözőségének és hasonlóságának vizsgálatakor nagyon fontos, hogy saját kultúránkat tekintjük természetes kiindulási alapnak: ebből és erre nézve értelmezünk más

¹⁶¹ TÖRÖK: *Etika*, 230.

¹⁶² SEBESTYÉN: *Református etika*, 281.

¹⁶³ BODA: i.m., 14.

¹⁶⁴ NIEBUHR: *Krisztus és kultúra*, 39-48.

¹⁶⁵ Walter LIPPMAN, aki először használta a „sztereotípiá” kifejezést, már 1922-ben felhívta a figyelmet arra az általános emberi észlelési-gondolkodási jellegzetességre, miszerint a körülvevő világ zürzavarából hajlamosak vagyunk azt észlelni, amit kultúránk sztereotipizált formában tesz észlelhetővé (*Public Opinion*, 1922).

¹⁶⁶ A különbség nagysága a legáltalánosabb dolgokban is tetten érhető. Példa lehet erre, hogyan ítélik meg a kövérséget vagy soványságot az emberek. Az USA-ban a kövérség a szegénységgel azonosítható, míg egyes afrikai kultúrákban ugyanez a termékenység szimbóluma, és nem is választ magának valamire való férfi sovánny feleséget. Nyugati kultúránkban a sok gyermek szegénységet jelent, a szegénységről hírhedt Indiában pedig az, hogy az illető mennyire áldott. Ugyanilyen fontos példa napjaink Magyarországon egy átlagos nagyapa és egy átlagos unoka beszélgetése. Magyarul beszélnek mindketten, szókincsük jelentős része azonban érthetetlen a másik számára. Mintha két magyar nyelv létezne, és megértési problémájuk sok esetben jellemezhető két idegen kultúra találkozásának kihívásaival.

kultúrákat. Így azonban torzul a másik kultúrájáról alkotott képünk, ami végső soron meg nem értéshez, félreértéshez vezet. A nyugati gondolkodás számára a nyugati logika a helyes és megfelelő, aki pedig másként gondolkodik, azt jelzőkkel aggatjuk tele. Így lesz egy nép „prelogikus gondolkodású”, „tudomány előtti állapotban lévő”, „primitív kultúrájú”.¹⁶⁷ Már találkozásunk előtt vagy a találkozás közben hajlamosak vagyunk leminősíteni más népeket, más kultúrákat. Hogy erre egyénekként miért van szükségünk, azzal a pszichológia tudománya foglalkozik behatóan,¹⁶⁸ a tudományos vagy teológiai gondolkodásban azonban mindenképp kerülendő ez az elfogultság.

A baj csupán az, hogy nehezen vesszük észre elfogultságunk megnyilvánulásait. Hajlamosak vagyunk megértés helyett lenézni más vallások képviselőit, sőt a más, távoli országokban élő, hitüket tőlünk eltérően gyakorló keresztyéneket is. Éppen ezért gyakran a megfelelő misszió alapfeltételének tartjuk az eltérő kultúrájú népek „civilizálását”. Ennek elkerülése érdekében KRAFT¹⁶⁹ öt egyszerű tényre hívja fel figyelmünket: (1) minden kulturális rendszert a maga fogalmai szerint kell értelmeznünk, és nem más kultúrákhoz viszonyítva, (2) emlékeznünk kell arra, hogy a bűneset után élünk, és nincs tökéletes kultúra, még a sajátunk sem az, (3) még a bibliai kijelentéssel a kezünkben sem vagyunk a teljes igazság birtokában, nem látjuk a teljes valóságot, (4) az emberi vallás rendszerei hordoznak igazság-magvakat, (5) az embernek szüksége van az Istennel való kapcsolatra, ez pedig Krisztus által, és nem a mi kultúránk által lehetséges.¹⁷⁰ KRAFT pontjai nyilvánvaló párhuzamot mutatnak azzal, ahogyan Pál viszonyult a különféle összetételű gyülekezetek problémáihoz a közös pontokat keresve (1.2.2.2.) és megállapítva, hogy mindnyájan a bűn fogságában élünk, mindnyájunknak Krisztus áldozatára és a Lélek munkájára van szükségünk. Ez közös emberi sorsunk.

2. 1.1.2. Az inkulturáció fogalmai

Kultúrák különbözőségeinek, sajátosságainak, találkozásainak leírására több tudomány is vállalkozik. Témája ez az antropológiának, összehasonlító néprajznak, vallástörténetnek egyaránt. Keresztyén teológiánk számára elsősorban a missziológia területén válik kérdéssé, de

¹⁶⁷ KRAFT: *Christianity in Culture – A Study in Dramatic Biblical Theologizing in Cross-Cultural Perspective*, 81.

¹⁶⁸ Jellemző és máig megkerülhetetlen monográfia: ALLPORT: *Az előítélet*.

¹⁶⁹ KRAFT: i.m., 82-83.

¹⁷⁰ Érdekes példa erre a problémára, ahogy korunk egyes cigánymissziót végző szolgálattelvői *cigánykáknak*, vagy *cigány testvéreknek* nevezik a rájuk bízott embereket, ami jól mutatja a viszonyulásokat. A látszólag kedves szokás mögött nem egyszerűen a cigány emberek kicsinységének és ráutaltságának hangsúlyozása áll a missziót végző egyénhez és csoporthoz képest, de benne van a köztük végzett szolgálatban tapasztalt negatív élmények feldolgozatlan sokasága, benne feszül az elvárások lecsökkentésének kényszere, az „ők már csak ilyenek, de mi szeretjük őket” frusztrációja. Benne van a kulturális különbségek feldolgozatlansága.

megjelenik a liturgika, egyházjog, homiletika, ekkleziasztika területén is, és végső soron kérdéseket tesz fel a rendszeres teológia számára is, miközben kapaszkodót talál a bibliai hermeneutikában.

Amikor két kultúra találkozik, feltétlenül hatnak egymásra. Ha hosszabb idejű az együttmozgásuk, az nem csupán az egyes kultúrák alakulásához vezet, de egy harmadik, közös nyelv, közös kultúra létrejöttét is elősegíti. Legjobb példa erre két különböző nemzetiségű ember házassága. Először csak megértik egymást, aztán létrejön egy saját, közös kultúra, ami a kettő egyszerű elegyénél is több, hiszen a komponensek összekeveredésén túl az egymásra hatások folyamatai is gazdagítják.¹⁷¹

Ha evangéliumot hirdetünk egy idegen kultúrában, nagyon fontossá válik a megértetés, megértés, befogadás és az adaptáció: végső soron – mint látni fogjuk – az inkulturáció. Nem egyszerű fordítási kísérletre van szükség (ami egyébként önmagában is sajátos problémákat hordoz),¹⁷² hanem arra, hogy úgy tegyük elérhetővé, át- és megélhetővé az evangéliumot, hogy az a befogadó kultúrájának is részévé váljon. Máskülönben - ahogyan GARCIA fogalmaz - „szendvicsvallást” hozunk létre, mely kívül keresztyén, de amelyben a „töltelék” pogány.¹⁷³

Ennek a hibának az elkerülését segíti ARRUIPE a következő definícióval:

„...az inkulturáció a keresztyén élet és a keresztyén üzenet olyan inkarnációja egy bizonyos kultúra kontextusában, hogy ez a tapasztalat nem csak a szóban forgó kultúra elemeiben fejeződik ki (ez még csak felszínes adaptáció lenne), hanem éltető, irányító és egyesítő elvévé válik ennek a kultúrának, azt átalakítva és újjá formálva, egy »új teremtetést« megvalósítva.”¹⁷⁴

Mások inkább képekkel igyekeznek láttatni a lényegét. Míg BODA a bibliai szőlővesszőre és a beoltásra, begyökereztetésre hivatkozik, addig CONGAR¹⁷⁵ egy virágba boruló növény képét tárja elénk. Szerinte a mi feladatunk elültetni a hit magját egy adott kultúrába, és hagyni, hogy viragozzék, hogy saját kultúrája forrásaiból merítve hozzon gyümölcsöt.¹⁷⁶

Az inkulturáció értelmezésében két alapvető irány van. Az egyik, melyre a fenti idézetek például szolgálhatnak, általánosságban kívánja a lényegét megragadni. A másik irány sokkal inkább a helyi közösségekre koncentrálna fogalmaz, és csak lokálisokban, legfeljebb régiókban kívánja az inkulturációt értelmezni. Ebből önmagában is tanulság lehet számunkra a

¹⁷¹ BODA: i.m., 22

¹⁷² Lásd pl. MAXEY: Bible Translation as Contextualization: The Role of Orality, 173-183.

¹⁷³ GARCIA: The Incarnation of the Church in Indigenous Cultures, 21-30.

¹⁷⁴ Idézi TOMKA: *Inkulturáció*, III.2-3.

¹⁷⁵ Idézi DHAVAMONY: *Christian Theology of Inculturation*, 92.

¹⁷⁶ Humorosan tűnő, de szemléletes értelmezést ad egy Közép-Kelet Afrikában végzett felmérésorozat laikus keresztyén interjúalánya, amikor arra a kérdésre, hogy miért nem teljesen úgy gyakorolják a vallást, ahogy a misszionáriusoktól tanulták, a következő feleletet adta: Mi megesszünk mindent, amit elénk tesznek, de megemészteni azt nekünk kell. MAGESA: *Anatomy of Inculturation – Transforming the Church in Africa*, 7.

régi igazság friss öltözékben: gyülekezeteiben él az egyház. Jellemző erre a megközelítésre CROLLIUS definíciója, mely a következő:

„...az egyház inkulturációja a helyi egyház keresztény tapasztalatának egy nép kultúrájába történő olyanfajta beépülése, hogy ez a tapasztalat nem csupán kifejeződik ennek a kultúrának az elemeiben, hanem olyan erővé válik, amely ezt a kultúrát lélekkel tölti el, orientálja és megújítja, oly módon, hogy nem csak a szóban forgó kultúrában teremtsen új egységet és közösséget (kommúniót), hanem az univerzális egyházat is gazdagítsa.”¹⁷⁷

A helyi közösség középpontba állításán kívül ebből a megfogalmazásból az is kitűnik, hogy az inkulturáció nem egyirányú folyamat: az egyház az általa sikeresen kommunikált üzenettel gazdagít egy kultúrát, mely a maga sajátos értékeivel gazdagítja az egyházat. Ennek elképzelése nyugati gondolkodású keresztyénként elsőre nem könnyű, hiszen vélekedésünkben nem csupán kultúránk magasabb rendű más népekénél, de vallásgyakorlatunk is. Egzotikumná silányítjuk gyakran az „új tükrök” használatának lehetőségét.

Minden egyháznak és gyülekezetnek ki kell alakítania az evangélium különös, helyi viszonyokra alkalmazott kifejezését. Küldetésünk ugyanis tanúnak lenni, hitelességünket pedig nem a formai megoldások, hanem egyedül a kijelentéshez való hűségünk jellemezheti. Az inkulturáció mértéke azonban a feladat tisztázása mellett is kérdés marad, melyre nehéz sztenderd választ adni. Az HUNSBERGERREL és VAN GELDERREL mégis megállapítható, hogy ha elégtelen mértékű az evangélium helyi kultúrához kapcsolása, akkor az egyház „szubkulturális gettó” lesz; ha pedig túllöve a célon a kulturális perspektívákhoz és értékekhez való alkalmazkodás válik meghatározóvá a folyamatban, akkor a kultúra fogja átalakítani az evangéliumot.¹⁷⁸ Ez utóbbi BOSCH szerint a nyugati kultúrában olyannyira megvalósult, hogy a keresztyénség nem más már, mint a kultúra vallási dimenziója.¹⁷⁹ Ez a nyugati, leegyszerűsítve posztmodernnek nevezett, a szekularizációra és globalizmusra építő, pluralizmusközpontú kultúra ugyanis sajátos hiánykultúra. Pontszerűségéből hiányzik a tér dimenziója, az idő térbelisége, a viszonyulások választhatóságában és választási kényszerében a választások módja és rendje, és ebből fakadóan hiányoznak az egységes narratívák is. Az ebben a kontextusban értelmezett inkulturációs feladat erősen tol bennünket abba az irányba, hogy fölvegyük környező világunk gyorsan és folyton változó ruháit, átvegyük technikai megoldásait, ez pedig állandó versenybe kényszerítve bennünket elfeledtetni velünk, hogy első és egyházi mivoltunkat meghatározó egyetlen feladatunk annak megfelelő meghirdetése, hogy Jézus Krisztus.

¹⁷⁷ Idézi TOMKA uo.

¹⁷⁸ HUNSBERGER – VAN GELDER (eds.): *Church between Gospel and Culture. The Emerging Mission in North America*, xiv-xvi.

¹⁷⁹ BOSCH: i.m., 416.

Ezen a ponton segítheti a megértést, ha visszagondolunk a zsidó és hellén kultúra, illetve a zsidó- és pogánykeresztyének egymás mellett élésének és egymásra hatásának példájára (1.2.1.1. és 1.2.2).

2.1.2. AZ INKULTURÁCIÓ JELENTÉSÉNEK BŐVÍTÉSE ROKON FOGALMAK ÁLTAL

Ha a múltba tekintve vizsgáljuk az evangélium és a kultúra viszonyát, nehézséget jelent, hogy jelen korunk szekularizált gondolkodása teljesen más, mint a múlt, melyben a kultúra egyes elemei – beleértve a minden elemet átfogó vallást – integráns egységet alkottak.¹⁸⁰ Más, a keresztyén misszió által már akár évszázadokkal ezelőtt érintett kultúrákban ez nem lesz kérdés, mivel a szekularizáció¹⁸¹ nem értelmezhető másként, csak a keresztyén Európában megszületett felvilágosodás talaján. Akár a múltat, akár a jelenkori missziót vizsgáljuk tehát, érdemes tudatában lenni a „másságnak”, mely megköveteli a szempontok pontos distinkcióját.

Vizsgálódásaink során annak is tudatában kell lennünk, mennyire összefonódott a keresztyénség a nyugati kultúrával, milyen könnyen lehet azonosítani a kettőt, és gyakran szinte észre sem vesszük, hogy amit az evangélium átadásának tekintünk, az saját kultúránk ráerőltetése másokra.¹⁸² Ráadásul mivel hajlamosak vagyunk a nyugatitól eltérő kultúrákat alacsonyabb rendűnek tételezni, romlottabbnak is érezzük azokat, tehát ha észre is vesszük, hogy az evangéliummal együtt kultúránkat is át akarjuk ültetni, azt természetesnek, jogosnak tartjuk.¹⁸³ Gondolkodásunkhoz ezen a ponton segítséget jelenthet, ha felidézzük azt a folyamatot, ahogyan az ószövetségi zsidóság identitása változott a vallási és etnikus meghatározók egymáshoz való viszonya változásának mentén, illetve ahogyan a misszió értelmezése torzul épp a vallási és etnikus tényezők határainak tisztázatlanságából és hangsúlyaik elmozdulásából következően.

A következő fontos szempont a múlt tendenciái és a jelen missziói gyakorlatai vizsgálatakor, hogy tisztáznunk kell, milyen tanulságokat keresünk, és azokat mire akarjuk használni?

¹⁸⁰ BODA: i.m., 22.

¹⁸¹ Hogy mennyire átható a modern kultúra szekuláris volta, azt KAISER hat szempont köré csoportosítva foglalja össze. Legelőször is a modern nemzetállamok létrejöttével megtörtént az állam és az egyház szétválasztása (társadalmi aspektus), majd a magyarázhatóság, tárgyyszerűség, mérhetőség tudományos kritériumai mentén minden, ami emberi eszközeinkkel nem bizonyítható, a személyes meggyőződés minősítést kapta, és ezáltal elvált a nyilvánostól, közösségitől (spirituális aspektus). Az egyén ezzel párhuzamosan egyre kevésbé gondolkodik közösségben, kivonul a közösségi feladatokból (szociálpszichológiai vonatkozás), gondolkodásában, önkifejezésében pedig rés támad az alany és a tárgy között (fenomenológiai szempont). Mindeközben a szellemtelenítés anyaggá teszi a kozmoszt, mely így élettelen (kozmológiai szempont). Legvégül a klasszikusan értelmezett kultúra maga is szekularizálódik: életmintái, sablonjai meghaladják a hagyományt, közösséget és a környezetet jelentő teret. Lásd KAISER: From Biblical Secularity to Modern Secularism, 79-112.

¹⁸² KRAFT: i.m., 82. Ez a jellegzetesség nem új keletű. A dolgozat első fejezetében láthattuk, hogy folyamatosan jelen lévő kihívás volt ez Isten ószövetségi népe életében, Jézus korára jelentősen felerősödött, és meghatározta az első gyülekezetek szellemi kontextusát is.

¹⁸³ BOSCH: i.m., 268.

Könnyen eltévedünk, vagy célt tévesztünk, ha a múlt mai szempontból sikeresnek ítéltető tapasztalatait azért kívánjuk összegezni, hogy visszatérhessünk egy korábbi korszakba, amikor a keresztyénség még a teljes nyugati kultúrát átható, állami, közösségi és személyes életet meghatározó, általánosan normatív intézmény volt.¹⁸⁴

2.1.2.1. A fordítás problémája: az adaptációtól a kontextualizációig

A keresztyénség, ahogyan azt az első fejezetben láthattuk, egy kultúra-közötti szituációban született vallás, és már a legelső pillanatokban is hangsúlyos, hogy népek sokasága hallgatja ugyanazt az evangéliumot – a maga nyelvén, saját kultúrája talaján értelmezve azt. A lényegi megértetést a Szentlélek végzi, aki megadta, hogy ki-ki a saját nyelvén hallja Péter bizonygatótételét. A „fordítás”, a fogalmak cseréje, magyarázata, a közös szimbólumok keresése mindig is feladat volt. Ezekben a folyamatokban pedig témánk szempontjából az is különösen hangsúlyos, hogy helyi közösségekben mentek végbe.¹⁸⁵

Az első jelentős változás akkor következett be, amikor a keresztyénség lett az államvallás, ilyenformán a kultúra meghatározója, végül hordozója.¹⁸⁶ Az első évezred történetét a nyitottság jellemezte: a keresztyénség egyre több kultúrával került kapcsolatba, majd olvadt össze egy egésszé. Később a gyarmatosítás, kolonizáció időszakában a fordítás feladata ismét előtérbe kerül azzal a problémával megterhelve, hogy az európaián értelmezett keresztyénséget kellett és kívánták lefordítani.¹⁸⁷ Ebben voltak, akik elutasítottak bármiféle változtatást a nyugaton hitelesített gyakorlathoz képest, míg mások igyekeztek megérteni az idegen kultúrákat, felhasználni a keresztyénség mondanivalójával nem ütköző gondolatokat, és átszínezni a „megtisztított” szokásokat, rítusokat. Ez utóbbiak az *akkomodáció* vagy *adaptáció* képviselői, akik nehézségeit BODA így jellemzi: „A misszionáriusok, akik megismerik, tisztelik, esetenként csodálják a helyi kultúrát, beleütköznek saját kultúrájuk falába.”¹⁸⁸

A nyugati egyházak a misszió során létrejött egyházakat nem tekintik teljes értékűnek, sokkal inkább gyámság alatt levő kiskorúnak. Felépítésük az anyaegyházukét másolta egy teljesen idegen társadalmi-gazdasági struktúrában, teológiai kérdéseik és válaszaik a nyugati gondolkodás produktumai maradtak esetleg helyi nyelvre lefordítva, lényegtelen kérdésekben tettek csupán engedményeket, mint például a papi öltözék, a liturgikus zene, egyes rítusok vagy a vallásos művészet területén. A helyi kultúra egyes elemeinek ilyen formájú adaptáció-

¹⁸⁴ HUNSBERGER – VAN GELDER: i.m., xvii.

¹⁸⁵ Lásd BOSCH: i.m., 409-410.

¹⁸⁶ Arról a folyamatról, amelynek során a keresztyénség és egyház egybeolvadt a kultúrával lásd WILKEN: *The Church as Culture*, 31-36.

¹⁸⁷ VÁHÁKANGAS: *Modelling Contextualization in Theology*, 281.

¹⁸⁸ BODA: i.m., 92.

ját BOSCH¹⁸⁹ két ponton is problémásnak látja: egyfelől ha egy kultúra elemeiről beszélünk, az feltételezi, hogy az adott kultúra nem teljes értékű, mivel elemekre bontható, átalakítható, összerakható; másfelől az adaptáció jelzi a végbemenő folyamatok felszínességét. Ez a felsőbbrendű, másikat kulturálisan felemelni, civilizálni kívánó magatartás a protestáns missziókat is jellemezte, bár esetükben az adaptáció vagy akkomodáció helyett az *indigenizáció* kifejezést használja a szakirodalom, mely röviden leginkább úgy jellemezhető, hogy egy kultúrával valamilyen módon be kell fogadtatni egy másikat. Csak lassan, a 19. századra alakul ki a missziói egyházak szervezeti és teológiai függetlenségének gondolata – bár ebben az egyház jócskán megelőzi a bármilyen szintű politikai-társadalmi függetlenedés lehetőségének gondolatát. Ezek az önállósító, felnőttesítő gondolatok lassú folyamatban bontakoztak ki, és csak a II. világháború után nyernek direkt megfogalmazást, miszerint: „A keresztyén hitet minden kultúrában végig kell gondolni, újra meg kell fogalmazni és meg is kell élni, elevenen, mélyen, és a kultúra gyökereihez híven.”¹⁹⁰

Az evangélium átadásáról gondolkodó modern teológia elégtelennek találta a fenti modelleket, és útkeresése során megalkotta a *kontextualizálás* kifejezést, mely megpróbálja elkerülni a korábbi megközelítésekben rejlő csapdákat, „és arra irányítja a figyelmet, hogy az evangélium közlése során a ma élő emberek teljes élet-kontextusában kell Isten Igéjének megszólalnia”.¹⁹¹ Érdekes, ám tanulságos képet használ ennek érzékeltetésére DYRNESS, amikor az építészettől kölcsönzött hasonlattal azt állítja, hogy egy adott kultúrában létrejött gyülekezetet, egyházat úgy kell önállósághoz segíteni, hogy teljesen be kell őket vonni a folyamatba már a tervezéstől kezdve.¹⁹² A kontextualizáció tehát sokkal inkább folyamat, mint esemény, és mélységében áthatja az egyén és a közösség gondolkodását, kultúráját.

Az inkulturáció pedig mindezek alapján a megfelelően kontextualizált és befogadott evangélium sajátos átélése és megélése, amely a befogadó szempontjából értelmezi a hit és kultúra kapcsolatát, és lehetővé teszi, hogy az adott kultúrához tartozó saját kulturális gyökereinek megfelelően válaszolhasson Isten hívására.

2.1. 2.2. Inkulturáció és inkarnáció

A keresztyénség nem csupán egy általános értelemben vett „kultúrával” kerül kapcsolatba evangélium hirdető missziói tevékenysége közben. Ha így lenne, ki lehetne dolgozni egy át-

¹⁸⁹ BOSCH: i.m., 417.

¹⁹⁰ BOSCH: i.m., 414.

¹⁹¹ NEWBIGIN: *Evangélium a pluralista társadalomban*, 170.

¹⁹² A vernakuláris építészeti képviselői ezt teszik a házépítések során: bevonják a folyamatokba az épület majdani használóit. DYRNESS: *Vernacular Theology*, 260-270.

fogó elméletet és módszertant, amely minden idegen kultúrában sikeres. Mai világunkban azonban már a kiindulás sem egyértelmű. Mint KINNAMON rámutat, a keresztyéneknek ma már kevesebb, mint 40%-a fehér, több anglikán él Afrikában, mint Nagy-Britanniában, több presbiteriánus Dél-Koreában és Tajvanon, mint Skóciában, és ugyanannyi keresztyén Zairéban, mint az USA-ban. „Ha pedig összeadjuk ezt a kulturális egyveleget a hitvallásbeli és felekezeti különbségekkel, nyilvánvalóan nehéz lenne azt állítani, hogy a keresztyénség fájának megannyi ága egyforma, és hogy rendelkezünk a végső válasszal arra nézve, hogy hogyan kereszteljünk, vagy mit jelent keresztyén életet élnünk.”¹⁹³

Ahogy a kultúrák és a vallásgyakorlás formái különbözőek, úgy az evangéliumot fogadó társadalmi-gazdasági szituációk is eltérnek. Az adott társadalmak konkrét problémái konkrét keresztyén válaszokat igényelnek. A válaszadás folyamatában azonban az egyház találkozik a társadalom által kínált válaszlehetőségekkel és a mögöttük meghúzódó filozófiákkal, melyek szintén hatással vannak a teológiai gondolkodásra.

Jellemző példa erre a latin-amerikai felszabadítás teológia: a nyomorra, társadalmi igazságtalanságokra adott keresztyén válasz, mely az elméletről a gyakorlat irányába tolva el a teológiai gondolkodás hangsúlyát római katolikus alapokon a marxi tanokra is rezonál. Az adott társadalmak égető kérdései ugyanis megkövetelték, hogy a teológia újrafogalmazza az egyház szerepét. Feladata-e például a nyomor, vagy a fennálló társadalmi rend elleni küzdelem? Ebben a kérdésben pedig nincs egyetértés. Ahogy BODA felhívja a figyelmet: Európában sok keresztyén még hazája védelmében sem hajlandó fegyvert fogni, míg Dél-Amerikában a papok is készek harcolni egy forradalomban. Mindkét fél a Biblia tanítására hivatkozik.¹⁹⁴

Ebben a kontextusban az inkulturációt érő újabb kihívással szembesülünk: nincsenek igazságok, csupán egy igazság létezik, azt kell adekvát módon az eltérő problémákkal küzdő társadalmakban úgy meghirdetni, hogy az érthető legyen, és úgy érezzék, kérdéseikre kapnak választ általa. Egy latin-amerikai lekipásztor, BAHAMONDE¹⁹⁵ tovább forgatja a kérdést, amikor megfogalmazza: a nyugati misszionáriusok nem feltétlenül azért érkeznek hozzájuk (Peruba), hogy csak az evangéliumot hirdessék, azzal együtt ugyanis céljuk, hogy saját felekezeteik tagjai sorába illesszék az ottaniakat. Jellemzőek a rövid ideig tartó missziók, melyeket BAHAMONDE nemes egyszerűséggel *missziói turizmusnak* nevez. Az inkulturáció folyamat, mégpedig hosszú távú. Általánosságban is időt igényel, hiszen előfeltétele az emberek megismerése, illetve az evangélium hirdetése hasonlatos a hídépítő hosszadalmas és gondos mun-

¹⁹³ KINNAMON: Church and Culture in the 1990s, 112.

¹⁹⁴ BODA: i.m., 108-109.

¹⁹⁵ BAHAMONDE: Contextualization of Mission: A Missiological Analysis of Short-Term Missions, 227-248.

kájához. Különösen is időigényes folyamat ez a nyomor és a korrupció világában, ahol a helyi társadalmi viszonyoktól nagymértékben eltérő minőségű és erkölcsű csoportokat kell kialakítani, és az egyháznak végső soron a szociális környezetet is át kell alakítani.

A különféle missziói irányzatok esetében eltérő az inkulturáció gyakorlata és értelmezése is. BOSCH megállapítása szerint mégis vannak olyan alapvonások, mely a különféle modellekre egyaránt jellemzőek, „és amelyek megkülönböztetik őket a korábbi akkomodációs, indigenizációs stb. megközelítésektől”.¹⁹⁶ A misszió ágensei korábban kizárólag a misszionáriusok voltak, ma sokkal inkább a helyi közösségek. Ez nem zárja ki a misszionáriusok és teológusok tevékenységének fontosságát, de megváltoztatja szerepüket – küldetésüket ugyanis a közösen megélt keresztyénség gyakorlása közben teljesítik. Éppen ezért az evangélium hirdetésében hangsúlyos a helyi szituáció. Éppígy közös az inkarnáció gondolatához való visszatérés. Az igazi inkulturáció ugyanis az, hogy Isten Krisztusban inkarnálódva belép az emberi kultúra világába, vagyis „inkulturálódik”. Ez a Krisztus-esemény kezdődik újra minden kultúrában, melynek kettős hatása van: „a keresztyénség inkulturálódik, a kultúra pedig krisztianizálódik”.¹⁹⁷

Az inkarnáció nem csupán az inkulturáció kiindulási pontja vagy paradigmája.¹⁹⁸ SHENK fogalma annak módját is megmutatja, ahogyan gondosan, tisztelettel és együttérzően kell a modern világra figyelni, miközben nem tévesztjük szem elől keresztyénségünk másik kulcsfogalmát, az Isten országát, mely missziói munkánk tartalma és célja.¹⁹⁹ Ez a szemlélet segíthet bennünket abban, hogy missziói munkánkban, inkulturációs törekvéseink során elkerüljük a NEWBIGIN által definiált csapdákat: az irrelevancia és szinkretizmus, valamint az etnocentrizmus és relativizmus problémáját.²⁰⁰

2.1.2.3. *A globalizált világ kontextusa*

Modern világunk kontextusában az egyház nincs otthon. Társadalmi folyamatok értelmezésében már alig taglalják szerepét, és a kultúra szinte valamennyi területe elszakadt a vallástól, szekularizálódott. Az emberek alapvető értékei, és ezen megváltozott értékek mentén érzett és megfogalmazott igényei is megváltoztak.²⁰¹ Az alapvető szükségletek azonban általában véve

¹⁹⁶ BOSCH: i.m., 414.

¹⁹⁷ BOSCH: i.m., 416.

¹⁹⁸ DHAVAMONY: i.m., 218.

¹⁹⁹ SHENK: *The Culture of Modernity as a Missionary Challenge*, 75.

²⁰⁰ GOHEEN: *Evangélium, kultúra, kultúrák*. Lesslie Newbigin hozzájárulása a missziói gondolkodáshoz, 322-327.

²⁰¹ Korunk változó vallásosságának leírását, a témához kapcsolódó főbb elméletek bemutatását lásd: RÁCSOK Gabriella: *Korunk változó vallásossága, Sárospataki Füzetek*, 18.évf., 2014/3, 49-62.

jellemzik az embert, és tartalmuk minden korban ugyanaz, még ha a szavakban, ideálokban, eszményekben való megfogalmazásuk és hangsúlyaik eltérőek is.

Általános szükséglete az embernek többek között az igazság léte és az igazsággal való kapcsolat, az értékek megléte, a bizonyosság, és hogy dolgoknak, folyamatoknak és szimbólumoknak jelentése legyen. A modern, posztmodern ember keresi az állandóságot, és ebben a keresésben vagy a fundamentalizmust találja megoldásnak, vagy például az új spiritualitást, melyben vallási mozgalmak, tanítások, hitek és hiedelmek sűrűsödnek össze megfoghatóan tűnő egésszé. Ebben a keresésben – ahogy PEDERSEN fogalmaz²⁰² – az egyház gyakorta nem is szerepel az alternatívák között. Ugyanakkor, ahogy FRASER és CAMPOLO²⁰³ felhívják arra figyelmünket, az egyház célja nem is az, hogy otthon legyen a világban. Ennek vizsgálatában érdemes végiggondolnunk Isten népének az előző fejezetben tárgyalt példáját, melynek mentén megállapítható, hogy a Jézus Krisztus által közel hozott *Isten országa* teljességgel nem fér bele egyetlen társadalmi kontextusba sem, mégis képes bármelyikben megjelenni. Az inkulturálódott evangélium tehát inkulturálható.

Bár az egyházra bízott üzenet hirdetésében önértelmezésünktől függ, milyen témákat veszünk fel, témaválasztásunkra másik oldalról hatással kell hogy legyen a világ megfigyelése is. Ez azonban nem a világ igényeinek kiszolgálását jelenti, sokkal inkább az emberi és közösségi szükségletek észrevételét. Az üzenet témáját ezen kívül az is befolyásolja, hogy a valóság mely dimenziója számára fogalmazzuk meg azt. FORELL²⁰⁴ a vallásnak négy nagy dimenzióját különbözteti meg. A kognitív dimenzióhoz a megfogalmazott, kijelentett dolgok tartoznak, az érzelmi dimenzió leginkább az egyén vallásra adott érzelmi válaszait foglalja magában, melyeket számtalan módon kifejezhet. Az erkölcsi dimenzió az életmódot határozza meg, míg a szociális olyan közösségbe kapcsol, mely identitást ad, támogat, és kötelességeket is ró az egyénre. Amikor a misszió szívesen beszélne például Isten létéről apologetikus módon, akkor leginkább az értelmi dimenziót szólítja meg, miközben elképzelhető, hogy a megszólítottak épp az érzelmi vagy a közösségi dimenziókban megfogalmazott üzenetekre lenne szüksége. Ebből a szempontból is elengedhetetlen az inkulturáció érdekében a körülöttünk levő egyének, csoportok és társadalom megfigyelése, megismerése. Ezek a dimenziók fontos tájékozódási pontot jelentenek majd, mikor hitoktatásunk oktatási és nevelési részéről gondolkodunk a *mit* és *hogyan* kérdéseit vizsgálva.²⁰⁵

²⁰² PEDERSEN: *New Spirituality and the Crisis in European Churches and Cultures*, 450, 458-459.

²⁰³ FRASER – CAMPOLO: *Sociology through the Eyes of Faith*, 195-202.

²⁰⁴ FORELL: *The Proclamation of the Gospel in a Pluralistic World – Essays on Christianity and Culture*, 7-12.

²⁰⁵ Érdemes ezen a ponton visszaemlékezni a páli gyülekezetekben keletkezett törésvonalakra, melyek nem csupán etnikai dimenziók mentén keletkeztek, de társadalmi tagozóság által meghatározott kulturális különbségként

A képhez azonban az is hozzátartozik, hogy – ahogyan GIBBS fogalmaz – a nyugati egyházak nincsenek jól felkészülve arra, hogy megfelelően reagáljanak a helyi és globális kihívásokra, melyet a vallási és kulturális pluralizmus támaszt. „A helyi egyházi vezetők arra lettek képezve, hogy tanítói és pásztorai legyenek nyájuknak, nem pedig arra, hogy tágabb környezetük kultúrák közötti misszionáriusai legyenek... feladatuk továbbra is legeltetni a nyájat és működtetni az üzletet.”²⁰⁶

2.2. ETNIKUS ÉS VALLÁSI „IDENTITÁSOK”, ÉS A MISSZIÓ

2.2.1. MAGYAR REFORMÁTUS IDENTITÁS TALAJÁN

Missziói, ezen belül hitoktatói feladatunkat nem csupán „Isten népe tagjaként” végezzük kultúrák találkozásában, de meghatározza viszonyulási rendszereinket az is, hogy mindezt reformátusként és magyarként tesszük. Az alcímben tudatosan hangsúlyozom együtt a két kifejezést, mivel identitásunk meghatározó, komplex összefüggésrendszerben létező két elemről van szó, melyek valóságosan nem elválaszthatóak egymástól. Ez az összetetten összefüggő etnikai és vallási identitáselem véleményem szerint sajátos módon határozza meg missziói hozzáállásunkat, illetve cigánysághoz való viszonyunkat – egyénként és egyházi közösségként egyaránt. Ennek kifejtéséhez azonban röviden értelmeznünk kell az *identitás* fogalmát, illetve használatának módját.

2.2.1.1. *Identitás, „identitások”*

Az *identitás* fogalmát – a kultúrához hasonlóan - sokféle tudományterület sokféleképpen határozza meg, de éppígy elterjedt hétköznapi szóhasználatunkban is. BICHOLTZ és HALL szerint az „identitás kora” köszöntött ránk a humán tudományok és társadalomtudományok terén,²⁰⁷ míg BRUBAKER és PREDERICK a jelenség zavaró jellegét emeli ki, szerintük ugyanis az identitás hol túl sokat jelent, hol túl keveset, hol pedig egyenesen semmit sem.²⁰⁸ PATAKI a fogalom gyakori használatát divathullámnak nevezi, melynek két jelentős negatív tendenciát tulajdonít. Egyfelől e kategória használatával sokan úgy vélik, hogy ha egy részleteiben még fel nem tárt jelenséghez kapcsolják, máris megtörtént annak besorolása, megnevezése, végső soron elemzése is. A másik kockázatnak azt tartja, hogy éppen felszínes használata által az a látszat ke-

is. A *nyelveken szólás* versus *írások ismerete* jó példa lehet a kulturális lehetőségek által meghatározott lelki igénybeli különbségekre, melyek teológiai szemléletbeli eltéréseket idéztek elő, de számtalan más kérdés is felidézhető.

²⁰⁶ GIBBS: *Church Responses to Culture Since 1985*, 159, 164.

²⁰⁷ BUCHOLTZ – HALL: *Theorizing Identity in Language and Sexuality Research*, 508.

²⁰⁸ BRUBAKER – PREDERICK: *Beyond ‘Identity’*, 1.

letkezik, hogy ez egy „jól meghatározott, operacionális elemző fogalomnak tűnik fel. Már-már az evidencia, a további értelmezésre nem szoruló kézenfekvőség alakját ölti.”²⁰⁹

PATAKI egy nagyon átfogó definíciót fogalmaz meg részletes elemzései előtt, melyet e dolgozatban nincs módunk végigkövetni, definícióját azonban érdemes megfontolni:

„Az identitás, a társadalmi azonosságtudat jelenségek köre a maga legáltalánosabb alakjában az egyén és a társadalom közötti viszony pszichikus közvetítésére vonatkozó tények egy jelentős csoportját foglalja magában. Anélkül azonban, hogy magát az ősi dilemmát, e viszony konkrét természetét maradéktalanul értelmezné és kimerítené.”²¹⁰

Ugyanakkor azt is megállapítja, hogy „az én-rendszer két gyújtópont körül szerveződik, jóllehet ezek elkülönítése pusztán logikailag lehetséges, s csupán módszeres elemzés céljait szolgálja”.²¹¹ Az egyik gyújtópont a *személyes identitás*, a másik a *szociális identitás*. Ez a két nagy kategória önmagában is segítheti az identitás-leírások értelmezését,²¹² jelen dolgozat szempontjából pedig lényeges, hogy az utóbbi magában foglalja „általában észlelhető, megtapasztható, objektív társadalmi minőségeinket és minősítéseinket (nemünket, korunkat, etnikai és réteg-hovatartozásunkat, lokális és foglalkozási jellegzetességeinket stb.), egyúttal pedig mindennapi társadalmi azonosításunk alapja és támpontja is.”²¹³ Az identitáselemeket PATAKI öt csoportba sorolja, mintegy jelezve a csoportosítás, a megkülönböztetés lehetőségét, így beszél antropológiai, pozicionális, társadalmi minősítési műveletek és beszédaktusok által előállított, ideologikus (köztük a vallási) és embléma jellegű identitáselemekről.

Az identitáselemeket mindezekkel együtt a szakirodalom szűkebb kategóriákat vizsgáló (jelentős) része egyszerűsítve *jelzővel ellátott identitásnak* nevezi (például etnikai identitás, vallási identitás, felekezeti identitás, nemi identitás), vélhetően az adott terület komplexitását és funkcionalitását hangsúlyozva ezzel, illetve azért is, mert az egyes identitáselemek nem tételezhetők önmagukban létezőként. Az egyszerűség és érthetőség kedvéért esetenként jelen dolgozat is követi ezt a módszert.

Ha szűkítjük a témát, és csak az etnikai identitásra koncentrálnunk, akkor sincs könnyebb dolgunk definíció tekintetében. Bár a szakirodalom szinte megszámlálhatatlan megoldást kínál, általában kiinduló tudományágának, az abból fakadó vizsgálati és kutatási érdeklődésnek és hangsúlynak megfelelően, jelen dolgozat egy szubjektívnak nevezhető módon kiválasztott definícióval dolgozik a továbbiakban. A választás oka a többféle megközelítés és látásmód

²⁰⁹ PATAKI: Identitás, személyiség, társadalom, 363.

²¹⁰ PATAKI i.m., 363.

²¹¹ PATAKI i.m., 365.

²¹² Az identitás-leírások tematikusan csoportosított bemutatását lásd: NAGY: Hová lett a református öntudat? A magyar református felekezeti identitás megújításának néhány diskurzusról, 104-107.

²¹³ PATAKI i.m., 368.

megjelenítése, a viszonylagos egyszerűség, mely használhatóvá teszi a fogalmat, a dinamikusság hangsúlyozása, valamint a könnyen illeszthetőség a dinamikus kultúra-definíciókhoz. A GERGELY definíciója tehát a következő:

„Áttekintésem során a *kisebbségi vagy etnikai identitást* egyszerűen mint *vonatkoztatási rendszert* kezelem, amely társadalmi tárgyakra, csoportjelenségekre és társadalmi térre kiterjedő *személyiség-szférát* jelent a számomra, egyben az »én« és »ők« illetve »mi« és »mások« konfliktusainak redukált, átélt és társadalomtörténetileg örökített *mintáját*. E szubjektív kötődési rendszert *dinamikusan* változóként látom, azonosulási tartalmait (célpontjait) pedig olyannak, amit sosem egy intézményesített szféra határoz meg, hanem épp ellenkezőleg: az önazonosság mint a személyiség kiterjesztése, mint szimbolikus tér és történelmi erőegység reprezentálódik, és csakis kommunikált kapcsolatok révén funkcionál, továbbá a közösségi önszerveződésnek nemcsak alapfeltétele, de egyúttal olyan eszköze is, mely *másokkal szemben* legitimálja magát (ide értve személyt, csoportot, intézményt, politikai hatalmat stb.), s ebből származik az etnikus identitás belső *harmóniája*.²¹⁴

Az identitáselemek összefonódása vezet bennünket tovább annak megértésében, hogy miért is tekintek önmagunkra úgy, mint „magyar reformátusokra”. Ahogyan NAGY összefoglalja:

„A református identitás – felekezeti identitás. Ez pedig nem egyszerű leíró terminus, hanem nagyon erős értelmezés is. A felekezetiesség ugyanis nem csupán arra utal, hogy itt egy vallási identitással van dolgunk, mert a felekezet nem, vagy nem csupán vallási, hanem vállalásra hivatkozó kulturális identitást jelöl.”²¹⁵ A kulturális identitás nagyobb kategóriájának használata mellett pedig - ahogyan azt a továbbiakban látni fogjuk – az is jelentős, hogy történelmi okokból erősen összefonódik a felekezeti és a nemzeti vagy etnikai identitás is.²¹⁶

2.2.1.2. Magyar és református, református és magyar

A kálvinizmust gyakran szokták – szinte sztereotípiaként – *magyar vallásnak* nevezni. Általános, más nemzetek esetében is létező jelenség is megfigyelhető e sztereotipizáló folyamat háttérében, mégpedig a vallás és az etnikum kapcsolatának erősségének jeleként. Így tartják a lengyeleket katolikusnak, a finneket lutheránusoknak, az oroszokat ortodoxoknak, még akkor is, ha ezek nem tiszta képek.²¹⁷ Ahol egy nemzet többsége ugyanolyan vallású, ott az ilyen irányú vélekedések érthetőnek tűnnek. A magyarul beszélő embereknek azonban csak egy kis része református – ez a jelenben és a múltban egyaránt igaz. A magyar vallás megértéséhez

²¹⁴ A. GERGELY: *Kisebbségek és az integrációs csatlakozás. Tematikus közelítések Magyarország európai integrációs csatlakozásának háttérelméhez.*

²¹⁵ NAGY: *Hová lett a református öntudat?* 107.

²¹⁶ Bár világosan megkülönböztethető és megkülönböztetendő a *nemzeti és etnikai identitáselemek* fogalmköre, és ennek a megkülönböztetésnek jelentős szakirodalma is van, jelen dolgozatban váltakozva használom a jelzőket, mivel az általam választott szempont tekintetében a különbség nem lényegi.

²¹⁷ BARNA: *Vallás – identitás – asszimiláció*, 209.

meg kell fordítanunk ezt a képet, és így azt kell megállapítanunk, hogy a reformátusok (és az unitáriusok) a Kárpát-medencében szinte kizárólag magyar nemzetiségűek.²¹⁸ Ez főként a vegyes lakosságú, Trianon után pedig az elcsatolt részeken lesz jelentős. Ahogyan KÓSA fogalmaz:

„Mivel minden egyház vallási endogámiát kívánt a hívektől, a vallási és etnikai közösségek rendszerint karakteresen elkülönültek egymástól. Elsősorban azokon a településeken és kisebb vidékeken, ahol több valláshoz és néphez tartozók éltek együtt, a válás változatos kulturális vonásokkal társulva nemzeti-etnikai különbségek kifejezőjévé válhatott. Mindez színes és érdekes képet kölcsönözött a népi kultúrának, amely eltért az egyvallású és homogén etnikumú országoktól.”²¹⁹

A felekezeti hovatartozás és az etnikus identitás tehát egymásra hatva biztosították a közösségek elkülönülését és összetartozását.

Az együttélés által alakított vallási-etnikai összetartozás élményt különös tartalmak erősítik. Elsőként ebben általában a reformátusoknak a magyar nyelv érdekében tett szolgálatait szokás kiemelni, főlemlítve a bibliafordításokat, elsősorban a KÁROLY féle fordítást, vagy a SZENCZI féle zsoltárokat. Mint ahogyan kezdetben a nyelv őrzése szempontjából is nagy volt a szerepük, a későbbiekben átíttatták a reformátusságot, le- és beszivároghva az otthonokba, egyéni életekbe. Később hasonló, református hittartalmat közvetítő iratnak kell tekintenünk a puritánok²²⁰ és pietisták által közreadott magyar nyelvű kegyességi irodalmat, vagy SZIKSZAI György *Keresztyéni tanítások és imádságok* (1786) című munkáját, mely kétszáz év alatt mintegy 90 kiadást ért meg. A magyar reformátusok vallásos ismeretei, hitgyakorlata tehát a magyar nyelven írt irodalmon (és magyar nyelven elmondott prédikációkon) nyugodott, ami a kultúramegőrző szerep mellett a vallási exkluzivitást erősítette – hiszen a nem magyar ajkú lakosság nem juthatott hozzá a vallási-hitvallási tartalmakhoz ilyen módon.²²¹

²¹⁸ A Magyar Királyságban a 19-20. században „a római katolikusokhoz az abszolút magyar többség mellett németek, horvátok, szlovének és szlovákok tartoztak. A reformátusok és az unitáriusok mind magyarok voltak, a két keleti egyház hívei körében viszont csupán a görög katolikusok kis hányada volt magyar. Az evangélikusok eltérően a nyugat-európai nemzeti egyházaktól négy nyelv között (magyar, német, szlovák, szlovén) oszlottak meg. A románok nagyobb részben az ortodox, kisebb részben a görög katolikus egyházhoz tartoztak, aki viszont szerb, az mind pravoszláv, aki ruszin (ukrán), az mind görög katolikus volt. Kizárólag a római katolikusok közül kerültek ki a horvátok.” KÓSA: *Kereszténység és magyar népi kultúra*, 44-45.

²¹⁹ KÓSA: i.m., 55.

²²⁰ Kiragadott, de jellemző példa MEDGYESI Pál *Praxis Pietatis* című munkája (1636), mely Lewis BAYLY művének magyarított változata, és amely „alig fél évszázad alatt hét alkalommal jelent meg, s még a 18. századból is tudunk kéziratban másolt példányáról”. GYÖRI: *A Biblia hatása a kora újkori magyar irodalomra és közgondolkodásra – református példák tükrében*, 38.

²²¹ Ez a megállapítás semmiképpen sem „kirekesztést” jelent, egyrészt mivel ez gondolatvilágában anakronizmus, másrészt a történelmi folyamatok teljes félreértését mutatná.

A nemzeti nyelvű irodalom mellett kiemelkedő fontosságú a magyar nyelvű iskolahálózat kiépítése és ezáltal a közgondolkodás alakítása is,²²² valamint a „tudós prédikátorok” működése, akik első nyelvtankönyveinket, szótárainkat megalkották, vagy lexikonokat készítettek. Ahogyan GYÖRI megállapítja: „a 17-18. századi – olykor véres – ellenreformációs törekvések nyomán átrendeződő felekezeti arányok ellenére az írástudók körében még a 19. században is református túlsúly volt tapasztalható”.²²³ A magyar társadalom fejlődése sajátos a nyugat-európai társadalmakkal összehasonlítva, különösképpen ami a polgárosodás megkérdőjelezését illeti. Ebben a környezetben a református parókiák egyik funkciója lett, hogy a hiányt valamelyest pótolja: „így válhattak ezek a szellemi szigetecskék az egyházi iskolák mellett a magyar nyelv és irodalom őrhelyeivé”.²²⁴

A nyelv után a másik meghatározó identitásformáló elem a zsidó-magyar sorspárhuzam és a wittenbergi történelemszemlélet. A zsidó-magyar sorspárhuzam megjelenése már a reformáció előtti időkben is kimutatható, mint ahogyan a korabeli európai népek vallásos irodalmában is jelen van. Sajátosan magyar szemlélet lesz mégis hatásának kiterjedtsége és mélysége által. Ez a szemlélet nem csupán azt az ószövetségi látásmódot képviseli, hogy Isten tartja kezében a történelmet, és az üdvtörténet részeként a népek történetét, hanem Isten közvetlen beavatkozását is hirdeti, és a különféle csapásokat, háborúkat, járványokat Isten cselekvésével azonosítja. Az ószövetségi zsidó nép és a magyarság sorsának párhuzamba állítása egyfajta kiválasztottság-tudatot is eredményez, mely egy fenyegetett nemzeti és vallási identitás esetében erős kapaszkodót nyújt, miközben a keresztyéniséget és a nemzeti létet összekapcsolja. Nem véletlen, hogy puritán prédikátoraink már nagyon korán vizsgálják koruk eseményeinek értelmezésében az egyház és a „magisztrátus” viszonyát és feladatait. Ez a szemlélet nem csak a törökkel való hadakozás idején volt elterjedt, de hatása áttételesen máig érzékelhető, legjellemzőbben nemzeti imádságunkban.²²⁵

A zsidó-magyar sorspárhuzam kérdésében már korán jelentkeznek a magyarságra, mint politikai entitásra vonatkozó elemek, ezáltal a *magyar* és *református* identitáselemek értelmezési köre tovább bővül. A reformáció korában a reformátusok (protestánsok) összetartozás tudata vallási alapú, a 17. századra azonban a nemzetet is uraló katolikus Habsburgok ellen irányuló kettős védekezés által is meghatározottá lett. A rendi függetlenség és a vallási szabadságért folytatott küzdelem összefonódása együtt jár a két identitáselem összetartozásának, együtt említésének további erősödésével, melynek szimbolikus megnyilvánulása a *kuruc-*

²²² BARNÁ: i.m., 210.

²²³ GYÖRI: Református identitás és magyar irodalom, 88.

²²⁴ GYÖRI: i.m., 88.

²²⁵ A kérdés részletes kifejtését lásd NEMESKÜRTY: *A bibliai örökség. A magyar küldetésstudat története.*

labanc ellentét *protestáns* – *katolikus* szembenállásként való értelmezése. A reformkor idején lép szövetségre a politikai liberalizmus és a protestantizmus, szövetségük középpontjában a vallási szabadságjog áll. Ez a folyamat is az identitás részévé teszi a küzdelmet. Ebben az időszakban szimbolikusan tekinthető a nemzeti és vallási elemek összefonódásában, hogy kifejezetten a reformátusok esetében nagy hagyománya lett a kiegyezés után a március 15-i eseményekre való templomi emlékezés.²²⁶

Témánk szempontjából jelentős változást hoz még a trianoni döntés, mely ismét előtérbe helyezi a nyelvi kérdést, a kultúra ápolásának feladatát, a „magyarság őrzését” a gyülekezeti közösségekben, melyek a határokon kívülre szakított nemzetrészek védőbástyái igyekeztek és igyekeznek lenni. A két háború közötti időszakban a nemzetnek is és az egyháznak is újra kell értelmeznie önmagát, mely a hatalmas trauma következtében a talpraálláshoz elengedhetetlenül szükséges. Többek között református értelmiségünk is éles vitát folytatott az önértelmezés és a megmaradás kérdéseiről. Ebből a vitából egyetlen mozzanatot emelek ki csupán, mégpedig MAKKAI írásából, mely jól összefoglalja a magyar és református identitáselemek teológiai-igazságilag értelmezett (máig aktuális) problémáját:

„Multunkból származott büszkeségünk az, hogy nálunk a kálvinizmus a magyar vallás nevet kapta. Ennek a névnek találó és érték jelző volta azon fordul meg, hogy mennyiben találta meg a magyar lélek a kálvinizmusban a maga lelki életének sajátosságaihoz mért legmegfelelőbb létformáját s viszont mennyiben találta meg a kálvinizmus a magyar lélekben a maga benső igazságának legmegfelelőbb élő orgánusát. Nemzeti lelkületünk és szellemiségünk sajátosságait vizsgálva, úgy találjuk, hogy ez az egymásnak teremtettség a predestináltság erejével áll fenn közöttük.”²²⁷

MAKKAI nem csak jellemzi a helyzetet, hanem értékeli is azt:

„A keresztyénség a nemzetet csak addig tekintheti a maga természetes és termékeny orgánusának, amíg a nemzet a keresztyén életprogram öntudatos hordozója. A kálvinizmus csak addig lehet magyar vallás, amíg a magyar reformátusság kálvinista akar és tud lenni. Ebben a tekintetben egy, a történelem folyamán megkövült hiba öröködött bele a magyar reformátusság életébe. Ez a végzetessé válható hiba a kálvinizmus nemzeti jellegének politikai elhajlása. Ebben az a nagy hiba, hogy a súlypont benne nem a kálvinizmusra, hanem a magyarkodásra, sőt egy bizonyos politikai irányzatra, pártpolitikai törekvésre esett. Ez a tendencia azzal fenyeget, hogy elsorvasztja és kiírtja a kálvinizmusból a vallást s azt tisztán faji, sőt esetleg érdekpolitikává alacsonyítja s ezáltal az egésznek igazi lényegét megöli.”²²⁸

A II. világháború utáni diktatúra évtizedei mély és összetett változásokat eredményeztek a teljes társadalomra és a magyar református egyházra nézve is. A kommunista történetírás erő-

²²⁶ KÓSA: *Művelődés, egyház, társadalom*, 433.

²²⁷ MAKKAI: *Öntudatos Kálvinizmus. A református magyar intelligencia számára*, 75.

²²⁸ MAKKAI: i.m., 77.

síti a kuruc szabadságharcos vonalat, a korábbi történelemszemléletből azonban csak a bűnt és bűnbánatot hagyta meg, a bűnbocsánatért való könyörgést és az „ítélet elmúlásának” gondolatát már nem.²²⁹ A lefojtott, a hazugsággá torzított nemzeti identitás a magánszférába szorítja az öröklött és igaznak megélt nemzeti érzést, csakúgy, mint a templomokba, és onnan az egyéni életbe számúzi a vallásosságot. Ez nem homogén folyamat, hiszen a nyomásnak való engedelmesség vagy a lehetséges mértékű *igazmondás/igehirdetés* mértéke eltér, a párhuzam azonban megfigyelhető, és a kettő összefonódását sajátos módon megerősíti.

A rendszerváltozás után a *nemzeti* jelző, a külső jegyekben, szimbólumokban és szimbolikus eseményekben megélt nemzettudat igen gyakran összefonódik egyházi eseményekkel. A vallási és nemzeti identitás tehát komolyan hat egymásra. Nem feltétlenül csak a reformátusok esetében igaz ez, hiszen például a csíksomlyói búcsú is sajátosan „magyar esemény”, ahová az anyaországi hívek is magyarként és katolikusként zárandokolnak, és a közös rítus kapcsán megerősödik a kisebbségi magyarság, mely a résztvevők számára elválaszthatatlan a kereszténységtől és Máriától.²³⁰ Református Egyházunkban 2009. május 22., Debrecen tekinthető szimbolikusnak, ahol a csatlakozó egyháztestek igei köszöntései és testvéri befogadása mellett jelentős üzenetet hordozott a mindenhol zsákokban összehordott magyar föld dombja. Az eseményt különféle fórumokon megjelent értékeléseiben az egyházi szempontokkal együtt - esetenként helyettük - mindenki a magyarság megmaradásáért, erősödéséért tett szimbolikus tettekért értékeli.

Témánk szempontjából fontos még megemlíteni e kérdés kapcsán, hogy református oktatási rendszerünkben elvárás is a nemzeti öntudat és a református hitvallásosság összekapcsolása. A református közoktatásban dolgozó tanároknak összeállított Etikai Kódex 6. pontja ezt így fogalmazza meg:

„6.1 Kívánatos, hogy a református intézmények nevelői szaktárgyaikat ne csak magas színvonalon tanítsák, hanem erősítsék a rájuk bízottak nemzeti elkötelezettségét. A keresztyén nevelőnek a hazaszeretetben is jó példát kell mutatnia. 6.2 A református tanintézmények nevelőinek kötelessége a református egyház sajátos nemzetformáló örökségének ápolása.”²³¹

A 2008-ban elkészített Református Oktatási Stratégia pedig a következőképp kapcsolja össze a két fogalmat:

„A Magyarországi Református Egyház református vallású diákjaiból öntudatos magyar reformátusokat kíván nevelni iskoláiban.
Reformátusokat, tehát olyan keresztyéneket,

²²⁹ KÓSA: *Művelődés, egyház, társadalom*, 449.

²³⁰ PAPP: „Ahol egy nép találkozik” – a csíksomlyói pünkösdi búcsú 1995-ben.

²³¹ Etikai Kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára. Országos Református Tanáregyesület (ORTE), 1998.

- akik életének zsinórmértéke a Szentírás, elfogadják ősi hitvallásainkat, a Heidelbergi Kátét és a II. Helvét Hitvallást;
- tudják, hogy Isten választotta ki őket, s ha Tőle kérnek segítséget, a Lélek alkalmassá teszi őket feladataik elvégzésére.

Magyar reformátusokat, azaz olyan kálvinistákat, akik

- a magyar kultúrát – elsősorban rendkívül gazdag anyanyelvünket és népi kultúránkat - megbecsülik, azt tisztán megőrizni, gazdagítani és továbbadni kívánják,
- ismerik és szeretik hazájukat, az itt élők és a határon kívülre szorult magyarok múltját, jelenét, értékeit; szívesen vallják magukat magyarnak,
- s családjukért, egyházukért, hazájukért áldozatokra készek.²³²

Összességében érdemes tehát megállapítani, hogy a magyar református identitás két fő eleme elválaszthatatlanul egybekapcsolódva sok szálon erősíti egymást. Mindkét elemében kisebbségi jellegű, fenyegetettség érzést és tudatot hordozó, szabadságért és a létezés jogáért harcoló, mely így törvényszerűen önmagára, belső és külső erősödésére koncentrál. Ez a megállapítás nem egy *hiba* vagy *hiányosság* leírása, és nem is a bármihez hasonlított *kevesebb-értékűségé*. Egy jellegzetesség csupán, melyből sajátos értékek és nehézségek következnek, mint ahogyan azt a következő alfejezetben látni fogjuk.

2.2.2. MAGYAR REFORMÁTUS CIGÁNYMISSZIÓ PÜNKÖSDISTA, ADVENTISTA ÉS ÚJVALLÁSOS MOZGALMAK ÁLTAL FELVETETT KÉRDÉSEK MENTÉN

Az identitás, szűkebben pedig a magyar református identitás kérdéseinek tárgyalása után elérkeztünk ahhoz a ponthoz, hogy megvizsgáljuk missziói tevékenységünket, azon belül is a cigánysághoz való missziói szempontú viszonyulásunkat. Ez a tevékenység - mint látni fogjuk - kiindulási pontját tekintve saját vallási, felekezeti identitásunkon alapul, miközben a sajátos módon meghirdetett evangélium érinti és átformálja a befogadók identitását. Ebben a folyamatban leegyszerűsítve két utat találunk: az alkalmazkodási igénnyel együtt járó missziót, mely jellemzője református viszonyulásunknak, illetve a cigányság etnikus kultúrájára alapozó, azt lényegi elemeiben meghagyó, de megújulási lehetőséget kínáló betérési lehetőséget, melyet főként a laza struktúrával rendelkező karizmatikus mozgalmak képviselnek. Ebben az alfejezetben tehát a cigányság saját identitásához való kétféle missziói viszonyulási stratégiát gondolunk át.

2.2.2.1. A cigánymisszió Református Egyházunk többi „missziója” közt

Egyházunk életének van egy törvényes rendje, mely annak minden területét szabályozza. Egy közösség törvényei azonban nem csupán a rend biztosítékai és zálogai, de tekinthetők egy közösség egyfajta önreprezentációjának is. Éppen ezért érdemes röviden – két megállapítás

²³² KÁLMÁN: Általános célok, feladatok, 135.

erejéig – közelebbről is szemügyre venni missziói tevékenységünket szabályozó törvényünket.²³³ A törvény preambuluma azzal a megállapítással kezdődik, hogy megpróbálja az egyház jellegét, illetve egyfajta kettős realitását megfogalmazni, melyet a *népegyház* és a *hitvalló* egyház fogalmainak használatával tesz meg. Ebben nem az az érdekes, hogy milyen teológiai tartalmakat fednek ezek a kifejezések, hanem az, ami később a teljes törvényre is jellemző lesz: vannak olyan emberek, akik valamilyen kapcsolatban állnak vagy álltak Református Egyházunkkal, és elsősorban őket kellene valahogyan elérni, megszólítani, Krisztushoz vezetni. Természetesen nem kizárólag őket, hiszen a törvény használja a *külmisszió* fogalmát, melyet azokra vonatkoztat, „akik még soha nem hallottak a Krisztusban minden ember számára megjelent üdvözítő kegyelemről” (1§), mégis előtérbe helyezi a *gyülekezeti missziót* és a *belmissziót* – ez utóbbit azok között, akik „az egyháztól elidegenedtek, illetve elszakadtak”.

A gyülekezeti misszióhoz sorol a törvény szinte minden tevékenységet, ami egy gyülekezet életében történhet az úrvacsorától a beteglátogatáson át a hitoktatásig és rétegalkalmakig. Ehhez képest a belmisszió a 19. század végi létrejöttének szociális érzékenységet tükrözi. Bár ennek is eleme az evangélizáció, az ifjúsági misszió,²³⁴ és eszköze lehet valamennyi kulturális megnyilvánulás, a legjellegzetesebb a felsorolt intézményhálózat, mely a speciális szükségletű csoportokra koncentrál. A szociális-segítő intézményhálózat felsorolásából kissé kilóg a cigánymisszió, amely ilyen formában szinte szociális kérdéssé minősül, és előre vetíti a közeledés formáját. A nehézséggel küzdő,²³⁵ segítségre szoruló²³⁶ vagy speciális igényű²³⁷ csoportok közé „szépül be” tehát a cigányság, a korábbi definíciók szerint olyan csoportként, akik az egyháztól elidegenedtek vagy elszakadtak – pedig jobbára nem ilyenek. Többnyire ugyanis azok közé tartoznak, „akik nem hallották még Krisztus evangéliumát”.

A másik ok, ami miatt a cigánymisszió kilóg ebből a felsorolásból az az, hogy a törvényben sorolt *missziók* a segítő tevékenységek intézményesült formáját jelölik, vagyis egy átfogó teológiai fogalomnak alkalmazott és szűkített értelmezései. Az intézményi megjelölés természetesen nem tekinthető önmagában problémának, csupán történelmi hagyományaink által formált nyelvhasználatnak, mely ebből a szempontból teljesen legitim. Intézményességük azonban a cigánymisszió esetében meghatározó problémát vet fel. Az ugyanis, hogy a speciális feladatok ellátása nem lehet minden egyes gyülekezet önálló feladata, teljesen érthető, így a fokozatos egyházi testületek segítő és támogató beavatkozását igényli, vagyis na-

²³³ 1995. évi II. törvény – a Magyarországi Református Egyház missziójáról

²³⁴ A szöveg a középiskolások közül valamilyen nem ismert okból külön csoportként kezeli a szakmunkásképzőbe járókat.

²³⁵ Pl. házasság- és családsegítő misszió, iszákosmentő-misszió, kallódó ifjúságot mentő misszió.

²³⁶ Pl. kórház-misszió, telefonos-lelkigondozás.

²³⁷ Pl. mozgáskorlátozottak missziója, vak- és siketmisszió.

gyobb közösségek felelősségéhez tartozik. A cigánymisszió ilyen jellegű megítélése és radikális szűkítése azonban tévútra vezethet. A cigánymisszió végzése elsősorban a gyülekezetek feladatának tekinthető, amely szakmai támogatást, de nem helyettesítő munkavégzést igényel. Minden gyülekezetnek ugyanis a körülöttük élők felé kell bizonytságot tennie – még akkor is, ha körülöttük cigányok élnek.²³⁸ Amennyiben önálló intézményként kezeljük a cigánymissziót, akkor annak nem lesz gyülekezeti betagolódás az eredménye – ahhoz ugyanis befogadó gyülekezet szükséges, vagyis a gyülekezetekből kiinduló cigánymisszió feltételezi egyedül a gyülekezet nyitottságát. Ez még akkor is igaz, ha ezek a missziói tevékenységek esetenként segítséget, támogatást kérnek munkájukhoz.²³⁹

Az egyének, családok befogadása mellett a másik lehetséges alternatíva az önálló cigány gyülekezetek létrehozása, ami bár elfogadott, mégis idegen eleme ennek a munkának, mivel a létrehozott gyülekezetek erősen függenek attól a személytől, akinek a munkája által létrejöttek, és egy esetleges lelkészváltás esetén megszűnhet a közösség pasztorációja. Itt kell azt is megjegyeznünk, hogy az önálló cigány gyülekezeteket sajnos igen röviden meg tudjuk számlálni. Jól mutatja ezt GYETVAI-RAJKI felmérése,²⁴⁰ amely 51 olyan felekezetet és egyházi közösséget sorol fel, akik létrehoztak cigány gyülekezeteket, közösségeket, és amelyben a Magyarországi Református Egyházhoz a *nincs adat* bejegyzés került. Ellenpéldaként szokták felhozni a Kárpátalján létrejött cigány gyülekezeteket, akik önálló templommal is bírnak,²⁴¹ föl kell azonban hívnunk a figyelmet az erős külső hatásra (mely nem csökkenti a missziói tevékenységet végzők érdemeit, csupán árnyalja a képet): mindezek finanszírozása nyugati, elsősorban holland támogatásból valósul meg, vagyis itt sem a helyi gyülekezetek vagy egyházi testületek képesek a munka anyagi terhét felvállalni,²⁴² illetve ezeknek a cigány közösségeknek nincs jelentős kapcsolata a magyar református gyülekezetekkel.

²³⁸ A Tiszáninneni Református Egyházkerületben kezdetektől fogva az az első és kizárólagos célja a létrehozott egyházkerületi cigánymisszióknak, hogy a gyülekezetek munkáját segítse elő és támogassa minden lehetséges módon – forrásteremtés, tudásmegosztás, kapcsolati hálók bővítése stb. Ez még akkor is igaz, ha GYETVAI-RAJKI azt a megállapítást teszi, hogy a református „kerületekben hosszú távú célként fogalmazódott meg, hogy a romamisszió által református cigánygyülekezetek jöjjenek létre”. (GYETVAI – RAJKI: *Cigánymissziós mozgalmak hatása Magyarországon*, 69.) Ez a megállapítás téves.

²³⁹ A 2012. december és 2013. február közötti időszakban országos kérdőíves adatfelvétel történt a Magyarországi Református Egyház gyülekezetei körében. A 2013. március 5-i állapot szerint 587 kérdőívet rögzítettek, ami hozzávetőlegesen 700 gyülekezetet jelent. Az eredmények összefoglalásának egy része megjelent a MRE hivatalos honlapján: <http://reformatus.hu/mutat/8060/>. Ennek eredményei alátámasztják fenti megállapításunkat: „a lelképásztorok viszonylagos nyitottsága ugyanakkor kevésbé mondható el a gyülekezeti közösségekről; a lelkészek megítélése szerint bár a gyülekezetek 53 százalékára nem, illetve kevésbé jellemző, hogy eleve elutasítóak lennének a cigánysággal szemben, de mindössze kevesebb, mint 5 százalékukról mondható el, hogy híveik elkötelezettek lennének a cigányok közt végzett szolgálat iránt”.

²⁴⁰ GYETVAI-RAJKI: i.m., 96.

²⁴¹ 2008-ban 11 ilyen gyülekezetet tartottak számon. SZÁNTÓ – TARACZKÖZI (szerk.): *A Beregi Református Egyházmegye gyülekezeteinek I. találkozója*, 24.

²⁴² BRAUN – CSERNICKÓ – MOLNÁR: *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*, 93.

A cigánymisszió önálló intézménynek tekintése, vagy ennek a lehetőségnek a sugalmazása azt a problémát is felveti, hogy paradox módon csökkentheti a gyülekezetek aktivitását. Cigánymissziós referenci munkám kezdetén (2005-ben) 42 lelkipásztort kerestem fel egy általam összeállított kérdőívvel,²⁴³ hogy megértssem gondolkodásukat, igényeiket, szándékaikat, lehetőségeiket, illetve megtaláljam támogatásuk leghatékonyabb módját. A felmérés műfaját strukturált interjúnak tekinthetjük, mivel beszélgetés közben magam töltöttem ki a kérdőívet, feljegyezve a lelkipásztorok megjegyzéseit, kommentárjait is. 42 lelkipásztor közül akkor 6 mutatott készséget arra, hogy cigányokkal foglalkozzon, nekik kivétel nélkül tapasztalataik is voltak. 28 volt azoknak a száma, akik megengednék, hogy valaki elvégezze a cigánymissziós munkát a gyülekezetükben helyettük,²⁴⁴ mert ahogyan saját megjegyzéseikben állították: (a) nekik nem adott az Úr ehhez táalentumot, (b) egyéb tevékenységeik miatt nem lenne rá idejük (c) pedig jó lenne, ha valaki csinálná, mert akkor legalább nem lopnának.²⁴⁵ Ez tehát azt jelentheti, hogy ha van önálló cigánymisszió, akkor a gyülekezeteknek és lelkipásztoroknak nem kell ebben részt venniük, nincs felelősségük a feladat teljesítésében.

Ezek a megállapítások nem jelentik azt, hogy képtelenek vagy alkalmatlanok lennénk a cigánymisszióra. Jól mutatják ezt a népszámlálási adatok is, melyek BARTL kimutatása szerint a teljes lakosság körében 2001-ben 15,91%, 2011-ben 11,61% református vallásút mértek, míg a magukat cigánynak vallók között 14,22% és 12,11% ez az arány.²⁴⁶ Missziói tevékenységünk azonban sajátos jellegű. Az egyik elterjedt mód az egyének és családok gyülekezetbe fogadása. Hosszú történelmi gyökerei vannak ennek a viszonyulásnak, melyet jól mutatnak LANDAUER²⁴⁷ kutatásai. Ezekből kiderül, hogy több száz évre visszamenően található cigány nevek gyülekezeti anyagokban, feljegyzésekből kiderült, hogy még presbiternek is választottak cigányokat – esetükben a „helyes magaviselet” kritériumát is följegyezték. Előfordulnak cigányok a 18. században kisebb közösségi alkalmakon is, amelyeken kegyességi iro-

²⁴³ A felmérés eredményét nem publikáltam, mivel belső munkaanyagként készült.

²⁴⁴ A 83. l. ábrában említett országos felmérés eredménye ettől pozitívabb képet mutat, bár az eredmény sokban függ az adatgyűjtés módszerétől, a használt fogalmak értelmezésétől és értékelésétől. Amennyiben pusztán az adatokat vizsgáljuk az értékelés nélkül, a két felmérés között már nincs jelentős különbség. „12 százalék (73 válaszadó) esetében *nagyon jellemző*, további 20 százalék (120 válaszadó) esetében *inkább jellemző*, hogy a lelkész személyes felelősséget érez a cigányok között végzett szolgálat iránt. 33 százalék azonban tartózkodóbb, elutasítóbb választ adott. Fontos megjegyezni, hogy a lelkészek többsége a cigánymissziós szolgálat végzéséhez sokkal kevésbé az anyagi erőforrásokat, a pénzügyi támogatást hiányolja (23 százalék), mint inkább az erkölcsi támogatást (38 százalék), a szaktudást (55 százalék) és a felkészült munkatársak segítségét (60 százalék).” Ezt úgy is lehet tekinteni, hogy 32% érez valamilyen szintű felelősséget a cigánymisszióért, míg 33% elzárkózik (a maradék 33% hozzáállásáról nem tudunk); míg a problémát itt is az ismerethiány és a munkatársak hiánya jelenti.

²⁴⁵ Megjegyezzük, hogy ezen logika mentén a Tiszáninneni Egyházkerületnek óvatosan becsülve 150-200 missziói lelkipásztort kellene alkalmaznia.

²⁴⁶ BARTL: A romák felekezeti megoszlása két népszámlálás alapján, 353.

²⁴⁷ LANDAUER: A magyar protestáns egyházak korai évszázadai és a cigányság, 32-39.

dalmat tanulmányoztak.²⁴⁸ A befogadások általános vonása – egyébként párhuzamosan azzal, ahogyan a jövevények az ószövetségi Izrael kultuszközösségébe fokozatosan, lépcsőzetesen, kerülhettek egyre beljebb (1.1.3.2) – a megfelelő viszonyulás igénye volt, mint ahogyan ma is az. A korábban idézett felméréssorozatban minden olyan helyen, ahol járt a gyülekezetbe cigány származású gyülekezeti tag, azt büszkén említették példaként. Olyan gyülekezet is akad, ahol cigány származású asszonyt választottak nagy szavazati aránnyal presbiterré. Kevés kivétellel minden esetben azonnal hozzáfűzték a válaszadók, hogy „persze ők nem *olyan* cigányok”. Nem is tartják őket a gyülekezetekben *valóban* cigánynak.

A gyülekezeti befogadás mellett, mely életmódbeli asszimilációt feltételez, a másik missziói lehetőség az iskolai befogadás. Ennek is történelmi gyökerei vannak, melyet szintén LANDAUER²⁴⁹ kutatásai támasztanak alá. Kollégiumi iskolahálózatunk nyitottsága nem csak a szegény magyar gyermekekre terjedt ki, de igen korai adatok szerint cigány származásúak is tanulhattak.²⁵⁰ Jelenlegi református fenntartású (nagy számú) iskolánk egy részében legalább tanulnak cigány gyermekek, és lassan törleszteni kezdjük oktatási adósságunkat a szakmunkásképző intézmények felé is, amelyekben szintén jelentős a cigány származású diákok száma.²⁵¹

Ebbe a sorba illeszkedik a hittanoktatásban sok helyütt megmutatkozó nyitottság is. Egyes régiókban – mint arról később szólunk – lecserélődött a lakosság, a lelkipásztorok és hittanoktatók pedig természetesnek veszik cigány gyermekek jelenlétét hittanóráikon. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy sok olyan lelkipásztor tevékenykedik az általam legjobban ismert Tiszáninneri Református Egyházkerületben, akik arra a kérdésre, hogy *végeznek-e cigány-missziót*, nemleges választ adnak, miközben a beszélgetések során kiderül, hogy keresztelnek, rendszeresen oktatnak, helyenként konfirmálnak, temetnek cigányokat, sok esetben pedig gyászoló családot látogatnak. Ezt azonban nem tekintik önálló missziói tevékenységnek, csupán lelkészi szolgálatuk természetes részének.

Magyar református misszióink sajátja tehát, hogy elvár egy bizonyos mértékű alkalmazkodást a betagoledni igyekvőktől. A cigány emberekkel kapcsolatban ez úgy fogalmazható meg,

²⁴⁸ BALOGH: Kérdések, hipotézisek, feladatok a XVII. századi magyar puritanizmus kutatása kapcsán.

²⁴⁹ LANDAUER: A magyarországi cigánisztika protestáns gyökerei, 236-238.

²⁵⁰ Vaskohi Grausser Dávid az első, akiről adatunk van, ő 1687-ben iratkozott be a Nagyenyedi Kollégiumba, melynek elvégzése után iskolamester lett Gyéresszentkirályon. SZÖNYI NAGY István lelkipásztor *Magyar Oskolája* (1695 Kolozsvár) több cigány diákról is ír, és kiemeli néhányak szép előmenetelét. Név szerint ismerjük a legelsőket közül Császlai Dávidot és Vistai Farkas Mihályt. Lásd LANDAUER: A magyar protestáns egyházak korai évszázadai és a cigányság.

²⁵¹ Ez utóbbi megállapításokról természetesen számszerű adatok nem állnak rendelkezésre, mivel etnikai hovatartozásról nem vezethetnek statisztikát az iskolák. A látható tapasztalat, a tanárok és diákok elmondása alapján fogalmaztam meg állításomat.

hogy esetükben a befogadás feltételezi a közösség által *zavarónak* és *cigánynak* ítélt megnyilvánulások feladását. Ez nem jelenti azt, hogy közösségeink teljes önfeladást várnának a cigányoktól, de nem teszik lehetővé – mint ahogyan azt a következő alfejezetben a pünkösdisták esetében látni fogjuk –, hogy cigány csoportok és közösségek úgy *térjenek be*, hogy teljes egészében kultúrájukhoz alakítják vallásgyakorlásukat. Ezt támasztja alá, hogy a cigányok a történelmi egyházak helyi gyülekezeteit sok esetben a település térbeli megosztottsága alapján a nem cigányok területének érzékelik, vagyis automatikusan kirekesztve érzik magukat²⁵² – kivéve azok, akik az élet egyéb területein is képesek átlépni a szimbolikus határokat, vagyis a gyülekezeti tagok megfogalmazása szerint *nem olyan cigányok*. GOG Erdélyben végzett kutatásai ugyanezt a megállapítást tartalmazzák a román ortodox gyülekezetekkel és a magyar református gyülekezetekkel kapcsolatban: „A legtöbb alkalommal a romák az egyházat a többségi etnikum intézményének tekintik, a vallási szolgálat köré szerveződő gyülekezeti életet pedig olyan társadalmi térnek érzékelik, amelyből kirekesztik őket. Ennek eredményeként az egyházon belül ugyanazt az elszigetelődést találjuk, mint a falu egyéb társadalmi tereinél.”²⁵³

2.2.2.2. *Karizmatikus és új vallásos mozgalmak és a cigány etnikus identitás*

A pünkösdzizmus és a főként karizmatikus új vallásos mozgalmak²⁵⁴ egészen eltérő stratégiával viszonyulnak a cigánysághoz annak etnikus identitását illetően, mint a magyar reformátusok.²⁵⁵ Nyugat-Európa nagy részén széleskörű pünkösdista mozgalom bontakozott ki az ott élő különböző cigány csoportok körében, és mivel legtöbb esetben etnikusan homogén közösségek jöttek létre, ez a folyamat azt a kérdést állítja középpontba, hogy a megtérés és gyülekezethez tartozás hogyan hat az érintett cigány csoportok vagy egyének identitására, hogyan idéz elő változást. A pünkösdi mozgalom jellegzetessége, hogy a vallási identitás kialakításában alapoz az etnikus identitásra, felhasználja és átalakítja azt. Ez az átalakítás azonban csak egyes elemekre irányul (például az önbíráskodás vagy vérbosszú tilalma, az alkoholfogyasztás

²⁵² Egy zempléni kistelepülésen például szinte minden cigány gyermek beiratkozott hitoktatásra, hogy konfirmálhasson, templomi esküvőt tarthasson, mert ezek nélkül a lelkipásztor megtagadta a keresztelest. Még ebben az egyébként a református közegben ismerős közösségben is kudarcba fulladtak a parókián szervezett bibliaóra kísérletek. Mint megtudtuk: nem a bibliaórák ellen van kifogásuk, hanem a parókiára nem jönnek szívesen, mert ott nem érzik jól magukat, mivel az a *parasztoké*. A telepen, háznál tartott bibliaórák ezzel szemben népszerűek voltak.

²⁵³ GOG: Roma áttérések: pünkösdzizmus és az identitás új narratívái, 60.

²⁵⁴ Az új vallási mozgalmak definíciós problémáinak összefoglalását lásd: TÖRÖK: Minek (illetve minek ne) nevezzék? – Az új vallási mozgalmak definíciójával kapcsolatos problémák, 5-14. A dolgozat jelen fejezete főként a HIT Gyülekezetére, valamint a Szabadkeresztény Egyházra koncentrált, de ideérti a gombamód szaporodó, egymáshoz sokban hasonlító, gyakorta szakadásokkal és kiválásokkal keletkező új keletű mozgalmakat.

²⁵⁵ A különbségtétel ebben az esetben semmilyen értékelő minősítést nem tartalmaz.

elvetése), a lényegi elemeket nem támadja, inkább vallásilag újraértelmezi azokat (például a rokoni összetartozás és vallási értelemben vett testvéri összetartozás egymásra húzott síkjai).²⁵⁶

Ezen kívül kettős értelemben is intézményes-strukturális lehetőséget biztosít az identitás megélésére és megmutatására: a vallásosság és a cigányság együttes, újszerű és pozitív reprezentációjára. GOG ezt erdélyi kutatásai alapján a következőképpen fogalmazza meg:

„A vallás etnicizálódása, amint majd látni fogjuk, a roma identitás eltérő perspektíváját teremti meg, és ebben a folyamatban a helyi pünkösdista gyülekezet intézményi mechanizmusai rendkívül fontos szerepet játszanak. A helyi egyházat főként az ott élő roma vallási elit szervezi, de annak minden tagja aktívan részt vesz a közösség életében. A templomon belül és kívül jellegzetes társadalmi tereket hoznak létre. Olyan vallási nyelvezetet használnak, amely a hatalomtól megfosztott közösségnek segít kifejezni egységes identitását és új énképet. A komunitárius etika szigorú útmutatást ad az életben az újjászületett hívőknek. A fentiek segítségével a romák a pünkösdi egyház struktúrájában rátalálnak annak intézményes lehetőségére, hogy saját társadalmi, kulturális és etnikai narratíváikat kialakíthassák.”²⁵⁷

SLAVKOVA hasonló következtetésre jut bulgáriai kutatásaiban, és a jelenséget pozitívan befolyásoló tényezőként említi, hogy az evanglikál mozgalmak, így az általuk létrejött vallási kultúra nem terjedt el a többségi bolgárok között, tehát az kifejezetten a romák között népszerű, természetes módon teret engedve így a vallás etnicizálódásának. Ezek mellett maga a cigány egyház lesz az, amely tagjainak társas kapcsolatait, társadalmi szerveződését és viselkedését is meghatározza, ilyenformán tehát sajátos cigány intézményként létezik. Ez a megállapítás elsősorban a pünkösdi (vagy pünkösdi alapú), karizmatikus gyülekezetek esetében igaz, a hagyományosabbnak mondható adventisták esetében már nem ennyire egyértelmű, mivel azok már rögzült struktúrákkal és hierarchiával rendelkeznek.²⁵⁸

Amint azt a későbbiekben részletesen is megvizsgáljuk, a különféle cigány csoportok identitásához szorosan hozzátartozik a saját csoporthoz tartozás minden áron való erősítése, és ezzel párhuzamosan az elkülönülés a többségi társadalomtól és általában a többi cigány csoporttól is.²⁵⁹ A pünkösdista mozgalom nem tűzi ki célul az elkülönülés eltörlését a testvéri egység nevében, hanem egy másféle összetartozási és elkülönülési kategóriát ajánl helyette. Ha e ponton visszaidézzük a páli levelek tanulságait (1.2.2.2.), azt láthatjuk, hogy míg a zsidó

²⁵⁶ Ez a jelenség Magyarországon is jellemző: GYETVAI-RAJKI vizsgálták többek között azt, hogy milyen változások mennek végbe a gyülekezetekhez csatlakozó cigány emberek életében – a gyülekezetek tagsága szerint. A válaszok között elhanyagolható azoknak a száma, akik szerint etnikai identitásukban is változás következett volna be (pl. „cigány hagyományok elhagyása, cigányságból való előrehaladás”), GYETVAI-RAJKI: *i.m.*, 195-196.

²⁵⁷ GOG: *i.m.*, 55-56.

²⁵⁸ SLAVKOVA: *Roma Pastors as Leaders Roma Protestant Communities*, 168-177.

²⁵⁹ Ez utóbbi mértéke jelentős eltéréseket mutat a különféle csoportok esetében.

és pogány háttérű keresztyének esetében Pál az etnikai határok mentén értelmezett inkluzívizás és exkluzívizás, vagyis csoporthatár kijelölés helyett a hit és hitetlenség fogalom-párt alkalmazza épp az etnikus határok feloldása érdekében, addig ebben az esetben a fogalom-pár lecserélése paradox módon az etnikus jelleget erősíti a gyakorlatban.

Ennek megértéséhez egy jellegzetes, szinte emblematikusnak tekinthető példa lehet a Spanyolországban létrejött *Iglesia Evangélica de Filadelfi*, melynek tagjai a *gitanók*.²⁶⁰ Arra nézve nincs adat, hogy a *gitanók* hány százaléka lett *crístianos* vagy *alleluya*,²⁶¹ de GAY Y BLASCO kutatásai alapján²⁶² minden olyan helyen található egyházi közösség, ahol nagyszámú *gitanó* él. A *gitanókra* jellemző, hogy igyekeznek éles határokkal elkülönülni a szoros rokonsági viszonyon, vagyis *razán* kívüli emberektől. Míg a befelé való viszonyrendszereik összetartásra, önzetlenségre, és az önbíráskodás mellőzésére épülnek, a kifelé való kapcsolataikat a térbeli elkülönülés, a hátat fordítás jellemzi, amivel „a *gitanók* nemcsak a potenciális konfliktushelyzeteket kerülik el, de bizonyítják a rokonsághoz való kötődésüket, és a nem rokonokkal való barátkozást visszautasítják, mint a *gitanók* számára idegen, a *payo*’²⁶³ életmódra’ (*manera de ser*) viszont jellemző vonást.”²⁶⁴ A *gitanók* közösségi identitását GAY Y BLASCO a következőképpen foglalja össze:

„A hangsúly a mimézisen, a morális viszonyuláson és főleg azon a feltételezésen van, hogy a raza gondozó keretei között minden gitano férfi és nő egyénileg hordozza a gitano erkölcsiséget. A személy, mint a gitano szokások – *leyes Gitanas* (gitano törvények) – megvalósítója, fenntartja a *gitanók* közösségének érzetét. A megosztottság, a társadalmi fragmentáció és valójában az erőszak sem úgy jelenik meg számukra mint ezen entitás (a gitano nép) megvalósulásának akadály;a közös morális vonások fenntartása érdekében nem tekintik szükségesnek az ellentétek feloldását.”²⁶⁵

A *gitanók* között népszerű pünkösdi mozgalom nem törli el sem a kétféle ember kategóriáját, sem a köztük lévő morális különbség hitét, ezt azonban a megtértek közösségével azonosítja, és egy erős kiválasztottság tudattal támogatja. A *gitanók* tehát a többi pünkösdi hívőtől is különböznek, mégpedig etnikai alapon, mivel a zsidó nép egy olyan törzséhez kötik származásukat, mely elveszett a Sínai pusztában a negyvenéves vándorlás során. A zsidókhöz hasonlóan ők is választottak tehát, és „a jaranai megtértek között a Biblia a cigányság írott törvénykönyvévé vált és az a leluják rendszeresen keresik a párhuzamokat a Bibliában leírt *gitano* és

²⁶⁰ Egy spanyolországi kiterjedt cigány csoport megnevezése.

²⁶¹ A spanyolországi pünkösdistá *gitanók* önmagukra vonatkoztatott megnevezése

²⁶² GAY Y BLASCO: *Cigány/roma diaszpóra. Egy összehasonlító perspektíva*, 30.

²⁶³ Nem cigány, nem *gitanó*.

²⁶⁴ GAY Y BLASCO: i.m., 32-33.

²⁶⁵ GAY Y BLASCO: i.m., 34.

zsidó szokások között.”²⁶⁶ Ez a fajta párhuzam általánosnak mondható a pünkösdista cigány gyülekezeti közösségekben.²⁶⁷ Ezen a ponton meg kell állapítanunk, hogy magyar reformátusként a zsidó-magyar sorspárhuzam történelmi örökségével különösen érdekes a zsidó-cigány sorspárhuzam elképzelése.

A pünkösdi és általában az újprotestáns karizmatikus misszióknak az is sajátossága, hogy az új közösségekben megmaradhat a meglévő hierarchia, mivel az evangélium hirdetésére bárki képes lehet, akit Isten Lelke képessé tesz, vagyis formális képzések nélkül is lehetnek pásztorok és diakónusok. A rokonsági viszonyokat központi értékévé tett cigány kultúrának pedig megfelel, hogy a keresztyén testvérek viszonyulásai is a gondoskodó, családi minta, a közösséghez való erős ragaszkodás. A megtértek tehát családot alkotnak, akik tagjai kötelesek gondoskodni egymásról, segíteni egymást szükséghelyzetekben.²⁶⁸ Talán ennek a viszonyulásnak is betudható az az erőteljes változás, melyet BARTL korábban említett felmérésének egyik részlete tár elénk a 2001-es és 2011-es népszámlálási adatok elemzése alapján. A teljes lakosság körében magát pünkösdistának vallotta 2001-ben 0,08%, miközben ugyanebben az időben a magukat cigánynak vallók közül 0,46%. 2011-ben a teljes népesség körében alig volt kimutatható az emelkedés, az arány 0,09%, a cigányok körében azonban 0,67%-ra nőtt az arányuk. A HIT Gyülekezete esetében még szembetűnőbb ez a növekedés. A teljes lakosság körében 2001-ről 2011-re 0,04%-ról 0,18%-ra nőtt az arányuk, míg a cigányok között 0,28%-ról 1,36%-ra.²⁶⁹

A fentiekől eltérő módon is elősegítheti az új etnikus identitás kialakulását a vallásosság. Vannak olyan közösségek, amelyek tagjai nem kizárólag cigányok, hanem etnikai szempontból vegyes gyülekezetet alkotnak, mégis meghatározóvá váltak az adott cigány csoport identitásában és önreprezentációjában. Klasszikus példa erre az adventista *gábor* cigányok csoportja Erdélyben. Ők alapvetően is egy multietnikus közegben élnek, és elkülönülésük mértékét és módját kereskedő életmódjuk határozza meg, vagyis a korábbi spanyol példától eltérően ők aktív gazdasági kapcsolatban állnak a nem cigányokkal: magyarokkal és románokkal egyaránt. Az ő helyzetükben kiemelkedő jelentőségű, hogy milyennek látja őket a környezetük. Ahogyan TESFAY rámutat: „Az egyház tagjának lenni egyet jelent számos pozitív karakter birtoklásával, hiszen – számukra legalábbis – köztudott, hogy egy adventista nem iszik, nem cigarettázik, nem veri a feleségét, tisztességes, és jó kapcsolatokat ápol a gádzsókkal...Tehát

²⁶⁶ GAY Y BLASCO: i.m., 45.

²⁶⁷ WILLIAMS: A cigányok pünkösdista mozgalmának tanulmányozása során felmerülő kérdések, 292; VÉGH: „Ez itt élő egyház, nem halott”, 274-275.

²⁶⁸ VÉGH: i.m., 274.

²⁶⁹ BARTL: i.m., 353.

azzal, hogy valaki adventista, számos pozitív tulajdonságot kommunikál a gádzsó világ felé.”²⁷⁰ Esetükben tehát a vallásosság által meghatározott viselkedés kap központi szerepet, szemben a korábbi példák misztikus megtérés élményével, melynek következménye a megváltozott élet.

A vallásosság által megváltozott életmód jelentős szociális hatását, valamint a benne rejlő beilleszkedési lehetőséget hangsúlyozza PÉTERFI-SZÜCS uszakai kutatása, melyben a szabadkeresztény cigány gyülekezetet vizsgálták. Kutatásuk szerint a vallásosságban „a cigánysorstól való elszakadás vágya és egyfajta asszimilációs igény” egyaránt választ kapott. Életmódjukban a legnagyobb változást az alkoholtól való elszakadás jelentette, amely által megszűnt a feszültség, a veszekedés, a durva beszéd és a bűncselekménnyel végződő verekedés is. Ezzel szemben kialakult egyfajta jövőképük, mely befolyásolja életvitelüket: kertet művelnek, télre is tartalékolnak élelmiszert, gondoskodnak a téli tüzelő beszerzéséről. Ezeket a változásokat maguk is számon tartják, és értékelését környezetüktől, a magyar emberektől is elvárják.²⁷¹ Ugyanerre a megállapításra jut LUKÁCS, aki ezt a jelenséget úgy foglalja össze, hogy „A vallási közösségekben elköteleződött romák mind változtatni szerettek volna életkörülményeiken, ami az álláskeresésben és a továbbtanulási hajlandóság emelkedésében egyaránt megmutatkozott.”²⁷²

Előfordul olyan eset is, amikor eredetileg etnikailag vegyesnek tekinthető közösségbe „térnek be” a cigányok, akiknek egy idő után igényükké válik a különválás, az önálló közösség alkotása. Példa erre Budapesten a Hit Gyülekezete, melyből – LŐRINCZI kutatásai szerint²⁷³ – önálló közösségként válnak ki a cigányok, átvéve és esetenként átalakítva a Hit Gyülekezete tanításait, megtartva viszont a közösség presztízsét. Az egyik ilyen 2006-ban elkülönült csoport, mely azóta *Patyamo Romani Khangeri* néven működik, a következőképpen fogalmazza meg küldetését:

„Célunk volt, hogy a cigány emberek számára érthetően és a Szentíráshoz hűen át legyen adva Jézus Krisztus megmentő üzenete, vagyis az evangélium. Meggyőződésünk, hogy egészséges cigány önazonosság-tudattal lehet csak hosszútávon hiteles keresztény életet élni. Ebből következően úgy gondoljuk, hogy Isten nem akar egy cigány emberből más nemzetiségű személyt faragni, hanem azt akarja, hogy mindenki akként dicsőítse és szolgálja Istent, amilyen származásának Ő megteremtette. Célunk, hogy létrehozzunk egy olyan cigány közösséget, ahol az Isten iránt érdeklődő cigá-

²⁷⁰ TESFAY: „Mi vagyunk a kalapos gábor cigányok, akik nem isznak...” A gábor cigány közösség belső és külső kapcsolatait szabályozó kognitív sémák.

²⁷¹ PÉTERFI – SZÜCS: A beilleszkedés egy lehetséges útja. Az uszakai cigányság találkozása a keresztyénséggel, 152, 160, 168.

²⁷² LUKÁCS: Roma diplomások kiemelkedésének útjai, 77-104

²⁷³ LŐRINCZI: Reflexiók az erdélyi és budapesti romák új vallásos kultúrájáról (általános jellemzők és fontos különbségek), 80-91.

nyok akár oláh, akár magyar cigány, azt érezhesse, hogy elfogadják, szeretik és támogatják őt. Ezért bátran fel merhessék tenni Istennel kapcsolatos kérdéseiket, és megoszthassák látásmódjukat egy-egy dologgal kapcsolatban. Ezzel azt szeretnénk elérni, hogy az ide lejövő emberek Istentől egy józan, valóságos és megfogható képet kaphassanak, akire később rá merjék bízni az egész életüket. Azt szeretnénk, ha ezen a helyen, vagyis a gyülekezetünkben a cigányság azt érezné, hogy megtalálta a helyét.”²⁷⁴

Az így létrejött közösségek tudatosan törekszenek egy pozitív cigány identitás megteremtésére, a róluk alkotott sztereotípiák vagy negatív önsztereotípiák lebontására, felhasználva ebben a cigány nyelv, tánc, egyéb kulturális termékek, a tanulás, a munkavállalás által nyújtott lehetőségeket.

²⁷⁴ <http://patyamo.blog.hu/>

3. AZ ÁTMENETISÉG KULTÚRÁJÁVAL SZEMBEN²⁷⁵

Európai keresztyén kultúránk talajáról értetlenül szemléljük azt az évszázadok óta velünk élő népet, amelynek gyermekei kultúraként éli az átmenetiséget, mégpedig nem az örökkévalósághoz kapcsoló jövevénységként, sem nem európai kultúránkhoz illeszkedően, vagyis számkra értelmezhetetlenül. A cigányság az a nép, amely bár köztünk lakik, semmilyen fölhalmozást nem jelenít meg kultúrájában: nem igazott le egyetlen országot, területet magának, és behódolva nem vált határok közé szoríthatóvá. Évszázadok alatt rugalmasan hasznosított mindent: tárgyakat, nyelvet, kulturális javakat, vallási szertartást, miközben ugyanezeket bármikor könnyen feladva megmaradt jellegzetesen cigánynak, függetlenül attól, hogy melyik évszázadban melyik ország területén élt vagy él, vagyis cigány mivoltában nem változott. Alkalmazkodásában mindent átmenetivé tesz, miközben épp ebben az átmenetiségben őrzi identitását, integritását a mindenkori többséghez való teljes integráció és asszimiláció nélkül.²⁷⁶ A dolgozat jelen fejezete arra tesz kísérletet, hogy az átmenetiség kultúrájaként fogalmazza meg a cigányság kultúráját, és ebből a szempontból értelmezze vallásosságukat, valamint életüket alkotó normarendszerük központi elemeit.

A fejezet első pontjában eltér a 2.2.1.1.-ben rögzített etnikus identitás definíciója által kijelölt útról, és szubsztancialista módon nyújt egy rögzített kultúraképet. Ez azonban nem következetlenség, csupán a megértés, illetve az összehasonlító és differenciált kifejtés lehetőségét teremti meg a fejezet második fele számára, amelyben már megjelenik a kontextusban és viszonyulásban vizsgált identitás- és kultúrafelfogás.

Fontos megjegyeznünk, hogy az összefoglaló bemutatás annak tudatában készült, hogy általában vett *cigányságról* csak az elbeszélhetőség technikai könnyítése érdekében gondolkodhatunk, és ahogyan majd látni fogjuk, általában vett *cigányság* nem létezik. Az itt leírtak az egyes emberekre, csoportokra, közösségekre eltérő mértékben és eltérő hangsúllyal jellemzőek, egyes elemek pedig akár teljesen hiányozhatnak is a jellemzők közül. Az általunk oktatott cigány gyermekek kultúrája azonban alapvetően meghatározza hittanoktatásukat, ezért elkerülhetetlen etnikus kultúrájuk leíró vizsgálata.

²⁷⁵ A fejezet előtanulmánya megjelent: BARNÓCZKI: Az átmenetiség kultúrája: A cigányságra jellemző vallásosság, normarendszerek és látszólagos hiánykultúra. 63-81.

²⁷⁶ Az európai nemzetek önmeghatározásának három fontos eleme a közös nyelv, föld és történelem. Ezek egyikéről sem beszélhetünk a hosszú évszázadok óta létező és identitását megőrizni mégis képes cigányság esetében. Amikor tehát klasszikus fogalmak mentén kívánjuk e népet definiálni, rendszeresen az értelmezhetetlenség problémájába ütközünk. Ez is arra kell hogy sarkallja a kutatót, hogy félretéve bevált értelmezési kereteit és definícióit, a cigányságot önmagában próbálja megérteni. Bővebben lásd TÖRZSÖK: Kik az igazi cigányok? 29-52

3.1. A VALLÁSOSSÁG ÉS A KULTÚRATEREMTÉS CIGÁNY MÓDJA

Egy nép vallásának leírására a vallástudomány kiforrott, körülhatárolható módszereket kínál. A mi szempontunkból nem az az érdekes, hogy funkcionalista vagy szubsztanciális módon vizsgáljuk a vallást,²⁷⁷ sokkal inkább az, hogy általánosságban használt vallás-értelmezésünk számára mennyire leírhatatlan a cigányság vallásossága. Ezzel a logikával azonban nem jutunk el csupán a felszínig: le tudjuk írni a cigányság többségi vallásokhoz való felhasználói kapcsolódását, egyes hiedelmeket és szokásokat (különösen a születéssel, házasodással és temetéssel kapcsolatban), vagy életmódjuk számunkra megmutatott igazságait, törvényeit. Láthatjuk, hogy a sokféle cigány csoport hiedelmei, vallásos megnyilvánulásai és erkölcsi ítéletalkotásai között vannak különbözőségek és közös vonások, a miértekre azonban nem kapunk majd választ. Éppen ezért nem egy cigány vallás keresésével és leírásával kell megfognunk a kérdés lényegét, sokkal inkább a vallásosság cigány módját kell középpontba állítanunk. Tartalmak helyett a módokra kell odafigyelnünk ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a cigányság megértéséhez, normáinak és identitásának felfedezéséhez.

3.1.1. A CIGÁNY VALLÁSOSSÁGRÓL

3.1.1.1. A történelem tanulságai

Nem csak a jelenben nem találunk egységes és történelmi léptékben állandóként leírható cigány vallást, de a múltban is hiába keresgélünk. A keresgélés, kutakodás hiábavalóságának két oka is van. Az egyik meghatározó ok a cigányság kultúrájának szóbelisége, mely arra kényszeríti a kutatót, hogy más népek leírásaiból, feljegyzéseiből gyűjtse össze anyagát. Ezek az anyagok azonban a lejegyző nép számára fontos mozzanatokat,²⁷⁸ így sokkal inkább az együttélési gondokat rögzítik, semmint a cigányság kultúrájára, vallására vonatkozó jelenségeket, ha pedig mégis arról számolnak be, akkor is saját kérdéseik alapján, saját logikájuk mentén, saját hangsúlyaikkal teszik azt.²⁷⁹ A múltbeli tájékozódás nehézségének másik oka egy cigány kulturális jellegzetesség, amely szerint azt mondják a kívülálló kérdezőnek, amit

²⁷⁷ A funkcionalista és szubsztanciális csoportosítás általánosságban elfogadott a vallásdefiníciók vizsgálatakor. Az előbbi kategóriába sorolható definíciók a vallásnak az egyén és a társadalom életében betöltött szerepére helyeznek hangsúlyt, az utóbbiak pedig a tartalmi elemek leírására összpontosítanak. Bővebben lásd pl. ROS-TA: *Vallásosság, politikai attitűdök és szekularizáció Nyugat-Európában, 1981-1999*, 19.; GEERTZ: *A vallás mint kulturális rendszer*, 76.

²⁷⁸ DUPCSIK Csaba ezen a ponton általánossá teszi ezt a történelmi jelenséget, s felhívja figyelmünket a honfoglaló magyarok példájára, akik maguk nem örökölték meg történelmüket, így azon nyugatiak leírásában, akikkel a kalandozások során harcoltak vérszomjas szörnyetegek, míg a muszlimok szerint, akikkel kereskedelmi kapcsolatban álltak, sokkal barátságosabbak. A cigányoknak még az elnevezései is a környező népektől származik, és azok felfogását tükrözi a cigányok eredetéről. DUPCSIK: *A magyarországi cigányság története*, 14-15.

²⁷⁹ TÓTH: *A magyarországi cigányság története a feudalizmus korában*, 128.

az feltételezhetően hallani akar. Az évszázadokon át általánosan elfogadott nézet is, miszerint a cigányok egyiptomi eredetűek, vélhetően jórészt ennek a viszonyulási módnak tudható be: annak tartották őket Európa népei, így ezt adták tovább önmagukról maguk a cigányok is. Saját maguk számára ugyanis nem fontos a régmúlt, nem állítanak magukról semmit, ezért rajtuk marad, amit mások állítanak róluk.²⁸⁰ Az érdeklődésnek ez a hiánya ma is jellemző, vagyis végigvonulva a cigányság történelmén, állandó vonásként ismerhető fel.

FONTESCA így foglalja össze a kérdés nehézségét:

„A cigányoknak nincsenek hőseik. Nincs mítoszuk nagy szabadságharcról, „nemzet-alapításról”, Ígéret Földjéről. Nincs Romulusuk és Remusuk, nincs bolyongó, harcos Aeneasuk. Nincsenek emlékműveik, szentélyeik, ősi romjaik, és nincs himnuszuk. És szent könyvük sincs. Leszámítva alig több mint száz szót és kifejezést, amit három nem-cigány jegyzett fel a tizenhatodik században, nincsenek régi nyelvemlékeik. Vannak viszont mítoszaik az ősről és a vándorútról. Vagy legalábbis rájuk aggatott mítoszok.”²⁸¹

A cigányokat a múltban egyszerűen vallástalan népnek tartották, ezeket a megállapításokat azonban a nyugati keresztyénség talaján álló értelmezés mentén tették, kiindulópontjuk a bevett valláshoz, vallásokhoz való viszonyulás volt. A 18. században például AUGUSTINI ab Hortis Sámuel a cigányokról szóló átfogó munkájában már azt írja: „A cigányoknak sem Magyarországon, sem pedig Erdélyben különálló vallásuk nincs, errefelé az ország szokását követik, illetve azokét a népeket, akik között laknak és élnek.”²⁸² Már ebben a jellemzésben szerepel, hogy a többség felekezetéhez csatlakoznak, tehát éppúgy lehetnek görög katolikusok, mint rómaiak, vagy protestánsok. AUGUSTINI leírása olyan problémákat is tartalmaz, mely ma is sokszor hangzik el a cigányok vallásosságával kapcsolatban: „a tudomány és a tudatosság éppúgy hiányzik belőle, mint az isteni tanok és előírások igaz átérzése és átélése”,²⁸³ csak saját hasznukra veszik igénybe azt, amit az egyház kínál, nem vesznek részt az egyházi alkalmon, ami jobb is, mivel így nem zavarják a híveket, és gyermekeiket nem tanítják sem imádságra, sem az egyház szolgálatára.²⁸⁴

²⁸⁰ A cigány nemzeti történelem gondolata, mint később látni fogjuk, politikailag leírható cigány érdekképviselek számára lett fontos kérdés. BINDER – és sok más kutató – szerint azonban nem releváns egy *nem mobilizálódó* cigány közösség számára. Szimbolikus egyik interjúalanyának megfogalmazása: „A történelem. Ha bármelyik egyszerű cigányasszonynak kérdezed a történetét, ők soha nem azzal fognak jönni, hogy igen Észak-Amerika, Észak-India stb., hanem azt fogja mondani Balatonmagyaródról jöttünk, vagy Galambokon laktunk. Ez lesz nekik a történelem. Más a szónak az értelme az egyszerű embernek és más a cigánykodó embernek”. BINDER: Beások, etnikai mobilizáció és identitás.

²⁸¹ FONTECA: *Állva temesetek el! A cigányok útja*, 149.

²⁸² AUGUSTINI: *A magyarországi cigányok mai állapotáról, különös szokásairól és életmódjáról, valamint egyéb tulajdonságaikról és körülményeiről (1775-1776)*, 245.

²⁸³ AUGUSTINI: i.m., 245.

²⁸⁴ AUGUSTINI: i.m., 246-251.

A cigányokkal foglalkozó leírások rendszeresen keresik a vallásátvételek okait. TÓTH például úgy jellemzi az 1760-as évektől egyre szaporodó cigány-összeírások tanulságait, hogy a cigányok annyira hajlamosak a környezetük vallásának átvételére, hogy pusztán az ezekből az adatokból megrajzolható térképpel be lehetne mutatni a magyarországi vallási megoszlások pontos képét. Mindezt azonban – és ez témánk szempontjából fontosabb az adatoknál – annak a gondolatnak a mentén teszi, hogy a cigányoknak nincs vallása, és a vallásosságnak nincs is fontosabb szerepe a gondolkodásukban.²⁸⁵

FRASER²⁸⁶ ezt a képet nemzetközivé és vallásközivé tágítva állapítja meg, hogy a cigányság vándorlásai során mindenhol átveszi a helyi közösségek vallását, keresztyének között keresztyének, iszlám közösségekben pedig muzulmánok lesznek. Ezzel szemben ZATTA²⁸⁷ arra hívja fel a figyelmet, hogy bár ez a tendencia létezik, a cigányok sosem lettek igazából muzulmánok vagy keresztyének,²⁸⁸ mindeközben pedig abban is különböztek bármely más vonuló, vándorló néptől, hogy túlélésüket és identitásuk megőrzését nem vallásuk tette lehetővé:

„Amikor a cigányok Európába érkeztek, már mások által elfoglalt területen találták magukat, és olyan külön világnézetet alakítottak ki, amely részben figyelembe veszi a már ott élők szokásait és világnézetét. Amint az európaiak „civilizálták” az amerikai földrészt... ugyanígy tettek a romák is, amikor kiépítették a maguk „civilizációját” az itt talált fölé, felhasználva annak bizonyos, számukra hasznosnak látszó vonásait és figyelmen kívül hagyva a többit.”²⁸⁹

A cigányság történetének áttekintéséből az derül ki, hogy a történelem, az adott helyszínek és korok keretei között mindig helyüket keresték, ebben a helykeresésben igyekeztek megtalálni az adott társadalmi és gazdasági réseket, ezekhez alkalmazkodtak, ezeket töltötték be, így minden egyes gazdasági, társadalmi változásra változással reagáltak.²⁹⁰ Létezésük tehát nem a létező struktúrák elfoglalásával és leigázásával történő hódítás, hanem folytonos keresés és alkalmazkodás eredménye, mely ilyenformán az átmenetiség identitásalkotásban megörökített kulturális formája. Egyes kulturális elemek – így nyelvek és vallások – átvétele a gazdasági kapcsolódás és a fennmaradás eszköze, a változtatásra való készség pedig a fennmaradás feltétele, nem pedig egyszerű kultúranélküliség, vallástalanság, illetve az ezek mentén általában felemlegetett *erkölcstelenség*.

²⁸⁵ TÓTH: *A magyarországi cigányság története a feudalizmus korában*, 128-129

²⁸⁶ FRASER: *A cigányok*, 288.

²⁸⁷ ZATTA: *Cigányok, romák – a köztes határok kultúrája*, 129.

²⁸⁸ Sajnos itt nincs definiálva, mit jelent „igazából” muzulmánok vagy keresztyének lenni.

²⁸⁹ ZATTA: i.m., 155-156.

²⁹⁰ CSERTI: *Metszéspontok. A cigány népesség a gazdasági-társadalmi térszerkezetben*, 32.

Ez az állandó vándorlás és folytonos alkalmazkodás azt is eredményezi, hogy a nem cigány társadalmakhoz való kapcsolódás formája, minősége és mélysége sem állandó, egyes csoportok saját ritmusuk szerint idomulnak, változnak és változtatnak, miközben őrzik saját belső rendjüket. NAGY arra hívja fel a figyelmet ebben a kérdésben, hogy a cigányság életének ciklusai a foglalkozásváltások 50-60 év alatt végbemenő periódusaiban ragadhatók meg, amelyeket azonban csak évszázados késéssel követ a kulturális átalakulás, illetve „a munkaszervezet hierarchiájában elfoglalt hely és a megélhetési stratégiák tényleges megváltozása.”²⁹¹

Mindezek alapján „a magyarországi cigányok története egy olyan hosszú akkulturációs folyamatként értelmezhető, amely a 15. sz. végén kezdődött és máig sem zárult le.”²⁹² A kezdetektől fogva dezintegrált akkulturációs folyamatok zajlanak, melyek sokáig nem voltak zavaróak a környezet számára. Minél szervezettebb azonban egy társadalom, minél szabályosabb életet él, és minél erősebb a hatalom központosítása, illetve annak igénye, annál inkább problémaként jelentkezik a cigányság. A 18. század közepétől már nem tartják elegendőnek a spontán megoldásokat, és a korabeli uralkodók rendeletekkel próbálják megoldani az akkor már létező cigánykérdést,²⁹³ más esetekben pedig egyszerűen elűldözésükre törekcszenek.²⁹⁴ Sem a kérdés, sem a megoldási kísérletek irányai nem sokat változtak azóta, mint ahogy a cigányok cigánysága sem. Formák, megoldások, helyek s idők változása közben, üldözések és kitzasítottság ellenére őrzik cigányságukat és identitásukat, melynek egyik központi eleme a változás készsége. A változás megélése azonban számukra nem az asszimilációt jelentette és jelenti, mint ahogy ezt számos nép esetében láthatjuk Európa történelmében.

3.1.1.2. Az átmenetek és a hozzájuk kapcsolódó hiedelmek

A folytonos változás közepette az egyén, bár a cigányság teljességének hordozója, átmeneti a cigányság történetében, a közösség állandó. Ebből válik érthetővé a földi létén túlról alkotott kép éppúgy, mint a földi létet meghatározó törvények és szabályok. Az egyén értékelésekor az a fontos, hogy valaki szerencsés-e, rendelkezik-e a szerzéshez, vagyis a család fenntartásához szükséges képességekkel, illetve mennyiben képes ezt a szerencséséget szimbolikus módon vagy hétköznapi eseményekben megmutatni a nagyobb közösségnek. Ez tehát nem a földön túlira irányuló földi megnyilvánulás, sokkal inkább a földön túlinak a földi jelenben meg-

²⁹¹ NAGY: A magyarországi cigányság története a 16-19. században, 38.

²⁹² NAGY: A magyarországi cigányság története a 16-19. században, 39.

²⁹³ A cigánykérdés megoldására hivatott rendeleteket lásd: MEZEY (szerk.): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422-1985*.

²⁹⁴ Az elnyomásról, negatív fogadtatásról az egyik jelentős, rengeteg forrást felhasználó munka: HANCOCK: *The Pariah Syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution*.

ragadható és végső soron a földi jelenből induló megnyilvánulása. A transzcendens valóság is az átmeneti létezésben értelmezhető ilyenformán, ez utóbbi pedig ezen logika mentén paradox módon örökkévalósággá tágul a maga átmenetiségében. Minél távolabbi egy vallási képzet, annál kevésbé jelentős (például a transzcendens Isten távoli ebben az értelemben), és minél közelebb van a jelenlegi valósághoz, annál fontosabb, annál több szokás, hiedelem és cselekvési rendszer veszi körül (például a halottakhoz jóval több hiedelem és rituális gyakorlat kötődik, mint a távoli istenhez). Így lesz az örök isten, aki vagy segít vagy nem, átmenetivé, és az adott cigány élet az őt körülvevő közösségével ideig-valóságában is örökké.²⁹⁵

Ahogy a földi lét vándorlás és pillanatokból összeálló folyamat, úgy a földi léten túlihoz kapcsoló két életszakasz, a születés és a halál is folyamat. Átmeneti jellegűek, nem történhetnek egy pillanat alatt, teljessé válásukhoz időre van szükség.²⁹⁶ A két esemény átmenetisége egyfelől segít az elfogadásban és feldolgozásban, másfelől az érzelmi feldolgozásnak időt adva szükségtelessé teszi a nyugati gondolkodásban oly fontos kérdéseket, melyek a születés előtti és halál utáni állapotot firtatják. A születés és halál időszakában az értelmezhető, ami a földihez kötődik. A szokások, rituálék, hiedelmek az átmenetek sérülékeny állapotában lévőket hivatottak segíteni: a születettet teljesen a földihez kapcsolni, a halottat a földitől teljesen eltávolítani. Az elképzelések azonban teljesen térbeliek:

„A halál és születés közötti párhuzamosságok világosan megmutatnak három dolgot: 1) hogy a lét és nemlét közötti ellentét – amelyet a név megléte, illetve hiánya fejez ki – rendkívül fontos a romák számára; 2) hogy a két állapot közötti – akár bevezető, akár kivezető irányú – átmeneti szakaszok során az egyén különösen sérülékeny és segítséget igényel az átmenet véghezvitelére; 3) hogy az átmeneti állomások az egész közösség számára veszélyt jelentenek.”²⁹⁷

A születés az egész család és közösség számára esemény. A cigány ember szerencsésjét, értékét a gyermekei száma mutatja. A gyermektelenség egyenesen sorscsapás, hiszen az élet célja a gyermek. Ez nem keresztyén alapú gondolat a cigányság esetében, és nem is gazdasági, mint ahogyan az napjainkban sokszor vádként fogalmazódik meg. Kulturális vonás, amely a közösség fenntartásának alapja, és a cigányság megmaradásának egyik titka. A gazdasági vonás azóta jellemző, amióta az állami pénzbeli és egyéb gondoskodási formákban részesülnek. A gyermekek által pénzt kapni a múltban sem volt szegény, és ma sem számít annak. Az okot és a felhasználást azonban nem szabad összekeverni.

²⁹⁵ Ennek egy konkrét cigány közösség vallásosságában való megjelenését leírta: MANNA: Az abruzzoi rom cigányok és halotti szertartásai, 240-245.

²⁹⁶ ZATTA: i.m., 111.

²⁹⁷ ZATTA: i.m., 133.

A születés tisztátalan dolog, az asszonyokra tartozik, férfi nem lehet jelen sem az adott pillanatban, sem az utána következő hosszabb-rövidebb időszakban. A névadás is mindegyében az esetben, hiszen a hatóságok felé jelzett név csak egy dolog, amelyre az jellemző, hogy igyekeznek nagyon ritka neveket választani, sok esetben akár bibliai neveket, amelyek a ritkaságon túl egyfajta védelmet is jelentenek a gyermek számára. Valódi cigány nevet csak egy-éves kora körül kap a gyermek, amikor valószínűleg megszületik a közösség számára.

A születéshez sok és nagyon változatos képet mutató mágia és rituálé kötődik.²⁹⁸ Ez egyfelől a magas csecsemőhalandósághoz köthető, másfelől a közösség időszakos sérülékenységéhez, vagyis szükségük van a befolyásolás képességére. Tovább erősíti a mágiák alkalmazását az a tény, hogy képzett orvosokkal akkor sem találkoztak, amikor a többség már igen, jobbra bábákkal, azok közül is a képzetlenekkel volt kapcsolatuk.²⁹⁹ Ehhez kapcsolódóan éltek azzal a szolgáltatással is, amelyet az egyházak tiltottak ugyan, számukra mégis kiemelkedően fontos volt: a bábakeresztséggel. Ennek elsődleges szerepe nem abban állt, mint a gádzsóknál, hogy tudniillik a kereszteletlen gyermek nem jut a mennyországba, sokkal inkább a rontás elűzésére szolgált. Ennek maradványait tapasztalhatjuk napjainkban is, amikor a cigányok a korai keresztelőben a rontások és szemmel-verések elkerülésének lehetőségét, a gyermek nyugalmának és békéjének kiszolgálását látják.

A keresztelés kapcsán ZATTA azt is leírja, hogy történelmileg dokumentálhatóan a tekintélyes gádzsók körében keresnek keresztszülőket, egyrészt a védelem miatt, másrészt pedig azért, mert azokkal nem vesznek olyan könnyen össze. A keresztszülőkkel összeveszni ugyanis a cigányok gondolkodásában kiemelkedően veszélyes a gyermekre nézve.³⁰⁰ Érdekes azt is megjegyeznünk, hogy a születés és a halál az a két esemény, a két nagy átmenet, amellyel kapcsolatban a gádzsokat is igénybe veszik a cigányok, és nem elégszenek meg saját szokásaikkal és hagyományaikkal.

A család alapítása is a gyermek születésével megy végbe. A házasság,³⁰¹ alapuljon az szöktetésre vagy látványos esküvői lakomára,³⁰² szintén nem időpont függvénye. A fiatalok összeköltözése még csak kezdete a családalapítás időszakának, átmenetének, a beteljesülés

²⁹⁸ Jelen dolgozatnak nem lehet célja a babonák, mágiák, rituálék tételes, átfogó bemutatása, mivel egyfelől ez közösségenként változik, másfelől csak egy terjedelmes gyűjtemény lenne alkalmas akár csak rész szerinti befogadására.

²⁹⁹ RIZSIK: *A születéstől a keresztelésig. Szokások és hiedelmek Mátészalka magyar és cigány lakossága körében*, 112-113.

³⁰⁰ ZATTA: i.m., 131.

³⁰¹ A házasság jellemzője hagyományosan az endogámia, amely „náluk nem egy lecsúszott kisebbség kényszere, hanem épp ellenkezőleg, egy olyan csoport önbizalmának, életerejének bizonyítéka volt, amely jól érzi magát a bőrében, és nincs szüksége kívülállókra.” FONSECA: i.m., 42.

³⁰² A cigány házasság intézményéről, szabályairól és szokásrendszeréről részletes összefoglaló munka: WILLIAMS: *Cigány házasság*.

azonban és a közösség elfogadása a gyermek megszületésével következik be. A gyermeket mindig örömmel fogadják, nevelésének segítését, ellátását a család és a közösség egésze vállalja, ahogyan LIEGEOIS leírja:

„Rendszerint három-négy generáció között él, szocializálódása ebben az összetartást, koherenciát, folyamatosságot és biztonságot nyújtó közösségben történik. A generációk nem állnak szemben egymással, egy egészet alkotnak, az idősek és a gyerekek között nincs határ, folytonos fizikai és társadalmi kapcsolatban vannak, óvják egymást a külvilágtól, mindig társaságban vannak, sosem egyedül... a gyerek családi körben tanul, a társadalmi kapcsolatok terén igen gyorsan fejlődik, korán függetlenné válik, kezdeményező szellemű.”³⁰³

A cigányok nem büntetéssel vagy szabályokkal nevelik gyermekeiket. Nem kívánják kényszeríteni őket, hogy olyat tegyenek, amit nem akarnak, és akadályozni sem szeretnék őket akaratuk megvalósításában. A fegyelmezést sokkal inkább kórusban kiabálva, akár átkozódva végzik, ám a kiabálást nem követik tettek, mivel funkciója sajátos: szembesíteni akarják őket a felnőtt, szülői lét szerepeivel, döntéseivel. Ebből a gyermekek azt is megtanulják, hogy az élet keretének és céljának a családot tartásuk, ezen belül nemüknek megfelelően viselkedjenek, valamint azt is megértik, mi az, ami kifelé, az idegenek felé kommunikálható, és mi az, ami csak a családra tartozik, vagyis megismerik az élet határvonalait. A gyermekek ezen kívül nem csupán elsajátítói, de alakítói is közösségi életüknek.³⁰⁴

A cigányok mindennapi életében két fontos rendező elv van. A külső és a belső megkülönböztetése a tisztasági szabályok és hiedelmek által gyakorolt társadalmi ellenőrzés mentén,³⁰⁵ illetve a lét és nemlét megkülönböztetése. Mindezekben nem csak a hiedelmek, rítusok és szokások játszanak kiemelkedő szerepet, hanem a szavaknak önmagukban is kiemelkedő jelentőségük van. Az eskü és a rontás ereje nagy, hiszen ha egyszer kimondták a szavakat, azok a jövőben meghatározzák a cigány ember életét. A kimondott szó esemény, és nem tárgy, hatalommal bír az ember felett. A szó sokkal inkább történést jelent, mint hogy elvont filozófiát vagy gondolatrendszert képviseljen. Akiknek életében annyira fontos a közösség szerepe, mint a cigányok esetében, azok a beszélgetés során egymás szavaira figyelnek, és nem azok rájuk tett hatásáról gondolkodnak. Míg a nem cigányok általában rögzítik a szavakat, leírják őket, így azok összeállíthatóak és rendszerezhetőek, addig a cigányokra fordított logika jellemző: az éppen kimondott szó illeszkedik az aktuálisan meglevő egészhez.³⁰⁶

³⁰³ LIEGEOIS: *Romák, cigányok, utazók*, 66-67.

³⁰⁴ ZATTA: i.m., 106-109.

³⁰⁵ A női testről és a tisztátalanságról bővebben: NEMÉNYI: *Biológia vagy kultúra? Termékenységgel kapcsolatos szerepviselekedések a roma nők körében*. 103-136.

³⁰⁶ ZATTA: i.m., 172-175.

Az átokkal terhelő eskü mellett az áldásmondásnak van hagyományos szerepe a cigány kultúrában. Erről BARI a következőket jegyzi fel:

„Az eddig összegyűjtött variánsok alapján feltételezhető, hogy a tisztelettevő köszönéseknek létezett valamikor egy dramatikus jellegű és kötött szövegű archetípusa, amelyet valamelyik perszonifikált cigány istenség előtt mondtak vagy játszottak el mágiikus célból, de a környezet asszimiláló hatásának következtében elhalványuló ősi istenséget az idők folyamán keresztyén istenalak váltotta fel, s így a rituális cselekménysor híján értelmét veszített szöveg funkciót változtatva... az idegen népektől átvett ünnepek szokásrendjébe illeszkedett.”³⁰⁷

Az átokban és esküben gyakorta megjelennek a család halottai, akik szintén egy hosszabb időszakban érkeznek meg a létből a nemlétebe. Szokniuk kell új állapotukat, ezért ha hosszú betegség előzte meg halálukat, könnyebben szoknak az új állapothoz, mint akik hirtelen haltak meg. A halálhoz kötődő rítusok a szoktatás, elszakadás eszközei, és engesztelő jellegűek. A megfelelő temetés és gyász elengedhetetlen ebben a folyamatban. Mivel a halál is térbeli értelmezésű, a temető és sír berendezése kulcsfontosságú abban, hogy a halott elfogadja új helyét, és ugyanilyen fontos a sír későbbi gondozása is.³⁰⁸

A gyász közösségi esemény: ha lehetséges, már a haldoklót is nagyobb család veszi körül, a halál bekövetkezte után pedig a lehető legtöbb ember összegyűlik a virrasztásra, temetésre. Távolról is eljön, aki csak képes erre, ennek elmulasztása nem csupán udvariatlanság, de a halott megsértése is. Minél közelebbi hozzátartozó valaki, annál szigorúbb íratlan szabályok vonatkoznak gyászára. Ezek napi szintű lemondásokban nyilvánulnak meg. Közösségenként változnak a részletek, a lényeg azonban állandó: étkezésre, öltözködésre, szórakozásra vonatkozó tilalmak rendszere jellemzi a gyászt, a halottak kiengesztelését és a nemléthez kapcsolódásának elősegítését.³⁰⁹

A lét és nemlét határát, valamint a túlvilágot *mulók* népesítik be. Ők a halottak, akik mégis szimbolikusan tagjai maradnak a közösségnek,³¹⁰ amíg a közösség életében és emlékezetében (általában a harmadik generációig) jelen vannak. Felajánlások, fogadalomtételek által segítségül hívhatóak, segíthetik a megmaradt családot például azzal, hogy előre jeleznek jövőbeli eseményeket.³¹¹ A nem megfelelően gyászolt *mulók* azok, akik az élők életét megnehezíthetik, bár általában elmondható, hogy a visszajáró szellemek a gádzsók halottai, akiket nem gyászoltak meg tisztességesen. A szellemekről és a velük való találkozásról szóló történetek álta-

³⁰⁷ BARI: *Tűzpiros kígyócska. Cigány népköltészet*, 8.

³⁰⁸ ZATTA: i.m., 115-119.

³⁰⁹ MANNA: i.m., 241-242.

³¹⁰ PIESERE: *Mare Roma – Az emberek osztályozása és a társadalmi szerkezet*, 376.

³¹¹ ZATTA: i.m., 117.

lában ezekről szólnak. A halottak azonban nem önmagukban veszélyesek vagy fenyegetőek, hanem tisztátalanságot, így végső soron magát a halált hozhatják be a közösségbe, ami ellen védekezni kell, akár a gádzsó pap „szolgáltatásának” igénybevételével is.³¹²

A cigány közösségek nem ismernek el saját belső hierarchiát, és nem rendelkeznek írott törvényekkel és szabályokkal sem. A *mulók* felsőbbiségét azonban elismerik, akik a „jótálló” szerepét töltik be közösségeikben. MANNA így foglalja össze a *mulók* társadalmi szerepét:

„A *mulók* tehát hozzájárulnak a társadalmi rend fenntartásához; lehetővé teszik, hogy a közösséget alkotó családok közötti kényes egyensúly fennmaradjon, illetve meglegyen. Ez magyarázza, hogy miért ők alkotják a cigány szertartások »szívét«, központi éltető erejét (...) A *mulók* tulajdonképpen olyan előírások által meghatározott szerepet töltenek be, ami egyenértékű az írásos törvények adta szerepkörrel, valamint az írásos törvények tiszteletben tartására létrehozott apparátusok szerepével; ez az, ami marad, ami nem változik az egyes emberekhez képest, akik a jogot gyakorolják. Ilyen erőt tulajdonít a *mulóknak* a szakralitás, amivel a cigány kultúra félruházza őket, márpedig szent az, ami »jellegzetesen változatlan«.”³¹³

A *mulók* szentsége nem az isteniből fakad, hanem a rituáléból. Az isten az még azon a világon is túl van. Bár tisztelik Devlát vagy Delt és a devlorokat, vagyis kisisteneket, ők azonban pusztán a földi szerencsét befolyásoló mivoltukban érdekesek. ZATTA egyenesen azt állítja, hogy ezek az alakok a környező népektől való átvételek maradványai.³¹⁴ Istenük nem teremtő, nem megváltó, pusztán arról „tudnak”, ami az épp aktuális földi létezéshez kapcsolja őket, vagyis amennyiben „használható”. Ha mégsem adna jó szerencsét, azt is elfogadják, beletörődő, egyfajta fatalista rezignáltsággal, hiszen a jelenben élni kell, az átmenetet örökké kell tenni, a hosszú utat végig kell járni, a közösséget fenn kell tartani és a gádzsóktól meg kell őrizni.

3.1.2. FELHASZNÁLVA TEREMTŐK – TEREMTVE FELHASZNÁLÓK

Gyakorta hangoztatott sztereotípiát a cigányokkal kapcsolatban, hogy képtelenek dolgozni, alapvetően lusták, szeretnek segélyből élni és nem fáradni a mindennapi megélhetésért. Leszámítva azt a tényt, hogy ezek a megfogalmazások minden, a többség által negatív referenciaként használt kisebbség esetében megjelennek, a megértéshez sem vezetnek közelebb, pedig belső értékeket és normákat ismerhetnénk meg a munkához való viszony egyes elemeinek megértése által. A cigányság sokféle csoportja sokféleképp alakítja megélhetési stratégiáit. Egyes csoportok szívesen végeznek gádzsó tevékenységeket, míg mások úgy tudják megerősíteni identitásukat, hogy teljesen eltérő stratégiák mentén tartják fenn magukat. A strukturális

³¹² FONSECA: i.m., 411.

³¹³ MANNA: i.m., 244-245.

³¹⁴ ZATTA: i.m., 161.

változások, megélhetési stratégiák – mint ahogy a dolgozat kezdetén rámutattunk – eltérő ütemben változnak a cigányság különböző csoportjai esetében.

A pénzszerzésben vállalt szerepek, a stratégiák és azok technikai megoldásai gyermekkor-tól tanult és hagyományozott tudás felhasználásával alakulnak ki. Ez a tudás a többség szemében gyakorta nem tűnik értéknek, pedig elgondolkodtató a stratégiaváltás, foglalkozásváltás képessége, az életmód szükségekhez igazodni képes rugalmassága. Az egyén s a csoport csak széleskörű tudás birtokában lehet képes a folytonos alkalmazkodásra. Ez a tudás nem csupán úgynevezett szakmához kötődő, tartalmi elemeket tartalmaz, de a kapcsolatrendszerek ismeretét, a viszonyulások módját, azok árnyalatnyi különbségeit, a kit, mit, mikor, mire és hogyan használhatunk információit.

A munka azonban szükség és nem cél, nem az önmegvalósítás eszköze, nem presztízs és nem szégyen. Az önmegvalósítást a családban látják megélhetőnek, ezért a munkának elegendő szabadidőt kell biztosítani arra, ami igazán szükséges: a társadalmi életre, a vendéglátásra, a kapcsolatok ápolására, amelyek végül értéket teremtenek és visszahatnak a megélhetésre.³¹⁵ Ahogyan Fraser fogalmaz: „Sok cigány büszke gazdasági rugalmasságára, és lenézi az életnek azt a szabályos formáját, amelyet a gádzsók élnek, akik elfogadják a bér munka követelményeit és az alkalmazkodás ebből fakadó kényszerét.”³¹⁶ Az alkalmazkodás ugyanis ebben az esetben a szabadságról való lemondást jelenti, míg a cigányok esetében a szabadság megtartását.

A bér munka elutasításával a cigányság a felhalmozást is elutasítja, a felhalmozás elutasítása pedig azt hivatott biztosítani, hogy nagy egyenlőtlenségek ne alakuljanak ki, így ne keletkezzen a csoportban végső soron a felbomláshoz vezető feszültség: a csoportban lét, a csoporthoz tartozás ugyanis erősebb a felhalmozott értéknél. Ugyanezt támasztja alá az a tapasztalat, hogy akik anyagi értelemben túlságosan saját csoportjuk fölé emelkednek, azok végső soron ki is kerülnek a csoportból, kiközösítik önmagukat. Az egyenlőtlenségek kialakulásának megelőzésére más mechanizmusokat is működtetnek, melyek csoportonként eltérőek. Egyes csoportokban például megsemmisítik vagy elmulatják a halott teljes hagyatékát, más csoportokban az ünnepek alkalmával jellemző pénzsóró pazarlás tölti be ezt a funkciót.³¹⁷

A munkához és felhalmozáshoz való viszonyban változó tendenciákat tapasztalhatunk, ezt azonban az identitásukat erősebben őrző közösségek és egyének keserűen veszik tudomásul. A külvilág ugyanis hatalmas nyomás alá helyezi az egyént, hogy felhalmozzon vagy gyűjtő-

³¹⁵ LIÉGEOIS: i.m., 74-75.

³¹⁶ FRASER: i.m., 283.

³¹⁷ ZATTA: i.m., 90.

gessen, amit egyes cigányok árulásként vagy dugdosásként élnek meg. A nyomorban élő cigányok esetében ez az összetartás és mentalitás a felemelkedés, az emberibb élet akadály, hiszen akinek valamije is van, azt meg kell osztania a többiekkel, ha azoknak szükségük van rá. Kiemelkedni csak a csoportból való kizáródás által lehet, ami azonban bizonytalanságot eredményez, hiszen ha nyomorban is élnek, a csoport maga mégis védőháló.³¹⁸

A munkával kapcsolatban azonban nem az értékhiány a hangsúlyos, hanem a teljesen eltérő értékrend. Ahogyan az önmegvalósításhoz nem kötődik a munka gondolata, úgy valláshoz vagy erkölcsi képzetekhez sem, illetve nem értékmérő módon. A szerzésre képes, pénzkereső elfoglaltságában szerencsés férfi tisztelete megnő, éppúgy, mint azé az asszonyé, aki ételt képes minden nap az asztalra tenni és képes kiegészíteni férje bevételeit a mindennapi ételmisszerrel. A férfi elismertségét tovább növeli, ha ilyen asszonya van. Mindehhez szerencse szükséges, amelyért gyakorta fohászkodnak szentekhez, Máriához, Istenhez, Devlához, mulókhhoz...

A hagyományosnak mondható cigány tevékenységi formák megszűntek vagy átalakultak, szolgáltatásaikra és az általuk készített tárgyakra megszűnt vagy lecsökkent az igény. SZUHAY 1999-ben a következőképpen foglalta össze a különféle cigány csoportok megélhetési tevékenységeit, amelyeket nem főállású munkahelyeken végeznek, de bevételt jelentenek a háztartásoknak, még ha nehezen mérhetőek vagy értelmezhetőek is: gyűjtögetés-zsákmányolás, böngészés-mezgerelés, „Szedd magad!” akciókban gyümölcszedés eladásra, alkalmi és bér-munka, szolgáltatás, ipari termelés a hagyományos tevékenységekre építve, mezőgazdasági termelés, kereskedelem, „banktevékenység” vagy más néven uzsorázás, szociális ellátás vagy más néven csicskáztatás, közvetítói tevékenység.³¹⁹

Ahogyan a cigányok által gyakorta üzött mesterségek nem elsősorban teremtő, hanem felhasználó, átalakító jellegűek, ugyanez igaz a kultúra területeire is. Az alkotás magában a felhasználásban valósul meg, cigánysága pedig a felhasználás módjának sajátosságára utal. Ahogyan LIEGEOIS fogalmaz:

„A cigány művészet mindenekelőtt az élet művészete. Ez azt jelenti, hogy a művészet nem csupán egy adott életmód tükröződése, hanem maga az életmód; inkább megélt, mintsem elméletileg kidolgozott művészet. A mindennapok művészete ez: minden egyes dolog művészete és művészet minden egyes dologban; társadalmi, gazdasági és kulturális tartalmától el nem választható. Ez a kereskedelem, a vezetés, a zene vagy a tánc művészete, a szó, a társadalmi kapcsolatok, az ünnepek művészete.”³²⁰

³¹⁸ Átfogóan és mélységeiben taglalja ezt a jelenséget egy budapesti nyomornegyed életének bemutatása által AMBRUS: *A Dzsumbuj*.

³¹⁹ SZUHAY: *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*, 56-61.

³²⁰ LIEGEOIS: i.m., 79.

Ahogy a cigányság a külső környezethez önmagát őrizve alkalmazkodik, ugyanúgy kölcsönöz vagy átvesz bármit, amit szükségesnek, használhatónak vagy szépnek ítél, legyen az nyelv, vallásos hiedelem, zenei motívum, népmesei részlet, ruhadarab, berendezési tárgy, vagy használati eszköz. Annak kutatása, hogy mit melyik kultúrából, honnan, mikor tett sajátjává lényegtelen ahhoz képest, ahogyan a kölcsönzést megtette, és ahogyan azt eredeti kontextusából akár teljesen kiragadva cigány módra használja. Művészete tehát nem feltétlenül önálló teremtői tevékenység, a létrehozott művészet azonban mégis teljesen cigány, alkalmazásának másolhatatlan funkcionalitásában rejlik tehát teremtői képessége.

A berendezési tárgyokban és az öltözködésben nyilvánul meg leginkább az általunk elvárt és definiálható művészeti jelleg hiánya. A tárgyakat készen vásárolják környezetüktől, nem maguknak állítják elő, díszíteni egyszerű motívumokkal többnyire az eladásra szánt termékeket szokták, ami a kiszolgálói alkalmazkodás jele. Még a hagyományosan cigány viseletnek számító óriási virágmintával (többnyire rózsával) díszített hosszú szoknya anyagát is mások állítják elő, ők csak használják. A tárgyak cigánysága és művészeti jellege a felhasználás módjából, a dolgok elrendezéséből ered.³²¹

A legelső művészeti ág, amely a cigánysággal kapcsolatban eszünkbe jut a zene, mely jó példája a cigányság alkalmazkodásának, belső világa elrejtésének, valamint annak, ahogyan részben kölcsönzött elemekkel is saját életét képes általa megeleveníteni, kifejezni. Amit legtöbbször cigányzeneként ismerünk, az kiszolgáló, pénzszerző tevékenység, többnyire a hallgatóság igényeihez alkalmazkodik, és ezáltal a hallgatóság ízlését és zenei világát tükrözi. Alkalmazkodásában és rögtönzésre építő virtuozitásában azonban fellelhető teremtő képessége. Ugyanakkor a gádzsóknak szolgáltatott zene el is rejti a közösség valódi hagyományát: a belső közösségnek szánt énekeket. A valóban cigány zene, ahogyan KOVALCSIK leszögezi, vokális zene.³²²

A környezet számára szolgáltatott zene éppúgy hatással volt dalaikra, mint a környező népek népdalai. A hatások és kölcsönzések sajátja ebben az esetben is az, hogy csak egyes elemeket vesznek át, a rendezőelvet, szerkesztési módot vagy tartalmat sosem. Az éneklés közösségi szerepéből és funkciójából fakad, hogy ugyanazt a dallamot számtalan szöveggel képesek ellátni, sokszor közvetlen logikai kapcsolódás nélkül illesztenek ritmusában és hangulatában megfelelő szövegeket össze a pillanat hatása alatt.³²³ Az éneklésben ugyanis az éneklés pillanata, mint örökké, örökérvényűvé tágított idő a fontos, az éneklő személye, önkifejezési

³²¹ VEKERDI: *A cigány népmese*, 23.

³²² KOVALCSIK: *A cigány zenekultúra tegnap és ma*, 422.

³²³ VEKERDI: i.m., 29.

szándéka, a hatás, melyet a közösségre kíván gyakorolni. Nem a teremtés hiánya jellemzi tehát felhasználói jellege miatt, sokkal inkább a folytonos teremtés. A közösségi, belső közösségben való éneklés-eseménynek szakrális jellege is van, mint azt az éneklés előtt hagyományos engedelemkérések is jól tükrözik. Az engedelemkérésnek alapvető része az áldásmondas, áldáskérés.³²⁴

A daloknál még változékonyabbak a mesék, melyek különös hangsúlyt kapnak az egyébként is orális cigány kultúrában. Bár vannak olyan mesék, amelyek különféle variánsait megtalálhatjuk többféle országban élő cigány közösségek hagyományában,³²⁵ az egységesség erre a műfajra sem jellemző. Ahogyan VEKERDI rámutat: „Az azonosság hiányában mutatkozik meg a cigány mesekultúra hagyománytalansága. Mesekultúrájuk archaikus vonásai nem azt jelentik, hogy régi anyagot őriznek, hanem azt, hogy mesei gondolkodásmódjuk archaikus szinten áll, s ezen a szinten szül minden pillanatban új meséket.”³²⁶

A mesélésben nem fontos a történet logikussága vagy az erkölcsi tanulság, amely az erkölcsi világrend megerősítésére hivatott, a kalandosság és a szórakoztatás kap központi szerepet.³²⁷ A mese a pillanatban születik, előadásmódja változatos, alakul a hallgatóság reakcióival. Ha nem tündérmeséről van szó, valódi történetté válik, amely az előadásban a mesélővel, vagy annak apjával, nagyapjával esett meg. Közeli rokonságban van ez a cigány hétköznapi eseménymesélő szokásaival. Amit a környezet egyszerű hazudozási hajlamként értelmez, annak hátterében is az áll, hogy a beszélő azt mondja, amit abban a pillanatban igaznak vél, amit igaznak érez.³²⁸ Ami a kívülálló hallgató számára zűrzavaros logikátlanság, az a beszélő és a történet viszonyából értelmezve az adott pillanatban nagyon is szabályos, logikus. BARI ezt a következőképp foglalja össze:

„A magyarországi és erdélyi oláh cigány közösségek archaikusabb csoportjainál föllelhető lírai hagyomány szövegrétegei egy sajátos érzelmi kultúra különös lenyomatait őrzik. Sajátossága elsősorban abban áll, hogy a cigányság orális költészeti gyakorlatában feloldódó létezéselemek: az életmód és a világlátás színei éppúgy, mint a változó körülmények és az őshiedelmek tudatmélyi mozzanatai, az érzelmi értékek alapján rendeződnek – igen gyakran irracionális és groteszk költőiségű – strófákba.”³²⁹

³²⁴ BARI: i.m., 8.

³²⁵ A cigányok templomáról szóló mesét megtaláljuk különféle magyar cigány csoportoknál, Romániában és Szerbiában, annak magyarázataként, miért nincs a cigányoknak templomuk. DÖMÖTÖR: *A cigányok temploma*.

³²⁶ VEKERDI: i.m., 28.

³²⁷ VEKERDI: i.m., 131.

³²⁸ FONSECA: i.m., 133.

³²⁹ BARI: i.m., 5.

A magyar népmesékhez hasonlóan a cigány mesékben is gyakori elem, hogy a főszereplő útnak indul, próbát áll ki, majd elnyeri jutalmát, hozzájut a királysághoz és a palotához. A magyar népmesékben ez egy megnyugtató vég, melynek erkölcsi tanulságán túl, hogy a jó elnyeri jutalmát minden nehézség ellenére, a megérkezés és a nyugodt, gondtalan élet mint végső cél megjelenése jellemző. Párhuzamos ez a keresztyén gondolatvilággal, amelyben szintén a megérkezés a fontos. A cigány mesékben azonban nem fejeződik be ezzel a történet. A palotába költözés után ugyanis a cigány főhős előbb-utóbb elunja magát, visszavágyik, majd vissza is megy saját közösségéhez. A közösség fontosabb az egyéni boldogulásnál, az úton lét és a kalandok a megérkezésnél. Alapvető gondolkodási sémát tükröz ez a szemlélet, melyről már korábban is szó volt: az ideiglenesség és a pillanat örökkévalósággá tágul, és a földi lét határai között történik mindaz, ami lényeges. Az örökkévaló szerepe ebben a formában ideiglenes: a lét és nemlét éles ellentétében a földi létre helyeződik a hangsúly, ebben kell megnyilvánulniuk a földi léten túli erőknek is.

3.2. A KÖRNYEZŐ VILÁGHOZ VALÓ VISZONY

A vertikális viszonyulás vizsgálata után érdemes figyelmünket a horizontális viszonyulási rendszerekre irányítanunk, vagyis azt megfigyelnünk, hogyan viszonyul a cigányság a környező népekhez, és milyenek belső viszonyulásai. Ez talán közelebb vezethet annak a cigányságnak a megértéséhez, melynek történelméből és jelenéből hiányzik a közös nyelv, közös történelemtudat, föld, államszervezet, állandónak tartható vallás és egyéb kulturális megnyilvánulások, vagyis mindaz, amelynek keretei között más népek önmagukat értelmezik.

3.2.1. TÁJÉKOZÓDÁSI ÉS ELHATÁROLÓDÁSI RENDSZEREK

Nagyon sok írás foglalkozik a cigányok egyes csoportjainak bemutatásával. Megállapításaikat ritkán általánosítják a többi cigány csoportra is kiterjesztve egyes jelenségek érvényességét. Ebben a megközelítésben kifejezett érték az, hogy támaszkodik az adott cigány csoport szemléletére, mely nem elsősorban cigányként definiálja önmagát, hanem csoportjának megfelelően. Ugyanakkor ezeket a leírásokat olvasva ráébredhetünk állandó, szinte minden cigány csoportra érvényes vonásokra, amelyek ha nem is kivétel nélkül jellemzőek, mégis általános megállapítássá tehetőek és segítik a kutató tájékozódását.

A cigányság együtt kell hogy éljen nem cigányokkal. Mint korábban már szó volt erről, a nem cigány kultúra fölött életben tartja a maga kultúráját. Támaszkodik a nem cigány környezetre, gazdasági kapcsolatokat tart fenn azzal, és nem távolodhat el teljesen tőle, miközben a nem cigány környezet folyamatosan fenyegeti a cigányok integritását. Ahogyan REYNER

fogalmaz: „Cigányaink gazdasági téren közelednek a gádzsókhoz, hogy kihasználhassák a fennmaradásukhoz szükséges forrásokat, viszont ideológiailag távol tartják magukat tőlük! Az ideológiai távolságtartás gyakorta közel hozza egymáshoz a benne résztvevőket, akiket ugyanakkor a források megszerzéséért folyó verseny eltávolít egymástól.”³³⁰

A gazdasági együttműködés, bár a nem cigányok számára is sok esetben fontos, mert különböző szempontból szükséges szolgáltatásokat és javakat vásárolhatnak, gyakorta feszültségforrás az együttélésben. Feszültséget teremt, hogy egyfelől a cigányság gazdasági tevékenysége érdekében állandó mozgásban igyekszik lenni, ami már a 18. századtól jelentős gondokat okoz minden államnak, másfelől az egymással összeegyeztethetetlen szemléletek folytonos ütközése miatt is. A család fenntartásához szükséges *szerezés* és annak mesterségként kezelt, családonként és csoportonként hagyományozott módozatai nem veszik ugyanis figyelembe a magántulajdonra építő nem cigány gondolkodást. Ami az egyik oldalon becsülni való képesség, a másik oldalon megvetésre méltó *cigánykodás*, esetleg erkölcstelenség vagy egyenesen bűncselekmény. Ugyanígy feszültséget teremt a nők és gyermekek napi élelem-szerző tevékenysége, mely kéregetéstől a *jósláson* és *gyógyításon* át az apróbb javak eladásáig sokféle tevékenységet, és szintén hagyományozott *furmányos technikákat* foglal magában.³³¹

Az önfenntartáshoz szükséges javak és lehetőségek megszerzésén kívül a cigányok nagy hangsúlyt fektetnek az elkülönülésre. Az idegenek fenyegető világában aprólékosan – a külvilág számára értelmezhetetlenül vagy megmosolyogtatóan – kidolgozott és átörökített norma- és szokásrendszer őrzi a cigányok cigányságát. Mivel a fizikai távolságtartás lehetetlen, jelképes, ám annál leküzdhetlenebb távolságot építenek, mégpedig a *tisztaság* és *tisztátalanság* fogalmainak segítségével. Ez az ugyanis, ami a cigányokat és nem cigányokat egymástól megkülönbözteti, és biztosítja a kapcsolattartás társadalmi ellenőrzését. A gádzsók (nem cigányok) a cigányok szerint fertőzően tisztátalanok például szexuális, étkezési, halottakkal kapcsolatos szokásaikban. Ezt a tisztátalanságot el lehet kapni, és a cigány felnőtt megfertőzheti vele a gyerekeit. A tisztátalansághoz kötődő fogalom a betegség, melyet szintén a gádzsóktól lehet kapni, éppen ezért fertőző betegséget kapni szégyen, valakit pedig azzal vádolni, hogy betegséget hozott be, szintén súlyos sértés.³³² A csoport fennmaradása szempontjából különösen fontos és szimbolikus a nők hatalma, vagyis képessége arra, hogy gyermeket szüljenek. Ők ugyanis ilyenformán egy nem csoportbelinek, akár egy gádzsónak is képesek lehetnek gyermeket szülni, ami kifejezett fenyegetést jelent a csoport fennmaradására nézve. Talán

³³⁰ REYNERS: Vigyáznak magukra – avagy egy cigány közösség állandósága, 170.

³³¹ NAGY: A magyarországi cigányság története a 16-19. században, 41-43.

³³² ZATTA: i.m., 104-106.

ehhez kapcsolható, hogy a tisztasági szabályok igen nagy része a nőkre vonatkozik, és az ő dolguk és felelősségük, hogy ezeket őrizték, betartsák, és a csoport minden tagjával betartásák. Nem a tabuk, a cselekvések vagy az egyes rítusok tételes tartalma érdekes a tisztaság és tisztátalanság tabui és rituáléi esetében, hanem ezek használatának módja: a tabuk miéértje és megtartásának fontossága, a másoktól való különbözőzés megélése, az identitás és csoportintegritás megőrzése. Ugyanakkor az is érdekes, hogy a jó állapot, amelyet tabukkal és rituális cselekvésekkel védenek, csupán átmeneti, mivel ami jó, az elrontható. A rossz dolgok rosszasága ezzel szemben állandó jellegű. Egy tárgy tisztaságát meg lehet őrizni, ha azonban tisztátalanná vált, már csak kidobni lehet.³³³

A gádzsóktól való kapcsolattartó különbözőzés mellett szinte valamennyi cigány csoport identitásának része – amint arról a későbbiekben részletesen szó lesz -, hogy miközben a többségi társadalomhoz való viszonyaiban helyezi el önmagát, éles határokkal különül el a többi cigány csoporttól is. Ez éppen annyira identitásalkotó tényező, mint ahogy funkciójában a többség által rájuk ragasztott stigmák exteriorizálását³³⁴ is kiszolgálja. PRÓNAI így összegzi a cigány identitás többséghez való viszony általi formálódását: „Egy dologban valamennyien egyetértenek: a társaik is, akár csak ők maguk, nem gádzsók. Ha létezik cigány társadalmi rendszer, akkor az mindenekelőtt két elem kapcsolatainak rendszere: nem cigányok nélkül nincsenek cigányok; romák, zsitánok, mánusok stb. nélkül pedig nincsenek gádzsók.”³³⁵

ZATTA egyszerű rendszerbe foglalja össze a cigány csoportok egymáshoz való viszonyát, melynek fő rendező elve a *közeli* és a *távoli* fogalma, vagyis a rokonsági fok. Ebben a csoportosításban az emberek egy tengely mentén helyezkednek el, melynek az egyénhez legközelebbi állomása a szülő és a gyermek, további állomásai pedig logikusan meghatározhatók: vér szerinti rokonok, tágabb család, saját csoporthoz tartozó cigányok (amelyen belül valamilyen formájú rokoni kapcsolatok is jellemzőek), a más csoporthoz tartozó cigányok, és a sor végén a gádzsók.³³⁶ Ezek a rokonsági fokok határozzák meg az egyének egymáshoz való viszonyát, és a különféle csoportok egymás iránti viselkedését is. A találkozások azonban – legyen szó közeli vagy távoli csoportokról – mindig fontosak a csoport integritása és identitása szempontjából. Ennek feltétele pedig az utazás akár gazdasági tevékenység, akár vallási események miatt. A különféle csoportok találkozási pontja is egyben, amely épp a másságok hangsúlyozását teszi lehetővé. Az utazás ezek mellett arra is alkalmat ad, hogy a

³³³ GAY Y BLASCO: Cubo bueno – cubo malo, 235-239

³³⁴ A stigmákhoz való viszony általában kétirányú, előfordulhat a stigma interiorizálása és exteriorizálása. Lehet tehát azonosulni, és az identitás részévé tenni sajátos módon a stigmát, és lehet egy másik csoportra vonatkoztatni, ezáltal megszabadulni tőle. (Lásd BROWN: *Prejudice. Its Social Psychology*, 230-231.)

³³⁵ PRÓNAI: Néhány kulturális antropológiai megjegyzés a cigány kultúra sokféleségéről, 21.

³³⁶ ZATTA: i.m., 79.

környezetből olyan új és más kulturális eseményeket kölcsönözzenek, amelyeknek azután azonosító és megkülönböztető szerepe egyaránt lesz.³³⁷

„A közeli-távoli viszonyrendszer meghatározza a csoporton belüli életet is. A cigányoknak nincsenek írott törvényeik vagy normáik, ezek szerepét a közösség véleménye pótolja. A kommunikáció általában egy színpadon zajlik, mivel a beszélgetésben, vitában résztvevők nem csupán egymást akarják meggyőzni, de ezzel egy időben a közösség tagjait is igyekeznek saját pártjukra állítani. Ugyanakkor a konkrét vitákban nem feltétlenül a kívülállók számára igazságnak tűnő jelenség lényeges, nem annak adnak igazat, aki »elvileg« bizonyítani tudja igazát, hanem a rokonsági fok szerint foglalnak gyakran állást. A kérdés egyszerű, ha egy nem rokon is részt vesz a konfliktusban, mivel ebben az esetben vélhetően ő lesz a bűnbak. Más esetben gyakorta az asszonyok lesznek a bűnbakok, akiket nem köt közvetlen vérségi kapcsolat a férj családjához. Ez kívülállóként igazságtalannak vagy akár erkölcstelennek is tűnhet, gyakorta szerepel a cigányokkal kapcsolatos sztereotípiák egyik elemeként, ugyanakkor egy sajátos értékszempontot tükröz. A közvetlen családban jelentkező feszültség veszélyezteti a csoport egységét, ezért feltétlenül kerülendő. A feszültség lényege ugyanis nem a feszültség oka, hanem a választási kényszer a különböző fokú rokonok között. Az egység fontosabb a vélt vagy valós igazságnál, ezért látványos, szimbolikus összeveszésekben, kiközösítő-visszafogadó jelenetekben, vagy akár ideiglenes önkéntes »száműzetésbe vonulásban« nyeri el végső összebékítő megoldását.»³³⁸

3.2.2. AZ IGAZI CIGÁNY

3.2.2.1. *A felvetés mint az előítéletekre adott válasz*

Egy kisebbség tagjai a többségi társadalom tagjaival való találkozásban élik át a többség véleményét.³³⁹ Emberközi kapcsolatokban találkoznak a sztereotípiákkal, előítéletükkel mint sajátos tükrökkel.³⁴⁰ Önmaguk között természetesen másként látják magukat, mint ahogyan a többség láttatja őket. A beérkező impulzusok azonban formálónak hatnak,³⁴¹ és egyben reakcióra is készítetnek, mely sokféle lehet. Ennél a kérdésnél azonban vigyáznunk kell, hiszen hamar átléphetjük azt a határt, amikor a kisebbségi identitás majd minden elemét reakcióként értelmezzük.

ALLPORT ezt a jelenséget így fogalmazza meg: „Ha valakiről elterjed egy akár jó, akár rossz vélemény, azt nem lehet időtlen időnkig a fejéhez vágni anélkül, hogy valami ne változna meg az illető fejében.»³⁴² Ebből következően a szakirodalom egy részében általános megállapításként van jelen, hogy a kisebbségi, előítéleteknek kitett csoportok tagjai alacsonyabb önért-

³³⁷ LIÉGEOIS: i.m., 61-62.

³³⁸ ZATTA: i.m., 86-89

³³⁹ Ezen a helyen meg kellene különböztetnünk az egyéni és a szociális identitást, és foglalkoznunk kellene ezek egymással folyamatos kölcsönhatásban álló rendszerével és a rendszer kölcsönhatások általi változásával, terjedelmi okok miatt ez a gondolatsor most mégsem kerülhet kifejtésre. Értékelő áttekintést ad: NEMÉNYI: A kisebbségi identitás kialakulása. Roma származású gyermekek identitásstratégiái, 48-57.

³⁴⁰ SCHMADER – LICKEL: Stigma and Shame. Emotional responses to the Stereotypic Actions of One's Ethnic Group, 261-262.

³⁴¹ BAKONYI: Családok „más” gyerekekkel a közoktatásban.86.

³⁴² ALLPORT: i.m., 187.

tékeléssel rendelkeznek a többséghez képest. Ez azonban nem igazolható minden esetben, hiszen előfordul, hogy éppen az ellenkezője történik, a leértékelt csoport jellemzően fölértékelte önmagát, vagy gyengítve identitását figyelmen kívül hagyja a sztereotípiákat és előítéleteket. BROWN például arra hívja fel a figyelmet, hogy az alacsony önértékelés gyakorta a többség elvárása (és szelektív érzékelése), mellyel a sztereotipizálásra hajlamos előítéletes gondolkodás visszaigazolja önmagát.³⁴³

Az előítéleteknek kitett kisebbségi csoportok tagjai egyéneként is alkalmazkodnak a számukra negatív tükröződéssel járó találkozásokhoz, és csoportként is reagálnak. Mintha kívülről is látnák önmagukat, mint egy kisebbségi csoport tagját, vagy csoportjukat, és annak viszonyát a többséghez.³⁴⁴ Az egyéni reakciókat ALLPORT listába gyűjtötte.³⁴⁵ Az egyéni reakciók első csoportja a többséghez való viszonyról szól. Először is jellemző lehet pozitív tulajdonságok kifejlesztése, amely az egyén ellenállásaként jelentkezik, vagyis úgy, hogy az illető nem hagyja magát befolyásolni a többség véleményétől, nem hajlandó elfogadni, hogy neki butának, lustának stb. kell lennie, hanem tanul, szorgalmasan dolgozik és küzd, mint bárki más. Ugyanígy jellemző lehet a másik véglet, amikor az illető teljesen az előítéletesség hatalmába kerül, és bizonytalanság, félelem vesz erőt rajta. Van, aki kiszolgálja a többség igényeit, és még el is túlozza sztereotípiák által kiemelt és már egyébként is felnagyított tulajdonságait.³⁴⁶ Ezzel ugyanis megadja az igényeknek megfelelő impulzusokat, és a további zaklatások elől megmenekül.³⁴⁷ Ennek a másik oldala, ha valaki a sérelemre megtorlással reagál, vagyis „visszaüt”. Ez a viselkedés persze szintén tovább erősíti az előítéletes gondolkodást, és megerősíti a vádlókat abban, hogy ez a csoport valóban agresszív. Ezzel szemben az egyén passzivitásba is menekülhet, visszahúzódhat és hízelelget. Fontos megállapítanunk, hogy a hízelgés sem etnikus jellemző, sokkal inkább alkalmazkodási jelenség. A ravaszság és csalás történelmi vád a kisebbségekkel szemben. ALLPORT ezt is úgy tekinti, mint ami reakcióként, alkalmazkodási viselkedésként jelentkezik. A saját csoportban ugyanis minden esetben elvárják az embertől, hogy tisztességesebben viselkedjék, mint a külső csoportok tagjaival, illetve ez a magatartás egyfajta fordított lelki élményt, az erő megélésének a lehetőségét is jelenti.³⁴⁸ Végezetül pedig, ha az egyén csoport-hovatartozása miatt nem tud a társadalom szemében

³⁴³ BROWN, Rupert: *Prejudice*, 227-231.

³⁴⁴ FORRAY: *About the self-concept of the Gipsy community*.

³⁴⁵ ALLPORT: i.m., 187-208.

³⁴⁶ Ezen a ponton érdemes (lenne) bővebben vizsgálni a „sztereotípiaszorongás” és a „stigma-tudatosság” fogalmait. Lásd NEMÉNYI: A kisebbségi identitás kialakulása, 50.

³⁴⁷ SINCLAIR – HUNTSINGER: *The Interpersonal Basis of Self-Stereotyping*, 235.

³⁴⁸ ALLPORT: i.m., 200

előre jutni, jelképesen kezd el érvényesülni. Nem egy kisebbségre jellemző a színes külsőségek, a „pompa” szeretete, vagy a nagy szavak és feltűnő szófordulatok használata.

Az előítéletek által identitásában támadott személy saját csoportjához fűződő viszonyában is reakcióra kényszerül. Ennek egyik példája a csoporthoz való tartozás tagadása. Ez természetesen csak azokban az esetekben lehetséges, ha a külső megkülönböztető jegyek nem annyira erősek, hogy ezt lehetetlenné tegyék. Egy fekete bőrű ember nehezen állíthatná, hogy fehér, még akkor is, ha egyesek megpróbálják bőrüket komoly orvosi eljárásokkal fehériteni. A nem-vállalásnak nem csak nyílt, de burkolt, elhúzódó, hallgató formái is vannak. Egy nem cigány csoportban ki szeretne egyedüli cigányként jelentkezni, főként, ha el is tűnhet? Ebből azonban az áruló-érzés kialakulása, és az egyén önleértékelése következhet.

Szélsőséges reakció a saját csoport elleni agresszió, melynek enyhe formája a csoport belső rétegződésében kialakított parallel előítéletesség. Ez nem csak a hatalom és a státusz iránti igény sajátos megélése, de megvalósításában az egyén, ha csak vékony szállal is, de összekapcsolódik a többséggel.³⁴⁹ Ez különös jelentőséggel bír – ahogyan később látni fogjuk – különféle szociális státuszú cigány gyermekek együtt nevelésében.

A saját csoporthoz fűződő viszonyt erősíteni is lehet reakcióként. Ez esetenként a külvilág számára klikkesedésként érzékelhető, pedig csupán arról van szó, hogy hasonló emberek egymás társaságában nagyobb biztonságban érzik magukat. Vagyis amit mi etnikus jellegzetességnek tartunk, az gyakorlatilag az elutasítottságra adott természetes válaszreakció, mely nem csak a cigányságnak, de szinte minden kirekesztett csoport tagjainak jellemzője.³⁵⁰ A saját csoporthoz tartozás erősítése esetén azonban kevésbé hatnak az egyénre az előítéletek, vagy gyengíthető, ebben az esetben azonban – bár az előítéletek nem érintik annyira – kevésbé használhatóak ki a saját csoporthoz tartozás biztonságot nyújtó előnyei. Ugyanígy két irányú lehet a stigmákhoz való viszony: előfordulhat a stigma interiorizálása és exteriorizálása.³⁵¹ Lehet tehát azonosulni, és az identitás részévé tenni sajátos módon a stigmát, és lehet egy másik csoportra vonatkoztatni, ezáltal megszabadulni tőle. Ebből a szempontból érthető tehát a cigányság különféle csoportjai közötti küzdelem az „igazi cigány” jelzőért, mely a pozitívumok összegzése a negatív elemek elutasításával.

³⁴⁹ ALLPORT: i.m., 200-201

³⁵⁰ ALLPORT: i.m. 195-196.

³⁵¹ BROWN: *Prejudice*, 230-231.

3.2.2.2. Cigány csoportok szimbolikus küzdelmei

Az előző alfejezetben tárgyalt problémakör, vagyis az előítéletekhez való viszonyulás és az azokra adott reakciók mentén megjelenő *igazi cigány* kérdésének újabb dimenziójára hívja fel a figyelmet SZALAI, amikor a kollektív önazonosság megteremtéséért vívott küzdelemről írva a következőképp fogalmaz:

„A romák felvetésében a cigánykérdés kisebbségi szempontú értelmezése mindenekelőtt a kollektív önazonosság tartalmának kibontását és megjelenítését szolgálja – befelé és kifelé egyaránt. Mert befelé ezek a tartalmak egyelőre éppen annyira vitatottak, mint amennyire kifejtetlenek kifelé, a többségi társadalom irányában. Az önmeghatározás joga és lehetősége azt is magával hozta, hogy a »ki az igazi cigány« közösségi önreprezentációs kérdésének megválaszolását illetően élesebben felszínre kerültek a három nagy hazai cigány kultúra – a beás, az oláh cigány és a romungro csoportok – egymással szembeni küzdelmei és előítéletei, mint bármikor korábban.»³⁵²

A SZALAI által említett hármas tagolás általában jellemző és elfogadott a cigánység csoportjainak leírásában. A három fő csoporton kívül rengeteg alcsoportot is meghatározhatnánk, amelyeknek elnevezései annál bizonytalanabbak, minél többet foglalkozunk velük. Előfordulhat, hogy ugyanannak a csoportnak háromféle neve is van, attól függően, hogy a többségi társadalom, más cigány csoport használ egy elnevezést, vagy az adott csoport nevezi meg önmagát.

Ahogy SZUHAY fogalmaz:

„Akit Magyarországon jobbra a tudományok oláh cigánynak neveznek, azok magukat romnak, romának mondják, akiket magyar cigányoknak, azok inkább használják magukra a muzsikus megjelölést, míg akit román cigánynak mondanak, inkább szeretik magukat beásnak nevezni.»³⁵³

Tovább bonyolítja a helyzetet az egyes alcsoportok főcsoportokba való besorolása, mivel az egyik csoport szempontjából azonos főcsoportba tartozók nem minden esetben ismerik el, hogy a másik csoport is közéjük tartozna.³⁵⁴

Az egyes csoportok között merev házasodási határok húzódnak, a csoportokon belül azonban egységesülési szándék és folyamat figyelhető meg. A cigány anyanyelvűeken belül a *lovári* önmegnevezést alkalmazzák önmagukra egyre többen, míg a romungrok közül azok is muzsikus cigánynak nevezik magukat, akiknek felmenői sosem voltak zenészek. Az igazi muzsikusok természetesen elhatárolódnak ettől a megnevezéstől, és leginkább arra hívatkoznak, hogy minden muzsikus magyar cigány, de nem minden magyar cigány muzsikus.³⁵⁵

³⁵² SZALAI: Az elismerés politikája és a „cigánykérdés”. 559.

³⁵³ SZUHAY: Akiket cigányoknak neveznek: akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják, 23.

³⁵⁴ SZUHAY: Akiket cigányoknak neveznek, 23.

³⁵⁵ SZUHAY: Akiket cigányoknak neveznek, 26.

A harmadik csoport, a beások csoportja, akik önmagukról – ahogyan BINDER fogalmaz³⁵⁶ – a „békés, dolgos teknővájó cigány” képét festik le, és önmagukat akár külön népnek is tartják, mint a lováriak ellentéteit. Szimbolikus BINDER egyik interjúalanyának megfogalmazása ezzel kapcsolatban: „*A beás cigány viszont nem az a kikönyöklő, kikardoskodó emberke, aki tűzön-vízen keresztül átgázol a másikon. Ő nem fog így könyökölni, őneki ez a nyugodtabb élet típus; az, hogy biztonságosan lépek hármat előre, minthogy hatot fussak, mert lehet, hogy elesek.*” KOVALCSIK jellemzésében hasonló képet kapunk a beásokról: „Nem jellemző rájuk a nagyfokú vállalkozó szellem, hetven-nyolcvan százalékuk egyszerű falusi ember, aki idővel inkább önellátó mezőgazdasági munkássá válna, mintsem hogy valaha is kockázatos anyagi vállalkozásba fogjon”.³⁵⁷

A beások egyértelműen úgy érzik, hogy az oláhcigányok és a magyar cigányok egyaránt lenézik őket, pedig közülük kerül ki a legtöbb értelmiségi, és ugyanilyen büszkén említik a pécsi Gandhi Gimnáziumot. Ezzel szemben az oláh cigányok, különösen akik gazdaságilag függetlenek, épp vagyonuk miatt tartják magukat a legkülönbnek és az igazi cigánynak, és lenézik a náluk szegényebb romungrókat, még ha azok valóban muzsikus, zenész cigányok is. Számukra fontos a szimbolikus javak felmutatásával tükrözött sikeresség kép.³⁵⁸ A magyar cigányok közül a valóban muzsikusok azért tartják különbnek magukat, mert ők, akik első-sorban magyar állampolgárok, „megbecsült tagjai a társadalomnak”. Ők úgy gondolják, hogy a cigányok rossz hírét az oláh cigányok teremtik meg: „A gazdagok gazdagságukat bűnös úton, tisztességtelen módszerekkel érik el, ezért jogosak a róluk szóló ítéletek, a szegények pedig – akik szegénységükről maguk tehetnek – elmaradott életmódjukkal hozzák rossz hírbe a muzsikusokat, hisz a társadalom amazokból kiindulva általánosít.”³⁵⁹

Az igazi (vagyis jó) cigány címkéért folytatott küzdelem leírására vállalkozott FIÁTH³⁶⁰, aki büntetés-végrehajtási intézetekben vizsgálta többek között az etnicitás kérdését. Speciális körülmények között végzett felmérése³⁶¹ szimbolikus, és arra koncentrált, hogy az egyes csoportok hogyan, mivel jelzik saját határaikat, mivel különböztetik meg magukat a másik csoporttól.

³⁵⁶ BINDER: i.m.

³⁵⁷ KOVALCSIK (szerk): *Florilyé dă primăvară: Tavaszi virágok. Beás cigány iskolai énekeskönyv*, 7.

³⁵⁸ SZUHAY: *A magyarországi cigányság kultúrája*, 33.

³⁵⁹ SZUHAY: Akiket cigányoknak neveznek, 25-26,29

³⁶⁰ FIÁTH: *Börtönkönyv. Kulturális antropológia a rácsok mögött*, 129-165. A továbbiakban ennek a tanulmány-nak néhány állítását emelem ki, ezért minden megállapítást nem lábjegyzetek külön.

³⁶¹ Az a zárt közeget, amely nem teszi lehetővé a találkozás elkerülését, és mindennapivá az önértelmezés és önelhatárolás feladatát, speciális ugyan, a kutatás eredményeinek értelmezését és felhasználását azonban nem teszi lehetővé.

A vizsgálat egyik területe a javakhoz, felhalmozáshoz vagy osztogatáshoz való identitásjelző viszony. A magyarok saját megítélésük szerint beosztással élnek, vagyis nem élnek föl rögtön a kapott csomagok tartalmát, hanem tartalékolnak. Szintén a magyarok szerint a cigányok (ebben nincs különbség magyar vagy oláh cigányok között) azonnal felélnék mindent, és nem gondolnak arra, hogy a következő napon esetleg már nem lesz tartalékuk. Az oláh cigányok és magyar cigányok szerint a magyarok *zsugoriak*, nem szívesen adnak, irigyek, míg ők képesek a *jó életre*, jószívűek, szívesen osztozkodnak javaikon. A két cigány csoport azonban ezt a jószívűséget kizárólag saját csoportja jellemzőjének tartja, a másik csoport állításait kétségbe vonva. Az oláh cigányok mindebben a cigánysághoz, törvényeikhez való hűségüket is megélik, vagyis igaz és *igazi cigánynak* élnek meg magukat. A magyarok ezzel szemben ha meg is osztják javaikat, akkor sem lesznek az ő szemükben *jószívűek*, *ajándékozók*, csupán *lehúzhatóak* (vagyis becsaphatóak, akiktől ki lehet szedni a szükséges javakat).

A tisztaságkonceptiók különbözősége a második csoportot jelző szimbólum. A magyarok koszosnak és bűdösnek értékelik a cigány zárkat, mivel ott általában dohányoznak, és ritkán szellőztetnek. Ezt egy oláh cigány férfi interjúalany nem a szellőztetés hiányának tulajdonítja, mint a környező magyarok, hanem feltételezi, hogy a magyarok bűdösnek tartják a cigányokat, és áthárítva a címkét, a problémát az idősebb cigányok hagyományosan más tisztálkodási szokásainak tudja be, ami rá már nem érvényes. Más cigány férfiak megfogalmazásában ugyanilyen hátrásként jelentkezik a térbeli különbségtétel: csak a vidékiek ilyenek, a pesti modern cigányok már nem.

Az ügyesség és a *rafináltság* pozitív önsztereotípiája az oláh cigányok esetében, hozzá tartozik az igazi cigány képéhez, hogy szerencsés a kereskedésben, árucserében, és ehhez megtalálja a megfelelő módszereket. Ezt a magyarok úgy élnek meg, hogy a cigányok csalnak, hazudnak, becsapják a többi, a magyar cigányok számára pedig visszatartó ez a viselkedés, mert szerintük ez az, ami rossz fényt vet a cigányokra. Ugyanez figyelhető meg a hagyományról és a hagyományokhoz való viszonyról kapcsolatban. Az oláh cigányok büszkék a nyelvükre és a hagyományhoz való ragaszkodásukra, ami által ők az igazi cigányok, a magyar cigányok pedig egyáltalán nem is cigányok, míg ugyanez a másik oldal szemszögéből maradiság, és egy cigány attól igazi és jó, hogy alkalmazkodni tud, mint a magyar cigányok.

FIATH interjúinak összegzése felhívja figyelmünket arra, hogy miközben a fejezet első részében bemutatott statikus kultúraábrázolás könnyebben érthető, és jobb kiindulási pontot kínál, addig a viszonyulási helyzetekben megélt, reflektáló jellegű, határkijelölő önértelmezési és a másik kultúrájára vonatkozó megnyilvánulások sokkal közelebb állnak az eseti valósághoz, vagyis valójában találkozásainkban ezek a meghatározók.

Ugyanezeket a határkijelölő önértelmezési állításokat iskolai közegben is megtaláljuk, akár étkezéssel, akár tisztasággal, akár életmóddal kapcsolatban. Ez pedig magában rejti azt a kérdést, hogy vajon tudatában vagyunk-e annak, hogy nem csak mi alkotunk véleményt a másik etnikus csoportról, hanem ők is rólunk. A kihívást az jelenti, hogy mi lesz közöttünk a közös pont, és mi lesz az elválasztó határ. Ez a kérdés azonban már az iskolai keretek közé vezet bennünket.

4. ISKOLAI KERETEK KÖZÖTT

4.1. AZ EGYÜTT VAGY KÜLÖN KÉRDÉSE

Témánk szempontjából találkozásunk és küldetésteljesítésünk helyszíne az iskola. Amikor a cigány gyermekeket az iskolában vizsgáljuk, főként problémát, tanítót és tanulót egyaránt érintő kudarcot és frusztrációt, lemaradást, kimaradást, elégtelen tanulmányi eredményeket, súlyos magatartási problémákat, esetenként agressziót látunk magunk előtt. Igaz ez akkor is, ha a hitoktatást vizsgáljuk, és akkor is, ha általában a pedagógusok között végzett ilyen tárgyú vizsgálatok eredményeit³⁶² vesszük kezünkbe. Olyan, mintha minden cigánysággal kapcsolatos probléma sűrítve jelenne meg egy tanévben, egy osztályban, vagy egy negyvenöt perces órán. Erre a helyzetre a múltban általában elkülönítéssel reagáltunk, a jelenben pedig két tendencia áll egymással szemben: az abszolutizált integráció igénye és a gyakorlati szegregáció, vagy – amint azt látni fogjuk – sok esetben inkább *szegregálódás*.

4.1.1. AZ ELKÜLÖNÍTÉS MÚLTJA ÉS JELENE

Az úgynevezett cigánykérdés nem iskolai probléma, de iskolai is, mégpedig látványos módon.³⁶³ A társadalmi szakadékok ugyanis addig nem szúrják a szemünket, amíg nem vagyunk kénytelenek észrevenni. Amíg a cigányok telepeken laknak, vagy egy település szélén,³⁶⁴ addig legfeljebb nem járunk arra. Ha össze is találkozunk, nem szükséges válaszokat keresnünk a vérmérsékletünkől függően beletörődően vagy indulatot kiáltóan megfogalmazódó kérdéseinkre. Az iskola azonban az együttélés helyszíne,³⁶⁵ ezt az együttélést pedig a befogadó fél legtöbbször „kényszerházasságnak” éli meg, és ennek megfelelően viszonyul.³⁶⁶ Ez a probléma jelen van azóta, hogy a cigány gyermekek tömegesen kezdtek eleget tenni tankötelezettségüknek.

4.1.1.1. A „gyógypedagógiai” elkülönítések

Az 1950-es években az iskoláztatás kérdését illetően a figyelem középpontjába kerültek a cigány gyermekek. Az érdeklődést az első és második osztályokban tapasztalható rendkívül

³⁶² NAGY: A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatal pedagógusok munkájában, 40-58.

³⁶³ Ld. HÁGA Antónia: Az iskolás vagy az iskola sikertelensége? - Avagy miért sikertelenek a cigány/roma tanulók az iskolában?, 11-16.

³⁶⁴ A földrajzi elhelyezkedésről, valamint települési szegregációról összefoglaló leírás: KALLAI – TÖRZSÖK (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés – 2003: látványpolitika és megtorpanás*, 43,47-48.; CSERTI CSAPÓ: Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában, 175-179.

³⁶⁵ Ld. DRÓTOS: Cigány gyerekek az iskolában, 102-106.

³⁶⁶ Ez a megállapítás nem jelenti a befogadó fél hibáztatását, sem a felelősség egyoldalú megállapítását.

nagymértékű lemorzsolódás keltette fel, illetve az, hogy a lemorzsolódott tanulók többsége cigány származású volt, a lemorzsolódás egyik vezető oka pedig a hiányzás.³⁶⁷ Az 1960-as évek elején kiemelt feladatként nevezik meg a tankötelesek maradéktalan felderítését és beiskolázását, valamint a rendszeres iskolába járás biztosítását. Ennek eredményeként 1970-re a cigány tanulók száma 1957-58-hoz képest közel megduplázódott.³⁶⁸ Ezzel együtt azonban a cigány gyermekek háromnegyed része nyolc osztálynál kevesebbet végzett. Ahogyan a folyamatot KEMÉNY összegzi: 1945 és 1971 között növekedett a távolság a cigányok és nem cigányok iskolázottsága között, és ehhez kapcsolódóan elindult egy folyamat, amelyben „az iskolázottsági szintek közötti különbség etnikai jellegzetességgé válik”.³⁶⁹ KEMÉNY 1993-as felmérése idejére már a cigány fiatalok 77%-a elvégezte az általános iskolát, ám ekkor ennek munkaerőpiaci értéke már sokkal alacsonyabb volt, mint a húsz évvel korábbi felmérés idején, illetve a cigány gyermekek többsége nem 14-15 éves korára végezte el az általános iskolát, hanem később.³⁷⁰ A túlkorosság mellett Ambrus a hatékonyságot is megkérdőjelezi, és felhívja a figyelmet a „félalfabétizmusra”, melynek arányait csak becsülni tudja, de a jelenség elterjedtségének ijesztő mértékét jól érzékelteti.³⁷¹ 1993 után bonyolultabbá válik a kérdés kutatása, mert ezt követően nem készítettek statisztikákat az iskolákban tanuló cigány gyermekek számáról és arányáról.³⁷²

A külön oktatás mindeközben folyamatos jelenség volt. Az elkülönítés történhetett külön cigány iskolákban, melyet a beiskolázás érdekében a cigánytelepek közelében hoztak létre, vagy történhetett külön osztályokban. Mielőtt azonban ezeket az elkülönítéseket vizsgálnánk, figyelmünket egy harmadik elkülönítési módra kell fordítanunk: a „gyógypedagógiai” elkülönítésre. Ez ugyanis külön iskolatípusba helyezte az egyszerűen értelmi fogyatékosoknak minősített cigány gyermekeket, akik esetében a legritkábban vizsgálták, hogy a minősítés háttérben orvosilag tetten érhető problémák állnak, esetleg a szociokulturális különbségek miatt nem képes a gyermek kitartó segítség nélkül az intézményrendszer által elvárt teljesítményt nyújtani. A sajátos szemléletből következett a cigányok erős felülreprezentáltsága az ilyen intézményekben, később a kiegészítő tagozatos vagy felzárkóztatónak nevezett jórészt

³⁶⁷ AMBRUS 15%-ra becsüli a 4. osztályt elvégző cigány gyermekek arányát 1950 előtt. AMBRUS: Cigányság és iskola, 8.

³⁶⁸ BÁBOSIK: A magyarországi cigányság oktatása történeti megközelítésben, 183.

³⁶⁹ KEMÉNY: A romák/cigányok és az iskola, 197.

³⁷⁰ KEMÉNY: i.m., 198.

³⁷¹ AMBRUS: i.m., 10-11.

³⁷² MORAUZSKI: Roma tanulók az általános iskolákban, 172.

szegregált osztályokban.³⁷³ A nem cigánytelepi iskolák ugyanis a hirtelen megnövekedett létszámú cigány gyermek oktatására nem voltak felkészülve, és a „probléma kezelésére” ez az út egyszerűnek mutatkozott. Ezt a megoldást elősegítette, hogy a fogyatékkal élő gyermekeket kizárólag speciális iskolákban oktatták szegregáltan, így az alacsonyabb teljesítményre képes hátrányos helyzetű cigány gyermekeket is szegregálták.³⁷⁴

A szociológusok az 1980-as években kezdtek a fogyatékosnak, elsősorban „enyhe értelmi fogyatékosnak” nevezett gyermekekre koncentrálni kutatásaikban azt vizsgálva, hogy miért olyan magas a cigány gyermekek száma és aránya ebben a kategóriában. Amennyiben ugyanis a kategória megállapításánál organikus eredetű tüneteket vettek figyelembe, akkor az enyhe értelmi fogyatékosnak egyenletesen kellene eloszlania a népesség között. Az értelmi lemaradás azonban éppúgy lehet szociális eredetű is, mint organikus. A leggyakrabban hivatkozott egyik legkorábbi felmérést erről LADÁNYI és CSANÁDI készítették 1983-ban, melynek egyik legfontosabb megállapítása a következő:

„...döntően alacsony társadalmi státusú, elesett családok gyermekei kerülnek kiegészítő iskolába, ahol a társadalmi beilleszkedés első intézményes és mindenkire kötelező szakaszában szervezeten is el vannak különítve a többi iskolás gyerektől. Ezt az elkülönítést a kétféle iskolatípus különböző értelmi színvonalra adaptált oktatásával szokás magyarázni. Kérdésünk tehát a továbbiakban a következő: valóban minden kiegészítő iskolába járó gyerek számára szükséges és elkerülhetetlen –e a csökkentett szintű oktatás?”³⁷⁵

Az ezt követő időszakban „e kategória a szociológusok szerint valójában az igazi fogyatékos megállapításától teljesen eltérő célokat szolgál, legtöbbször a besorolt gyermekek kiegészítő iskolába való elkülönítését”. Ez utóbbi csoportot kezdték a kutatók „álfogyatékosoknak” nevezni.³⁷⁶ Ennek a folyamatnak tanulságos következményei a mai napig élnek: a cigány származás a közvélekedésben eleve hajlamosít az iskolaéretlenségre, gyenge értelmi képességekre.

Egy idő után ezeknek a gyermekeknek az esetében már megszűnt az organikus okság, mint kiindulás, és egyre elfogadottabbá válik, hogy az iskolaéretlenség lehet társadalmi eredetű. A származás és szociális háttér azonban továbbra is valószínűsítő tényező maradt.³⁷⁷

³⁷³ LADÁNYI – CSANÁDI: *Szelekció az általános iskolában*; KALTENBACH: A kisebbségi ombudsman jelentése a cigány gyermekek speciális oktatásáról, 119-133; GERŐ – CSANÁDI – LADÁNYI: *Mobilitási esélyek és a kiegészítő iskola*.

³⁷⁴ KENDE – NEMÉNYI: A fogyatékosághoz vezető út, 223-254.

³⁷⁵ LADÁNYI-CSANÁDI: i.m., 103-104.

³⁷⁶ BERKOVITS – OBLATH: A gyógypedagógiától a szociológiáig és tovább. A „fogyatékoság” és a „szociális hátrány” kapcsolatának diskurzusai és politikája, 23.

³⁷⁷ BERKOVITS – OBLATH: i.m., 27.

HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ felmérése 2000-ben is azt mutatja, hogy a kisegítő és felzárkóztató osztályokban a cigány gyermekek továbbra is erősen felülreprezentáltak. Az általuk vizsgált iskolák összességére 40%-ban volt megállapítható a cigány gyermekek átlagos aránya, ezzel szemben a tagozatos osztályokban lényegesen kisebb (25%), a normál osztályokban az átlaguknál kissé többen (49%), míg a kisegítő és felzárkóztató osztályokban kétszer nagyobb arányban (81%) tanulnak.³⁷⁸ Babusik ezt a jelenséget az iskolák szempontjából fogalmazza meg ugyanebben az időben. Megállapítása szerint egy iskolában „a gyógypedagógiai képzés megléte egyenesen arányos az iskolai roma tanulóarányal”, amely által az iskolák szegregációt valósítanak meg. Ezt támasztja alá, hogy a gyógypedagógiai képzést megvalósító iskolák nem nagyméretű iskolák, viszont magas roma tanulóarány jellemzi őket, ami köthető ahhoz a tényhez, hogy a roma népesség jelentős része él kisebb településeken. Ezen túl azt is megállapítja, hogy amennyiben van gyógypedagógiai képzés az iskolában, akkor az abban résztvevők közel 80-90%-a roma.³⁷⁹

Ezt a helyzetet az oktatáspolitikai bonyolult struktúrákban és működési mechanizmusokkal próbálta kezelni. Ebben két fő vonal állapítható meg: a hátrányos helyzet kérdése (melyről a későbbiekben részletesen szólunk) és az ehhez kapcsolt deszegregációs törekvések, illetve a „sajátos nevelési igényű” sokaságra vonatkozó politikák részeként a fogyatékosnyilvánítás szigorítására, az „álfogyatékosok” rendszerből való kiemelésére irányuló erőfeszítések. Az utóbbi esetében a diagnózis stigmájától próbálták megszabadítani a gyermekeket, és igyekeztek visszaszorítani „enyhefokú értelmi fogyatékosnak” nyilvánításukat. Ebből azonban a gyakorlatban esetenként az következhet, hogy azok a gyermekek sem kapják meg a kellő besorolást, akik ezáltal elengedhetetlen segítségtől esnek el.

BERKOVITS és OBLATH az oktatáspolitikai megoldások között említi még az inkluzív nevelés és a befogadó iskola megteremtésére irányuló törekvéseket, melynek célja, hogy az iskolák legyenek képesek a fogyatékkal és hátránnyal küzdő gyermekeket befogadni, és egyéni fejlesztésüket biztosítani. Innentől az SNI (Sajátos Nevelési Igényű) kategóriája³⁸⁰ és a hátrányos helyzet kategóriája a gyakorlatban keveredik.³⁸¹

A témát illető számtalan vizsgálat, javaslat, modell, módszer ismertetésére a továbbiakban nincs mód, mivel messzire vezetne eredeti témánktól. A számunkra fontos tanulságok mégis e vázlatos ismertetésből is megfogalmazhatóak, mivel a cigány gyermekek elkülönítve nevelé-

³⁷⁸ HAVAS – KEMÉNY – LISKÓ: *Cigány gyerekek az általános iskolákban*, 18.

³⁷⁹ BABUSIK: *Kutatás a roma gyermekeket képző általános iskolák körében*, 20-29.

³⁸⁰ Az SNI fogalma gyakori és számos változáson ment át viszonylag rövid idő alatt. E változásokat ismerteti ERŐSS: *Különbségek és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lóköők és társaik*, 171-176.

³⁸¹ BERKOVITS – OBLATH: i.m., 34.

sével kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a direkt szegregáció mellett egy sokkal mélyebb hatású, sztereotípiákat is formáló szegregációs mód is létezik: a cigány etnikus fogalom, a szociális hátrány, az értelmi elmaradottság, az iskolaérettség, a sajátos nevelési igény kategóriáinak keveredésével. Ez azonban, mint a későbbiekben látni fogjuk, nem oldható fel a „*ki a hibás?*” kérdés mentén. Érdekes azonban önmagunkat újra és újra emlékeztetnünk: a cigányság nem azonos a fogyatékos-sággal, nem is oka annak. A hátrányos szociális helyzet sem azonos a fogyatékos-sággal, de sajátos formában előidézője a kompenzálható lemaradottságnak. A kérdés azonban tovább árnyalódik, amikor az elkülönítés szándéka ismét etnikus jelleget kap, például azáltal, ahogy egy eredetileg szintén pozitív szándékú kezdeményezés, az iskolai cigány kisebbségi program kap elkülönítési funkciót. BABUSIK megállapítása szerint

„...a gyógypedagógiai program és a cigány kisebbségi program egymás stratégiai alternatívái.

Ha az iskola kicsi és igen magas a roma gyerekek aránya, vagy a roma gyermekek aránya 25% alatt marad, és az iskola közepes vagy annál nagyobb, akkor van nagyobb esélye annak, hogy a roma fiatal nem gyógypedagógiai, hanem cigány kisebbségi programban tanul.”³⁸²

Összegzésként – a probléma rejtettebb, de annál mélyrehatóbb továbbélésének jelképeként – álljon itt egy idézet, ami egy 7-8 évvel ezelőtti, egy alsó tagozatos cigány kislánnyal folytatott beszélgetésből származik: „most a tehetségesek ebédelnek”. Korábban iskolájában felzárkózató osztályok működtek, most egy támogatott program keretében egyszerűen tehetségeseknek nevezik a nem cigányokat.³⁸³

4.1.1.2. Az iskola szegregálódása

A szegregáció aktivitást feltételez, vagyis egy csoport elkülönítésére, kizárására irányuló tevékenységnek tekinthető. Az előzőekben látott „gyógypedagógiai elkülönítésnek” nevezett jelenség ilyen aktív, kizáró tevékenység. Annak azonban, hogy cigány gyermekek homogén közösségben tanulnak, lehet egy másik oka is, amely társadalmi átrendeződésekre és mozgásokra vezethető vissza. Ez nem azt jelenti, hogy itt egy magától végbemenő folyamatról van szó, amelyben nincs része tudatos emberi tevékenységnek, de a jelenség kettős. Szerepe van

³⁸² BABUSIK: i.m., 31.

³⁸³ Ezt a folyamatot természetesen a szakirodalom is leírja: az iskolán belüli elkülönítés sajátos módja a különleges pedagógiai szolgáltatású osztályok létrehozása elsősorban a magasabb státuszú szülők gyermekeinek, melybe néhány cigány gyermek is bekerülhet, illetve párhuzamosan alacsonyabb színvonalú általános osztályok megtartása az alacsonyabb társadalmi státusúaknak, vagyis nem csak a cigány gyermekeknek, hanem az alacsony státuszú magyar szülők gyermekeinek is. HAVAS – LISKÓ: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*, 18.

benne regionális kérdéseknek, nevezetesen annak, hogy egyes kistérségekben többségbe kerültek a cigány gyermekek, egyes települések esetében pedig abszolút többségbe, így természetes, hogy az iskolában is ők alkotják a többséget. A folyamat másik oldala azonban, hogy - amint azt látni fogjuk- ebben az esetben nem a cigány gyermekeket különítik el, hanem a nem cigány lakosság „feladja” az iskolákat, és más települések iskoláiba írattja gyermekeit. Ami tehát az eredmény, vagyis a cigány többségű iskolákban tanuló cigány gyermekek szempontjából szegregáció, az a nem cigány lakosság szempontjából visszahúzóadás.

Erről a kérdésről sajátosan vélekedik többek között SZALAI, akinek sokak által osztott véleményét azért tekintjük fontosnak, mert a szegregáció kérdésében jellegzetes, illetve mert bár érvelésével nem teljesen értünk egyet, mégis felhívja a figyelmet arra, hogy elhibázott dolog pusztán külső körülmények áldozatának tekinteni magunkat:

„Bár az okfejtésnek van reális magja – hiszen a gettótelepülések léte és gettósodó térségek kialakulása tagadhatatlan –, a szegregációt a települési adottságok mégis legfeljebb csak kis részben magyarázzák. Egyrészt fel kell idéznünk Havas és Liskó kutatásának ama jelentőségteli eredményét, mely szerint a szegregáció éppenséggel elsődlegesen városi jelenség, s így pusztán térbeli „adottságokkal”, az iskolák földrajzi elhelyezkedésével nem magyarázható. Másrészt az érvelés még a falusi térségekre nézve sem állja meg a helyét, hiszen települési adottságok ide vagy oda, a jobb helyzetű falusi rétegek gyermekei a környező városok iskoláiba való ingázással korrigálják a hátrányt. Ez nyilvánvalóvá teszi: a lakóhely önmagában nem jelent röghöz kötöttséget – kellő anyagi erő és mobilizálható források birtokában a települési esély-különbségek felülírhatóak.”³⁸⁴

Érdeemes tehát a cigány iskolák kérdését árnyaltan áttekinteni. Legelőször a „gettó települések gettó iskoláinak” nevezett iskolák helyzetét vizsgáljuk MORAUSZKI statisztikai és elemzése alapján,³⁸⁵ és HAVAS definícióját követve gettóiskoláknak nevezzük azokat az iskolákat, ahol a cigány tanulók száma meghaladja az 50 százalékot.³⁸⁶ 2010-ben az összes tanuló 7,31 százaléka tanult gettóiskolákban, a cigány tanulók közt ez az arány 37,33 százalék volt. Ez az eltérés 2006-hoz képest növekedést mutat, és valószínűsíthető, hogy a jövőben is tovább növekszik. A cigány tanulók területi megosztása általában sem mondható egyenletesnek, számuk régióként jelentős eltérést mutat. Az összes cigány tanulónak jelentős csoportja Észak-Magyarország és az Észak-Alföld iskoláiban tanul, a gettóiskoláknak pedig – PAPP Z. megállapítása szerint³⁸⁷ – 43 százaléka működik Észak-Magyarországon, 30 százaléka pedig az Észak-Alföldön. A kistérségi bontás témánk szempontjából még érdekesebb. 2010-ben 7

³⁸⁴ SZALAI: i.m., 6.

³⁸⁵ MORAUSZKI i.m. – a tanulmány az országos kompetenciamérésekből nyert adatokkal dolgozik.

³⁸⁶ HAVAS: Esélyegyenlőség, deszegregáció, 124.

³⁸⁷ PAPP Z.: Roma tanulók az általános iskolában.

olyan kistérség volt, melyben a cigány tanulók aránya meghaladta az 50 százalékot, vagyis az összes iskolást tekintve többségbe kerültek, ezek pedig a következők: Edelényi, Abauj-Hegyközi, Encsi, Bodrogi, Hevesi, Ózdi, és Szécsényi Kistérségek.³⁸⁸ Amennyiben HAVAS definícióját követjük, és teoretikusan elképzelünk egy etnikailag tökéletesen kiegyenlített tanulói arányt, vagyis feltételezzük, hogy integrációs és deszegregációs szempontból a legideálisabb módon a nevezett kistérségek valamennyi iskolájában teljesen egyforma lenne a cigány és nem cigány tanulók aránya, akkor ez azt jelentené, hogy ezekben a kistérségekben *minden* iskola gettóiskola lenne. Nem lehet tehát figyelmen kívül hagyni a szegregációs folyamatokban és a cigány iskolák létrejöttének vizsgálatakor az általános társadalmi változásokat.

A lakókörnyezet szegregációja tehát alapot ad az iskola szegregálódásának. Nem ez az egyetlen befolyásoló tényező azonban, mivel ez a hatás csak a szabad iskolaválasztás nélkül lehetne egyedüli, kizárólagos meghatározó. A szabad iskolaválasztás és a mobilitás azonban szintén befolyásoló tényező, melyet KERTESI és KÉZDI így összegeznek:

„Elméletileg az iskolaválasztás szabadsága eredményezhet alacsonyabb mértékű szegregációt is, amennyiben a kisebbségi tanulók a többségi tanulók által dominált körzetek iskoláiba tudnak bejárni. Az ösztönzők és az információs struktúrák hatása ezzel éppen ellentétes irányú a magyar iskolarendszerben. Az iskolakörzetek közötti ingázás inkább a többségi tanulóira jellemző, melynek eredményeképpen a hátrányos helyzetű tanulók még annál is jelentősebb mértékben fognak bizonyos iskolákba koncentrálni, mint azt a lakóhelyi szegregáció és az iskolakörzetek határai alapján várhatnánk. A roma tanulók iskolai arányának lehetnek olyan küszöbértékei, amely fölött az adott iskolából a többségi tanulók oly mértékű elvándorlása kezdődhet meg, amely gyorsan növekvő roma arányú iskolát eredményezhet.”³⁸⁹

HAVAS és LISKÓ kutatása ezt a küszöbértéket is megnevezi:

„Ahol a roma tanulók aránya 80 százalék fölött van, onnan átlagosan a helyi tanulólétszám 31 százalékát kitevő gyermek jár el más településre, ahol a roma arány 50,1 és 80 százalék között van, ott az eljárók aránya 11 százalék, s ahol a roma tanulók aránya a helyi iskolában 50 százalék alatt marad, ott az eljárók átlagos aránya is kevesebb 10 százaléknál.”³⁹⁰

Az ingázás a jobb társadalmi státuszúakra jellemző, illetve azokra, akik esetében magasabb a szülők iskolázottsága. A folyamat azonban nem vonatkoztatható kizárólag a nem cigány gyermekekre. Az a jelenség is megfigyelhető ugyanis, hogy az iskolázottabb vagy jobb státuszú cigány szülők is csatlakoznak ehhez az ingázáshoz, a cigányiskolává válás ugyanis – ke-

³⁸⁸ A lista első hat tagja a Tiszáninneni Egyházkerület területén van.

³⁸⁹ KERTESI – KÉZDI: Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban, 29.

³⁹⁰ HAVAS – LISKÓ: i.m., 16.

vés kivétellel – magával hozza az alacsonyabb szintű oktatást és szolgáltatásokat,³⁹¹ ami a cigány szülők egy része számára sem elfogadható. SZUHAY Szendrőládon készített kutatásának két – helyi pedagógusokkal készített - interjúrésze jól megvilágítja ezt a kört.³⁹² A beszélgetés háttérében az áll, hogy a kutatást megelőző években teljesen „kikoptak” a magyar gyermekek a szendrőládi iskolából, mivel a szülők Edelénybe írták át őket, köztük egyszerre egy nagyobb létszámú csoportot, majd cigány családok is elkezdtek elvinni a gyerekeiket:

„Az a 26 gyerek, akit két-három évvel ezelőtt elvittek, az pedig hát elég komplikált volt akkor, mert összefogtak azok a szülők, és én mondtam is nekik, hogy helyeslem, egyet-érték velük, mert nem haladtak úgy, ahogy szeretnénk volna.”

„Hogy miért vitték el innen a gyerekeket. Én csak következtetek. Azért, hogy roma származású, a roma gyermeket azért vitte el, hogy ne üljön a roma származásával. S megkérdezem akkor, ki a fajgyűlölő? Tehát nem fogadja el a roma gyereke a roma gyereket.”

PAPP Z. megállapítása szerint³⁹³ a gettóiskolák 73 százaléka, a gettósodó iskoláknak pedig 65,1 százaléka községekben működik. A jelenség mégsem csak a községek sajátja. HAVAS és LISKÓ korábban már idézett kutatása ugyanis kimutatja, hogy a városi iskolakörzetekben még nagyobb jelentőségű az eljárás szerepe, mértéke pedig szoros összefüggést mutat a cigány tanulók iskolai arányával.³⁹⁴ A jobb társadalmi státuszú szülők gyermekei a jobbnak ítélt, magasabb presztízsű iskolákba törekszenek, és az iskolaválasztás alapvető kérdésévé lett, hogy vannak-e cigányok az adott iskolában. Ilyen-olyan tagozatok, különleges pluszt jelentő képzési formák választásával megoldódik a kérdés.³⁹⁵ Ahogyan KERTESI és KÉZDI összegzik:

„...a legtöbb önkormányzat elmulasztja az alacsony romaarányú iskolákban (legyenek azok önkormányzati vagy nem önkormányzati fenntartásúak) a nagyobb roma reprezentáció biztosítását. Elég sok önkormányzat eltúri a magasabb státuszú („elit”) iskolák szegregációs jellegű felvételi gyakorlatának működését, továbbá számos város nem tesz semmit a szegregált roma iskolák felszámolása érdekében. Néhány önkormányzat esetében megfigyelhető az iskola-összevonások és körzethatár-módosítások alkalmazása az iskolák közötti etnikai egyenlőtlenség növelésének céljából.”³⁹⁶

³⁹¹ KERTESI – KÉZDI a szegregált módon oktatott gyermekek számára nyújtott iskolai szolgáltatások minőségi leromlása mögött három mechanizmust írnak le: 1. a tanári erőforrások – az idő, a figyelem és a szakértelem – a megoldandó pedagógiai feladatok volumenéhez képest szűkösebbé válnak; 2. az oktatás befogadó közege – a kortárs csoport domináns jellegének megváltozása miatt – előnytelenebb lesz; 3. a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből. KERTESI – KÉZDI: i.m., 962.

³⁹² SZUHAY: *Sosemlész cigányország*, 258,259.

³⁹³ PAPP Z.: i.m.

³⁹⁴ HAVAS – LISKÓ: i.m., 17.

³⁹⁵ Az iskolai belső szegregáció formáinak összefoglaló leírását lásd: KÁLLAI – TÖRZSÖK: i.m., 69.

³⁹⁶ KERTESI – KÉZDI: i.m., 22.

Az iskolák maguk is küzdelemre kényszerülnek, „hogyan lassítsák a státuszvesztést s vele a marginalizálódást, hogy ne csökkenjen radikálisan a tanulólétszám, valamint hogy megtartsák a középosztálybeli tanulókat, akikhez a tanári-iskolai siker képe egyaránt kötődik.”³⁹⁷

Nem magyar sajátosság ez. Példaként álljon itt egy spanyolországi felmérés részlete:

„Az egymáshoz közeli iskolák között verseny van, és ez aggodalommal tölti el a tanárokat és a vezetőseket... e tények nyomására úgy vélekednek, hogy nem szerencsés a cigány diákok megjelenése intézményükben, mivel ez hátrányosan befolyásolja a beiratkozások számát és lerontja a »színvonalat«. Ilyenkor nem csak az oktatás színvonalára gondolnak, hanem az iskola társadalmi megítélésére is. A tekintélyért, minőségért és »színvonalért« folytatott hasonló rivalizálás és az az óhaj, hogy az iskola ne fertőződjön meg »rossz tanulókkal« gyakran megjelenik...”³⁹⁸

Az iskola rossz megítélését többek között a továbbtanulási lehetőségek és sikerek mentén értékelik az emberek. Bár léteznek felmérések, pontos statisztikai adatokat nem ismer általánosságban a többségi társadalom, azt azonban érzékeli, hogy kevés cigány gyermek tanul tovább. A cigány gyermek képe tehát ilyen formában is összekapcsolódik az iskolai kudarcossággal, mely tovább növeli a távolságérzést, és a távolságtartás szükségességének érzését. Sok, a témával foglalkozó felmérés közül csupán három adatait említem, ezek is jól jelzik az iskolai és az iskoláztatást érintő örökletes és örökített gondokat.

KERTESI 1995-ben végzett felmérésének egyik megállapítása, hogy „a cigány gyerekek csaknem tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában az általános elvégzése után.” „A nem cigány gyerekek a cigány gyerekekhez képest a szakmunkásképző sikeres befejezésében csaknem hatszor akkora eséllyel rendelkeznek; az esélyegyenlőtlenség mértéke pedig a középiskola befejezését tekintve több mint ötvenszeres”.³⁹⁹ BABUSIK 2003-ban készült felmérése sem mutat sokkal jobb képet. A 19 éven felüli roma népesség 30,2%-a nem végezte el az általános iskolát, és legfeljebb 8 osztállyal 36,4% rendelkezik. Kétharmada a népességnek tehát nem jut tovább az általános iskolai végzettségnél, míg egyetemet, főiskolát mindössze 1,3% végzett.⁴⁰⁰ LISKÓ Ilona felmérése tovább árnyalja a képet. A továbbtanuló roma diákok nagy része alacsony státuszú intézményekben folytatja tanulmányait (9-10. osztály, szakiskolák), és csak kis részük kerül be érettségit adó intézményekbe.⁴⁰¹ Ezek a folyamatok az elmúlt évtizedben lényegükben nem változtak, ha az arányok és pontos számok tükrében fel is fedezhető elmozdulás. A továbbtanulással kapcsolatban azonban fontos meghatá-

³⁹⁷ BORECZKY: Kultúraazonos pedagógia – A differenciáláson innen és túl, 81.

³⁹⁸ ALCALDE: *Cigány gyerekek az iskolában*, 89.

³⁹⁹ KERTESI: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon, 39.

⁴⁰⁰ BABUSIK: *Az esélyegyenlőtlenség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában*, 14.

⁴⁰¹ LISKÓ: Roma tanulók a középfokú iskolákban, 128-156.

rozó, hogy még az általános iskolában jól teljesítő cigány gyermekek sem feltétlenül tanulnak tovább, vagy nem feltétlenül érettségit (is) adó intézményben, leginkább szakiskolák vonzzák őket.⁴⁰² Összegzésként megfontolandó KEMÉNY kutatása, mely a következőképpen foglalja össze a cigány gyermekek oktatásának problémáit: a cigány gyermekek egyötöde nem végzi el az általános iskolát, sokan csak sokéves késéssel és a bizonyítványnak nem megfelelő tudással, a cigány gyermekeknek csak kis része tanul tovább középiskolában, és magas a lemorzsolódás, felsőoktatásba pedig alig jutnak be.⁴⁰³

Ezen a ponton még nem vizsgálva az előítéletesség szerteágazó kérdéskörét, a fentiekből megállapítható, hogy a jelentős számú cigány gyermeket oktató intézmények gyakorlatilag alacsonyabb presztízsűek a középréteghez tartozó nem cigányok szemében. Ez a jellegzetesség sajátos körülményeket teremt református oktatásunk számára, amely felé jelentős nyomásként jelentkezik a társadalmi igény az alsó-középosztály és középosztály számára működött iskolák fenntartására -, vagy szűkebben a hitoktatásnak, mely nyugodtan válogathat, és nem köteles befogadni a „nem református” gyermekeket, még ha az iskolában jelen vannak is. Könnyebb tehát a kisebb ellenállás felé mozdulni, ami paradox módon tovább erősíti a probléma súlyosságának szubjektív megélését.

Az elkülönülést kiszolgáló egyházi intézményátvétel és fenntartás iránt megjelenő társadalmi nyomás részben a státuszmozgásokból fakadó negatív tapasztalatokhoz, és a státuszvesztéstől való félelemhez kapcsolható, mellyel kapcsolatban SZALAI az oktatás helyzetét szimbolikusan látta:

„Az iskolai szegregáció legújabb kori »értelmét« az e státuszbeli elkülönítésben játszott kiemelkedő szerepe adja. Azzal, hogy a különválasztáshoz fűződő hagyományos érdekeltségek részben új értelmezési keretbe kerültek, részben pedig új szükségletekkel telítődtek, az etnikai dimenzió mentén mélyen tagolt oktatás hatékonyan segíti az »elszegényedők« és »igazi« szegények (cigányok és más, »elcigányosodott« leszakadó csoportok) világainak egymástól való elválasztását és a közöttük lévő társadalmi távolság hosszú távú fenntartását.»⁴⁰⁴

Az elvárás másik oldala kereshető a szülők önmagukkal szemben támasztott elvárásában, saját maguk számára megfogalmazott „jó szülő” képében. Ahogyan ALCALDE fogalmaz:

„Sok szülő számára a gyerekei tekintélyesebb iskolába járatása a tudatosság és a felelősségvállalás jele. Ezzel szemben olyan iskolába küldeni őket, ahol »sok a cigány«, a szülők vakmerőségének és annak a jele, hogy nem törődnek gyerekeik jó neveltetésével, és nem törődnek azzal, hogy csemetéjük milyen társaságba keveredik.»⁴⁰⁵

⁴⁰² MORAUSZKI: i.m., 193.

⁴⁰³ KEMÉNY: i.m., 213.

⁴⁰⁴ SZALAI: i.m.,12.

⁴⁰⁵ ALCALDE: i.m., 157.

A jó iskolák ismérveit a magániskolákra és az egyházi iskolákra vonatkoztatva 8 tényezőben állapítja meg:⁴⁰⁶ (a) A legtöbb magániskola anyagi áldozatvállalással jár, fizetős, tehát jó.

(b) Mivel „fizetős”, a közép- és felsőbb osztályhoz tartozók járatják ide gyermekeiket, vagyis nincsenek „visszahúzó tényezők”. (c) Az előző kettőből következően jobb színvonalúnak kell lenniük, (d) jobb emberanyaggal és jobb felszereltséggel rendelkeznek, (e) jobb szolgáltatást nyújtanak, tanáraik hatékonyabbak. (f) Tanulói összetételükből fakadóan védettebbek a rossz példákkal, rossz társasággal és különféle veszélyekkel szemben, (g) és több tanórán kívüli lehetőséget biztosítanak. (h) Egyházi iskolákban a papi jelenlét a megfelelő nevelés szimbóluma.

4.2. A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZET

Szikszai György 1786-ban, az azóta is sokak által naponként forgatott *Keresztyéni tanítások és imádságok* című könyvében így inti a tanítót:

„Ne legyen személyválogató. A gazdagok s elsőbbségű gyerekei körül ne járjon nagyobb hűséggel és szorgalommal, mint a szegényeké és alacsony sorsúaké körül, ezeket el ne hanyagolja csak azokról gondoskodva, hanem mindkét rendbeliekre egyformán ossza fáradozását. Mert egyiknek lelke sem drágább, mint a másiké, arra nézve Isten előtt nincs semmi különbség, és egyiknek épülését nem akarja, s nem kívánja jobban, mint a másikét.”⁴⁰⁷

Szikszai alacsony sorsúakról ír ma is érvényesen. Ma hátrányos helyzetről beszélünk, és gyakran egészen más lelkülettel visszautasítjuk a „nevelhetetlenek” nevelését, „oktathatatlanok” oktatását, közben pedig a „háromhá” hallgatóságos megegyezés szerint a cigány korrekt szóhasználati alternatívája.⁴⁰⁸ Gyakorta megtörténik, hogy mivel az iskolák nem rendelkeznek adatokkal a tanulóikon belüli cigány gyermekekről, ha becslést kérnek tőlük, egyszerűen a hátrányos helyzetűek (HH) vagy halmozottan hátrányos helyzetűek (HHH) számával válaszolnak. Érdemes tehát először megvizsgálnunk, mit jelent hivatalosan e két kategória, majd a hátrányos helyzet különböző komponenseit.

⁴⁰⁶ ALCALDE: i.m., 155-157.

⁴⁰⁷ SZIKSZAI: *Keresztyéni tanítások és imádságok*, 225.

⁴⁰⁸ ERŐSS megállapítása szerint az oktatáskutatás is hagyományosan feltételezi, hogy a hivatalos kategóriák mellett (HH; HHH; SNI) létezik egy „titkos” kategória, mégpedig a cigány. ERŐSS: i.m., 162.

4.2.1. HELYZET-MEGHATÁROZÁS

4.2.1.1. Hétköznapi és jogszabályi fogalomhasználat

Hétköznapi, praktikus szóhasználatunkban a hátrányos helyzet kifejezés sokféle tartalmat magába olvaszt differenciálatlanul. Legtöbbször tapasztalati alapú és tapasztalati hivatkozású. Esetenként még írásos formában is megtaláljuk ezt a jelenséget, melynek megvilágítására álljon itt egy hosszabb idézet a 2008-ban kiadott *Református Oktatási Stratégia* roma gyermekekre vonatkozó rövidke fejezetéből:

„Különböző mérések és közvetlen tapasztalatom (48 éves gyakorlat) alapján bizonyított, hogy a roma gyermekeknek 75-80%-a sajátos nevelést, az átlagostól eltérő pedagógiai módszerek alkalmazását igényli. A magas százalék oka az általános értelmességgel, vagyis az igen alacsony intelligenciahányaddal magyarázható. Okai a körülményekben találhatóak. A szülők többsége 14-18 éves, akiknek a gyermekei nem házasságból születtek, alacsony az iskolai végzettségük, életvitelük, anyagi helyzetük rendezetlen... Sajnos azt tapasztaljuk, hogy a szülők a legalapvetőbb együttélési szabályokat sem tartják be. Ennek következménye az érintett gyermekek szellemi, esetleg fizikai fejletlensége kortársaikhoz viszonyítva.

Az iskolakezdést megelőzően 1 évig, jó esetben 2 évig járnak óvodába, de igen rendszertelenül. Ez a gyakorlat jellemzi későbben iskolába járásukat is. További következmény, az iskolaérettség 7-8 éves korra sem alakul ki...

Magatartási zavarokkal küszködnek, a náluk jobban felkészült osztálytársak haladását akadályozzák, gyakori mulasztók is, nem érzik jól magukat az iskolában...

A helyzet értékeléséhez hozzátartozik, hogy az érintett tanulók felsőbb évfolyamba úgy kerülnek, hogy nincsenek olyan ismeretek birtokában, melyek a továbbhaladásukhoz elégségesek lennének... Az ilyen hiányokkal rendelkező tanulók 4. osztályos korukra halmozottan hátrányossá (sic!) válnak.⁴⁰⁹

Ez az idézet tekinthető „állatorvosi lónak” – szinte minden olyan elemet magában foglal, melyről eddig szó volt: tapasztalatok és vélemények objektív tényként való állítása, a cigány gyermekek értelmi fogyatékosnak minősítése, a rossz családi háttér erkölcsi értékítélettel való társítása, a többség szempontjából akadályozó tényezővé való minősítés, az általánosítás, és egy árulkodó elírás, amely nem a gyermek helyzetét tekinti hátrányosnak, hanem magát a gyermeket.

A fogalomhasználatban jelentkező zavart talán az is okozhatja, hogy a hátrányos helyzet fogalmát használhatjuk családokra (amikor a gyermek szocializációs feltételei kedvezőtlenek), gyermekekre (ha kortársainál kevésbé van felkészülve arra, hogy megfeleljen az iskola által támasztott követelményeknek), a közoktatási intézményre (ha a körzetében élő családok többsége hátrányos helyzetű és nagyobb arányban vannak hátrányos helyzetű tanulói), de akár egy településre, kistérségre vagy régióra is használható ez a megnevezés.⁴¹⁰

⁴⁰⁹ NAGY: Romák nevelése és oktatása, 175-176. (kiemelés tőlem)

⁴¹⁰ ILLYÉS: Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet, 35.

Az iskolás gyermekekre fókuszálva törvényeink szerint az oktatási esélyegyenlőség szempontjából hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekről beszélünk. 1993-tól az 1993. évi LXXIX. a közoktatásról szóló törvény 121.§-a definiálta a fogalmat és szabályozta használatát, jelenleg a 2013. évi XXVII. Törvény 45. §-ában meghatározottak szerint A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-ának módosítása van érvényben.

Az 1993-as definíció szerint *hátrányos helyzetű gyermek, tanuló*: az, akinek családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; *halmozottan hátrányos helyzetű* pedig az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője (tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában) legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; valamint akit tartós nevelésbe vettek.

Családi háttér, rossz szociális környezet, gyermekvédelemmel való kapcsolat, alacsony szülői iskolázottság. Ezekben a fogalmakban határozható meg tehát a törvény által leírt hátrányos helyzet, mivel ezekben keresendő első renden az iskolai sikertelenség ok-rendszere. A meghatározás mentén a legutóbbi jogszabályi változások az új gyermekvédelmi törvénymódosítások sorába helyezte a hátrányos helyzet kategorizálását. Alapvető szemléletében a meghatározás nem változott, csupán bővült a figyelembe veendő feltételek száma. A korábban önmagában elegendő rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás mellett a törvény által megnevezett három kategóriából legalább egynek még teljesülnie kell a hátrányos helyzet megállapításához. Ezek a következők: szülők alacsony iskolai végzettsége (legfeljebb 8 osztály), tartós munkanélkülisége, illetve az elégtelen lakáskörülmények. A halmozottan hátrányos helyzet megállapításához a RGYK mellett további két kategóriának érvényesnek kell lennie.⁴¹¹

4.2.1.2. *Pedagógiai szemszögből*

„A pedagógia szemszögeből a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, melyek az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek.”⁴¹² Hátrányos helyzetű tehát az a gyermek, akinek az átlagnál nehezebb körülményei negatívan hatnak életminőségére, személyiségfejlődésére, tanu-

⁴¹¹ A besorolás változásainak jelentését és hatását elemzi VARGA: Hátrányos helyzet az iskolarendszerben, 155-171.

⁴¹² FEJES – JÓZSA: A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében, 186.

lására. Nyelvi háttér vagy diszfunkciós családban való nevelkedés esetén például egy jó anyagi helyzetben levő gyermek is lehet hátrányos helyzetű.

A meghatározást nehezítő egyik mozzanat, hogy egy állapottal van dolgunk, melyet a hátrányos helyzet meghatározásakor kénytelenek vagyunk tulajdonságként kezelni.⁴¹³ Másfelől az állapotokat kénytelenek vagyunk egymáshoz viszonyítani, mivel a hátrányos helyzet magában foglalja a „valamihez képest” minősítési alapot.⁴¹⁴ A hátrányos helyzetet magyarázó különbségtételeknek több funkciót kell betölteniük, és úgy kell működniük, hogy „1. értelmesen kapcsolatba hozhatók legyenek az iskolai oktatás jellegével; az iskolának a gyermekkel kapcsolatos elvárásaival; 2. eléggé általánosak legyenek ahhoz, hogy mind a kognitív, mind a motivációs, az értékorientációk terén fellépő „hátrányos helyzettel” érintkezzenek.”⁴¹⁵

A minősítési és besorolási kísérletek során tovább bonyolítja a képet, hogy gyakran nem teszünk különbséget tünetek és okok között. A pedagógia elsősorban a tünetekkel találkozik. Ezek alapján a következő kategóriákat állítja fel VÁRNAGY és VÁRNAGY: inadekvát hátrányos helyzetben lévők, inadaptív magatartásúak, disszociális körülmények között élők és antiszociális magatartásúak.⁴¹⁶ A szociológiai és pedagógiai munkákban gyakran hivatkozott PAPP János⁴¹⁷ a következőképpen összegzi a hátrányos helyzet hátterét, okait: a gyermek lehet környezete miatt, személyiségéből adódó okok miatt, anyagi és egészségügyi okok miatt, valamint a szülők alacsony iskolai végzettsége miatt hátrányos helyzetű.

Gyakorlati fontosságú az a szemlélet, amellyel egy pedagógus vagy hittanoktató a hátrányos helyzetet kezeli. Elsődleges fontosságú a tünetekhez való viszony: annak tudatosítása, hogy nem a gyermek az oka saját, gyakori problémát okozó helyzetének, állapotának. A tünetek nem keverhetők az okokkal, az ok pedig nem a tüneteket produkáló gyermekben keresendő.

„Vajon a tanítványában azért nem merül fel az olvasás gondolata, mert otthon nincsenek könyvek? Azért motiválatlan a tanulásban, mert iskolai feladatait otthon nem sokra becsülik? Azért nincs kitartása, mert nincs a családnak jövőképe? Azért rossz az iskolai magatartása, mert a konfliktusok kezelésére otthon az ital vagy agresszió a minta? Azért szegényes a szókincse, mert szülei »iskolázatlanok«? – és sorolhatnánk a kérdéseket. A gyermek természetesen nem tehet arról, hogy hova születik, miként szocializálódik. Nem tehető felelőssé sem saját szocioökonómiai, sem szociokulturális helyzetéért. Beleszületik egy társadalmi-gazdasági környezetbe, abból tanul.”⁴¹⁸

⁴¹³ VIZELYI: A hátrányos helyzetű család és gyermek, 36.

⁴¹⁴ RÉTHY – VÁMOS: *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, 10.

⁴¹⁵ PAP – PLÉH: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén, 111.

⁴¹⁶ VÁRNAGY – VÁRNAGY: *A hátrányos helyzet pedagógiája*.

⁴¹⁷ PAPP: A hátrányos helyzet értelmezése

⁴¹⁸ RÉTHY – VÁMOS: i.m., 10.

Ezek a kérdésselvetések jól példázzák, hogy ha a segítség szándékával vizsgáljuk a hátrányos helyzet fogalmát, jobban el tudjuk különíteni az okot és tünetet, és közelebb kerülünk a megoldások megtalálásához. Ezt elkerülni lehetetlen, ha hatékony, célkitűzéseinknek megfelelő munkát kívánunk végezni. Az „ismerem az egész családot, mind ilyen”, a „milyen szörnyű a gyerek sorsa, de semmit sem tehetek” típusú mondatok ugyanis csak képmutató és önáltató lemondáshoz vezetnek, valamint a konfliktusok tovább gyűrűzéséhez. Ebből fakad, hogy egyszerűen „rossz gyerekként” kezeljük azt, aki a többiekhez képest hátrányban van. A fenti kérdésselvetések hozzásegítenek felelősségünk vállalásához, küldetésünk teljesítéséhez.

Ezen a ponton fontos még különbséget tennünk a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség között, amíg ugyanis a hátrányos helyzetű gyermek nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait, addig a veszélyeztetett gyermeknek a „felnőttkori társadalmi beilleszkedése forog veszélyben.”⁴¹⁹ A hátrányos helyzet önmagában nem jelent veszélyeztetettséget, de minden veszélyeztetett gyermek hátrányos helyzetű. Törvény szerint a veszélyeztetettség „olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult – állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza.”⁴²⁰ Ebben tehát nem elsősorban a szociális körülmények a hangsúlyosak, hanem a pszichés összetevők, hatások, melyek devianciák, életvezetési problémák, önértékelési zavarok, erkölcsi defektusok kialakulásának veszélyét vetítik előre.

4.2.2. A MÁSFÉLE TUDÁS NEM JÓ TUDÁS HÁTRÁNYA

Az iskola a többség intézménye. Az iskolaérettség meghatározása is sajátos módon kötődik ehhez a jelenséghez, kifejezi a többségi társadalom véleményét az átlagostól és az elvárható-ról a reménybeli célok megvalósíthatóságának érdekében. E gondolatsor bevezetéséhez érdemes megfontolnunk KENDE megállapítását:

„Az iskolaérettség társadalmi meghatározottságát támasztják alá azok a hazai és nemzetközi vizsgálatok is, amelyek szoros összefüggést tártak fel a gyermekek szociális háttere, etnikai és rasszbeli hovatartozása és az iskolaérettség, illetve az iskolaérettséggel összefüggő teljesítmény között. E kutatások arra mutattak rá, hogy a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségeknek és képességeknek egyes kisebbségi csoportok tagjai kevésbé vannak birtokában, mint a jobb szociális körülmények között élő, nem kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekek (Zill és West, 2001; Kende és Neményi, 2005).”⁴²¹

⁴¹⁹ RÉTHY – VÁMOS: i.m., 19.

⁴²⁰ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról. 5§.

⁴²¹ KENDE: Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában, 22.

A többség által megfogalmazott, többségihez és átlagoshoz viszonyított másféle tudás tehát nem értékes tudás az iskolarendszer szempontjából, sőt sokszor akár kifejezett hátrányt is jelent.

4.2.2.1. Nyelvi hátrány

A nyelvi hátrányok tekintetében legegyszerűbben érthető az az eset, amikor valaki nem az anyanyelvén tanul az iskolában. Ismeretes, hogy a cigányságnak sokféle csoportja létezik, a csoportok közt pedig többek között a nyelvhasználat különbséget tesz. A csoportok bemutatására és részletezésére továbbra sincs mód kitérnem,⁴²² e dolgozat témája szempontjából azonban fontos tény, hogy a cigány gyermekek egy része cigány nyelvi környezetben nő fel, és egy kisebb csoportja beás közösségekben.⁴²³ Kemény adatai szerint 2003-ban 4,6% beás anyanyelvű, cigány anyanyelvű 7,7%, a magyar anyanyelvűeké pedig 86,9%.⁴²⁴ Az iskolába érkező cigány gyermekek magyar nyelvtudása tehát összetett képet mutat a csak cigány nyelven beszélőtől a magyarul jobban beszélőig. Különböző felmérések eltérő adatokat közölnek az anyanyelvek arányáról, melynek oka lehet az anyanyelvről alkotott különféle elképzelés (elsőként megtanult nyelv az, amellyel a beszélő szívesen azonosul, a legjobban beszélt vagy a legtöbbet használt nyelv).⁴²⁵

A nyelvi hátrányok azonban összetettebb fogalmat jelölnek annál, hogysem milyen nyelv a gyermek anyanyelve. A nyelv használatának módja (Bernstein kutatásai óta egyesek által alapvetésként elfogadandó, mások által élesen vitatott, de mindenképp nagyhatású megállapítás) önmagában is lehet hátrány forrása.⁴²⁶ Egy merev szerepviszonyokkal rendelkező, ezáltal inkább egy adott kontextushoz kötődően, kevésbé kifejtetten, kevésbé rugalmasan kommunikáló (korlátozott kódot használó) családban felnőtt gyermek bekerül egy olyan intézményrendszerbe, melyet olyan gyermekeknek találtak inkább ki, akik kidolgozott kódnak nevezett kommunikációs mintázattal bíró közegben élnek, vagyis kifejtettebb, rugalmasabb, árnyaltabb, pontosabb körülírással kommunikálnak egymással.⁴²⁷ Ez mindenképpen nyelvi hátrányt jelent, még akkor is, ha a család és az intézmény hivatalos nyelve azonos.

⁴²² Történetbe ágyazott leírás és összefoglalás: KEMÉNY: A nyelvcsereéről, valamint a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában, 313-329.

⁴²³ RÉGER szerint az arány: mintegy egyharmad cigány nyelvű környezetben nő fel, 8-10% beás közösségben. RÉGER: A cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei, 85.

⁴²⁴ KEMÉNY: A romák/cigányok és az iskola, 211.

⁴²⁵ KEMÉNY – JÁNKY – LENGYEL: *A magyarországi cigányság 1971-2003*, 40.

⁴²⁶ Az angol kutatás összefoglaló bemutatását, valamint az erre épülő magyar kutatásokat lásd: PAP – PLÉH: i.m., 111-119.

⁴²⁷ BERNSTEIN megállapításának ezt az összegzését ld. GYÖRI: Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény, 11. fejt., 243-264.

Bár a gyerekek az anyanyelvet veleszületett alapokon sajátítják el, és ehhez kevés bemeneti nyelvi információ is elég – valamilyen nyelvtan és szókincs gyakorlatilag kialakul, mégis megállapítható, hogy hatással van „a gyermek nyelvsajátításának sebességére, a gyermek szókincsére, nyelvhasználatának komplexitására, kifejezőképességére, nyelvi képességeinek rugalmasságára az, hogy milyen mennyiségben és minőségben használják körülötte az anyanyelvét.”⁴²⁸Ezen túl az otthoni nyelvi környezet nyilvánvalóan meghatározza azt is, hogy a gyermek milyen beszédhelyzetekben, szövegstílusokban szerez jártasságot,⁴²⁹ illetve nyelvi tudása a megszerezhető tudás nyelvi alapú kifejezésének is alapvető meghatározója.

A nyelv és nyelvhasználat nem mindentől függetlenül, vákuumban mérícskélve más a cigány gyermekek esetében, mint az iskolai nyelv. Mások az iskolai és otthoni szokások, szerepviszonyok, nem vonzó dolgokat kötelesek az iskolában tenni. Mindezekkel együtt nem tudják sokszor értelmezni a tanár szavait, ezért képességeiktől függetlenül hátrányba kerülnek. Ha az iskola nem ismeri a gyermek elsődleges szocializációs színterét, esetleg leértékeli azt, és úgy akarja átformálni a gyermeket, eleve kudarcra van ítélve, mert ez csak növelni fogja a gyermek ellenállását.

A nyelvi hátrány részben objektív adatokban is tetten érhető. PAPP Z. az országos kompetenciamérések eredményeit az iskolán belüli becsült cigány tanulói aránnyal összevetve a következő megállapításra jut:

„Az eredményeket az általános iskolák becsült roma átlagának függvényében vizsgálva megállapíthatjuk, hogy 10 százalékos arányú roma jelenlét után az általános iskolák aggregált iskolai eredményei lineáris csökkenésnek indulnak. Míg a szövegértés folyamatos csökkenést mutat, a matematikai eredményekben kis ingadozást tapasztalni. 31-40 százalékos roma arányú iskolák például jobban teljesítenek, mint a 20-30 százalékos csoportba tartozó iskolák, a teljesen elromosodott iskolák pedig matematikából nem gyengébbek, mint a »csak« 81-90 százalékos roma tanulóval rendelkező általános iskolák. A két kompetenciaterületen mért eredmények roma aránnyal összefüggő regressziós becslései nyilvánvalóvá teszik, hogy a roma arány hatása erősebb a szövegértésre, mint a matematikai kompetenciákra.”⁴³⁰

ERŐSS a beszédértés zavara és egyéb részképességzavar kategóriáit vizsgálva a cigány tanulók esetében azt mutatja ki, hogy kérdéses a pedagógusok szempontjából ezeknek a fogalmaknak a valódi tartalma:

„Vajon mi is lehet a tartalma ennek a két kategóriának, mire is gondolhatnak a pedagógusok, amikor ezt egy-egy tanítványuk esetében »beikszelik«? A beszédmegértés zavara azt jelenti, hogy fennáll esetükben az adott BNO-diagnózisnak megfelelő »beszédmegértés zavara«? Vagy azt, hogy – lovári, esetleg beás anyanyelvűek, illetve

⁴²⁸ GYÖRI: i.m., 260.

⁴²⁹ RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*, 89.

⁴³⁰ PAPP Z.: A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban, 250-251.

kétnyelvűek lévén – nem tudnak jól magyarul, pontosabban: nem használják a kidolgozott nyelvi kódot? Vagy inkább azt (én erre a magyarázatra hajlok), hogy egyes cigánygyerekek »nem értenek a szóból«, fegyelmezetlenek, nem hajtják végre a pedagógus »utasításait«, s e fegyelmezetlenséget a tanítók tanulási zavarrá transzformálják.⁴³¹

A nyelvi hátrány nem csak a beszéd terén jelentkezik. Meghatározóak lehetnek ezen kívül az olvasási és írási szokások, a tér- és időhasználat sajátosságai, a szabadidő eltöltés módjai, és még nagyon sok más tényező.⁴³² Azokban a családokban, ahol a szülők, esetleg a nagyobb testvérek rendszeresen olvasnak, számukra fontos információkat vagy értékeket olvasás által szereznek meg, a gyermek önkéntelenül is megtanulja, hogy olvasni jó. Ezekben a családokban tudatosan tesznek is azért, hogy a gyermek megbarátkozzon az olvasással, mely későbbi életének szerves része, előmenetelének alapvető eszköze lesz. Mire a gyermek iskolába kerül, már tudja, hogyan működik az írott szó, például a meseolvasás, mesehallgatás alkalmával rögződik, hogy az írott szöveg beszédre fordítható. A cigány családokban azonban hiányzik a mesekönyv, és a szülői írás-olvasás gyakorlat.⁴³³ Hagyományaik egyébként is szóbeli kultúra hordozóivá és továbbadóivá teszik őket. A nyelvi hátrány tehát az írásos kultúrához való viszonyulásban is tetten érhető.

A beszélt nyelv tekintetében a cigány gyermekeknek vagy nyelvcserén, vagy a használt nyelvek dominanciájának megváltoztatásán kell ahhoz átesniük, hogy illeszkedni tudjanak az iskola elvárásaihoz, be tudjanak kapcsolódni az iskolai munkába. Nyelvhasználatuknak, nyelvi kódjaiknak és kódolási rendszereiknek alapvetően kell átalakulniuk, hogy képesek legyenek a megértésen alapuló kommunikációra. Újat tanulni és újat tanítani pedig egyaránt jóval nehezebb, mint meglévő, használható tudást aktivizálni, továbbfejleszteni. Ugyanez a helyzet az írásos nyelvhasználatnál is. Így ismét visszatérünk ahhoz a kérdéshez, hogy vajon elegendő-e egy legyintéssel elismerni a „butaságot”, és veszni hagyni a veszendőt? Esetleg feladatunk megtalálni azt a nyelvet, melyen kölcsönösen értve egymást kommunikálni tudunk. Ha hitoktatási segédanyagainkat megvizsgáljuk, azok nyelve, fogalmai, anyagai eleve előre vetítik hitoktatásbeli kudarcainkat a cigány gyermekek között.

4.2.2.2. *Ami a családban tanulható*

A cigány családokban természetesen vállalnak gyermekeket. A gyermek közel van az anyához, sokat van ölben, szükségleteit pedig igyekeznek azonnal kielégíteni, nincs azonban napi-

⁴³¹ ERŐSS: i.m., 193.

⁴³² RÉGER: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.*

⁴³³ RÉGER: A cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei, 87-88.

rend, amely meghatározná az etetés és alvás idejét. Egyes tanulmányok szerint ennek oka a cigány kisgyermek családokban elfoglalt helyének sajátosságából következik, miszerint a gyermek egy kis felnőtt, aki „későn fekszik, rendszertelenül és ugyanazt eszi-issza, mint a felnőttek, és tapasztalja a szexualitást.”⁴³⁴ Ennek tüneti-oksági szétválasztása számomra nem bizonyítottan megfelelően, a következménye azonban félreérthetetlen és nyilvánvaló. Nem alakul ki tehát az a „biológiai óra, mely pszicho-fiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, tervezésnek és előrelátásnak. Ezt erősíti, ha a család életmódja, gazdasági tevékenysége kevésbé szerveződik időnyomás alatt.”⁴³⁵ Ez egyfelől magában hordozza, hogy a gyermek azonnal igényel mindent, másfelől igen távol van oktatási rendszerünkől, mely nem csupán hordozója, de feladatát tekintve átadója is a szigorúan időhöz kötött európai kultúrának.

Ugyanígy szabad a tér használata: a gyermek ahogy megtanul járni, szabadon használhatja a lakóteret, sőt, a tágabb lakókörnyezetet is. Nincs tehát térbeli szabályozottsághoz, bezárt-sághoz szokva. Az iskolában pedig ülni kell kimért negyvenöt percet egy helyben. A cigányok esetében azonban egy történetileg beágyazott szükségszerűség által meghatározott és hagyományozott nevelési stílusról van itt szó. A mozgékony és a függetlenség ugyanis egy élet-hez szükséges, elengedhetetlen képesség. Ahogyan NAHALKA fogalmaz:

„...azt kell mondanunk, hogy az oly sok tanítónak és tanárnak gondot jelentő mozgékony és a roma gyermekek nevelésének természetes következménye, adaptív viselkedésük fokozatos, implicit formálásának célja és eredménye. A feladat nem ennek a magatartásnak a megszüntetése, letörése, hanem értelmes alternatívájának megformálása.”⁴³⁶

Az idő és tér korlátaihoz való sajátos viszonyulás mellett az is fontos tényező a gyermekek nevelésében, hogy a cigány családok nevelői attitűdje általában meleg és megengedő. Kevés a szülői korlátozó magatartás, nincs kényszer, nincs trenírozás: a gyermek majd jelzi az igényeit, amelyeket igyekeznek azonnal, a lehető legteljesebb mértékben kielégíteni. Ennek a nevelési stílusnak összetett következményei vannak. Egyfelől kevésbé alakul ki a frusztrációs tolerancia és a késleltetési képesség, vagy ahogyan egyszerűsítve megfogalmazzák, az önuralom;⁴³⁷ másfelől a gyermek szabadon kifejezheti reakcióit, érzéseit, tehát korlátozás nélküli a „hozzászólása”, amely szintén nem megengedett egy iskolai környezetben, ahol a tanár beszél, a gyermek hallgat. További tapasztalható következmény, hogy „a cigány gyerekek elfojtásainak mennyisége is szignifikánsan kisebb a nem cigány populációhoz képest. Ez pedig

⁴³⁴ KOVÁCS: A cigánygyerekek helye, nevelése a családban, 35.

⁴³⁵ FORRAY – HEGEDŰS: Tradicionális nevelés és iskolai magatartás, 266.

⁴³⁶ NAHALKA: A roma gyerekek kognitív fejlesztése, 150.

⁴³⁷ LOVÁSZNÉ SZÜCS: A cigánygyerekek szocio-kulturális háttere, 25.

értelmezésem szerint két lényeges (látszólag ellentétes) következményt von maga után. Egyrészről elősegíti egy „egészséges” mentális állapot, másfelől gátolja a felettes én kialakulását.”⁴³⁸

A gyermekek igényeinek kielégítésében nem csak szülők vesznek részt, de a szűkebb és tágabb közösség tagjai is. Ezzel belenevelik gyermeküket abba a szemléletbe, életmódba, melyet leginkább a nagylelkű ajándékozás jellemez. A közösségi létforma egyik fajtája ez, mely segítette a közösségi boldogulást, túlélést. Hatékonyan erősíti ez a magatartás a közösségi összetartást, mely nem csupán a gyermekek felé nyilvánul meg. Igyekeznek észrevenni egymás szükségait, ennek felfedezésekor igyekeznek megkímélni egymást a nélkülözéstől. Önként és bőségesen adnak, hiszen ugyanezt a közösségi gondoskodást tapasztalták meg maguk is, és erre számíthatnak is. Ezért az egyén nem szívesen hajlik arra, „hogy megtagadja magától, vagy késleltesse szükségletei kielégítését”, és „nem érzi szükségét annak, hogy felhalmozzon, megtervezze jövőjét, s hogy ilyen módon alkalmazkodjon ahhoz a nehéz valósághoz, amelyet a nem cigányok így érzékelnek.”⁴³⁹

Ezt a magatartást a nem cigányok – ahogyan korábban már láthattuk – leginkább felelőtlenségként fogalmazzák meg, az egyik leginkább érthetetlen megnyilvánulásnak tartják, és gyakran dühös, indulatos reakciókat vált ki azokból a közösségekből, akik adójukkal a társadalom által nyújtott támogatások és segélyek fedezetét megteremtik, és annak értelmetlen elpazarlását tapasztalják. Idegen ez a felhalmozásra oly régóta építő és épülő európai kultúráktól.

Ugyanez az adományozó, egymásnak adakozó magatartás áll a háttérben annak is, hogy a gyermek úgy nő fel a cigány közösségben, hogy „gátlás nélkül” kéri mindazt, amire szüksége van.

„Az, ami a gádzsók felől nézve szükségtelen követelőzésnek, makacs ragaszkodásnak és élösködésnek tűnik, az a cigányok felől nem más, mint »természetükből fakadó« habitus, amelynek gyökerei egy olyan „társadalmi környezetben találhatók, ahol kérni (és adni): mindennapos gyakorlat.”⁴⁴⁰

A szükségletek azonnali kielégítése ahhoz is hozzászoktatja a gyermeket, hogy nem kell sokat tennie azért, amit el akar érni.⁴⁴¹ A megfelelő iskolai eredményekhez sem a kemény munka képe kötődik tehát. Ez azonban, ha a „lusta cigány” képet erősíti, sehova sem vezet. Átgondolása azonban érthetővé teszi a kitartás hiányát, illetve lehetővé teszi a megfelelő feladatválasz-

⁴³⁸ MÉSZÁROS: Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése, 50.

⁴³⁹ PRÓNAI: A felnőtté válás cigány útjai, 34-35.

⁴⁴⁰ KARPATIT idézi PRÓNAI: A felnőtté válás cigány útjai, 35.

⁴⁴¹ NAHALKA: A roma gyerekek kognitív fejlesztése, 146.

tásokat, célkitűzéseket, és a fokozatos terhelést, mely sikerélményhez és sikerhez vezethet. Az átgondolás ugyanis rávilágít arra, hogy a nem roma társadalomtól idegen szocializáció azt eredményezi, hogy a cigány gyermekek általában másként reagálnak az őt érő ingerekre, mint nem cigány társaik.⁴⁴² Ez tovább erősödik a meg nem értettség és a félreértés által.

A gyermekkori nevelés, az idő és tér használatának különbségei, az adományozásra épülő közösségi gondoskodás mind eltéréseket eredményez a nem cigány kultúrától. Ugyanakkor különbség van mindezeket túl abban is, ahogyan a gyermekkor folyamatát, a felnővekedést, a felnőtté válást szemlélik a cigány családokban. Nincsen ugyanis válaszfal, szakadék a gyermek és a felnőtt között. Éppen ezért élük meg drámaként, amikor a gyermeknek el kell szakadnia az otthontól, hogy óvodába, iskolába menjen. A pedagógusok számára ez túlvédő, vagy „majomszeretettel” jellemzett magatartásnak tűnik. Szülőnek és gyermeknek egyaránt idegen ez az elszakadás, illetve az intézményi lét, mely kockázatvállalást jelent, míg a nem cigány családok szemléletében az iskola fontos dolog, maguk is készülnek a gyermek iskoláztatására, és gyermekeiket is tudatosan készítik rá.⁴⁴³ Ez a szemlélet azonban lassanként alakul. A családok, ha lassan is, már megszokták, hogy óvodába kell vinni gyermekeiket. Lassacskán, egy generáció alatt (ez nem harminc, hanem 15-16 év) tehát elfogadottá vált ez a kötelezettség. Ugyanígy alakul az iskoláztatáshoz való viszony is. Egyre tovább tervezik a tanulást, és egy-két évvel később a családalapítást. Tetten érhetők tehát pozitív tendenciák, melyeket lehet és érdemes erősíteni – ahelyett, hogy folyton az átlagostól való elmaradottságot hangsúlyoznánk.

A következő problémás időszak akkor következik majd be, amikor a gyermekek negyedik, ötödik osztályos korukban hirtelen, néhány hónap alatt védett gyermekből felnőtté válnak. Ezzel nem tud mit kezdeni sem az iskola, sem a társadalom, mivel a nem cigány gyermekek körében ez a változás nem így, nem ekkor, és nem ennyi idő alatt megy végbe. Az iskola épp ezért megpróbálja továbbra is gyermekként kezelni őket, ami ezen a ponton azonban már ellenállásba ütközik. „Az ellenállás a lányoknál passzív-apatikus visszahúzódásban, a fiúknál gyakrabban nyílt normasértésben jut kifejezésre.”⁴⁴⁴

4.2.2.3. *Kapcsolatok, viszonylatok*

A kapcsolatok között elsősorban érdemes röviden átgondolni a gyermek önmagához való viszonyát, vagyis identitását. „A cigánygyerekek nagy részének nincs reális önképe, identitásuk

⁴⁴² MÉSZÁROS: i.m., 50.

⁴⁴³ FORRAY: A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában, 11., valamint FORRAY – HEGEDŰS: i.m., 270-271.

⁴⁴⁴ FORRAY – HEGEDŰS: 268.

ugyan van, de kevés kapaszkodót kapnak kezeléséhez. Nagyon fontosnak tartják a másik véleményét, igen nagyfokú a beilleszkedési motivációjuk. Erős a teherbírásuk, vitalitásuk, önzetlenek, igen nagy a beleérző képességük és kiemelten jó az improvizáló képességük.”⁴⁴⁵ Másságukat érzékelik, de ennek határai nem szilárdak. Saját tapasztalataimban a gyermekeink őszintén és egyszerűen megfogalmazzák, hogy én *paraszt* vagyok, ők pedig cigányok, de ebben nem teljesen biztosak, hiszen egyrészt gitározom, másrészt jól érzem magam velük, tehát gyanús számukra, hogy inkább hozzájuk tartozom. Éppígy szőke hajú, erősen fehér bőrű munkatársam biztosan csak cigány lehet, hiszen számukra is nyilvánvalóan, családi „meleg” szeretetükhöz hasonlóan szereti őket. Identitásuk képlékenységének része lehet, hogy általánosságban két kultúrában élnek egyszerre: cigány és nem cigány, otthoni és iskolai kultúrákban, melyekben értelmezni kell önmagukat. Ettől a ponttól tehát kultúrájuk úgy cigány, hogy egyszerre távolságtartó, különbséget tevő, illetve alkalmazkodó.

Az identitásnak európai kultúránkban nagyon fontos eleme a név, melynek hangsúlyosságát a zsidó-keresztény gondolkodás tovább erősíti. Mivel a hátrányos helyzetű cigány gyermekek gyakran olyan családban nőnek fel, ahol nem minden gyermeknek ugyanaz az édesapja,⁴⁴⁶ és mivel gyakorta előfordul a család felnőtt tagjainak változása,⁴⁴⁷ így sok gyermeknek már a nevével is gondban vagyunk. Nem egy esetben maga a gyermek sincs tisztában azzal, mi is valódi neve, olykor felváltva használja édesanyja, édesapja vagy új nevelőapja neveit.

Az iskolai előmenetel szempontjából megkerülhetetlen az iskola és család, pedagógus és szülő egymást megértő, támogató kapcsolata. Pedagógusok körében végzett felmérések azonban – ahogyan ezt a következő fejezetben részletesebben is megvizsgáljuk – épp ezt tekintik a legproblémásabbnak. E probléma egyik alapja az egymás nem ismerése. A szülők jó része nem él az iskolák által felkínált lehetőségekkel, nem vesz részt a szülői értekezleteken, nem érdeklődik a fogadóórákon, ha problémát érzékel, akkor viszont hivatali időre való tekintet nélkül megjelenik, reklamál, és nem ritka az agresszív fellépés sem. A kapcsolattartás és együttműködés ritkán nevezhető kölcsönösnek és rendszeresnek. Ahogyan KENDE fogalmaz:

„Az ilyen szülőkkel való kommunikáció során jelentkező problémáknak két forrása van. Az egyik az, hogy a szegény szubkultúrában élő szülők nincsenek birtokában azoknak a konvencionális középosztályi magatartási formáknak, amelyeket az iskola elvárna tőlük, a másik pedig az, hogy szegénységük és kisebbségi létük miatt ezek a szülők az átlagosnál érzékenyebben reagálnak az intézmények (adott esetben az iskola) felől érkező vélt vagy valós sérelmekre.”⁴⁴⁸

⁴⁴⁵ LOVÁSZNÉ SZÜCS: i.m., 25-26.

⁴⁴⁶ A megállapítás nem tételez fel oksági viszonyt a cigányság és a felvázolt életmód között!

⁴⁴⁷ LOVÁSZNÉ SZÜCS: i.m., 27.

⁴⁴⁸ KENDE: A kudarcok okai, 70.

Ebből azonban az következik, hogy a pedagógusoknak kevés első kézből való információ áll rendelkezésére a családokról, a családok pedig gyanakodva tekintenek az idegen iskolára. A távolság pedig csak növeli az indulatot, amikor a gyermeket vélt vagy valós sérelem éri. A szülő egyébként is hajlamos ezekben az esetekben a pedagógus megkérdezése nélkül a gyermeknek igazat adni,⁴⁴⁹ a gyermek pedig természetesen otthon érzi jól magát, és nem az óvodában vagy iskolában, ahol korlátok közé szorítják. Mindezzel együtt igazolható az az állítás, miszerint azokkal a családokkal van az iskoláknak legtöbb konfliktusuk, akikkel nem tudnak rendszeresen kapcsolatot tartani.⁴⁵⁰

A kapcsolattartó családok esetében ezzel szemben inkább az jelenti a gondot, hogy a cigány családoknak sajátos elvárásaik vannak az iskolával szemben, melyek kevésbé egyeznek meg azzal, amit az iskola nyújtani szeretne. Az iskolának ugyanis feladata a gyermek oktatása, nevelése, mégpedig oly módon, hogy felkészítse a gyermeket a társadalomba beágyazódó jövőre. Ezzel szemben a szülők jó része úgy gondolja, hogy az ő dolguk a gyerek nevelése, a fontos dolgok a családban történnek. Más esetekben azonban, a számukra is problémásan viselkedő fiatalokkal kapcsolatban gyakran számon kérik az iskolát, hogy nem tesz meg mindent a gyermekükért. Az iskolában megszerezhető tudást a szülők egy része nem értékeli nagyra, mivel idegen saját kultúrájától, és ennek az idegen, a gyakorlati életük szempontjából elhanyagolható tudásnak az átadási módja is idegen tőlük.

Az írás és olvasás elsajátítását fontosnak tartják, hiszen ez ma már nélkülözhetetlen eszköze a környező világgal való kapcsolattartásnak. Elvont, gyakorlathoz és mindennapokhoz nem kötődő kérdésekkel foglalkozni azonban haszontalan tevékenység számukra. A praktikus használható tudás elsősorban szóbeli módon hagyományozott, és egy olyan közegben sajátítja el a gyermek, amelyben sok hozzá közel álló felnőtt van. Az iskolában kevés felnőtt tanít sok gyermeket.⁴⁵¹

4.3. KI A HIBÁS?

Ahogy az eddigiekben láthattuk, általában négy csoportba sorolhatóak a cigány gyermekek átlagosnál rosszabb iskolai teljesítményének szakirodalomban fellelhető okai: 1. a cigányok rossz szociális helyzete, 2. kulturális különbségek, 3. a pedagógusok előítéletessége, 4. a decentralizált iskolarendszer sajátosságai.⁴⁵²

⁴⁴⁹ PRIKRYL: *A cigány családok konfliktusa az óvodával és az iskolával.*

⁴⁵⁰ Ld. HAVAS – KEMÉNY – LISKÓ: i.m.

⁴⁵¹ NAHALKA: *A roma gyerekek kognitív fejlesztése*, 155.

⁴⁵² ERŐSS – GÁRDOS: *Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola?*, 61.

A felmérések és elemzések egy része arra a megállapításra jut, hogy a cigány családok rossz szociális, gazdasági körülményei, valamint kulturális különbségei és általános társadalmi hátrányai szinte predesztinálják a roma gyermekek iskolai sikertelenségét.⁴⁵³ Ezek a hátrányok a mindennapi iskolai tapasztalatok szintjén elsősorban abban válnak megfoghatóvá, hogy a gyermekeknek gyakran nincs megfelelő öltözködésük, étkezési lehetőségük, hiányoznak a tanuláshoz szükséges eszközeik. A gyakorlatban is kézzelfogható szegénységi problémán túl azonban az is fontos szerepet játszik az iskolához való hozzáállásban, hogy maga a tanulás erősen leértékelődött a cigány családok túlélési stratégiáiban. A szülők sok esetben maguk is kudarcként élték meg az iskolába járást, és a mai vidéki valóságban pedig egy szinte elérhetetlennek tűnő, kényszerrel megszerzett érettségi bizonyítvány sem garantál megbízható jövedelemmel járó munkalehetőséget. A családok számára az iskoláztatás tehát egy kötelezettség, melyet belső motiváltság hiányában leginkább kijátszani szeretnének.⁴⁵⁴ Egy önpusztító kör keletkezik tehát: az a gyermek, aki tanulással javíthatna helyzetén, hogy későbbi életében ne kelljen az árokpartokon fát szedegetnie, a tanulás helyett fog fát szedegetni, így továbbra sem lesz másra esélye. Az önkéntelen elhúzódon kívül egyes kutatások hangsúlyozzák a cigányság tudatos ellenállását az iskolával szemben, mégpedig azzal az indoklással, hogy a cigányság saját kultúrájának fenyegetettségét, erőszakos asszimilációs törekvést él meg az iskola-rendszerben.⁴⁵⁵ Ezt pedig egyrészt általános történelmi jelenségként, másrészt országghatárokon átnyúló jelenségként írják le.⁴⁵⁶

A cigány gyermekek hátránya már az iskolába érkezéskor nyilvánvaló. Megkerülhetetlen ebben az a tény, hogy – amint azt korábban láttuk – a cigány családban megszerzett tapasztalat és tudás köszönő viszonyban sincs az iskola által elvárt készségekkel és tudással.⁴⁵⁷ Nem kevesebbet tudnak, csak teljesen mást. Ahogyan PRÓNAI fogalmaz:

„Az egyneműsítő megközelítés etnocentrikus szemléletén alapuló »emberkép« nem tette lehetővé annak a nézetnek az elfogadását, mely szerint a cigány társadalomban is létezik nevelődés. Azok számára, akik ennek mentén gondolkodnak, a cigányok azért tűnnek »műveletlen«, »fogyatékos gyerekeknek«, mert szemléletük képtelen elfogadni azt, hogy az övéktől különböző világoknak is van relevanciája.»⁴⁵⁸

A családi háttérből fakadó másság, valamint az elvárt és a hozott közötti különbségek áthidalásában segítő szerepre rendelt óvodák pedig azzal szembesülnek, hogy alacsony az óvodázta-

⁴⁵³ NAHALKA: *A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete.*

⁴⁵⁴ HÁGA: i.m.

⁴⁵⁵ FORRAY: „A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában”, 3-16.

⁴⁵⁶ A probléma történetének összefoglalását ld. PRÓNAI: *A felnőtté válás cigány útjai*, 27-41.

⁴⁵⁷ KÁLLAI – TÖRZSÖK: i.m., 65.

⁴⁵⁸ PRÓNAI: *A felnőtté válás cigány útjai*, 31.

tásra való hajlam a roma családok körében.⁴⁵⁹ Ezzel kapcsolatban azonban meg kell állapítani, hogy a cigány gyermekek igen nagy százaléka jár óvodába, csak később kezdik az óvodáztatást, illetve rövidebb ideig veszik igénybe, mint ahogyan azt a szakma célszerűnek látná. Nemzetközi összehasonlításban azonban magasnak számít a cigánygyermekek óvodai részvétele.⁴⁶⁰

A nyilvánvaló különbségek és az iskola szempontjából értelmezett lemaradás lehetővé teszi a felelősség elhárítását.⁴⁶¹ Ennek egyik módja, hogy akár elméletben, akár gyakorlatban a cigány tanulókat hibáztatják lemaradásukért, hozzátéve a családi háttér negatív vonásait, és általában a társadalmi problémákat.⁴⁶² Ebben a megközelítésben más nem is lehet hibás. Ebből a szempontból nyújt tanulságos tükröt NAHALKA megfogalmazása:

„A fejlett világ sokféle gögjeinek egyike az a hit, hogy az európai fejlődésben létrejött a tudás átadásának egy olyan szinte már sztenderdizált, lényegében az egyetlen hatékonynak és mindenki számára követendőnek tekintett módja, amely képes a Nyugat szofisztikált tudásrendszereit megreformálni a felnövekvő nemzedékben. Eszerint, aki nem képes e közvetítési mód jótéteményeit befogadni, az retardált, nincsenek meg azok a képességei, amelyek elérhetővé tennék számára a modern kultúra vívmányait.”⁴⁶³

A felelősség elhárításának egyik módja tehát az a szemlélet, miszerint nálunk van az egyetlen adekvát tudás, és elfogadhatatlan, ha valaki ezt nem tudja elfogadni – személyében, vagy társadalmi meghatározottságában. Az sem segít azonban, ha megpróbálunk megértőek lenni, és kijelentjük, az oktatással együtt osztársadalmi változásokra van szükség. Ez ugyanis egyetlen logikai lépéssel úgy fordítható: nem áll hatalmamban a változtatás, tehát nem kell változtatnom.⁴⁶⁴

A bonyolult problémarendszer egy másik összetevőjét világítják meg azok a kutatások, melyek felhívják a figyelmet a pedagógusok előítéletességének szerepére.⁴⁶⁵ Ezek a kutatások egyértelműen megmutatják azt a szemléletet, miszerint minden probléma gyökere a cigány létforma, vagy akár a „rosszabb génállomány”. KENDE megállapítása szerint:

„Ezek a kijelentések rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok egy része nem tekinti feladatának, hogy a különböző háttérű, eltérő kulturális, nyelvi közegből származó gyermekek és a nem azonos képességekkel érkező gyerekek számára egyaránt biztosítsa a

⁴⁵⁹ HAVAS: A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek óvodáztatási helyzete, 10-39.

⁴⁶⁰ Érdekes összehasonlítási lehetőséget biztosít Bulgária, Magyarország, Románia és Szerbia vonatkozó mutatói között: *Equal Access to Quality Education for Roma. Volume 1. Monitoring Reports 2007*.

⁴⁶¹ KARLOVITZ: Mit tehetünk az előítéletek csökkentéséért?, 124.

⁴⁶² TORGYIK: Modellértékű roma programok és elterjedésük gátjai, 117.

⁴⁶³ NAHALKA: A roma gyerekek kognitív fejlesztése, 137.

⁴⁶⁴ NAHALKA: *A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete*, 2-3.

⁴⁶⁵ Ld. pl. HAVAS – KEMÉNY – LISKÓ: i.m.; összefoglaló áttekintés: BORDÁCS: A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében, 70-89.

megfelelő színvonalú oktatást, a különböző gyerekeket az osztály közösségébe integrálja.”⁴⁶⁶

Ezen a ponton föl kell tennünk a kérdést, vajon különböznek-e református lelkipásztoraink, pedagógusaink, hitoktatóink ettől a vélekedéstől? Vajon leírhatjuk-e, hogy a Biblia tanításán alapuló hitünk eleve kizárja az ilyen hozzáállást? Átfogó felmérésekkel e tárgyban nem rendelkezünk. Tanulása azonban felmérés nélkül is van fő témánk tekintetében e hozzáállásnak: őszinte önvizsgálatra kell, hogy indítson bennünket, akik cigányokat is oktatunk. Őszinte önvizsgálatra, melyben nincs „én nem is”, nincs „de”.

Az iskolarendszer és a pedagógusképzés meghatározza a pedagógusok munkáját, eszköztárát, szemléletét. „Sajnos napjainkban a pedagógusok leginkább a középosztály gyermekeinek oktatására vannak felkészülve. Pedagógiai gyakorlatukban új elemként jelenik meg a másság, a tolerancia, a nemzetiségi autonómia és identitás. Az ismeretlenség bizalmatlanságot, illetve ellenérzéseket szülhet.”⁴⁶⁷ Egyes kutatások kimutatják, hogy a pedagógusok többsége számára a cigány gyermekekkel kapcsolatban a tanuláshoz szükséges motiváció elérése okozza a legnagyobb nehézséget. „Ugyanakkor az is érzékelhető, hogy a pedagógusok jelentős sikereket is képesek elérni, amennyiben megfelelő a felkészítésük ezekre a feladatokra”⁴⁶⁸

Mindezekkel együtt, ahogyan nem lehet kijelenteni, hogy a gyermek kudarca a saját hibája és a családja hibája, és ahogyan nem érdemes általánosságban a társadalmi helyzet felelősségét emlegetni, éppúgy nem mondható, hogy a pedagógusok az okai mindennek. Maga az iskolarendszer nincs ugyanis berendezkedve a cigány gyermekek általánosan hatékony oktatására.⁴⁶⁹ Az iskolarendszer ugyanis, mely a középrétegekhez tartozó családok gyermekeire van elsősorban felkészülve, gyakran hatástalan technikákkal próbálja kezelni a másságokat. Érdemes tehát megfordítani a kérdést: ahelyett, hogy kijelentjük, a cigány gyermekek nem képesek alkalmazkodni az iskolai elvárásokhoz, mi lenne, ha az iskolarendszer próbálna meg alkalmazkodni a roma gyermekekhez?⁴⁷⁰ Ehhez persze be kellene ismerni, hogy tarthatatlan az az álláspont, miszerint minden gyermeknek egyforma nevelés kell, ami pedig „talán társadalmi álszeméremből, túlérzékenységből, rossz lelkiismeretből fakad.”⁴⁷¹ A változtatás nélkül az iskola a felemelkedés, a társadalmi hátránykompenzálás lehetősége helyett továbbra is az esélyegyenlőtlenség örökítője marad.

⁴⁶⁶ KENDE: Együtt vagy külön? – A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek, 3-13.

⁴⁶⁷ HÁGA: i.m.

⁴⁶⁸ NAGY: A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák.

⁴⁶⁹ FORRAY: A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában, 4.

⁴⁷⁰ NAHALKA: *A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete*, 2.

⁴⁷¹ M. NÁDASI: A differenciálás módszerei, 174.

Mindezek összegzéséhez egy KOCSKA által közreadott tanmesét hívunk segítségül, mely a másság problémájának remek tükrét adja:

„Egyszer régen az állatok elhatározták, hogy tenniük kell valamit az új világ igényeinek kielégítésére. Iskolát alapítottak. Elfogadtak egy futásból, mászásból, úszásból és repülésből álló tantervet. A tanterv adminisztrálásának megkönnyítésére minden állat minden tantárgyat tanult. A kacsza úszásból kitűnő volt. Tulajdonképpen jobb, mint a tanítója, de repülésből éppen csak átcsúszott, és nagyon rossz volt futásból. Mivel nagyon lassan futott, tanítás után bent kellett maradnia, sőt az úszást is ki kellett hagynia, hogy a futást gyakorolja. Ez addig folytatódott, míg úszóhártyás lábát megerőltette, és úszásból csak az átlagos szintet teljesítette. Az iskolában az átlagost elfogadták, és a kacsza kivételével senki nem nyugtalankodott. A nyúl futásból a legjobbak között kezdett, de a túl sok felzárkóztató úszás miatt idegösszeomlást kapott. A mókus kitűnően mászott, amíg nem frusztrálódott a repülésórakon, ahol a tanár arra biztatta, hogy a földről kezdjen, ne a fa tetejéről lefelé. A túlterheléstől izomláza volt, és végül mászásból hármast, futásból kettést kapott. A fülesbagoly problémás gyereknek számított, és szigorúan büntették. Mászásórán a legjobb volt, de nem lehetett rávenni, hogy ne a saját elképzelése szerint fusson fel a fára. Év végén egy abnormális angolna érte el a legjobb eredményt, aki különösen jól tudott úszni, egy kicsit futni, mászni, repülni is, és ő mondta a búcsúbeszédet. A prérikutyák kimaradtak az iskolából, és a szüleik tiltakoztak amiatt, hogy az ürgeásás nem került be a tantervbe. Egy borzhoz adták be tanulónak a gyerekeiket, később pedig a mormotákkal és a hörcsögökkel közösen sikeres magániskolát nyitottak.”⁴⁷²

Mindezek a kérdések nem ok nélkül kerültek előtérbe a cigány gyermekek hitoktatásának vizsgálatát célul kitűző dolgozatban. Hitoktatásunk kerete jobbára az iskola, amely idegenként kezel magukat is idegennek érző idegeneket. Próbálkozások, frusztráció, sérelmek, hullámzó (ha egyáltalán felkelhető) motiváció mindkét oldalon. Kényelmetlen rendszer, kényelmetlen padok, kényelmetlen katedra, kényelmetlen szituációk, szorító belső kényszerek és szorító külső elvárások. Esetleg sikerek.

Ezek adják munkánk keretét. A hozzánk érkező gyermek nem csupán háttérét, de mindezt a keret-élményt magával hozza hittanóránkra. Mi pedig vagy föl vesszük régi szerepünket, még ha többnyire kudarcra van is ítélve, vagy más szerepet keresünk, hogy megtaláljuk az örökkévalóság távlatában értelmezett, de hétköznapi módon is megtapasztalható „siker” személyre, személyekre szabott lehetőségét.

⁴⁷² KOCSKA: A roma kisiskolások foglalkozásainak tapasztalatai.

5. (HIT)OKTATÓKÉNT (HIT)TANTEREMBEN

5.1. SZEMÉLYEM A MUNKAESZKÖZÖM

Az iskolában megjelenő átfogó viszonyulási trendek közül egy meghatározó elem kimaradt: az előítéletek vizsgálata. Ez ugyanis témánk szempontjából sokkal erősebben köthető az osztálytermi munkához, tanári személyiségünkhöz, mint az iskolai keretekhez. Az előítéleteket jelen dolgozat nem a „ki a hibás?” kérdés keretei között tárgyalja, sokkal inkább egy általános, mindenkire jellemző meghatározóként, melynek megfigyelése, észrevétele, értelmezése és kezelése elengedhetetlen a megfelelő kapcsolati viszonyok kialakítása érdekében. Az előítéleten kívül sok más tényező is befolyásolja önmagunkhoz, mint osztályteremben tanítóhoz való viszonyunkat. Ezek közül vizsgáljuk a szerepünket érő elvárásokat, hiszen az ezeknek való megfelelés igénye szintén komplex hatású, és reakciót képez bennünk. Ezek az elvárások ráadásul kettős módon jelentkeznek a hitoktatásban: az iskolai hitoktató személyére mint az iskola tanárára éppúgy vonatkoznak bizonyos elvárások, mint valamennyi más tanárra, ezen felül azonban egy sajátos egyházi elvárás-rendszernek is meg kell felelniük. Ennek a kérdésnek a tárgyalása elvezet bennünket a felkészültség kérdéséhez, melyet csupán néhány jelenségre koncentrálva van módunk ismertetni, ám ezt azzal az igénnyel tesszük, hogy a kérdésfelvetések módja kiindulási pontot jelenthessen más jelenségek vizsgálatához, vagy az egyes felvetések továbbgondolása igényének megfogalmazásához.

5.1.1. ELŐÍTÉLETEINK MINT REJTETT VISZONY-MEGHATÁROZÓK⁴⁷³

„Dél-Afrikában az angolok állítólag a búrok ellen vannak, mindkét csoport szemben áll a zsidókkal, mind a három csoport gyűlöli az indiaiakat, de mind a négy csoport egységes az őshonos afrikai lakossággal szemben.” Ezt a megállapítást G.W. ALLPORT írta le közel hat évtizeddel ezelőtt (1954) elkészült könyvében, melyet az előítélet kérdésével foglalkozó tudományágak mind alapvetésnek tekintenek.⁴⁷⁴ Jól jelzi ez az idézet, mennyire általános jelenség az előítélet, mely átszövi társadalomról alkotott nézeteinket, meghatározza hétköznapi viszonyulásainkat csoportokhoz és egyénekhez, erősen befolyásolva gondolkodási konstrukciós folyamatainkat, attitűdjeinket és cselekvéseinket. Nem csupán a szociális viszonylatokban magas státuszúak, vagy a fehér európaiak és amerikaiak sajátja, de az előítéletességnek különböző mértékben áldozatul eső csoportokra is jellemző.

⁴⁷³ Az alfejezet előtanulmánya megjelent: BARNÓCZKI: Különítés, különülés, különállás – az előítélet és identitásképzés egyes kérdéseinek megjelenése a cigány gyermekek hitoktatásában. 57-87.

⁴⁷⁴ ALLPORT: i.m., 30.

Általánossága egyfelől abban rejlik, hogy az ember (az általános értelemben vett ember) személyiségének része,⁴⁷⁵ másfelől a csoportok tagjaként, társadalomban élő ember viszonyrendszereinek, beilleszkedési, hovatartozási szükségleteinek, tanulási folyamatainak eredménye.⁴⁷⁶ Előítéletességünk iránya, módja és mértéke természetesen eltérő. Vannak türelmetlenebbek és toleránsabbak. Vannak általában idegeneket gyűlölők, és olyanok, akik főként egy csoportot nem kedvelnek. Az is igaz, hogy az előítéletesség jelensége az utóbbi évtizedekben változáson esik át Észak-Amerikában, Európában és Magyarországon egyaránt.⁴⁷⁷ A nyílt rasszizmusból a rejtett előítéletesség felé mutatható ki elmozdulás, dacára a hírekben hallott erőszakos megmozdulásoknak Nyugat-Európa különböző nagyvárosaiban. Jobban rejtjük, takarjuk ellenérzéseinket,⁴⁷⁸ ami azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek. Nem fogjuk elismerni, hogy előítéletesen gondolkozunk, hiszen az a környező világnak – a mai általános kulturális felfogás szerint már – azt üzenné, hogy kategorizációs folyamatainkkal gond van, logikátlanul, irracionálisan gondolkodunk.⁴⁷⁹ A modern előítélet szimbolikus formákba öltözik, gyakorta inkább általánosságokra és jogsérelmekre, semmint személyekre hivatkozik, és sokkal inkább szorongásból, mint gyűlölködésből vagy ellenségeskedésből fakad.⁴⁸⁰

Nem véletlen tehát, hogy az előítéletesség ilyen makacs, ilyen nehezen változtatható jelenség, mégis foglalkoznunk kell önmagunkkal ilyen szempontból is, mégpedig a gyógyulni vágyó beteg őszinteségével, ha azt akarjuk, hogy hittanóránkon az eltérő etnikus és szociális/kulturális csoportokkal való munka ne küszködés, hanem küldetésünk örömteli beteljesítése legyen.

5.1.1.1. Kategorizációs kényszer

Gondolkodásunk alapvető jellemzője, hogy kategóriákat alkotunk. A tudatos, célszerű, pozitív kategorizálással nincs is semmi probléma. Tulajdonképpen szükségünk van rá, hogy előre meg tudjuk ítélni⁴⁸¹ a következő történéseket, eseményeket emberi kapcsolatainkban.⁴⁸² Allport szerint egyszerűen alkalmazkodunk a feldolgozhatatlan mennyiségű információhoz

⁴⁷⁵ ALLPORT: i.m., 106. Az előítéletesség személyiségének másik klasszikus és gyakran hivatkozott kutatója Henri TAJFEL, témáról szóló rövid, magyar nyelven is elérhető írása: Az előítéletek gyökerei, néhány személyiséggel kapcsolatos tényező, 40-60.

⁴⁷⁶ Klasszikus szociális elméletek bemutatását ld.: F. LASSÚ – ELEKNÉ SZARVAS: Jane Elliott nyomában. Az előítéletek csökkentése a tanárképzésben, 227-242.

⁴⁷⁷ BROWN: Régi és új előítéletek, 219.

⁴⁷⁸ KOVÁCS: Lehet-e előítélet az előítélet?, 10-16.

⁴⁷⁹ A megismerési folyamatokról és a racionális kategorizációról ld. ALLPORT: i.m., 218-225.

⁴⁸⁰ BROWN: Régi és új előítéletek, 233.

⁴⁸¹ Itt meg kell különböztetnünk az értéksemleges „előzetes ítéletalkotás” (mint az emberi psziché működési sajátossága) és az értékítélettel bíró „előítélet” kategóriáját – ld. pl. ERŐS: Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában, 3-9.

⁴⁸² Ld. HUNYADI: Mi lenne velünk sztereotípiák nélkül?, 213-238.

azzal, hogy kategóriákba rendezzük a dolgokat. Ez segíti elő az azonosítás gyorsaságát, azt, hogy belátható időn belül képesek legyünk reagálni. A probléma azzal van, hogy hajlamosak vagyunk a lehető legnagyobb, legtágabb kategóriákat megalkotni, egyes kategóriáink pedig a dolgok és történések maximumát igyekeznek magukhoz vonzani és magukba foglalni.

Sok olyan információval találkozunk, melyek kényelmesen beleférnek valamely nagyobb kategóriánkba, ilyenkor nem is törekszünk árnyalni a képet.⁴⁸³ Akik azonban egy kategóriába kellene hogy tartozzanak, ám valami miatt kilógnak a sorból, azokat nemes egyszerűségként kivételnek tekintjük, és hozzá sem nyúlunk kategóriáinkhoz. Az új információkat csak akkor illesztjük be, ha erősítik a kategóriáinkat, ami vagy szelektív észleléshez, vagy kivételképzéshez vezet. Ez a cigány gyermekekre lefordítva a gyakorlatban annyit tesz, hogy – amint azt már korábban tárgyaltuk – nem vesszük észre a pozitívumokat, ha azok nem illeszkednek a „cigány-kategóriánkba”, vagy egyszerűen megállapítjuk, hogy az illető családirag már nem is „olyan” cigány, mert ő már „jó” cigány.

A kategóriaalkotással az a másik probléma, hogy két irányban hatva érzelmileg telített. Az egyik hatásirány a kategória tárgyára vonatkozik, hiszen a kategória lényegéhez tartozik, hogy minden hozzá tartozó dolgot azonos gondolati és érzelmi színezettel lát el.⁴⁸⁴ Az érzelmi vonás a kategória minden egyes darabjára éppúgy érvényes lesz – vagyis például, ha negatív cigány kategóriával rendelkezünk, akkor a cigány kategóriába tartozó ötödikeshez is ugyanazok az érzelmek kötődnek első renden, akár úgy, hogy nem is ismertük őket eddig.

Az érzelmek hatásának másik iránya, hogy bennünk átalakul a kategória minősége, és eltolódik az értelemtől az érzelem felé. Vannak érzelmileg kevésbé terhelt kategóriáink. Az ötödikesek például válhatnak ki érzelmi reakciót (általában szívesen vagyok velük / jobb lenne kisebbekkel vagy nagyobbakkal stb.), de ez átlagos felkészültségi szint mellett szépen kézben tartható. Vannak azonban érzelmileg erősen színezett kategóriák is, melyekben az értelmi megközelítést nagymértékben kiszorítja az érzelmi, vagyis a kategória irracionálisának mértéke növekszik. Ezeket nevezi Allport érték kategóriáknak, amelyek „annyira jelentősek, hogy a bizonyosság és az ész rendszerint meghátrálni kényszerül előlük”.⁴⁸⁵

Kategóriákat alkotunk tehát, és ha már megalkottuk őket, fenn is tartjuk, sőt, értelmezéseinket és érzéseinket is hozzájuk kapcsoljuk. Mindezt pedig a könnyebb és gyorsabb reagálás

⁴⁸³ ALLPORT: i.m., 50-52.

⁴⁸⁴ ALLPORT: i.m., 52.

⁴⁸⁵ ALLPORT: i.m., 56.

kedvéért. LIPPMAN már 1922-ben leírta ezt a folyamatot,⁴⁸⁶ melyet egyszerűen gazdaságosnak jellemez. Többnyire ugyanis – és ebben az esetben a sorrendiség a fontos – először definiáljuk a dolgokat, és utána figyeljük meg. A körülvevő világ zűrzavarából azt emeljük ki, amit kultúránk már megelőzően definiált számunkra, és hajlamosak vagyunk azt észlelni, amit a kultúránk sztereotipizált formában tesz észrevehetővé. Vagyis egy mozzanatot emelünk ki, a kép többi részét pedig a valamely jellegzetesség miatt előugró kategória elemeiből töltjük fel. A gazdaságosságot tehát az általánosítás szolgálja. Egy megegyező jellegzetesség mentén a kategória többi jellegzetességét is érvényesnek tekintjük.⁴⁸⁷

Ezek alapján azt is gondolhatnánk, hogy a sztereotipizálás önmagában még nem feltétlenül negatív, hiszen lehetnek (sőt magunkra gondolva sokszor úgy érezzük, többségében vannak) pozitív tartalmú kategóriáink, sztereotípiáink is. A két fogalom azonban nem ugyanazt jelöli. A sztereotípiában ugyanis benne van a pontatlanság⁴⁸⁸ (éppen a válogatott jellegzetességek miatt, illetve mert gyakorta nem közvetlen, hanem közvetett tapasztalatokból származnak), a túláltalánosítás és a negatív viszonyulás is. Az előítéletek, vagyis előzetes ítéletek inkább lehetnek pozitívak, mint a sztereotípiák.⁴⁸⁹ A sztereotípiák ALLPORT megfogalmazásában az előítéletek képszerű alkotóelemei vagy kategóriával társult túlzáson alapuló nézetek, melyeknek feladata a kategóriával kapcsolatos nézetek és viselkedések racionalizálása.⁴⁹⁰ Ebből fakadóan egy kategóriához többféle sztereotípiá is kötődhet, melyek esetenként teljesen ellentmondhatnak egymásnak, és a szituációtól függően vesszük elő és alkalmazzuk őket. Ebből fakad azonban az is, hogy a sztereotípiák megszüntetésére irányuló erőfeszítések gyakorta meddőnek bizonyulnak, mivel a változatlanul hagyott előítéletek funkcionális leképeződései.

A kategorizáció kényszere a legkisebb energia-befektetés elve mentén, érzelmi színeket nyerve, félelmek és szorongások által erősítve és félelmeket, szorongásokat keltve jelen van gondolkodásunkban. Esetenként, ha igazán őszinték vagyunk, rajtakapjuk magunkat, hogy amit kimondunk, az sztereotipizálás, végső soron előítéletes gondolkodás produktuma. Őszin-

⁴⁸⁶ Sokan ALLPORTra hivatkoznak ennél a megállapításnál, és bár igaz, hogy bőven kifejtve tárgyalja ezt a kérdést, mégis az a LIPPMAN jóval korábban ír róla, aki először használta a sztereotípiá fogalmát: Walter, LIPPMANN, : *Public Opinion*.

⁴⁸⁷ LIPPMANN: i.m. 79-94.

⁴⁸⁸ A sztereotípiák lényegi alkotóelemeként létező pontatlanságáról (*inaccuracy*) évtizedekig megegyező tudományos nézeteket napjainkban vitatják, általában azon az alapon, hogy ilyen formában vagy az ember csoportokról alkotott összes véleménye pontatlan, ha pedig a sztereotípiá a pontatlan csoportészlelések gyűjtőfogalma, akkor minden csoportról alkotott vélemény sztereotípiá, és ezzel bezárul a kör. Helyette semlegesebb definíciót javasolnak, elválasztva ezzel a sztereotípiát az előítélettől, illetve a diszkriminatív attitűdöktől és cselekvésektől, mint pl.: „...a sztereotípiá az egyes társadalmi csoportok személyes attribútumairól alkotott meggyőződések tára.” Ld. JUSSIM – CAIN – CRAWFORD – HARBER – COHEN: *The Unbearable Accuracy of Stereotypes*, 199-227.

⁴⁸⁹ STANGOR: *The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination within Social Psychology*, 2.

⁴⁹⁰ ALLPORT: i.m., 245.

teségünket azonban nem csupán a szégyen és az ellentétes irányú társadalmi nyomás teszi nehezzé, hanem az is, hogy ezek a folyamatok részben nem tudatosak.⁴⁹¹ A *részben* szó itt kifejezetten hangsúlyos, mivel egy csoporthoz vagy csoport egy tagjához fűződő viszonyunkat és reakcióinkat együttesen határozzák meg tudatosan alakított véleményeink, illetve a szinte automatikusan működésbe lépő sztereotípiáink.⁴⁹²

5.1.1.2. Kategóriák és viszonyrendszerek

A kategóriák nem légyeres térben születnek. Szorosan kötődnek önértelmezésünkhöz, világlátásunkhoz, melynek alapvető értelmi egysége a „mi”, vagy más néven „*saját csoport*”, vagy „*ingroup*”.⁴⁹³ Ez sokszínű lehet, például család, kisebb-nagyobb közösségek, etnikai vagy vallási csoport, társadalmi réteg vagy nemzet. A „mi” határait az „ők”, vagyis „*outgroup*” adja. A „mi” és „ők” megkülönböztetése identitásképző különbségtétel, mely a körülöttünk levő világ dolgainak rendezőelve, meghatározza kategóriaalkotásunkat, és tudásunk szerkezetének konstrukciós folyamatait is.⁴⁹⁴

Bár a csoportokhoz való tartozásnak vannak feltételei, és a csoporttagságot belső kötelek határozzák meg, a csoportok közötti különbségtétel nem kell, hogy feltétlenül feszültséget generáljon. Ezzel együtt igaz, hogy a csoportok egymáshoz való viszonya sokkal több esetben ellentmondásos, mint egymást kiegészítő, támogató. A feszültség nagyban függhet a csoportban (akár személyesen megélt, akár a csoporttagsághoz kötődő) megélt *fenyegetettség*től, mely lehet szimbolikus vagy valóságos.⁴⁹⁵ A reálisnak tekintett fenyegetések főként egy csoport fizikai jólétére vonatkoznak, amelyet fenyegetve érezhet egy másik csoport által. Az extrémnek tekinthető fizikai erőszak mellett minket jobban érintő két vonása e fenyegetettségnek a gyakorta tapasztalati alapú (ennek tárgyalása később kerül sorra), bár sztereotip elemeket és előítéletességet egyaránt tartalmazó vagy-on-féltés, illetve az egzisztencia féltése.

A fenyegetettség érzése nem az illető csoport társadalmi státuszától függ (ti. mennyire van közel az alacsony státuszú, fenyegetőnek ítélt csoporthoz), sokkal inkább a társadalmi státusz

⁴⁹¹ BANAJI – HARDIN – ROTHMAN: Implicit sztereotipizálás a személyekről alkotott ítéletekben, 64-90.

⁴⁹² DEVINE – SHARP: Automaticity and Control in Stereotyping and Prejudice, 61-87.

⁴⁹³ Az egyik legnagyobb értéke saját létünk szempontjából saját csoportjainknak, hogy az *ismerősséget*, otthonosságot és ebből következően magát a biztonságot nyújtják nekünk. Ennek talaján, ebbe kapaszkodva építjük ki saját világunkat és a környező világra vonatkoztatott rendünket. E rend részei a kategóriák és sztereotípiák. Nem véletlen, hogy ha sztereotípiáinkat, kategóriáinkat éri támadás, akkor úgy érezzük, egész világunk veszélybe került. Ez is nehezíti az őszinte önvizsgálatot, félelmeinkkel való szembenézésünket, hiszen vélekedéseink, kategóriáink, sztereotípiáink ezer szállal kötődnek össze, és alkotnak szétválaszthatatlannak tűnő szerves egységet, mely a mindennapi érzések szintjén majdnem egyenlő magával az „én”-nel.

⁴⁹⁴ Ezt Durkheim inkább a logikai élet forrásaként és kollektív reprezentációjaként, míg Tajfel orientációs rendszerként és cselekvéseink forgatókönyveként írja le. BINDORFFER: Sztereotipizáció az interetnikus kapcsolatokban, 9.

⁴⁹⁵ STEPHAN – YBARRA – MORRISON: Intergroup Threat Theory, 43-59.

mozgásától, vagyis attól, hogy mennyire mozdul el negatív irányba az illető és csoportja társadalmi státusza. Ez a fenyegetettség-érzés eltérő mértékben, de mindannyiunkban megjelenik, hat a gondolkodásunkra, érzelmeinkre, és esetenként a viselkedésünkre is. Tovább erősödnek félelmeink a fenyegetőnek ítélt csoport kiterjedtségétől, létszámától, növekedésétől függően – talán nem véletlen, hogy a cigányság az a csoport, amelyhez a legtöbb félelem költődik társadalmunkban. Félelmünk pedig visszahat az adott csoport nagyságának érzékelésére, tovább erősítve szorongásunkat, és alátámasztva, mintegy racionalizálva félelmünket.⁴⁹⁶

Kategóriáinkat, sztereotípiáinkat érő támadás másik problémás pontja, hogy hajlamosak vagyunk egyes kategóriáknak csak jó tulajdonságokat tulajdonítani, míg másoknak csak rosszat. Azokat a kategóriákat (csoportokat), amelyekbe beletartozónak érezzük magunkat, vagy amelyek vonatkoztatási pontként (csoportként) léteznek gondolkodásunkban, természetesen jónak látjuk. Hajlamosak vagyunk a jó dolgok túlbecsülésére – ahogyan Allport fogalmazza: „...az embernek először túl kell becsülnie azoknak a dolgoknak az értékét, melyeket szeret, mielőtt alá tudná becsülni azoknak a dolgoknak az értékét, melyeket gyűlöl.”⁴⁹⁷

Ugyanennek a folyamatnak része, hogy a másik, természetesen a sajátunkhoz képest kevésbé jó csoportot a tőlünk eltérő jellegzetességei alapján fogunk azonosítani. Ez részben praktikus, részben azonban előrevetíti, hogy a jellegzetesség a tőlünk alacsonyabb rendű csoporthoz tartozást jeleníti meg. A vak ugyanis kevesebb abban, hogy nem lát – és nem arra fogunk első renden gondolni, hogy fejlettebb lehet a hallása vagy milyen különleges tulajdonságai vannak.

A cigányok gyakorta eltérő bőrszíne, vagy egyéb „külső jegyei” is elősegítik a könnyű azonosíthatóságot, az azonosítás pedig előhívja a kategória valamennyi értelmi és főként érzelmi elemét, és hajlamossá tesz, hogy mindazt, amit tudunk, máris az illető személyre alkalmazzuk. Ugyanígy jelenik meg ez a kategória, ha valakit „cigány életmódúként” tartunk nemcsak egyszerűséggel „szőke cigánynak”. Ha pedig egy kategória, előítélet, sztereotípiák működni kezd, nem áll meg, míg az eseményeket, találkozásokat, gondolatokat meg nem magyarázza, és végső soron meg nem erősíti önmagát.

Ha például állítom, hogy a cigány gyerekek értelmileg fejletlenebbek az átlagosnál, és nem képesek rendesen viselkedni, az első, számomra erre utaló jelnél megállapítom, hogy

⁴⁹⁶ Érdekes végigtekinteni a közelmúltban kidolgozott *A nemzeti romaintegrációs stratégiák keretrendszere 2020-ig* című dokumentum statisztikai mellékletét, amelyből világosan kiderül, hogy a cigányság létszámára vonatkozó becslést minimum és maximum értékek között óriási eltérés, Közép- és Kelet-Európa esetében többszörös olló mutatkozik. (Magyarország: 400.000 – 1.000.000; Románia: 1.200.000 – 2.500.000; Szlovákia: 400.000-600.000; Csehország: 150.000 – 250.000) A teljes statisztika áttekintéséből kitűnik, hogy a becslést minimumok és maximumok közötti különbség arányosan nő az adott országban élő cigányság létszámával.

⁴⁹⁷ ALLPORT: i.m., 57.

igazam volt, és fölmentem magam bármilyen felelősség és cselekvési kényszer alól. Hiszen előre tudtam, hogy ő ilyen, mert cigány, és mert ő cigányként ilyen, a többi cigány is ilyen.⁴⁹⁸ Ez pedig már a *stigmatizáció* spirális, önfenntartó folyamata.

Itt elérkezünk kategóriaalkotásunk és sztereotipizálásunk egy újabb jellegzetességéhez, mégpedig ahhoz, hogy alapvetően hajlamosak vagyunk *oksági viszonyokban* gondolkodni. A gyermek azért buta, mert cigány. Ez egy oksági viszonyon alapuló megállapítás, az okság alapja pedig jelen esetben az etnikai kategória, amely igen széles kategóriánk, tehát nagyon sokféle jelenséget önmagában képes lefedni, magyarázni, a differenciálás kényszere nélkül, kevés energia-befektetéssel, kényelmesen. Ez már súrolja az „önhibáság” fogalmát, vagyis hogy a gyermek tehet is a butaságáról, hiszen cigány, vagy ha ő nem is, de a szülei tehetnek róla, hiszen ők is cigányok. Ha pedig az ő hibájuk, akkor csökkenthetem a frusztrációm egy a legtöbb további kérdést lehetetlenné tevő válasszal. Életünk minden területén alkalmazzuk az oksági viszonyokban való fogalmazást. Emlékezhünk a János 9-ben leírt történetre, a vakon született meggyógyítására, aki felől ez volt a tanítványok kérdése: „Mester, ki vétkezett: ez az ember vagy a szülei, hogy vakon született”? Azon kívül ugyanis, hogy a logikai rendszerünkbe illeszkedő magyarázat biztonsággal tölt el, és leveszi rólunk a felelősséget, egyfajta hamis reménységet is ad: velem nem történhet meg az a rossz, ami a másikkal (szegénység, betegség stb.), hiszen ő rossz, legalábbis rosszabb, mint én. Mindezen túl bármilyen kemény fellépést lehetővé tesz számunkra.

Valójában tehát sokszor szükségünk van az előítéletességre,⁴⁹⁹ sőt a diszkriminatív viselkedésre is esetenként.

A hitoktatásban a fentiekhez kapcsolódva megjelenik még egy nagy kísértés: Istent hívjuk gondolkodásunk és viselkedésünk igazolásául. A csoportban mi vagyunk azok, akik szépen tudunk beszélni Istenről, vagyis Ő a mi oldalunkon áll, és akkor ki merné vitatni igazságunkat? Érdekes tanulsággal szolgálhat e kérdésben, ha végiggondoljuk Jób „barátjának”, Elifáznak a beszédeit.

Ahogy kategóriáink nem a levegőben lógva léteznek, ugyanúgy nem a semmiből alakulnak. Nincs olyan ember, aki úgy születne, hogy genetikailag ellenszenvet érez egyik vagy másik csoport iránt. Bár önmagunkban hajlamosak vagyunk a gonoszra, és képtelenek a jóra, az ellenszenv, az előítéletesség okait, formáit tanuljuk, mégpedig egészen korai gyermekkorunktól. Ebben nem csak a direkt, szóbeli irányítás van benne (pl. ne játssz azokkal a cigány

⁴⁹⁸ KENDE: Együtt vagy külön? – A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek, 3-13.

⁴⁹⁹ ALLPORT sajátos megfogalmazásában ez úgy hangzik, hogy ha nem lennének zsidóink, kitalálnánk őket magunknak.

gyerekekkel), hanem az is, ahogy megfigyeljük szűkebb és tágabb környezetünk tagjainak viselkedését. Azt is megfigyeljük, milyen viselkedéseket jutalmaz és büntet saját környezetünk, és azt is, ahogy ez a hozzánk hasonlók esetében működik.⁵⁰⁰ Később ugyanilyen módon határozza meg vélekedésünket, attitűdjeinket és cselekedeteinket saját csoportjaink elvárása és referenciacsoportjaink elképzelt normarendszere. Mindehhez járul napjainkban egyre fontosabb tényezőként a média szerepe is.⁵⁰¹ Előítéleteinket és diszkriminatív cselekedeteink megvalósítását mérlegeljük, mégpedig a tanultak és saját csoportjaink elvárásai szerint. Ha csoporthoz tartozásunkat erősíti az előítéletesség hangoztatása, akkor könnyebben tesszük, ha hátrányos lenne ránk nézve, akkor elhallgatjuk. Nem véletlen, hogy a szóbeli előítéletesség sokkal nagyobb diszkriminációra engedne következtetni, mint ami valójában megvalósul,⁵⁰² még akkor is, ha paradox módon a cselekvésben is megnyilvánuló előítéletesség könnyebben alakul ki ott, ahol szóbeli megnyilvánulása megtalálható.

Keresztyén csoportjainkban természetesen éppúgy megfigyelhető ez a csoporttagsági alkalmazkodás. Gondoljunk például Péter - az első fejezetben már tárgyalt - esetére, aki a Galatákhoz írott levél tanúsága szerint elkülönült a pogány származású keresztyénektől, amikor hírért vette, hogy tekintélyes zsidó származású keresztyénnel kell találkoznia. (Gal 2,11-14). Felmérte, mi lehet vonatkoztatási csoportjának elvárása, és annak megfelelően viselkedett.

5.1.2. ELVÁRÁSOK ÉS MEGFELELÉSEK

Munkavégzésében mindenkinek szüksége van arra, hogy sikeresnek érezze magát. Aki egy rendszer részeként dolgozik, az szembesül azzal, hogy a rendszer szempontjából kell sikeresnek lennie, ezek a mutatók pedig objektívak, egységesekek. Szerencsés esetben a munkát elvégző személy azonosulni tud a rendszer céljaival és elvárásaival, így nem keletkezik jelentős feszültség a saját céljai és siker-meghatározása, valamint aközött az elvárás-rendszer között, amely mentén munkáját értékelik. A siker, a külső és a belső elvárásoknak való megfelelés összekapcsolódik, és vagy hatékonyságot növelő tényezővé válik, vagy az energiákat felőrlő konfliktusrendszerek forrásává. Az oktatás kiemelten ilyen terület. Kevés az önmagában, hogy az egyén szubjektív módon sikeresnek érezze magát. Az objektív, de a szubjektívval nem egyező siker sem elegendő. Az elvárások pedig sokrétűek, sokszor egymásnak ellent-

⁵⁰⁰ Arról, hogyan fejlődik ki a gyermekekben az előítéletesség ld. WHITLEY JR. – KITE: *The Psychology of Prejudice and Discrimination*. 77-87,277-324., valamint LEVY – HUGHES: *Development of Racial and Ethnic Prejudice among Children*, 23-42.

⁵⁰¹ ERŐS: i.m., 3-4.

⁵⁰² Erőss – Gárdos: *Az előítélet-kutatások bírálatához – A „rasszista” nyugdíjasoktól a kirekesztő iskoláig*, 17-37.

mondanak. Nem véletlen, hogy a tanári pálya a kiégés-szindróma kialakulása szempontjából különösen veszélyesnek minősül.

5.1.2. 1. Az oktatási rendszerben jelentkező elvárások

„A tanárokkal szemben támasztott objektív követelmények gyakran megdöbbenőek. A tanárokat általában kognitív képességek átadóinak tartják. Feladatkörük azonban jelentősen kibővült [...] A célok megsokasodtak, tekintet nélkül az elérésükhöz rendelkezésre álló eszközökre és forrásokra. A tanárok úgy érzik, magukra hagyták őket a viharban. Frusztráltak érzik magukat, hiszen észlelik a szakadékot a tanulmányi tervek 'idillje' és a velük szemben támasztott elvárások teljesítéséhez szükséges eszközök között.”⁵⁰³

HUSÉN fenti megállapítása a spanyolországi helyzet jellemzésekor született 1981-ben, bár megállapításai helytállóságát tekintve születhetett volna a jelenkori Magyarországon is.

„Olyan korban élünk, amikor az iskoláknak sok olyan problémával kell megbirkózniuk, amelyek eredete az intézményen kívül van. Az iskolák költségvetését drasztikusan megnyirbálták, és ez természetesen korlátozza a lehetőségeiket. Változik az iskolák demográfiai összetétele: sok olyan intézmény van, ahol a 'kisebbség' lett a többség. Az iskolákat egyre inkább kívülről irányítják: a tananyag államilag meghatározott, a működést törvények és a bürokratikus szabályok kötik gúzsba. A sok szabály, korlát, külső cél megnehezíti a bensőséges tanár-diák kapcsolat kialakulását.”⁵⁰⁴

ROGER és FREIBERG amerikai helyzetelemzése szintén ismerősnek tűnik, akár magyar jellemzés is lehetne. Általánosságban jelen lévő nehézségek jellemzik tehát a különféle oktatási rendszereket, amellyel kapcsolatban a magyarországi helyzetre vonatkozóan SÁGI 2011-ben a következőképpen foglalja össze a tanárokkal szembeni egyre bővülő elvárásokat:

„Az oktatásban és a társadalomban bekövetkezett változások új igényeket támasztanak az iskolával szemben, a pedagógusokkal szembeni szakmai elvárások összetettebbé váltak. A tanároknak nem csupán magas színvonalú szaktárgyi tudást kell átadniuk, de – a nevelés többi résztvevőjével együttműködve – olyan készségekkel és jártasságokkal kell felvértezni a diákokat, amelyek képessé teszik őket arra, hogy aktív, autonóm tagjai legyenek a társadalomnak, a folyamatosan változó világnak. Mindezen kihívásoknak egy folyamatosan változó, és egyre összetettebbé váló társadalmi-gazdasági környezetben kell megfelelniük. Érzékenyen kell reagálniuk a tanulók eltérő családi-társadalmi háttéréből fakadó igényekre, a kulturális különbségekre, hatékonyan kell kezelniük a hátrányos helyzetű, tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő tanulók speciális helyzetéből fakadó igényeket, lépést kell tartaniuk a gyorsan fejlődő tudománnyal, az új technikával, a tanulók teljesítményértékelésének új módszereivel, és végül, de nem utolsósorban, oktató-nevelő munkájukkal elő kell, hogy segítsék a tár-

⁵⁰³ HUSÉN: *La escuela a debate* idézi: ALCALDE: i.m., 205.

⁵⁰⁴ ROGERS – FREIBERG: *A tanárok előtt álló kihívások*, 67.

sadalmi kohéziót és a toleranciát (OECD 2001; Teachers Matter 2005). Ezek a változások nemcsak az új ismeretek és készségek elsajátítását követelik meg a tanároktól, hanem ezek folyamatos fejlesztését is.⁵⁰⁵

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről előírja, hogy működni kell egy egységes, fenntartótól független külső ellenőrzési rendszernek. Egységessége standardok előírásával biztosított, és működése két fő részre bontható: külső szakmai ellenőrzésre és belső önértékelésre. Az önértékelést az intézmények kiegészíthetik saját szempontjaikkal is, a minimum azonban kötelező és egységes, vagyis nem tesz különbséget az eltérő helyzetben lévő iskolák értékelésében. A standardokat önértékelési kézikönyv tartalmazza, mely a pedagógusok számára 8 értékelési területet jelöl meg.⁵⁰⁶ A 8 területen belül összesen 85 elvárást fogalmaz meg, melyek mentén a pedagógusnak értékelnie kell saját tevékenységét. Ezek egy része könnyen értelmezhető és lefordítható egy átlagos iskola átlagos tanórájára, más része azonban sok pedagógus szempontjából távol áll a hétköznapi szinten tapasztaltaktól.

A teljesség igénye nélkül egy tanár az elvárások szerint alapos, átfogó és korszerű szaktárgyi tudással rendelkezik, tudását folyamatosan bővíti. Ezt a tudást képes változatos oktatási módszerekkel és eszközökkel átadni, miközben képes a módszereket és eszközöket kritikusan értékelni. Az eszközök és módszerek megválasztásában tekintettel van a gyermekek eltérő adottságaira, korábbi tudására, családi háttérére, szociális helyzetére, képességeire, minderről tudását a legújabb ismeretszerzési technikák alkalmazásával szerzi. Figyelembe veszi a tanuló aktuális fizikai és érzelmi állapotát is. Miközben egyénileg segíti a tanuló tanulását, csoportokkal is úgy bánik, hogy képes beépíteni a csoportokban rejlő hatóerőket a munkájába. Önálló tanuláshoz segít hozzá, motivál, érdeklődést kelt, kutatásra ösztönöz, sőt, „megfelelő útmutatókat és az önálló tanuláshoz szükséges eszközöket biztosít a tanulók számára, például webes felületet működtet, amelyeken megtalálhatók az egyes feladatokhoz tartozó útmutatók és letölthető anyagok”. Mindezt úgy teszi, hogy óráján pozitív, harmonikus légkör uralkodik, befogadó és elfogadó, kiegyensúlyozott, a tanuló hibáit a tanulási folyamat részének tekinti. Tanítványait elfogadásra neveli, fejleszti a vitakultúrát, képes a konfliktusok megelőzésére és megbeszéléssel való kezelésére. Folyamatosan visszajelez és fejleszti a tanulók önértékelését, miközben saját munkáját is képes komplex módon elemezni, értékelni és javítani.

⁵⁰⁵ SÁGI: A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben, 50.

⁵⁰⁶ Mivel jelen dolgozat a viszonyulásokat meghatározó tényezőket vizsgálja, így nem tér ki az önértékelési rendszer átfogó, intézményi szintű bemutatására. Ezt lásd: Önértékelési kézikönyv általános iskolák számára. A kézikönyv az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 „Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban” c. kiemelt projekt keretében készült.

Ez a felsorolás – amely egyébként a tanításban fontos, és a hatékonyságot elősegítő célokat tartalmaz – csak töredéke az önértékelési szempontoknak, de már ennek végigolvasása is valami olyan ideálképet tükröz, melyhez viszonyítva nehezen érezheti magát sikeresnek a tanár. Ráadásként mindezek nem „célként”, hanem „elvárásként” vannak jelen az önértékelésben, ami a motiváló önreflexió helyett sokkal inkább a hiányok és elégtelenségek érzetét erősítik.⁵⁰⁷ Ezt támasztja alá FÜZI megállapítása, miszerint a tanároknak egyébként is jelen van, hogy tökéletességre törekszenek, nem érik be az „elég jó” kategóriájával, ezért ha különféle elvárás-listákhoz hasonlítgatják magukat, akkor az jelentős feszültséget és szorongást generál bennük, és mivel idővel interiorizálják ezeket az elvárásokat, önmagukkal ilyen összehasonlításban soha nem lehetnek elégedettek.⁵⁰⁸

Azok számára, akik a korábbi fejezetben tárgyalt gettó-iskolákban, vagy valamilyen címszóval elkülönített osztályokban dolgoznak, attól is nehezebb ez a fajta önértékelés, mert bár minden területen beépíti a valamilyen okból eltérő tanulókat, a szempontrendszer –éppen egységessége folytán –nem veszi figyelembe a speciális feladatok arányának eltolódását. A szegregált osztályokban vagy szegregátum iskolákban tanítóknak sokkal nagyobb figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy a gyermeket az iskolarendszer elvárásainak való megfelelésben előre segítse, a tanulók speciális igényeire koncentráljon, így a szempontrendszer többségét kitevő értékelési szempontok szintén a frusztrációt, a meg nem értettség érzését fokozzák. A szegregált módon oktatott gyermekek között végzett munka minősége KERTESI-KÉZDI szerint feltétlenül romlik, mégpedig három –a fentiekben megfogalmazott elvárásokhoz is kapcsolódó –mechanizmus miatt. Ezek közül az első a „tanári erőforrások szűkössége”, vagyis a megoldandó feladatok nagyságrendjéhez képest nem elég sem az idő, sem a figyelem, sem a szakértelem. A második fontos szempont, hogy az oktatás befogadó közege előnytelenebb, a harmadik pedig, hogy „a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből.”⁵⁰⁹

⁵⁰⁷ KOVÁCS megállapítása további szempontot jelent az elvárásrendszer ilyen jellegű értelmezéséhez: „az oktatás egyik kulcsmozzanata az osztályteremben folyó munka, ami a szakma hagyományából építkezve döntően személyes és tacit tudásra épül, amit korábbi minták követéséből és tapasztalatok sokaságából (ezek között a Polányi által használt fogalommal számos „küszöb alatti” megfigyelésből) felépülő, integrálódó tudás mozgat. Mindezzel összefügg, hogy a felsőbb szintekről indított – akár tudományosan is igazolt – reformok a pedagógusok számára sokszor demoralizálóak és fenyegetőek, hiszen a két tudáshalmaz eltérő logikájú, kódrendszerű (OECD, 2000), és az esetlegesen létező egymásra hatásukra vonatkozó tudás sem lehet megerősítő, ha már elemeik eredete és tartalma is eltérő vagy bizonytalan (ld. integrált oktatás, digitális táblák, minőségbiztosítás stb.)” KOVÁCS: Az oktatás tudástérképe. Tanulmány az OFI TAMOP 3.1.1. 8.1. számú projekt keretében.

⁵⁰⁸ FÜZI: *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*, 14.

⁵⁰⁹ KERTESI – KÉZDI: *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után*, 962.

A tanárok a hétköznapi feladataik kapcsán sok esetben úgy érzik, hogy problémáik megoldására nem kaptak oktatásuk során felkészítést. A pedagógusképzésnek az európai normák szerint multidiszciplinárisnak kellene lennie, ami

„...négy területen fejleszt kompetenciákat: a) szaktárgyi ismeretek, b) pedagógiai ismeretek, c) a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségek és kompetenciák, d) az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével kapcsolatos kompetenciák. A legfrissebb hazai kutatási eredmények szerint a magyar pedagógusok és oktatási szakemberek az oktatás eredményességének és hatékonyságának minden területét fontosnak tartják, de mindegyik területen erőteljes tudáshiányt érzlelnek, és határozottan úgy látják, hogy egyik területen sincs összhangban a meglévő tudás a gyakorlattal.”⁵¹⁰

Bár a pedagógusok képzési hiányokat érzlelnek, a szakirodalom felhívja a figyelmet, hogy a felsőoktatásban való képzést megelőző hatások jóval erősebbek a tanárok nézetrendszerében, mint a felsőoktatásban tanultak.

FALUS szerint – és itt áttérünk a deklarált elvárások világából a tanári sikeresség szakmai vizsgálatának egyes elemeire - négy tényező befolyásolja a tanári sikerességet, melyek közül az első épp a „nézet”. A nézet fogalma szerinte az attitűddel és a gyakorlati tudással rokon-ságban értelmezhető, mégpedig – RICHARDSON nyomán⁵¹¹ – olyan „pszichikailag alátámasztott feltételezésekként”, „amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során”.⁵¹² A nézetek azért is központi jellegűek, mert –mivel értelmezési szerepüknel fogva ugyanúgy működnek, mint az előítéletek alkotásánál leírt kategóriák – „csak azokat az új módszereket, eljárásokat vagyunk hajlandók és képesek magunkévá tenni, amelyek illeszkednek nézetrendszerünkbe”.⁵¹³

A tanár hatáskifejtésének másik eleme a gyakorlati tudás, amely főként a pedagógiai tapasztalatból származik, és amely ténylegesen hat a tanári gyakorlatra, magában foglalva – SHULMAN alapján⁵¹⁴ – a tantárgyi tudást, a pedagógiai tartalmi tudást, annak ismeretét, hogy mi könnyíti vagy nehezíti egy adott téma átadását, a tanulók sajátosságainak ismeretét, a nevelési célok és környezet ismeretét, és az általános pedagógiai tudást.⁵¹⁵ A gyakorlati tudás az elméleti tudás egyik forrása is, mely egyfelől a sikeresnek, tapasztaltnak mondható tanárok esetében lehet a siker magyarázata, ugyanakkor lehet a kívülről érkező elméleti tudás befogadásának gátja is.

⁵¹⁰ FÜZI: i.m., 53-54. Ugyanezt állapítja meg ALCALDE a spanyolországi tanárokról: a hivatalos célok és a tanár rendelkezésére bocsátott eszközök nincsenek összhangban egymással. ALCALDE: i.m., 207.

⁵¹¹ RICHARDSON: The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach, 102–119.

⁵¹² FALUS: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 23.

⁵¹³ FALUS: i.m., 24.

⁵¹⁴ SHULMAN: Those who understand: knowledge growth in teaching, 4–14.

⁵¹⁵ FALUS: i.m., 25.

A nézethez és gyakorlati tudáshoz egyaránt kötődő fogalom – mely szintén meghatározza a tanári munka sikerét az értékelés, és épp a dinamikusan változó gyakorlati tudáshoz kapcsolódóan maga is változó rendszer – a reflexió, mely témánk szempontjából azért jelentős, mert ahogy FÜZI fogalmaz:

„...összeköti a tanári sikeresség szempontjából általunk fontosnak tartott elemeket. Így például a diákokkal kapcsolatos tanári attitűdöket a pedagógus módszerválasztásával, a tanár iskolai közérzetét a foglalkozásokra való felkészülés jellegzetességeivel, a tanárra jellemző reflexiót a pedagógus kedveltségével stb. A reflexió élményfeldolgozási funkciója a tanár lelki egészsége, egyensúlya és innovációs hajlandósága megőrzésében nyújt segítséget, a tevékenység fejlesztésében betöltött szerepe folytán pedig lehetővé teszi a tanári kompetenciák pályán átívelő fejlesztését.”⁵¹⁶

A reflektivitás fejleszthető kompetencia,⁵¹⁷ melynek lényegi elemei SZIVÁK összegzésében: az oktatási-nevelési probléma felismerése, a probléma meghatározása, a probléma elemzése, megoldási módok felállítása, optimális megoldás kiválasztása, a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása.⁵¹⁸ A reflektivitásra való képességet vizsgálva KIMMEL a következő jellemzőket hangsúlyozza: „önismeret, önbizalom (a saját hatékonyságba vetett hit), érzelmi kiegyensúlyozottság (érzelmi fegyelmezettség), flexibilitás, nyitottság, az interperszonális és kommunikációs készségek fejlettsége, a felelősségérzet, fejlett metakognitív készségek és a reális önértékelés képessége”.⁵¹⁹ A szakmai kérdéseket illető reflexiónak azonban vannak akadályozó tényezői is. Első rendben az előbbieken sorolt tulajdonságok hiánya, másodsorban pedig – ami témánk szempontjából kiemelten fontos - az érzelmi tényezők. A dialógusban megvalósuló reflektív folyamatok sajátja ugyanis, hogy érzelmi feszültséget kelt, a feszültség pedig védekező reakciókat indít el, és mivel a tanítási folyamat a teljes személyiséget teszi próbára, a kritika vagy kudarc ebben az esetben az egész személyiséget rázza meg.⁵²⁰ Ez a feladat tehát ugyanolyan problémák elé állít minket, mint a fentebb tárgyalt előítéletesség: adott kérdés kapcsán erős érzelmeket generál és átfogó hatásként jelentkezik.

Az iskolarendszerben önellenőrzésként megadott szempontok, és a sikeres pedagógusi tevékenységhez szükséges – jelen dolgozatban leegyszerűsítve vázolt – elvárásrendszerek mellett a nem homogén összetételű iskolában a szülői elvárások rendszere is kettős. A szülők elvárásairól már a korábbi fejezetben kaphattunk egy leegyszerűsített képet: a tanár úgy tanítsa a gyermeket, hogy a remélt (reális vagy irreális) továbbtanulás útjára léphessen, közben

⁵¹⁶ FÜZI: i.m., 35.

⁵¹⁷ A reflexió napló írását ajánlja ennek megsegítésére HUNYA: *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Sokféle fejlesztési formát mutat be vázlatosan* SZIVÁK: *A reflektív gondolkodás fejlesztése.*

⁵¹⁸ SZIVÁK: i.m.

⁵¹⁹ KIMMEL: *A tanári reflexió korlátai*, 38.

⁵²⁰ KIMMEL: i.m., 39.

nevelje is, hogy megelőzze a deviancia kialakulását, de ne úgy, hogy az ellenkezzen a család nevelési elveivel,⁵²¹ vagyis hagyja a nevelési elveket a szülőre.

Az elvárás kettősségét a különböző társadalmi rétegek eltérő prioritásai adják: az alacsony iskolázottságúak azt várják, hogy az iskola tevékenysége által a gyerek képes lesz helyállni a jövőben, esetleg szakmát szerezni, és az erre való felkészítést, valamint a pályaválasztásban való segítséget tartja fontosnak, míg a magasabban képzettek az információközlést, a magas színvonalú iskolákba való bekerülés feltételének megteremtését.⁵²² SALLAI összegzésében az „átlagosnak” tekinthető szülők esetében ez a következőképpen érthető:

„A szülők többnyire olyan iskolát szeretnének, ahol a lehető legtöbb tudást belegyömöszölik a gyerekük fejébe, amivel simán bejuthatnak a következő iskolatípusba. Vagy legalábbis szeretnék, hogy *ne kelljen foglalkozni a gyerek iskolai előmenetelével*. Ne kelljen különórára vinni, az iskola adjon sok idegen nyelvet és informatikát. Már az első osztályba így toboroznak az igazgatók. A szülő szeretné, ha visszaigazolná az iskola a „jó szülőségét”. Nem időt ad a gyerekeknek közös élményekkel, hanem jó iskolát, néha anyagilag erején felül teljesítve.”⁵²³

A gettó-iskolákban vagy a szegregált osztályokban tanítók számára teljesen másként jelentkeznek a szülői elvárások. Ahogyan korábbi fejezetben már említettük, ezeknek a szülőknek a többsége nem igényli, hogy az iskola nevelje is a gyermeket, azt azonban igen, hogy előzze meg a gyermek életében a devianciákat. A pedagógusok problémája ebben az esetben az, hogy az iskola, így ők is, teljesen mást szeretnének adni, mint amit az érintett családok kapni. A cigány szülőkre jellemző sajátos elvárás, hogy az iskolában méltányosan bánjanak a gyermekekkel. Amennyiben úgy élik meg, hogy egy tanár eljárása méltánytalan (mert rossz jegyet adott, nem megfelelően szól a gyerekhez, vagy ahogy az általam ismert szülők rendszeres szóhasználatában megjelenik: „szenvtelen volt”), akkor a középosztálybeli tanár számára értelmezhetetlen módon, bejelentés nélkül megjelennek az iskolában, hogy igazságot szolgáltatásnak, vagyis érvényt szerezzenek elvárásaiknak. LISKÓ tanulmányában tanárokkal készített interjúk alapján megállapítja, hogy a tanárok nem csak a váratlan és nem alkalmas időpontot kifogásolják, hanem azt is, hogy a cigány szülők erős érzelmekkel és indulatokkal kísért panaszában etnikai színben tüntetik fel a konfliktust, vagyis arra vezetik vissza a tanár viselkedését, hogy előítéletes a cigány gyermekkel szemben. „Az ilyen természetű konfliktusok kezelésére és mindkét fél megelégedésére szolgáló megoldására a pedagógusok nincsenek felkészülve. Ebből következően a konfliktusos helyzetek tovább növelik a kölcsönös bizalmatlan-

⁵²¹ BUDA: A pedagógia dilemmája, 101.

⁵²² IMRE: Szülők és iskola, 498-503.

⁵²³ SALLAI: Pedagógusnak lenni a mai iskolában.

ságot, és nincs semmi, ami gátat szabna a konfliktusok ismétlődésének”.⁵²⁴ A tanárok számára pedig további gondot jelent az ilyen konfliktusok középosztálybeli szülők felé való kommunikációja, hiszen – ahogyan azt láthattuk – saját személyes sikerképe és társadalmi megbecsültsége függ az iskola összképétől. A szülőkkal való kapcsolattartás⁵²⁵ összességében is sokkal problémásabb ott, ahol sok hátrányos helyzetű gyermek tanul, pedig a hatékony munka érdekében épp ezekben az iskolákban lenne rá a legnagyobb szükség:

„Ezekben az iskolákban nem működnek megfelelően a szülőkkal való kapcsolattartás hagyományos formái (a szülők nem járnak el a fogadóórákra és a szülői értekezletre, nem vesznek részt a szülői szervezetek munkájában), és az iskoláknak nincsenek megfelelő eszközeik arra, hogy a szülőkkal való kapcsolattartáson javítsanak.”⁵²⁶

Mindezen elvárások között nehéz megtalálni azt az utat, melyben a pedagógus megélheti hatékonyságát, kreativitását, önkitaljesztését, és egészséges maradhat. FÁBIÁN így összegzi ezt a kihívást:

„A ’kívánságok’ világa értelmezésünkben a pedagógia világán belül működő egyének által, valamint az azon kívül fellelhető ember, embercsoport, társadalmi csoport, illetve társadalom által megrajzolt képpel is gazdagodik. Ezt a világot cizellálja az integrált tanárszerepben megjelenő, elvárt szerepnek nevezett komponensrendszer, amely azzal kapcsolatos kívánalmakat közöl a pedagógussal, hogy milyen módon alakítsa pedagógiai tevékenységét. Idealisztikus világ ez is, amely ugyanakkor nem a pedagógiai világ aktora, azaz a pedagógus igényei szerint, hanem a környezet sokszínű igényei szerint formálódik. A környezet differenciáltsága, komplexitása és zavarai tükröződnek vissza a »kívánságok« világának konfliktusaiban is (...). Ennek a világnak tisztulnia kell ahhoz, hogy a pedagógusként létező egyén képes legyen hatékonyan működni, s ez adja meg a jelentőségét az integrált szerep másik komponensének, a leképezett szerepnek. Az egészséges pszichés világgal élő pedagógusok, ha nehezen és kompromisszumokkal is, képesek arra, hogy az idealisztikus pályaképet követelő környezet ellenében egy reális »valóságos« világban boldogan éljenek, amely akár egyénként változó képet is mutathat.”⁵²⁷

5.1.2.2. Az igénybe vehető segítségek

A változásokhoz való alkalmazkodáshoz és a fent leírt elvárásoknak való megfeleléshez a tanároknak segítségre van szükségük, amit az oktatási rendszer szervezési, irányítási szintjéről igyekeznek is lehetővé tenni továbbképzések formájában. Ezek közül azonban felmérések

⁵²⁴ LISKÓ: A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére, 504.

⁵²⁵ A szülőkkal való kapcsolattartás legtöbbször terhet jelent a pedagógusok számára. Nem véletlen, hogy felülbecsülik az erre fordított időt. „A szülőkkal való kapcsolat időtartamát annál hosszabbnak érzékeli a pedagógus, minél nagyobb problémát jelent számára a munkaterhelés mértéke, illetve annak egyenetlen eloszlása. Akiknek ez utóbbiak különös gondot jelentenek, majdnem két és félszer hosszabbnak érzékelik a szülőkkal való kapcsolattartásuk időtartamát, mint ahogy ezt a napló alapján megállapítható konkrét számok mutatják.”

LANNERT–SZEKSZÁRDI: Miért nem érti egymást a szülő és pedagógus, 16.

⁵²⁶ LISKÓ: A pedagógus továbbképzés hatékonysága, 398.

⁵²⁷ FÁBIÁN: Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve, 20.

szerint a tanárokat legfőképp azok érdeklik, melyek megértetik velük, mit jelent az új életpálya-modell, vagy a saját, munkaerőpiaci szempontból fontos készségeiket fejlesztik, mint például a nyelvtanfolyamok.⁵²⁸ Valójában a továbbképzések esetében ismét egy olyan jelenséget figyelhetünk meg, ami a teljes oktatási rendszert jellemzi: a különböző szereplők másként látják és értelmezik a szükségleteket.⁵²⁹ Ez egy bonyolult kört eredményez, melynek elemei a következők. Egyfelől az oktatásirányítás a reformok mentén meghatározott célkitűzéshez és elvárásrendszerhez való alkalmazkodást elősegítő továbbképzési lehetőségeket próbálja elérhetővé tenni, melyeken a pedagógusok megismerkedhetnek a szükséges módszerekkel. Nem véletlen, hogy a „szakmai továbbfejlődés” hívószóval kapcsolatban a pedagógusok leginkább a hosszabb-rövidebb tréningekre és kurzusokra asszociálnak. Az ő igényük azonban sokkal inkább az „itt és most” helyzetekben felmerülő problémák megoldására nyújtott „receptek” iránt erős,⁵³⁰ ami jelzi, hogy a megoldásokat elsősorban külső szakértőktől várják.⁵³¹ Ezzel azonban látszólag ellentmondásban van az a tény, hogy konkrét problémáik megoldásában segítséget elsősorban az iskolán belül: kollégáktól, intézményvezetéstől, intézményben dolgozó speciális szakembertől várják. Sem a külső szakmai ellenőrök, sem a minősítési szakértők nem jelentenek olyan segítséget, amire a pedagógusok számítanának,⁵³² és valójában ide sorolhatóak a továbbképzések is. SÁGI értelmezésében:

„A különböző szintű igények összehangolódásának hiányát okozhatja az, hogy az érintetteknek nincs határozott víziójuk a szakmai továbbfejlesztés irányáról és módjáról, de okozhatja az is, hogy vannak ugyan elképzelések, de ezek nem fogalmazódnak meg határozottan, vagy nem ott és olyan formában fogalmazódnak meg, ahol a döntések születnek, és természetesen előfordulhat az is, hogy a különböző szintű igények lényegesen eltérő irányultságúak.”⁵³³

Miközben tehát léteznek továbbképzések, a pedagógusok inkább iskolán belül igénylik a segítséget, ez azonban nem vezet el oda, hogy problémamegoldó köröket, csoportokat alakítsanak, amelyekben közösen fel tudnák tárni a probléma hátterét, azonosítani tudnák a kérdést, hatékony és sokszínű problémamegoldási eszköztárat tudnának kialakítani, és megfogalmaz-

⁵²⁸ SÁGI: *Pedagógus továbbképzés és értékelés: igények és eredmények*. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debreceni Egyetem 2014. november.

⁵²⁹ Ez a megállapítás nem a továbbképzési rendszer kritikája, csupán ténymegállapítás, figyelembe véve az oktatási rendszer méretét, társadalmi beágyazottságának mértékét és komplexitását, valamint az ezekből adódó „tehetetlenségi nyomatékot”.

⁵³⁰ LISKÓ kutatásai szerint: „a vizsgált intézményekben a tanárok számára jelenleg a nevelési feladatok ellátása és a speciális módszereket igénylő oktatási feladatok megvalósítása jelenti a legfőbb gondot. Ha tehát a továbbképzés rendszere az iskolák aktuális igényeihez kíván alkalmazkodni, a tanártovábbképzésnek elsősorban ezekre a feladatokra kellene koncentrálnia.” LISKÓ: A pedagógus továbbképzés hatékonysága. 397.

⁵³¹ SÁGI: A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrében, 61.

⁵³² SÁGI: *Pedagógus továbbképzés és értékelés: igények és eredmények*.

⁵³³ SÁGI: A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrében

hatóvá, értelmezhetővé tennék az oktatásirányítás számára, hogy milyen segítségre lenne szükségük.

Ezt a folyamatot jól megvilágítja SALLAI cikkének címe: „*Szakmai divatok és az iskola belső világa*”.⁵³⁴ A pedagógusok ugyanis miközben továbbképzik magukat, mindig új „megváltó módszerrel” ismerkednek meg, ám mint azt korábban láttuk, az az elméleti tudás, mely nem egyezik alapvető nézeteikkel, nem válik belső, alkalmazott, gyakorlati tudássá, vagyis érdemben nem képes változtatni munkájuk hatékonyságán, sikerességén. Ehelyett divattá válnak különféle kifejezések, melyek azonban inkább csak hivatkozásként jelennek meg. A jelenség megvilágítására elegendő példaként egy, látszólag a legegyszerűbbek közül való fogalom. A *csoportmunka* az, amitől többek között az együttműködés erősödését lehetne várni, a legtöbb esetben azonban – mivel a csoportmunkát a diákoknak is tanulni kell, a tanártól pedig komoly előkészületeket igényel – a csoportmunka tulajdonképpen megmarad a frontális óra sajátos módjának, melyben a diákok csoportban ülnek, de vagy külön dolgoznak, vagy egy a többi helyett, és a tanárral való interakció is a frontális tanítás jellegzetességeit hordozza. Ehhez kapcsolódóan „egyre gyakoribb jelenség, hogy a pedagógusok nem dolgozzák ki a hatékony csoportmunkához illeszkedő tartalmakat, feladatokat, segédanyagokat, és a diákok sem tekintik valódi tanulásnak a csoportban végzett munkát”.⁵³⁵

A folyamatok ugyanilyen felszínességét lehet megfigyelni a hasonló pedagógiai fogalmak és módszerek használatában. Témánk szempontjából kiemelt fontosságú a hátrányos helyzetűek és a cigány gyermekek oktatásának, nevelésének színvonal-növekedését célzó továbbképzések hatékonyságának kérdése. LISKÓ a pedagógusok körében végzett hatásokat vizsgáló felmérése azt igazolja, hogy a pedagógusok nézeteit alapvetően nem tudták megváltoztatni. Az adatok a továbbképzések előtt azt mutatták, hogy „a pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű és roma gyerekek iskolai kudarcaiért elsősorban a szülőket tette felelőssé”, ugyanakkor 92 százalékuk úgy vélte, hogy az iskola nem képes kompenzálni a hátrányokat, és nem tudja bepótolni azt, amit a gyermek a családban nem kapott meg. A továbbképzés hatására ez a vélekedésük alig változott, de „legalább néhányan belátták, hogy az iskolai feltételeknek nagyobb a szerepük, mint ahogyan ezt korábban gondolták”. Ugyanennek a kérdésnek a cigány gyermekekre vonatkoztatása (vagyis hogy a cigány tanulók kudarcai elsősorban a családi háttérrel magyarázhatóak) a továbbképzés hatására nem a vélekedés meggyengülését, hanem enyhe erősödését mutatta.⁵³⁶

⁵³⁴ SALLAI: Szakmai divatok és az iskola belső világa, 116-123.

⁵³⁵ SALLAI: i.m.

⁵³⁶ LISKÓ: A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére, 498-500.

5.2. A HITOKTATÓ ÉS AZ EGYHÁZI MEGHATÁROZOTTSÁG

5.2.1. A TANÍTÓI SZOLGÁLAT TÖRVÉNYEINK ÉS SZABÁLYAINK TÜKRÉBEN

A hitoktatással kapcsolatosan két olyan törvénye van református egyházunknak, mely meghatározza tevékenységünket. Az egyik általában a hittanoktatást szabályozza, történjen az gyülekezetben vagy közoktatási intézményekben,⁵³⁷ a másik pedig a református köznevelést szabályozza,⁵³⁸ mely intézményeink életét átfogó keretbe foglalja, és ebből fakadóan szűkebb és egyben tágabb – de a gyülekezeti hitoktatástól mindenképpen eltérő - keretet is teremt az ezekben az intézményekben folyó hitoktatásnak. A hitoktatás meghatározója még a kerettanterv,⁵³⁹ melynek bevezetése szintén tartalmaz témánk szempontjából elemezhető, vagyis viszonyulásainkról szóló megállapításokat, és vizsgálnunk kell a református pedagógusok számára megalkotott Etikai Kódex⁵⁴⁰ pontjait is.

5.2.1.1 Mit, miért?

Hittanoktatást szabályozó törvényünk a missziói parancsból (Mt 28,18-20) indul ki, mikor tanítói szolgálatának okát és alapját megfogalmazza. A tanítás oka tehát a küldetésteljesítés, vagyis a tanítás maga küldetésteljesítés. Ebből következően állapítja meg, hogy „az egyház gyülekezeteiben él, s a gyülekezet létehez elengedhetetlenül hozzátartozik a tanítás, a katechézis”. A katechézis kiterjesztése érdekében tart fenn iskolákat és „él az egyházi és nem egyházi oktatás keretében tartható hit- és erkölcsstanoktatás lehetőségével, valamint gyülekezeteiben is megszervezi és végzi a hit és erkölcsstanoktatást”. A hittanoktatás tehát egyenlő a katechézissel.⁵⁴¹ Ez az a mozzanat, mely belső, teológiai feszültséget teremt, ami alapvetően jellemzi református hitoktatásunk megélését, megvalósítását. A cél- és feladat-meghatározás, és a hozzá kapcsolt eszközrendszer ugyanis két különböző nyelven fogalmazódik meg, amelyek között állandó fordítási kényszer áll fenn.

A feladat egyértelműen a tanítvánnyá tétel, melyet a törvény úgy értelmez, hogy ez „tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélésének segítése és áldásközvetítés” – mindazok számára, „akik azt kérik, vállalják vagy elfogadják”. A megvalósításban ehhez kínálunk a

⁵³⁷ A Magyarországi Református Egyház 2013. évi VI. törvénye a református hittanoktatásról szóló 2007. évi II. Törvény módosításáról (a módosítással egységes szerkezetben)

⁵³⁸ 1995. évi I. törvény a magyarországi református egyház köznevelési törvénye (az 1998. évi I.; a 2005. évi II. és a végrehajtási utasítással, továbbá a 2013. évi V. törvény átfogó módosításaival egységes szerkezetben)

⁵³⁹ A Magyarországi Református Egyház Hit- és erkölcsstan Kerettanterve. Könyvek a Magyar Református Nevelésről 4., 2012.

⁵⁴⁰ Etikai Kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára Országos Református Tanáregyesület (ORTE), 1998.

⁵⁴¹ Ezt a kérdéskört a következő fejezet taglalja részleteiben.

tanulóknak „az életkoruknak és az általános műveltségi szintjüknek megfelelő szintű bibliaismereti, egyháztörténeti, dogmatikai és etikai, egyházzenei, valamint az egyház életének mindennapjairól szóló” ismeretanyagot. Tanítást kínálunk, a tanulók tanítást várnak – ezt kérik, vállalják vagy fogadják el iskolai keretekben, miközben valódi célunk a tanítvánnyá tétel, amelyhez szükséges lenne a tanítványság iránti igény. A szöveg szerint az elfogadás és vállalás a tanítvánnyá tételre vonatkozik, míg ez iskolai körülmények között sokak számára egy választható (egyes évfolyamokon pedig immár kötelezően választható) tantárgy.⁵⁴² Nem véletlenül fogalmazta meg SZÜCS 1990-ben, a lehetőségek megnyílásakor a következő intést:

„Jeleit látjuk annak is, hogy a post-szekuláris igény szívesen vár kielégítést az egyházaktól. Amíg ez egyfelől örvendetes kihívás is lehet az »evangélium nem vallásos interpretálására«, addig másfelől óvatosságra is int: csak annyi terhet vállaljunk, amennyit színvonalasan betölteni is képesek vagyunk. Legfőképpen pedig ne meneküljünk a »kívülvalók« katechizálásába addig, amíg »hitünk cselédeit«, megkeresztelt gyermekeinket el nem értük!”⁵⁴³

A 2015/16-os tanévre a Református Pedagógiai Intézet készített egy vetíthető segédeanyagot a lelkipásztorok számára, mely bemutatásával segíthetik a szülők döntését, hogy a hittant vagy az erkölccsant válasszák. Ebben a kiadványban⁵⁴⁴ ugyanez a kérdés jelenik meg, jelezve a mai állapotot a kereslet kínálat viszonyában, amikor a szülők feltételezett igényeihez mérten megfogalmazza önmagát. A hittan ebben az anyagban „Isten Igéje alapján maradandó értéket, keresztyén értékrendet közvetít”, összekapcsolódik benne a Biblia, a műveltség és az élmény. Közvetített értékei: a „szeretet Isten és az embertársak iránt”, „békesség, megértés, elfogadás és befogadás mások iránt”, valamint a „felelősségteljes élet a családban, iskolában és barátok között”. Az anyag hangsúlyozza, hogy „az alpműveltség fontos része a Biblia ismerete”, amelyet a hittanórákon úgy sajátíthat el a gyermek, hogy játékos, élvezetes formában tanul, és a megszerzett tudás „összhangban van más tantárgyakkal”.

A hittanoktatást szabályozó törvényünkben megjelenő feszültség tehát nem elméleti, hanem meghatározza gyakorlatunkat. A fenti bemutató anyag ezen felül megfogalmazásaiban és értékrendjében középosztálybeli családokat céloz meg, mint ahogy a további reklámanyag-

⁵⁴² A célok és igények között akkor nem lenne különbség, ha református hitoktatásunkban csak valamilyen formában vallásos református szülők gyermekei vennének részt, ez azonban közel sincs így. Bár erre vonatkozó felmérés nem született, elég ha a korábbi fejezetben tárgyaltakra gondolunk: sok esetben a szülők azért íratják református iskolába gyermekeiket, mert ott kevesebb hátrányos helyzetű, cigány gyermek van, vagy mert valamilyen más okból magasabb szintű oktatást, nevelést remélnék. Ugyanígy meghatározza a helyzetet a kötelező hit- vagy erkölccstan oktatás kérdése, amely által olyan szülők is beíratják gyermekeiket, akik nem kötődnek az egyházhoz. Nem véletlen, hogy egyházunk – a többi történelmi egyházhoz hasonlóan – komoly kampányt folytat a bizonytalan szülők bevonásáért.

⁵⁴³ SZÜCS: A katechézis teológiai problémái és mai gyakorlata, 17.

⁵⁴⁴ <http://reformatus.hu/letoltesek/481/>

ként elkészített plakátok és kisfilmek is a magyar középosztály számára pozitív üzenetet hordozó csoportképet mutatnak. A műveltség, a biztos kapaszkodó a bizonytalan világban, az igényekre megfelelően reagáló ismeretanyag kínálata mellett jelenik meg a törvényben az eredeti cél, amely a „reklámjainkban” visszafogottan jelentkezik: „Mindezek mellett a hittanoktatás hitre való nevelés ill. hitben való nevelés, amelynek során segíteni kell növendékeinket abban, hogy bibliaolvasó és imádkozó, a gyülekezet közösségében Igével és úrvacsorával rendszeresen élő, áldozatkész keresztyénekké váljanak (Heidelbergi Káté 21. kérdés-felelet”.

A köznevelési törvényünk szintén az oktatási rendszerből kiindulva fogalmazza meg célját, mellé helyezve missziói feladatát.⁵⁴⁵ A sorrendben első cél, hogy a református közoktatási intézmény a tanulókat „ művelt, jellemes keresztyén emberekké, az egyetemes emberi értékek tisztelőivé, a magyar haza és nemzet hűséges és áldozatkész, alkotó polgáraivá formálja, akik mindenkor készek az örökölt és a jelenkori kultúra valódi értékeit befogadni, gyarapítani, közvetíteni és továbbadni”, és ezek mellett a református vallású tanulókat egyházunk hitvalló tagjaivá tegye, a nem református vallásúakat pedig értékeink tiszteletére nevelje.

A társadalmi célok kiszolgálása, kulturális tevékenység az oktatás és nevelés eszközeivel, valamint a misszió szándéka nem társított többlet-eszközökkel feszültséget jelent tehát a célok megfogalmazásában és a megvalósítás tervezésében, de legalábbis komplex célrendszert eredményez. Ezt az iskolákra vonatkoztatva MÁRKUS úgy fogalmazza meg, hogy „A református iskolának nem elsődleges célja a misszió; a református iskola a keresztyén misszió egyik stratégiai eszköze.”⁵⁴⁶ Köznevelési törvényünk szerint tehát a református iskolák fenntartásának oka a missziói parancs teljesítése, ami nem elsődleges célja az iskoláknak, melyek mégis eszközök a missziói parancs teljesítésében. Ezt a hétköznapi viszony-meghatározóként vizsgáljuk, missziói szempontból úgy fogalmazható meg, hogy „igen, de nem; nem, de igen”.

Ha konkrétan a hittanoktatásra koncentrálunk, a hittanoktatásról szóló törvényünk 2§-a értelmében a Zsinat által elfogadott Református hittanoktatási kerettantervet kell megvizsgálunk, mivel ez határozza meg „a hittanoktatás alapvető célkitűzéseit, tartalmi és formai követelményeit”. Ebből két újabb meghatározó kérdést ismerhetünk meg, amelyeket a valláspedagógiai alapelvek között olvashatunk: „célkitűzésrendszere és ajánlásai az élményt adó, személyiséget formáló, hitet ébresztő, a tanulók Isten általi megszólíttóság tudatát erősítő” hittanórák tartására mutat. Az első ebből érthető probléma, hogy valami olyan tevékenységet kell végeznünk, amelynek megvalósulása a Szuverén Isten kezében van. A hit ugyanis célkitűzés,

⁵⁴⁵ A megállapítás nem kritikai. Amennyiben az egyház köznevelési intézményei által állami feladatok megvalósítását vállalja magára állami finanszírozással, akkor ebből a szempontból kell első rendben megfogalmaznia feladatát, és egy kívülről meghatározott nyelven kell szabályozásában kommunikálnia.

⁵⁴⁶ MÁRKUS: SWOT- és célelemzés a református iskolarendszer számára, 13.

de a hitet emberként nem adhatjuk, így ebben a megfogalmazásban próbálunk „hitet ébreszteni”. Ez a konkrét hitoktatási tevékenységre lefordított változata a törvényi megfogalmazásnak, mely szerint a cél a „tanítvánnyá tétel, tanítványi létre való nevelés,” a tanítványság megélésének elősegítése, és az „áldásközvetítés”, formája pedig a „hitre való nevelés” és „a hitben való nevelés”. Ismét egy paradoxonnal találkozunk tehát: nekünk kell tanítvánnyá tennünk minden népet, miközben senkit nem áll hatalmunkban tanítvánnyá tenni.

Az idézett szövegrész által felvetett másik probléma a hit és hitoktatás viszonyának az a vonása, miszerint a „tanulók Isten általi megszólítotttság tudatát” kellene erősíteni, vagyis míg egyfelől cél a hit ébresztése, addig a meglévő hitet is próbáljuk erősíteni.⁵⁴⁷ Ezzel nem annyira a megtérés kérdése kerül előtérbe, sokkal inkább a viszonyulások, ismeretek, családi hátterek, vallásgyakorlás eltéréseinek tudomásul vétele. Ezen felül visszavezet bennünket a kérdés a katechézis mibenlétének problémájához: ami eredetileg nyitott, érdeklődő, valamilyen ismerettel már rendelkező emberek oktatása.⁵⁴⁸

5.2.1.2. *Ki, hol és hogyan?*

Ezen a ponton kétféle megkülönböztetési rendszert kell figyelembe vennünk. Egyfelől a hittanoktatás különböző megvalósítási formáját, eszerint létezik gyülekezeti hittanoktatás, iskolai fakultatív és iskolai kötelező hittanoktatás. A másik kategorizáció a vallási szocializáció szempontjából fogalmazódik meg, bár e fogalomra csak ritkán hivatkozunk. Eszerint a keresztyén nevelésnek három pillére van: a hittanoktatás, a gyülekezet és a család. Mivel az előbbi felosztás technikaibb jellegű, és meghatározza a gyülekezethez való – családi – viszony, így érdemesnek tartjuk e ponton az utóbbival kezdeni.

A Kerettanterv elvi megalapozása számol „azzal a szociológiai sajátossággal, hogy a tanulók egy része nem hitben élő családban nő föl, ill. nincsenek rendszeres gyülekezeti kapcsolódásai”.⁵⁴⁹ Az Oktatási Stratégiában ezt GYÖRI József a következőképpen fogalmazza meg:

„A református iskolába/óvodába járó diákok családi, szülői háttere rendkívül vegyes, gyakran ellentmondásos. Intézményeink nagy többségében kisebbségben vannak a hitüket rendszeresen gyakorló, az egyház életében aktívan résztvevő családok gyermekei (Országos átlagban 10-20% lehet!) [...] A serdülőkorban már komoly problémát je-

⁵⁴⁷ BOROSS egyenesen úgy fogalmaz, hogy „Maga a katechézis nem teremt hitet, hanem előfeltételezi azt”. BOROSS: *Katechetika*, 24.

⁵⁴⁸ Alátámasztja ezt, hogy a katechézisünk számára paradigmát jelentő történetben (Apcsel 8, 26-40) az etióp kincstárnok Isten Igéjét olvassa, Fülöp a Lélek indítására megmagyarazza neki az olvasottak értelmét, vagyis Jézust. Erre a kincstárnok válasza: „Hiszem, hogy Jézus Krisztus az Isten Fia”, és ezt a hitvallást követte a keresztség. BODÓ a történettel kapcsolatban így fogalmaz: „Ez a történet a katechézisnek is a paradigmája. Igazi katechézis – jóllehet a szó nem hangzik el benne -, hiszen misszió kíséri és keresztségre mutat.” BODÓ: *Hitre nevelés a Szentírásban*, 31.

⁵⁴⁹ Kerettanterv, 11.

lent a 'kettős nevelés', azaz a szülői ház és az intézmény közötti szemléleti és életmódbeli különbség.”⁵⁵⁰

GYÖRI János az iskolák államosítása óta eltelt 6 évtizedben bekövetkezett változásokra hívja fel a figyelmet: „Ma már a református iskolába is többnyire erősen szekularizálódott környezetből, gyakran csonka családokból érkeznek a legkülönbözőbb szubkulturális hatásokkal 'fertőzött' gyerekek”.⁵⁵¹

A helyzet nem más a nem egyházi fenntartású intézményekben folyó hittanoktatás esetében, különösen ha figyelembe vesszük a kötelező hit- vagy erkölcsstan oktatás hatásait. A családi háttér és a hittanoktatás közti feszültség feloldását a Kerettanterv ismeretátadással próbálja megvalósítani: „Ennek ellensúlyozására fontosnak tartja a gyülekezettről és a hitéleti szokásrendszerről alapvető ismeretek átadását, ill. azok beépülését”. Kérdés azonban, hogy a hiányzó vagy hiányos vallási szocializáció mennyiben pótolható ismeretátadással, és milyen kihívás elé állítja a gyakorlatban a hitoktatót, ha mindehhez az ismeretek „beépülését” várja a hivatalos ideál, miközben a „beépülés” fogalomnak nincs pontos definíciója, sem pedig módszertani megsegítése – ha csak a differenciálás fogalmát nem tekintjük annak. Ezt a feszültséget csak fokozza a Kerettanterv Oktatási Stratégiára hivatkozó megállapítása a család, gyülekezet, iskola hármasaról: „E három közösség nemcsak nem veszi át egymás funkcióit, de az első kettő nélkül a harmadik sem igazán életképes”.⁵⁵²

A gyülekezetek ebben az esetben sokszínű szerepet kapnak. Ideális esetben ők küldik a gyermekeket iskoláinkba, hitoktatásunkba, és ismét ideális esetben ők fogadják be a - hétköznapi szemlélet szerint – hitoktatást végzett, konfirmált fiatalokat. A gyülekezet biztosítja a gyülekezeti hitoktatást, és a Magyarországi Református Egyház alapegységeként – közvetlenül vagy közvetve – részese az intézmények fenntartásának.⁵⁵³ A gyülekezetek szempontjából a hitoktatás abba a konfirmációba torkollik, amely által a fiatal az egyház úrvacsorával élő tagja lesz. Ez a váradalom szintén magában hordoz egy paradoxont. Az Istentiszteleti Rendtartásunk szerint a konfirmáció lényege, hogy

„...a megkeresztelt személy, mint aki elnyerte a hit ajándékát, a gyülekezet nyilvánosságára előtt tesz bizonyosságot Krisztus mellett hozott személyes döntéséről. A döntés magába foglalja a bűnbánat, a megtérés Lélek által munkált eseményét és a bűnbocsánat

⁵⁵⁰ GYÖRI: Szülők, 115-116.

⁵⁵¹ GYÖRI L.: Művelődéstörténeti megalapozás, 47.

⁵⁵² SZÜCS: A keresztyén nevelés-oktatás igei megalapozása, 43.

⁵⁵³ MÁRKUS ezt úgy fogalmazza meg, hogy a Magyarországi Református Egyház mintegy 1200 anyaegyházközsége és azokhoz tartozó leányegyházközségek, illetve missziói egyházközségek vesznek részt egyházunk oktató-nevelő munkájában. Az egyházközségek ezt a munkát attól függetlenül végzik, hogy van-e fenntartásukban bármilyen oktatási intézmény. Ifj. MÁRKUS: A gyülekezetek, 129.

evangéliumának meghallását. E döntés kifejezésével a hívő betagozódik Krisztus testébe, szolgáló közösségébe.”⁵⁵⁴

A paradoxon abban áll, hogy itt egy Isten által munkált folyamatról van szó, melyben az emberi szerep eszköz jellegű, de a titok mivoltánál fogva meghatározhatatlan, miközben tapasztalati szinten csak annyit tudunk megállapítani a konfirmáció alkalmával, hogy a konfirmandus tudja-e a Heidelbergi Káté kérdés-feleleteit?⁵⁵⁵ A hit és az elméleti tudás újabb szempontú paradoxonával van tehát dolgunk ismét, mely a felkészítés terhében jelentkezik a hitoktatást végző személyen. A konfirmáció ugyanis valami előzetesnek a *megeősítését* jelenti, és az előzetes kimunkálása – emberi síkon – legalábbis részben a hitoktató feladata. Ebben a folyamatban pedig az egyetlen értékelhető a tudás, melyből vizsgázzik a fiatal.⁵⁵⁶ Teológiailag ha indokolható a konfirmáció gyakorlata, akkor a hitvallás jellege által az, gyakorlatilag ha legitimálható a konfirmáció, akkor az elméleti vizsgának való megfelelés jellegében az.⁵⁵⁷

Az elvárás-rendszerek paradoxonjait vizsgálva szólnunk kell még a hittanoktatás személyi feltételeiről is. Törvényeink szerint végezheti ezt a munkát hittanoktató, vallástanár vagy hittanoktató lelkipásztor. A probléma itt a szakmaiságban adódik, a hittanoktatók és lelkipásztorok végzettsége ugyanis eltérő. A hittanoktatás sajátos ismereteket igényel. A Kerettanterv a katechéta személye kapcsán egy olyan személyt ír le ideálként, akinek szakmai kompetenciái magukban foglalják a „fejlődéslélektani, pedagógiai, szakdidaktikai és módszertani” elemeket, vagyis csupa olyat, ami nem része lelkészképzésünknek. Mégis, a lelkipásztor is alkalmas hitoktatásra, ám valójában ő nem pedagógiai jellegű felkészültsége, hanem teológiai tudása, és az egyházi „hierarchiában” elfoglalt helye miatt. A hittanoktatók és vallástanárok egy másik szakmai elem, a teológiai tudás tekintetében bírnak kevesebbrel. A vallástanárok és hittanoktatók ugyanis, ha csak az elérhető vallásdidaktikai anyagok tükrében vizsgálják és értékelik saját felkészültségüket, egy másféle ideállal szembesülnek, ami szintén a hiányokat jelzi. A hittanoktató ugyanis képzett egzegéta, tisztában van a bevezetéstannal és a hermeneutika szakte-

⁵⁵⁴ *Istentiszteleti rendtartás a Magyarországi Református Egyház számára*, Budapest, Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1985.22.

⁵⁵⁵ BODÓ: A keresztelestől a konfirmációig, 124.

⁵⁵⁶ Nem véletlenül érvel FEKETE amellett, hogy a konfirmációt ki kell emelni a tantárgy jellegű hitoktatásból, és meg kell szabadítani a vizsgajellegtől. A felszólítás elterjedt állapotokat tükröz. FEKETE: A konfirmáció gyakorlati teológiai aspektusai, 143.

⁵⁵⁷ Ezt a kettősséget KOCSEV a következőképpen fogalmazza meg: „a konfirmációi felkészülés is – általánosságban szólva – nem az érintettek lelkéről, hanem az értelmükről szó (mintegy objektumként kezelve a konfirmandust), nem a *'hogyan vagy itt és hogyan érzed magad?'* (mint szubjektum), hanem a *'mit tudsz és mit teljesítesz?'* kérdéséről.” KOCSEV: A konfirmáció pasztorálpszichológiai megközelítése, 159.

rületeivel illetve a rendszeres teológiával éppúgy, mint a pedagógiához kapcsolódó szakterületekkel.⁵⁵⁸

Mindezeken felül az Etikai Kódex leírása (1.4.) további elvárásokkal szembesíti a hittanoktatást végzőt (és általában a református tanárokat): „A keresztyén pedagógus legyen kész lelkigondozói feladatok ellátására is. Ennek érdekében gyarapítsa pszichológiai és hitbeli ismereteit. Az erejét meghaladó esetekben kérje az iskola lelkigondozásában jártasabb szakembereinek (pl. lelkész) segítségét.”

Mindezeknek a céloknak a megvalósítására pedig az iskolai hittanoktatásban hetente 1 alkalommal 45 perc áll rendelkezésre, református fenntartású iskoláinkban hetente 2 alkalommal 45 perc. A református iskolák esetében a célok megvalósítását nem csak a hittanórák szolgálják, hanem sokféle és sokszínű eszköz áll rendelkezésre, legjobb esetben egy többségben református szellemiségben tanító tanári kar, akik oktató-nevelő tevékenysége erősíti egymást és a meghirdetett üzenetet. Az utóbbi években azonban jellemzővé váltak az iskolaátvételek, vagyis az a folyamat, melyben korábban önkormányzati fenntartású iskolák fenntartását vállalta magára az egyház, megtartva az iskola diákjait és tantestületét. Ez pedig egy, az ideálisnak leírthoz képest teljesen eltérő helyzetet eredményez.

5.2.2. A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK HITTANOKTATÁSÁHOZ VALÓ VIZONYULÁS

Sokan sokféleképpen megállapítják, hogy társadalmunk változik, iskoláink helyzete is változik ezzel együtt. Az iskolák összetételéről hivatalos statisztikákkal rendelkezünk, bár ezekben a statisztikákban nem válnak külön a fenntartó egyházak: egyben kezelik az egyházi fenntartású intézményeket, mégis a tendenciákat megfigyelhetővé teszik. Természetesen etnikai jellegű statisztikák nem készülnek, a hátrányos helyzetű gyermekek egyházi iskolázásának mutatóiról azonban képet kapunk. A kiindulási pontunk egy 2006-os összehasonlító adatsor, melyre a 2008-ban megszületett Református Oktatási Stratégia is épít. Ebben az időpontban az összes állami fenntartású általános iskolában tanuló gyermek 8%-a veszélyeztetett, az egyházi intézményekbe járóké 4%, a tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarral küzdő gyermekek aránya az állami általános iskolákban 5%, az egyházi iskolákban 3%. A hátrányos helyzetűek aránya az állami általános iskolákban 27%, míg az egyházi fenntartású iskolákban 14%, és hatalmasra nyílik a különbség a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében: az állami iskolákban 8%, az egyháziakban 1% az arány. A halmozottan hátrányos helyzetűek esetében ér-

⁵⁵⁸ Ld. például NÉMETH – KASZÓ (szerk): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*.

demés a tanulói létszámot megismerni az arányok mellett: az állami iskolákban 60.587, az egyházi iskolákban 568 volt létszámuk.⁵⁵⁹ 2012/2013-ban⁵⁶⁰ más felbontásban az arányok a következők: a veszélyeztetett gyermekek 5%-a jár egyházi iskolába, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők 8%-a; a hátrányos helyzetű gyermekek 10,5%-a, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek pedig 7%-a. A halmozottan hátrányos helyzetűek száma 7800-ra nőtt, a hátrányos helyzetűeké pedig 27.098-ra, ami azt jelenti, hogy hátrányos helyzetűnek számít az összes egyházi fenntartású általános iskola 85.958 diákjának 31,5%-a.

Figyelembe kell vennünk a helyzet jobb megértése érdekében a korábbi fejezetben tárgyalt térségi egyenlőtlenségeket, melyekből kiderül, hogy a Tiszáninneri Egyházkerület területén az országos átlagtól eltérő társadalmi környezet alakult ki. Jellemző egyfelől a hátrányos helyzetben lévő cigányság koncentrációja, jellemzőek a gettóiskolák, és jellemző azok ingázása, akik azt megtehetik. Ebből következik az a tiszáninneriek számára jól ismert helyzet, miszerint a lelkipásztor vagy hittanoktató⁵⁶¹ saját települési iskolájában a hittanoktatásban szinte kizárólag hátrányos helyzetű cigány gyermekkel találkozik, vagy legalábbis ők adják a csoport többségét, mindeközben pedig gyülekezeti tagjaik gyermekei – akiket ők elsősorban szeretnének a gyülekezetbe integrálni – ingáznak, így iskolai hittanoktatásukat nem a saját lelkipásztoruk végzi.⁵⁶² A hátrányos helyzetűek kérdése tehát esetünkben is, mint a teljes oktatási rendszerben térségi probléma részeként jelentkezik.⁵⁶³ Ez a helyzet teljesen új viszonyulási igényeket teremt, melyben mint alkalmazkodási folyamatban a lelkipásztorok és hittanoktatók szakmai segítségre szorulnának. Éppen ezért nézzük meg, hogy a Kerettanterv és az Oktatási Stratégia milyen kapaszkodót nyújt, hogyan jelennek meg bennük a hátrányos helyzetű cigány gyermekek és hittanoktatóik.

A Kerettanterv alapvetésében nem jelenik meg konkrétan a családi háttér ilyen kontextusa. A gyermeknek van értelme, érzelme, lelke, van életkora és életkori sajátossága, egyéni élethelyzete. Van családja, amely esetleg nem hitben él, vagy nincsen rendszeres gyülekezeti kapcsolata. Van tehetsége, vagy felzárkóztatásra, fejlesztésre szorul. A gyermek lehet „sajátos

⁵⁵⁹ Az állami és egyházi oktatási intézmények néhány összehasonlító mutatója 2006/2007. Oktatásstatisztikai évkönyv 2007. OKM Statisztikai Osztály, Budapest. Közli: Kádárné Fülöp Judit: A magyarországi nevelés-oktatás változásai 1985-től 2005-ig, 93-94.

⁵⁶⁰ *Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2012/2013*, 146.

⁵⁶¹ Sajátos finanszírozási kérdések miatt a nem egyházi intézményekben a lelkipásztorok tartják a hittanórákat, több helyen az egyházi intézményekben is.

⁵⁶² Érthetővé teszik ezt a megállapítást a korábbi fejezetben bemutatott statisztikai adatok, miszerint a Tiszáninneri Egyházkerület területén található 6 olyan kistérség, melyben a cigány gyermekek becsült általános iskolai aránya meghaladja az 50%-ot, és vannak olyan kistérségeink is, ahol már 40% fölött van ez az arány.

⁵⁶³ Ez a megállapítás nem jelenti azt, hogy kizárólag itt jelenik meg a kérdés, de a korábbi statisztikákat tekintve térségünkben koncentráltan jelentkezik. Tiszáninnent egyfelől személyes tapasztalataim, másfelől pedig kiugró statisztikai mutatói miatt kezelem példaként.

igényű” (sic!), amelynek értelmezése: „pl. siket, látássérült, menekült családokban élő gyermek és mások”. Speciális igénye más helyen, az értékelés alapelvei között: „pl. siket, látássérült, hallássérült”. A hátrányos helyzetre vagy az etnikai másságra nem reagál, pedig ahogyan korábban láthattuk, a gyermek tanulmányait leginkább a családi háttér befolyásolja. A struktúra ismertetésében (2. pont) pedig olyan célt fogalmaz meg, mely igényelné ennek a szempontnak az ismeretét és számításba vételét is:

„A tanórák egymáshoz való kapcsolódása projekt jellegű, ahol a vezérfonalat a bibliai történetek adják. Ezek kibontásaként jelennek meg olyan kapcsolódó témák (etikai kérdések, élethelyzetek stb.), melyek a gyermek életvalóságát figyelembe véve hidat jelentenek a gyermek világa és Isten Igéje között.”

Az érintett gyermekek „életvalósága” és „világa” azonban nagyon eltérő a mi „életvalóságunktól” és „világunktól”, amelynek feszültsége még elvi szinten sem fogalmazódik meg – az életkori sajátosságokat leszámítva. Ennek a kérdésnek a jelentőségét és meghatározó voltát tárgyalja e dolgozat teljes 2. fejezete.

Az Oktatási Stratégia foglalkozik a hátrányos helyzetű és a cigány gyermekekkel. Itt nem elsősorban a korábban idézett, cigányokról szóló rövid fejezetre gondolunk, hanem a Stratégia elemző, tervező megnyilvánulásaira, a „Romák nevelése és oktatása” című rész⁵⁶⁴ javaslatára ugyanis az elkülönített oktatás, mely a korábbi fejezetekben tárgyaltak mentén nehezen értelmezhető református stratégiaként:

„Azokat a gyerekeket, akik iskolai tanulmányaikat úgy kezdik el, hogy kortársaiknál lényegesen kevesebb ismerettel rendelkeznek, figyelmük, emlékezetük, gondolkodási alpműveletük [sic!] az átlagos gyermektől messze elmarad, kiscsoportos, azaz alacsony létszámú osztályban indokolt tanítani.”

Az Oktatási Stratégia tud arról, hogy a hátrányos helyzetű és a cigány gyermekek kérdése figyelmet igényel, szemléletét és problémalátását azonban jellemzi, hogy a vonatkozások számában és terjedelmében nagyobb teret ad a jelen lévő és várhatóan megjelenő migráns gyermekek integrációja kérdésének (2008-ban!), mint a velünk élő cigány gyermekeknek, illetve hogy a cigány gyermekek kérdését a migránsokhoz kötve tárgyalja. Ezzel kapcsolatban a gyermekszegénység kérdése került például előtérbe, amelyben egyházi feladatként fogalmazódik meg a „leszakadó társadalmi rétegek integrációja”, iskolai feladatként pedig a pedagógusok szakmai felkészítése „a speciális bánásmódot igénylő gyermekek oktatására”. Itt a speciális bánásmód megnevezés a hátrányos helyzetűekre, fogyatékkal élőkre és bevándorlókra

⁵⁶⁴ NAGY: Romák nevelése és oktatása, 177. A szerző hozzáteszi állításához, hogy ehhez a munkához alapos felkészültségű tanítóra van szükség, és jó tárgyi környezetre.

vonatkozik.⁵⁶⁵

Az Oktatási Stratégia tud arról, hogy eltérő a helyzet a fővárosban, a nagyvárosokban és „vidéken”. Ez utóbbi területen a hátrányt a következők jelentik: „A falusi lakóhely, a szülők instabil munkaerőpiaci helyzete és a gyenge vagy romló anyagi helyzet, a ritka és gyenge minőségű oktatási intézményhálózat miatt kiszolgáltatottak.”⁵⁶⁶

A demográfiai folyamatok is meghatározóak. A Stratégia számol egyfelől a tanulólétszám csökkenésével, mely megváltoztatja a „speciális bánásmódot igénylő” gyermekek arányát,⁵⁶⁷ és tud az országban végbemenő belső migrációról, mely „a magyarság lassú nyugatra áramlása által” meghatározott. Ezzel kapcsolatban felmerül református sajátosságaink átadásának nehézsége: „A hazai roma kisebbség / cigányság csoportjai vélhetően nem egységes nemzeti identitással lépnek fel majd, a kulturális örökség és értékrend inkább a pedagógiai módszertanban jelent majd kihívást”.⁵⁶⁸ Ez a megállapítás sajátos tükrre viszonyulásunknak: a kulturális örökségünk átadása igen fontos része tanítói szolgálatunknak, ennek megvalósítása pedagógiai módszertani válaszokat igényel. A kultúrák találkozásának más lehetséges módja nem merül fel, ami szintén a „katechézis” értelmezésének problémájához vezet, hiszen ahogyan a korábbi fejezetekben láthattuk, valóban kérdés, hogy az evangélium továbbadásában hogyan jelenik meg a kultúra és a kultúrák viszonya. A kulturális, inkulturációs problémákról a Stratégia inkább a multikulturalizmus és globalizáció kontextusában ír, és ehhez kapcsolja a cigány gyermekekkel kapcsolatos megállapítását: „A roma diákok integrációja is felvet kultúra-értelmezési kérdéseket, aminek hatását ma még nem tudjuk azonosítani.”⁵⁶⁹

A globalizációs, multikulturalizmusra hivatkozó kontextus távolítja tőlünk azt az elismert nemzeti kisebbséget, mely része a magyar nemzetnek, vagyis idegenségüket hangsúlyozza. Valójában tehát az Oktatási Stratégiát vizsgálva azt kell megállapítanunk, hogy nem tudjuk definiálni önmagunk számára a cigányság jelenlétét, a köztük való tanítói szolgálatvégzés kihívásait, és a definíciós és narratív hiányosságok miatt nem tudunk reagálni és konkrét célokat megfogalmazni. Nem tudjuk megfogalmazni a kulturális másságot, a hátrányos helyzetet és a „speciális igényeket”, ezek egymáshoz való viszonyát, a fogalmak keverése és a külső fogalmakhoz (pl. migráció, globalizáció, multikulturalizmus) való társítások pedig még távolabb visznek definícióink tisztázásától és egy egységes, a kérdések elbeszélésére alkalmas narratíva megalkotásától.

⁵⁶⁵ KOPP: A magyarországi közoktatásügy előtt álló lehetséges kihívások az elkövetkező tíz évben, 105,108.

⁵⁶⁶ PUSZTAI: Alapértékek, 53.

⁵⁶⁷ KOPP: i.m.,108.

⁵⁶⁸ MÁRKUS: A külső változások hatása az oktatásra, 69.

⁵⁶⁹ MÁRKUS: Swot- és célelemzés a református iskolarendszer számára, 18.

A Stratégia két meghatározó mozzanatra felhívja a figyelmünket, mely a jövőbeli fejlődésünket meghatározhatná. Egyfelől PAVLETITSNÉ megfogalmazza, hogy

„A hátrányos helyzetű gyermek felzárkóztatásával, kompenzálásával kevesebbet foglalkozunk. A tehetséges gyermeket minden iskola kirakatba teszi [...] A sajátos nevelésűek mellé szakembereket hívunk. A hátrányos helyzetűeket kicsit mi magunk is szégyelljük, pedig a mai világban számuk egyre nő.”⁵⁷⁰

Ez a megállapítás azért fontos a jövőre nézve, mert őszintén feltárja zavarunkat, és megállapítja az igényt, hogy oda kell figyelniük, foglalkozniuk kell a kérdéssel. A helyes szembenézés és az abból fakadó hatékony cselekvés alapfeltétele éppen ez az őszinteség és egyszerűség.

A másik fontos felvetés FAZEKASNÉ megállapítása:

„A terepen dolgozó pedagógusok magukra vannak hagyva. Nincsenek (vagy csak elszórtan vannak) továbbképzéseik, szupervíziós lehetőségeik, tapasztalatszerzési alkalmak. Nincsenek szaktanácsadók, akik az ilyen jellegű igényeket feltérképezik, és segítséget nyújtanak.”⁵⁷¹

A változás kizárólag párbeszéd útján kezdődhet el. A terepen dolgozók tapasztalatainak, helyzetértelmezésének összegyűjtése nélkül nehezen valósítható meg az egyházunk által felelősen, helyesen és intézményesítve működtetett segítségnyújtás. MRE ugyanis fenntartja, működteti, segítségként kínálja a Református Pedagógiai Intézet tevékenységét. A probléma azonban a kommunikációban van. A terepen dolgozó magára hagyva, meg nem értve érzi magát, mivel a kínált segítségnyújtást nem találja célszerűnek, miközben a segítséget kínálók éppoly elkötelezetten végzik saját tevékenységüket. FAZEKASNÉ megállapítása ebben mutat előre: a valódi igények feltérképezése, a problémák megállapítása és szakmai nyelvre való „lefordítása”, továbbképzésekké és szupervízióvá transzformálása szintén alapvető, elengedhetetlen lépés a változás felé.

⁵⁷⁰ PAVLETITSNÉ EGRESSY: Hátrányos helyzetűek segítése, 185.

⁵⁷¹ FAZEKASNÉ FENYVESI: Az integráció lehetősége, differenciált oktatás, 189.

6. ÉRTELMEZŐ ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS: A „MIT?“, „MIÉRT?“ ÉS „HOGYAN?“ KÉRDÉSEK ÖSSZEKAPCSOLÁSA

6.1. CÉLOK ÉS ESZKÖZÖK A PEDAGÓGIA ÉS A TEOLÓGIA NYELVÉN

Jelen fejezet nem klasszikus összefoglalás, sokkal inkább az eddig megállapítottak lefordítása oktatáshoz, neveléshez való viszonyulásunk nyelvére, és annak megfogalmazása, mi lehet a hittanoktatás általában, és hátrányos helyzetű cigány gyermekek között. A nevelésről és a hittanoktatásról való nézeteink ugyanis alapvetően meghatározzák tevékenységünk módját és választott eszközeit.

6.1.1. OKTATÁS, NEVELÉS, SZOCIALIZÁCIÓ

6.1.1.1. A folyamat

KARÁCSONY Sándor 1942-ben egy hullámzó, hosszú vita-folyamat eredményeként tette fel a neveléssel kapcsolatos alapkérdést: lehetséges-e? Első látásra szokatlannak tűnik a kérdésfelvetés, hiszen azonnal igenlő választ adunk, ha azonban belegondolunk abba, amit a korábbi fejezetekben már bemutattunk (4.1 és 5.1), hogy a cigány gyermekekkel kapcsolatban elterjedt az a gyakorlati viszonyulás, miszerint többnyire oktathatatlanok és nevelhetetlenek, megértjük, hogy valós kérdésről van szó. KARÁCSONY egy hosszú, elméleti vitát foglal össze, a kérdést ugyanis filozófiai szinten kellett rendezni, mint ahogyan nekünk is válaszolnunk kell pedagógiai tudásunk és teológiai emberképünk alapján. Lehetséges-e tehát a nevelés?

„A közgyakorlat például ennek az ellenkezőjét mutatta, negatív eredmények szomorú tömegével. A tudományos munka egyre világosabban derítette ki az egyén lelkéről, hogy autonóm, tehát a nevelői ráhatással szemben is az. Végül maga a filozófia sem tudott végeredményében mitévő lenni a neveléssel ... nem lelta a helyét ... maga a neveléstudomány sem ment, ha őszinték akarunk lenni, egészen komoly tudományszámba.”⁵⁷²

Azóta komoly tudománnyá alakult a nevelés tudománya, ágakra bomlott, majd tovább specializálódott, így már egy komoly, megnőtt faként szemlélhetjük sok ággal-levéllel. KARÁCSONY szavai azonban ma is elgondolkodtatóak, hiszen ahogyan láthattuk, pedagógiai tevékenységünket *nézeteink* befolyásolják, pedagógiai tudásunk jelentős része pedig *gyakorlati tudás*.

Amennyiben olyan alapelvet keresünk, amely mindenkire egyformán érvényes, és a nevelést definícióként képes rögzíteni, szembesülünk azzal a problémával, mely a gyakorlati munka során a kiindulópontnál jelentkezik. „Az osztály mint egység, tömeg gyanánt ül a padok-

⁵⁷² KARÁCSONY: *Ocsudó magyarság – Szokásrendszer és pedagógia*, 23.

ban a tanár előtt, sőt a tanárral szemben, de természetsszerűleg egyénekből verődött össze. Hol a tömeget látjuk, hol az egyéneket.”⁵⁷³

Adott tehát az irány, hogy az egyeseket kell középpontba állítani (a pedagógia ezt a *differenciálás, személyre szabottság* fogalmaival próbálja eszköz jelleggel leírni), ám az egyének esetében még mindig adott az egyforma értékek, irányok, módszerek megfogalmazása. DURKHEIM ezt így fogalmazza meg:

„Kant és Mill, Herbart és Spencer számára a nevelésnek egyformán az a célja, hogy megvalósítsa minden egyénben, de az elérhető legmagasabb tökéletességi fokon, az emberi nem általános alkotó sajátosságait. Mint bizonyításra nem szoruló igazságot elfogadták alapul, hogy egy és csak egyfajta nevelés van, amely minden más kizárásával megfelel különbség nélkül minden embernek, bármilyenek is legyenek a történelmi és társadalmi feltételek...elfogadták, hogy egyetlen emberi természet van, amelynek alakjai egyszer s mindenkorra meghatározhatók, és a pedagógiai probléma az volt, hogy megkeressék, milyen módon kell a nevelő hatásoknak az így meghatározott emberi természetén érvényesülni.”⁵⁷⁴

KOZMA Tamás több mint harminc évvel ezelőtt megírt munkájában a nevelésnek egy szociológiai megközelítését tárja elénk, mely épp a tiszta absztrakció gyakorlatidegenségét oldja fel. Megfogalmazása szerint a nevelés a társadalomba való bevezetés, amelynek vizsgálatakor három kérdésre szükséges válaszokat keresni: mi a környezet, ahova bevezetünk, mi a társadalomba való bevezetés folyamatának lényege, milyen mechanizmusok segítik elő ezt a folyamatot?⁵⁷⁵ A kultúra tágabb értelmezése helyett a nevelés szempontjából egy szűkebb, konkrétabb fogalmat használ, ahova bevezetni kívánjuk a gyermeket, az ugyanis a társadalmilag, történetileg, kulturálisan meghatározott itt-és-most környezet, ilyenformán egy adott társadalmi rétegre, csoportra jellemző mikrokultúra.⁵⁷⁶

Ennek tanulsága lehet számunkra a két állapot leírása: honnan, milyen állapotból, hová, milyen állapotba kívánjuk a gyermeket bevezetni? A már korábbi fejezetben tárgyalt kulturális különbözőségek válnak itt általánossá, és lebontják azt a bebetonozottnak tűnő nézetet, miszerint egy meglevő, mienkkel egyező állapotot kell csupán bővítenünk, tartalommal feltöltenünk. A kiindulási állapot megfelelő meghatározása ismereteket feltételez: az előzetes ítéletalkotással szemben a pozitív, célszerű megismerés igényét pedig már korábbi fejezetünkben bejelentettük (5.1). A ránk bízott hátrányos helyzetű cigány gyermekek szociokulturális más-sága (3 és 4.2), valamint a gyermekek egyéni sajátosságai együttesen adják a kiindulási állapotot, mely eltérő attól, mint amint feltételezünk és amire hittanoktatási struktúránkat felépí-

⁵⁷³ KARÁCSONY: i.m., 38.

⁵⁷⁴ DURKHEIM: Pedagógia és szociológia, 18-19.

⁵⁷⁵ KOZMA: *A nevelésszociológia alapjai*, 1. fejezet: „A nevelés mint bevezetés a társadalomba”.

⁵⁷⁶ KOZMA: i.m., 30.

tettük. A célállapot meghatározása a *tanítványi lét* az adott közösség által ismert és gyakorlott módon – ez utóbbi elem okoz gyakorlati feszültséget a célállapot megállapításánál. A célállapot ugyanis a hitvalló magyar református, ami egyik leggyakoribb fogalomhasználatunk gyakorlatra vonatkoztatott tudatos értelmezését igényli annak tudatában, hogy a református lét *elsődleges* sajátossága nem a magyar néphez és nemzetéhez, hanem Isten Igéjéhez való különleges viszonyulásában fogalmazható meg, melynek másodlagosan felmérhetetlen nemzeti jelentősége volt, és lehet (2.2.1.2.).

Az állapotok közti folyamatot hangsúlyozza a bevezetni kívánt gyermek személyiségének KOZMA-féle megfogalmazása: a személyiség tudatosan viszonyul az őt körülvevő környezethez. Az alakulás, viszonyulás folyamata⁵⁷⁷ a *szocializáció*, melynek során a kulturális környezet hatására az emberek közti kölcsönhatások során a személyiség szociogén szférája kialakul, megváltozik, továbbfejlődik.⁵⁷⁸ Nem egyoldalú folyamat tehát, amely szemléletre, viszonyulásra, magatartásra, attitűdökre vonatkozó praktikus és életformává teendő információk átadása, sokkal inkább egy kölcsönös viszonyrendszerből a személyiség által kinyert és bensővé tett eszköztársaság. Érdemes ezen a ponton visszaemlékezni DESPOTISnak az első fejezetben idézett megállapítására, mely a páli levelek alapján magát a megtérési folyamatot egyfajta szocializációs folyamatként írja le, mivel ebben az egyén egy közösség Krisztusba vetett hitét, rítusait és ethosát teszi magáévá.⁵⁷⁹

A nevelés ilyen formában egy történelmileg, társadalmilag, kulturálisan, környezetileg meghatározott folyamat, ám az egyéneknél, az adott személyiségben megy végbe. Ennek figyelmen kívül hagyásával egy fenti módon meghatározott, de élettelen tömeget kapnánk. Épp ebből fakadhat az a megállapítás, hogy a nevelési folyamatnak két egyenrangú, egymással kölcsönös viszonyban álló alkotó része van, a szociológiai és a pszichológiai, amelyek esetében fontos, hogy a nevelés nem e kettő kompromisszuma.⁵⁸⁰ Ez a gondolatkör pedig különösen érdekessé válik az identitásról korábban leírtak fényében (2.2.1.1.).

ZRINSZKY László a lehető legáltalánosabb definíció megalkotására törekedve a nevelői tevékenységre vonatkoztatva a következőképp írja le a nevelést:

„A nevelés az a tevékenység, mellyel valaki(k) (alapesetben: a felnőttek) úgy kívánnak hatni másokra (alapesetben a felnővekvőre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, meg-

⁵⁷⁷ A folyamat hosszú távon értelmezhető, mely a tanító számára a türelem, és az egyéni sikerfogalom újrafogalmazását jeleníti meg központi elemként. A rövidtávú eltúlzott elvárások többszörösen hatnak vissza: egyfelől a tanári énképünkre, másfelől a hibáztató, sztereotípiaképző gondolkodási folyamatokra.

⁵⁷⁸ KOZMA: i.m., 40-41.

⁵⁷⁹ Lásd 41. oldal.

⁵⁸⁰ DEWEY: A nevelés jellege és folyamata, 7.

erősödjének abban, amit nevelőik kívánatosnak tartanak, és maradandóan változzanak meg abban, ami nevelőik szerint nem kívánatos.”⁵⁸¹

Ebben a meghatározásban már benne van egy alap, a fejlődés lehetősége, a fejlődés elősegítésének lehetősége, valamint az értékek és irányok nevelő általi meghatározása. Ennél a pontnál pedig elérkezünk ahhoz a szemlélethez, amely szerint a nevelés lényege *értékközvetítés*, értékteremtés. Az *érték* mibenléte, a gyakorlat számára értelmezhető világos meghatározása azonban összetett problémát jelent. BÁBOSIK István az értéket kettős funkcióval ruházza fel: érték az, amely fejleszti a közösséget, és fejleszti az egyént, célul kitűzött érték tehát pedagógiai szempontból „az egyén konstruktív életvezetése.”⁵⁸² Az életvezetés minősége a magatartás- és tevékenységrepertoár minőségének fejlesztésével alakítható az így meghatározott pozitív irányba. Ez a hatás kondicionálással, tehát jutalmazással és szankciókkal érhető el a szükségletekbe ágyazottság miatt. BÁBOSIK összegzésében a pedagógiai irodalom a következő magatartásformákat utalja a nevelés körébe: szellemi, fizikai vagy közéleti munka; értékóvó magatartás; segítőkészség és karitativitás; fegyelmesség.⁵⁸³ Ezen a ponton meg kell jegyeznünk, hogy az érték fogalma kultúrafüggő: minden csoport, közösség és társadalom önmaga állapítja meg, hogy mit tekint értéknek (2.1.1.1.), amint pedig ezt korábban láthattuk, a hátrányos helyzetű cigány tanulóink családi háttérének értékrendszere jelentősen eltér az iskola által képviselt értékektől, az értékek azonnali és egyszerű lecserélésének igénye pedig a kudarcok egyik forrása (3 és 4.2.). Hittanoktatásunk esetében ehhez a ponthoz kapcsolódik mindaz, amit az *inkulturáció* és a kultúrákhoz való viszonyulásaink kapcsán tárgyaltunk.

Mindezekből világosan látszik, hogy a tanulást nem lehet egyszerű befogadásnak tekinteni, sokkal inkább konstrukciós folyamatról van szó. Nem merül ki bizonyos „művelődési javak” beépítésében, átvételében, sokkal inkább egy belső, személyes építkezés, vagyis aktív folyamat.

„Bár a pedagógus magyarázatai, a szemléltetés, s a tanuló cselekvése mind nagyon fontosak lehetnek a tanulás folyamatában, magában a tanulásban mégis a belső konstrukciók, az információk állandó feldolgozása, a várható események előrejelzése, az összehasonlítások, a belső rendszer formálása a domináns mozzanatok.”⁵⁸⁴

A nevelés különféle meghatározási kísérleteinél láthattuk, hogy szétválaszthatatlanul egybefonódik az oktatás és tanulás fogalmaival. Nem is csupán összefonódik, de jellegében, mechanizmusaiban is hasonlóságot mutat. Mint ahogyan a nevelés gazdagodó, rendszerező és

⁵⁸¹ ZRINSZKY: *Nevelélmélet*, 14.

⁵⁸² BÁBOSIK: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, 12.

⁵⁸³ BÁBOSIK: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, 16.

⁵⁸⁴ NAHALKA: *A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete*, 14-15.

rendszeralkotó folyamat, úgy az oktatás sem pusztán információk közlése a bármikori visszaismételtetőség, felhasználhatóság kedvéért. A NAGY József által kognitív forradalomként jellemzett pedagógiai szemléletmódbeli fordulat épp erre világít rá.

„Ennek megfelelően kompetenciákat fejleszthetünk, motívumok létrejöttét segíthetjük, motívumrendszereket formálhatunk, képességeket, készségeket fejleszthetünk, a személyes tudat fejlődését mozdíthatjuk elő. Ezek válhatnak a nevelés konkrét céljaivá és feladataivá. Ehhez képest az ismeretek, a viselkedés, a magatartás tanítása a motiválás segítségével, vagyis a hagyományos szemléletmód, eszközrendszer és beszédmód bár fontos, de csak eszközjelentőségű.”⁵⁸⁵

Ebből a szemléletből az következik, hogy a nevelés és oktatás, oktatás és nevelés viszonyában a nevelést teszi célja alapján az első helyre, míg az oktatásnak eszköz jelentőséget tulajdonít. A kettő egymáshoz való, kölcsönhatásban levő viszonyát úgy is meg lehet fogalmazni,⁵⁸⁶ hogy a nevelés teremti meg a közös munka, együttműködés feltételeit és kereteit, értékformálás által motivál bizonyos tudások megszerzésére, felhasználására. A tudás pedig (felkészültség, műveltség, készségek és képességek) különösen a komplex viszonyok között segít a hibás döntések és viselkedésminták elkerülésében, a megfelelők megtalálásában. Mindezek pedig egy szocializációs folyamat részei. Az oktatás és nevelés áthelyezése egy szocializációs értelmezési keretbe missziói és hittanoktatási feladatunkról való gondolkodásunkat visszairányítja ahhoz a kérdéskörhöz, melyet az inkulturáció fogalmának az inkarnáció speciális jelentéstartalmával való összevetés során fejtettünk ki (2.1.2.2.), vagyis a pedagógiai és teológiai megállapítások azonos irányba mutatnak.

6.1.1.2. Ismeret-, felnőtt- vagy gyermekközpontú pedagógia?

Magyarországi iskolai oktatásunkat gyakran éri az a kritikai megjegyzés, hogy ismeretközpontú. Az *Új Pedagógiai Szemle* például két teljes számot is ennek a témának szentelt.⁵⁸⁷

Az első jellegzetes vélemény, hogy túl nagy az átadandó ismeret, tényanyag mennyisége, miközben nemzetközi felmérésekben még az alapok terén is egyre lejjebb csúszunk. Ahogyan korábbi fejezetben már láthattuk, az iskolának elsődleges dolga a vele szemben megfogalmazódó elvárások tükrében az ismeretátadás, és ennek értékelésekor gyakran kimarad az a tény, hogy valódi tudássá nem a befogadott, hanem a feldolgozott, sajátta tett ismeret válik. A pedagógiai programokban és tervezetekben a „Mit tanítsunk?” kérdés kifejtése mindig sokkal hosszabb, mint a „Miért tanítsuk?” kérdés.

⁵⁸⁵ NAGY József: *XXI. század és nevelés*. 79.

⁵⁸⁶ CSAPÓ: *Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében*, 24-34.

⁵⁸⁷ *Új Pedagógiai Szemle* 1999/12 és 2000/01 – az itt megjelent írásokból négy jellegzetest idézek.

„Az iskola feladata, hogy felkészítsen a tananyagra, s a tananyag feladata, hogy felkészítsen az iskolára. Ebben a „tandarálásban” a legkellemetlenebb tényező a személyiség, az egyéniség. Gondolkodhatunk lineáris és spirális tantervekről, de akár lineárisan, akár spirálisan fejlődő gyerekekről aligha beszélhetünk. S a személyes fejlődési ütem természetesen személyes fejlesztést kívánna. Helyette a „standardokhoz képest ilyen meg ilyen” gyerekek kezdenek járni osztályainkba.”⁵⁸⁸

Az ismeretközpontúság ellen felhozott másik általános érv az, hogy míg évtizedekkel ezelőtt pontosan lehetett tudni, hogy a felnövő gyermeknek milyen ismeretekre lesz szüksége, addig napjainkban már nehéz lenne előre jelezni.⁵⁸⁹ Ezek alapján inkább az ismeretek megszerzésének és feldolgozásának képessége kell, hogy középpontba kerüljön. Harmadik indokként szokták a kompetenciák fejlesztését az ismeretek ellenpontjaként középpontba állítani. Nahalka István nem e kettő feszültségében látja a problémát.

„Nem az a baj, hogy sok ismeretet tanítunk, hanem hogy az ismeretek nem szerveződnek egységgé, nem kötődnek össze a valós élettel, a tanulók nem élhetik át, hogy életük során használható tudást szereznek. A tananyag számukra csak az egyik óráról a másikra elsajátítandó szöveg vagy technika (merev algoritmus), amelyet aztán a témazáró és az érettségi előtt majd még egyszer, de csak arra az egy-egy rövid alkalomra újból be kell magolni. Nem élő az iskolai tudás a legtöbb tanuló számára, nem motiváltak annak megtanulásában, az iskola az élet egyik akadály, amelyet le kell küzdeni, amelyen túl kell jutni.”⁵⁹⁰

A tanításban átadott ismeretek esetében tehát nem a mennyiség a fontos, hanem az, ami ebből a gyermek gondolkodásában lesz. A nevelésben mint láthattuk, az értékek állnak a középpontban, a kérdés azonban ugyanaz marad, mint az ismeret esetében.

Az *értékválasztás és értékátadás* folyamatában a pedagógus három megoldás közt választhat. Az egyik megoldás szerint tudomásul veszi, hogy az értékek sokfélék, szerepét a semleges tolerancia megvalósításában találja meg. Választhatja az értéktisztázó megoldást, amelyben hozzásegítheti a tanítványt, hogy saját értékrendszert alakítson ki, azt képes legyen magyarázni, indokolni. A harmadik módszer a két korábbi próbálja pozitívan ötvözni. „Az értékartikulációs módszer abban különbözik az értéktisztázó megoldástól, hogy ütközteti, vitára bocsátja a tisztázott álláspontokat. Lehet elemezni, kritizálni, érveket, ellenérveket felsorakoztatni. A pedagógus itt valódi animátori szerepben és nem deklaratív erőfőlényével jelenik meg.”⁵⁹¹

⁵⁸⁸ LEHOCZKY: Az ismeretközpontú értékeléstől az értékközpontú ismeretszerzésig, 32-35.

⁵⁸⁹ SZABÓ: Az iskolának nevelnie is kell, 24-28.

⁵⁹⁰ NAHALKA: Mi vagy ki az ördög, és hol van? – Vajon tényleg az ismeretközpontúság a magyar oktatás fő problémája?, 21-26

⁵⁹¹ MIHÁLY: Értékpluralizmus és nevelés, 18-23.

Egy másik megközelítés az értékátadás kérdéskörét kiegészíti a *tekintély* (tehát az átadás módjának) kérdéseivel. A hagyományos és modern pedagógia közti egyik éles választóvonal a tekintélyelvű és a szabadelvű felfogás között húzódik. „*Közbülső* pozícióként tarthatjuk számon azt a változatot, amely elveti a *hatalmi* vagy *hivatali* magasabbrendűségekre alapozó nevelést, de elfogadja és szükségesnek tartja a *személyi, természetes* tekintélyt.”⁵⁹² A tekintély tagadása itt nem értéktelenséget vagy semlegességet jelent, hanem az értékek átadásának *módjáról* szól, melynek messzemenő hatása lehet a gyermek későbbi gondolkodásmódjára. Fontos azonban megtennünk azt a distinkciót, mely rendezi az önmagáért való tekintély és az általános, kivívott és felhasznált tekintély fogalmait. Az önmagáért való tekintély például megkérdőjelezhetetlenné teszi a világot, sematikussá téve azt.⁵⁹³ A tekintély egyéb formáiból azonban nem következik automatikusan a gyermek önálló, belső rendszeralkotásának kizárása.

GALICZA János ebben a kérdéskörben újabb fogalmakat vezet be: a *gyermekközpontú* és *felőtt-központú* pedagógia fogalmait.⁵⁹⁴ Ebben a szemléletben az értékközpontúval azonossá teszi a felnőtt-központúságot, mintegy leleplezve e nevelő hozzáállása mögött megjelenő tekintély és hatalmi pozíció igényét. Ebben a pedagógiában „a hagyományos *kell*-ek, a hagyományokban foglalt értékek a nevelésről való gondolkodás és tevékenység központjai.”⁵⁹⁵ Az elsődleges *kell* pedig az értékek átadása-átvétele, amelyből könnyen következik, hogy a gyengén teljesítő, vagy az értékeket csak részben vagy hibásan elsajátító gyermeket egyszerűen rossznak minősítik, gyakran megtoldva azzal, hogy a gyermek azért rossz, mert nem akar jó lenni. Az értékátadás módja leginkább narratív jellegű, nem számít az elsajátításban a gyermek aktivitására, elegendő, ha engedelmesen hagyja, hogy megtöltsék a fejét. A nevelő ebben az esetben hatalommal rendelkezik: övé az értékválasztás, a büntetés és elismerés, tiltás és megengedés hatalma. Ezt a viszonyulást csak erősíti, ha olyan gyermekekkel dolgozunk, akik kultúráját, családi háttérét eleve alacsonyabb rendűként tételezzük. Ebben az esetben ugyanis – ahogyan azt az előítéletek és sztereotípiák tárgyalásakor részletesen kifejtettük (5.1.1.) – vagy felmentjük magunkat a cselekvés kényszere alól, vagy jogot formálunk bármilyen eszköz használatára.

„Az értékközpontú nevelés veszélye – szélsőséges megnyilvánulás esetében –, hogy elhanyagolja a gyermeki szükségleteket, igényeket, következésképpen olyan sok özszeütközés, olyan sok frusztráció és ezeknek megfelelően olyan sok agresszió kísérheti

⁵⁹² ZRINSZKY: i.m., 41.

⁵⁹³ CZIKE: Az IS hatalma a VAGY felett: a toleranciára nevelés lehetőségei az alternatív iskolákban, 88-89.

⁵⁹⁴ GALICZA: *Gondolodom a nevelésről*, I. fejt.

⁵⁹⁵ GALICZA: i.m.,17.

a nevelést, hogy képes, elérheti-e célját, növendékei képesek-e felnőttként a társadalomba beilleszkedni, egészséges felnőttként élni.”⁵⁹⁶

A felnőttközpontú vagy értékközpontú felfogás ellenpontjaként szokás bemutatni azt a pedagógiai felfogást, amely szerint a nevelő elsősorban segítő.⁵⁹⁷ A gyermek és felnőtt kapcsolatában végbemenő együttműködésre épít, amelyben „a nevelő felnőttek dolga optimális feltételek létrehozása a gyerek fejlődéséhez, szocializációjához és perszonalizációjához.”⁵⁹⁸ Ez a felfogás nem tagadja az értékeket és az értékátadás fontosságát, de ezt közvetítő folyamatnak látja, melyet a gyermek lehetőségei és szükségletei határoznak meg.

A nevelés, oktatás egyfelől meghatározott azáltal, amit a pedagógus adni akar, és ahogyan adni akar. Másfelől fontos ebben a folyamatban, hogy mennyire képes ezt a gyermek szükségleteire reagálva tenni. A reagálás feltételezi e szükségletek ismeretét, illetve a pedagógus és a diák közötti pozitív kapcsolatot, mely a nevelési feladat megvalósulásának feltétele. Mindez pedig empátikus bánásmódot jelent, mely a mások lelki állapotának megértését, mérlegelését, és az erre adott megfelelő magatartásbeli és cselekvésben megnyilvánuló választ foglalja magában.

BÁBOSIK a szükségleteket több csoportba sorolja. Az egyik csoportot a biogén szükségletek jelentik, melyek nem individuálisak, hanem mindenkit jellemeznek. Ezek a következők: táplálkozás, mozgás, pihenés, játék, változatosság, szellemi aktivitás, eredményesség. Itt kell megjegyeznünk, hogy a cigány gyermekeket gyakorta jellemzi az imént felsorolt szükségletek közül néhánynak a nyilvánvalóan hiányos otthoni kielégítése. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy szűkítve értelmezzük szükségleteiket, vagy a nem cigány gyermekektől eltérő szükségleteket tételezzünk föl.⁵⁹⁹ A második csoportba sorolt szociogén szükségletek köréből a kapcsolatok alakításának tényezőjeként három szükségletet emel ki: szokások, életvezetési modellek, meggyőzőségek. A szokások feltérképezése viszonylag egyszerű, a hozzájuk való viszonyulás azonban bonyolult. A szokás ugyanis olyasmi, amit nem lehet egy tiltással megváltoztatni. A tiltás ebben az esetben frusztrációt, és ezáltal kapcsolatromlást eredményez. Az életvezetési modelleknek már a megismerése is bonyolultabb, hozzájuk közeledni pedig csak óvatosan lehet, hiszen ha direkt módon kívánnánk a gyermek szemléletét lecserélni, akkor

⁵⁹⁶ GALICZA: i.m.,19.

⁵⁹⁷ CZIKE: i.m.

⁵⁹⁸ GALICZA: i.m., 24.

⁵⁹⁹ A gyakorlatban sokszor lelepleződő hozzáállás, hogy a cigány gyermekeknek nincsenek szellemi aktivitás iránti igényeik, vagy nem érdekli őket az eredményesség. Ezt egyesek a MASLOW-féle szükségletpiramis – téves interpretációjú – megállapításaival is próbálják alátámasztani: akinek a primér, fizikai szükségletei nincsenek megfelelően kielégítve, azoknak nem a szükségletpiramis csúcsán álló önmegvalósítási szükséglet lesz fontos. A MASLOW-féle piramis azonban a beavatkozás szempontjából hierarchizál.

nem kétséges, hogy a család vagy a tanár javára dönt-e, illetve rontani fogja a családdal való viszonyt is. BÁBOSIK legkritikusabbnak a meggyőződésrendszer megértését és formálását látja, mint önmagában is komplex rendszert.⁶⁰⁰ Ebből a szempontból pedig különös nehézségekkel szembesül hitoktatásunk, hiszen praktikusán épp erre törekszünk.

Mindezek alapján a nevelés egy konkrét társadalmi, kulturális közegben lejátszódó folyamat – és mivel iskolai nevelésről és oktatásról gondolkodunk, így ki kell egészítenünk azzal is, hogy intézményi térben lejátszódó folyamat. Két ember találkozására épül, még akkor is, ha csoportban dolgozunk. Két ember találkozása és kapcsolatfelvétele, kapcsolatépítése az alapja. Ebben a kapcsolatrendszerben, melynek fenntartása önmagában is célirányos munkát igényel, a felnőtt megpróbál átadni valamit a rá bízott gyermeknek. Hogy mit, az függ az oktatásban és intézményrendszerben elvárt meghatározásoktól, függ egyéni meggyőződéseitől, függ a nevelési helyzettől és a gyermektől. A nevelés és oktatás több mint információközlés, vagy adekvátnak ítélt viselkedés és szemlélet külső átadása, feltételezi az együttműködést, egymásra hatást, reakciókat, feltételezi, hogy a gyermek saját világát belső módon alakítja egységes egyszemélyes világrendszerré, mely jó esetben „kompatibilis” a környezetével és a társadalmi normákkal. Ehhez pedig közös nyelv szükséges, mely nincs meg önmagától: létező nyelvhasználatunk egymáshoz közelítése és lefordíthatósága szintén folyamatos munkát igényel. Mindez feltételezi az empátikus bánásmódot, amely a felnőtt részéről szintén állandóan cél és eszköz. A nevelés tehát gazdagító esemény: részeiben, a részekből összeállt egészben, az egész megalkotásának folyamatában, a folyamat rendszeralkotó elemeiben. A nevelés együtt teremtő folyamat, amely nemcsak a gyermekekre irányultságában igényli az *együtt* értelmét, de viszonyosságában is. Az, aki tanít, tanulhat a gyermektől. Gyakorlati pedagógiai tudása pedig akkor lesz megfelelő, ha él is ezzel a lehetőséggel.

6.1.2. A KATECHÉZIS ÉS A HITANOKTATÁS, MINT A KÜLDETÉSTELJESÍTÉS FORMÁJA ÉS ESZKÖZE
A hittanoktatás – mint valamennyi iskolai tevékenységet – meghatároz az oktatáshoz, neveléshez és szocializációhoz való viszonyulásunk, ami pedig a feladathoz, és a tanulói közösséghez való viszonyunk függvénye. A hittanoktatásban azonban jelen van egy korábban már tárgyalt másik cél-rendszer: a hitre nevelés, hithez segítség, tanítvánnyá tétel célja. Az eddigiek alapján tehát tisztáznunk kell, hogyan értelmezzük ezt a feladatot. Mindehhez a *hit* fogalmának vizsgálatát hívjuk elsőként segítségül, amely segíthet céljaink rendszerezett megfogalmazásában. A fogalom meghatározásaként a Heidelbergi Káté 21. kérdés-feleletét tekintjük

⁶⁰⁰ BÁBOSIK: A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban, 18-23.

mérvadónak. Ehhez a meghatározáshoz azonban hozzákapcsolunk különféle teológusoktól származó megállapításokat, melyek nem az adott teológusok hitről szóló komplex tanításai, hanem a hitről való gondolkodásuk egy-egy témánk szempontjából fontos mozzanata.⁶⁰¹ Nem egy hitről szóló átfogó teológiai elemzés ugyanis az előttünk álló feladat, csupán annak felmutatása, hogy a hit fogalmának átgondolása segítséget és kapaszkodót kínál a hittanoktatás céljának tisztázásában és gyakorlatában. Ezek után gondoljuk át, hogy mit tekintünk hittanoktatásnak a katechézis és a küldetés-teljesítés szempontjából, az iskola által meghatározott keretekben – hátrányos helyzetű cigány tanulóink körében.

6.1.2.1. Hitkérdés

A Heidelbergi Káté 21. kérdés-felelete a következőképpen határozza meg a *hit* fogalmát:

Mi az igaz hit?

Nem csak az a bizonyos megismerés, melynél fogva igaznak tartom mindazt, amit Isten az Ő igéjében nekünk kijelentett, hanem egyszersmind az a szívbeli bizalom is, melyet a Szentlélek az evangélium által gerjeszt bennem, hogy Isten nemcsak másoknak, hanem nekem is bűnbocsánatot, örök igazságot (megigazulást) és életet ajándékozik kegyelméből, egyedül Krisztus érdeméért.

Ezek alapján létezik tehát a hitnek tartalma, vagyis tudom, hogy *kinek* és *mit* hittem (*certa notitia*). Ez a tartalom bizonyos szinten a taníthatóság hatókörébe sorolható, így lehetséges hittanról beszélni.⁶⁰² A hit másik alkotóeleme az *assensus*, vagyis igaznak tartom azt, amit Istenről kijelentése által tudok. A harmadik rész pedig, amit ez eredményez, a szívbeli bizalom, vagyis a *fidutia*.

Amennyiben oktatásról és nevelésről gondolkodunk, könnyen megállapíthatjuk, hogy a hit *ismereti* részével érdemes leginkább foglalkoznunk, hiszen az ismeret átadható, akár közlésként, akár gyakorlatban a nevelés eszközeire váltva példával, mintával, ösztönzéssel és a pedagógia színes eszköztárával. „A hit Isten irántunk való akaratának ismerete, és ezt az ismeretet Igéjéből merítjük”⁶⁰³ – írja Kálvin, és ez megerősíthet bennünket. Sajnos azonban még ez a képlet sem egyszerű, mivel „ha ismeretnek nevezzük a hitet, akkor nem olyan megismerést értünk rajta, amellyel általában az emberi érzékek alá eső dolgokat szoktuk felfogni... A hit

⁶⁰¹ A teológiai gondolkodást kontextuálisnak tételezzük, mivel mindenkinek saját kulturális, társadalmi és személyes meghatározottságában kell értelmeznie és alkalmaznia a Szentírás fogalmait – nem is lehetséges másként. Ebből fakad a kérdésselvetések és kiindulási pontok sokszínűsége, és ebből erednek az eltérő hangsúlyok a válaszadásban.

⁶⁰² SZÜCS: *Hitvallásismeret*, 3.

⁶⁰³ KÁLVIN: *Tanítás a keresztyén vallásra*, III.2.6.

ismerete inkább bizonyosságon (*certitudo*), mint értésen alapul.”⁶⁰⁴ Az ismeret és bizonyosság között pedig az történik, amit Kálvin így fogalmaz: „Hátra van még az, hogy amit az értelem felfogott, átöntessék magába a szívbe.”⁶⁰⁵ A hit és ismeret ilyen kapcsolatából következhet például a hittanoktatásban az a feladat, hogy az ismeretátadás folyamatában saját bizonyosságunk is megjelenjék. A reformáció kora vagy akár a puritán irodalom gyakran feltett kérdése: „mi hasznom abból?”. A válasz pedig rendre a *bizonyosság* fogalmára mutat.⁶⁰⁶

Ezt a kapcsolódást erősíthetik BULTMANN gondolatai,⁶⁰⁷ aki szerint a hit annyiban dogmatikus, amennyiben a „*hit beszédének* (Róm 10,8), és a *hit hallásának* (Gal 3,2.5) az elfogadása. Annyiban azonban nincs dogmatikus jellege, „amennyiben az igehirdetés szava semmiképpen nem olyan történeti események ismertetése, s nem olyan objektív tényekről szóló tanítás, melyeket egzisztenciális változás nélkül igaznak lehetne tartani”. Mindez abból fakad, hogy szerinte a hit engedelmesség, de nem teljesítmény és nem élmény, viszont magában foglalja a hitvallást. Mindez egy hittanórán azt a formai és eszközbeli kapaszkodót nyújtja, melyet az 1 Pét 3,15 úgy fogalmaz, hogy „legyetek készen mindenkor számot adni mindenkinek, aki számon kéri tőletek a bennetek élő reménységet”, vagyis a Szentírásból származó tételes tudás és az alkalmazott hitvallás együttes felkínálására.

Az oktathatóság és nevelhetőség szempontjából SEBESTYÉN megfogalmazása azt a mozzanatot állítja középpontba, melyet – leegyszerűsítve és tévesen – a megtéréssel azonosítunk. Ez a népies teológiai megközelítés azonban – ha feltételezzük pozitív viszonyulási tartalmát – nem veszi el SEBESTYÉN állításainak tanulságát, aki szerint a hit a lelki élet egyik jelensége. Az általános istenhit általános emberi vonás, mivel a teremtett ember általános jellemzője, mégpedig mindhárom vonásával: *credere Deum, Deo* és *in Deum*.⁶⁰⁸ Ez a hit azonban a bűnessel szétfoszlott, összetört, a *pistis*ből *apistia* lett, ebből pedig csak helyreállítás által lesz újra hit, mégpedig immár üdvözítő hit. Ebben a folyamatban pedig a hit lényege a *receptio Christi*, annak együttesen passzív és aktív oldalával.⁶⁰⁹ Hittanoktatási szempontból ez a megközelítés is a bizonyágtétel jellegre irányítja figyelmünket, illetve a misszió – korábban már

⁶⁰⁴ KÁLVIN: *Tanítás a keresztyén vallásra*, III.2.7.

⁶⁰⁵ KÁLVIN: *Tanítás a keresztyén vallásra*. III.2.36.

⁶⁰⁶ Hittanórákon főként a kamaszok között rendszeresen előfordul a kérdés: „Tanárnő ezt el is hiszi?”. A kérdés azonban nem a személyem elleni támadás, bár formájában és stílusában akár bántásnak is érzékelhető, sokkal inkább a „hogyan?” és a „mire jó ez?” által keltett feszültség, melyet jobban megfogalmazni a kérdező nem képes. A hit titkát azonban – mivel a titkok az Úréi – nem lehet megfogalmazni, lehet azonban türelemmel és sok példával újra és újra felmutatni a *bizonyosság* válaszát, nem várva azonnali elfogadást, mivel ez nem egyszerűen értelmi feladat.

⁶⁰⁷ BULTMANN: *Az Újszövetség teológiája*, 255-259.

⁶⁰⁸ SEBESTYÉN: *Református dogmatika*, 22.

⁶⁰⁹ SEBESTYÉN: i.m., 23.

tárgyalt – inkarnációs modelljére. A tanítás módja ebben az esetben ugyanolyan fontossá válik, mint a tanítás tartalma, mivel mindkettő Krisztus egyfajta „megjelenítésére” irányul.

RAVASZ a hit eszköz jellegét hangsúlyozza: „az, amivel a kegyelmet elfogadjuk, a hit”, ami így nem más, mint „az elsajátító szerve a kegyelmi világ valóságainak”, másképpen „ismerő-képesség”. Ez a képesség mégsem helyettesíthető be a pedagógia fogalmaival, legyenek azok klasszikusok, vagy modernek, mint például a kompetencia. A hit mint megismerő eszköz létrejötté is a Szentlélek műve.⁶¹⁰ Arra azonban felhívja a figyelmünket, hogy hívő emberként másként ismerünk (ahogyan az első fejezet második részében azt kifejtettük), a kétféle megismerés közti feszültséget pedig nem tekinthetjük motivátlanságnak, engedetlenségnek vagy tudás-hiánynak. Témánk szempontjából arra is rávilágíthat ez az értelmezés, hogy feladatunk megmutatni újra és újra, hogy mi a saját megismerési módunkkal hogyan látjuk sajátosan a világot – ez azonban csak tisztelettel és párbeszédben valósulhat meg pozitívan. A saját szempontjából ugyanis mindenkinek a saját maga által megkonstruált világ legitim, melynek kétségbe vonása vagy elutasítás, vagy megfelelési kényszert válthat ki.

Az isteni szuverenitás oldaláról teszi lehetővé a kérdés megközelítését BARTH, aki szerint: „A keresztyén hit ajándéka annak a találkozásnak, amelyben emberek szabaddá lesznek arra, hogy úgy hallják meg Isten kegyelmének a Jézus Krisztusban kimondott ígését, hogy ... egyszer s mindenkorra, kizárólagosan és teljesen az Ő ígétéhez és utasításához tartsák magukat.”⁶¹¹ Találkozás eredménye tehát a hit, ami képszerűségével is kinyilvánítja, hogy az embernek nem lehet a lényegét illetően szerepe a hit átadásában, csupán az Istennel való személyes találkozásnak. Ez hittanoktatási szempontból segíthet a helyes célmeghatározásban: a *megettérítés* célja téves.⁶¹²

A barthi idézet kontextusából kilépve – és a barthi gondolatmenettől immár idegenül – a *találkozás* fogalma egészen messzemenő tanulságokat is hordozhat: egy ószövetségi modellt állíthat középpontba, mégpedig egy istentiszteleti modellt, melyben úgy hangzottak el az Isten szabadító tetteiről szóló ígék, hogy azok múltbeli tartalma a jelenben vált megélhetővé. Mindez elvezethet a kognitív szinten kommunikált tartalom egyeduralma megszüntetésének igényéhez.

⁶¹⁰ RAVASZ: *Kis dogmatika*, 108-112.

⁶¹¹ BARTH: *Kis dogmatika*, 14.

⁶¹² Ezt a valláspedagógia lehetőségeit vizsgálva NÉMETH így foglalja össze: „A hit leglényegesebb momentuma, a teljes ráhagyatkozás a kegyelmes Istenre, kívül áll minden lehetőségen. Amit csak Isten végezhet el, ahhoz embernek nem szabad hozzányúlania. Az erőszakkal, megfélemlítéssel, vagy szuggesztív módon kicsikart 'hitre' jutások megnyomorodott élethez, vagy ateizmushoz vezetnek.” NÉMETH: *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, 91.

BONHOEFFER megfogalmazásában az, amiről az eddigiekben szó volt (a bűnös ember kegyelemből, hit általi megigazulása) a „végső esemény”. Ami ezt megelőzi, az „utolsó előtti”. Ebben az utolsót, végsőt megelőző fázisban dolga az embernek az *útkészítés*.

„Ez az útkészítés azonban nemcsak belső történés, hanem szemmel is látható, hatalmas alkotó cselekvés. „Minden völgy felemelkedjék!” (Ézs 40,4) Amit az emberi nyomor mélységeibe taszítottak, amit az elnyomott és megalázott – az emeltessék föl. Létezik oly mérvű emberi szabadságvesztés, szegénység és tudatlanság, amely akadályozza Krisztus kegyelmes eljövételét. „Minden hegy és halom alászálljon!” (Ézs 40,4) Hogy Krisztus eljöjjön, minden büszkeségnek és nagyságnak meg kell hajolnia.”⁶¹³

A hit szempontjából útkészítésként értelmezett feladat értelmet ad az emberi cselekvésnek, akár az oktatási tevékenység sokszor kudarcként megélt hétköznapi történéseiben. Figyelmünket a nyomorúságban szükségét szenvedőre irányítja, mint akik között, és akikért küldetést teljesítünk. A lehajolni képes és felemelni igyekvő hozzáállás pedig a tekintély kérdését tisztázhatja számunkra: a lábmosás hatalmát kapták Krisztus követői.

Az útkészítés lehet tehát az egyik feladat, míg a másik, ahogyan TILlich fogalmaz: „hogyminden új nemzedéket bevezessen a Lelki Közösség valóságába, annak hitébe és szeretetébe”.⁶¹⁴ Ezek szerint az oktatás azon a vágyon alapszik, hogy nemzedékről nemzedékre folytatódjék az egyház élete.

Ennek a bevezetésnek pedig példája az ószövetségi hagyomány, mely bevonta a gyermeket a kegyesség gyakorlásába, és tanította a legfontosabb ismereteket, mint Isten teremtő, szabadító, népet választó, törvényt adó, történelmet formáló, büntető és kegyelmező tetteinek alapköveit. A Második Helvét Hitvallás ezt így összegzi XXV. fejezetében:

„Az Úr lelkére kötötte az Ő ószövetségi népének, hogy az ifjúság kisgyermekkortól való helyes oktatására a legnagyobb gondot fordítsák, sőt, világosan meghagyta azt is, hogy az Ő törvényében oktassák az ifjúságot és a sákramentumok titkait magyarázzák meg neki. Minthogy az evangéliumokból és az apostoli levelekből kitűnik, hogy Isten nem kevésbé törődik az Újszövetség népének ifjúságával...tehát igen okosan cselekesznek a gyülekezeteknek azok a pásztoraik, akik az ifjúságot már korán és szorgalmasan tanítják a katechizmusra, megvetvén a hit első alapjait és hűségesen tanítván vallásunk elemeit, úgyhogy megmagyarázzák a Tízparancsolatot, valamint az Apostoli Hitvallást, az Úri imádságot és a sákramentumok értelmét, más ilyen alapelvekkel és vallásunk fő fejezeteivel egyetemben. A gyülekezet pedig mutassa meg itt a maga hűségét és buzgóságát a gyermekeknek a vallástanításra való járatásában, kívánva azt és örülve annak, hogy gyermekeiket helyesen oktatják.”

⁶¹³ BONHOEFFER: *Etika – szemelvények*, 27.

⁶¹⁴ TILlich: *Rendszeres teológia*, 509.

A fontosabb, tanítandó és tanítható elemek tehát hitvallásunk szerint *a hit első alapjai*. A *vég-ső esemény előtti útkészítés*, vagy akár a *Lelki Közösségbe való bevezetés* alapegységei. Megkerülhetetlenek, hiszen tartalom és ismeret nélküli hit nem létezik. MAKKAI is ezt hangsúlyozza, amikor a vallástanítás céljaként azt jelöli meg, hogy a tanuló „Isten kijelentett akaratát minél szélesebb és rendszeresebb ismereti anyagban lássa és értse meg.” Ezt egészítheti ki az a célkitűzés, hogy a megismert isteni akaratot „önmagára nézve is az egyedüli jónak és kötelezőnek fogadja el, és kész legyen azt az egyházi közösségben hűségesen és örömmel szolgálni.”⁶¹⁵ A célkitűzés megvalósításában pedig kulcsfontosságot tulajdonít a nevelő idősebb testvéri hozzáállásának, amely késszé teheti, hogy tanítása és nevelő tevékenysége (e kettő együttese) *bizonyságtétellé* váljon.

6.1.2.2. Hittankérdés

Az egyház léte és küldetése nem választható el egymástól. A tanítványság és a bizonyságtétel sem. Izrael csak az Isten átfogó terve szempontjából értelmezett kiválasztottságában Isten népe, istentisztelete pedig csak akkor istentisztelet, ha élete más területei is az isteni terv megvalósulását szolgálják, ami pedig nem más, mint az élet és az áldás növekedése. Belső tanítása, vagyis a generációk közötti hagyományozás, és kifelé irányuló tanítása, vagyis bizonyságtétele lényege szerint ugyanaz, célja szerint is ugyanaz, módja szerint más. Az első fejezetben láthattuk, hogyan engedik fokozatosan – felelősségvállalásban, gondoskodásban, az Isten szabadító tetteire való emlékezés megosztásában –, lépésenként közelebb a jövővényeket a kultuszi részvételhez, előre vetítve a jövőre a közös istentisztelet képét. Láthattuk azonban az exkluzivitás és inkluzivitás kérdéseinek folytonos jelenlétét is, melyben Izrael akkor téved el, amikor önmaga létére koncentrál, azt védi Istenre hivatkozó kulturális produktumaiban, bezárkózik. A küldetésteljesítésre a lehetőséget Jézus váltságahalála hozza el, a megvalósításhoz szükséges erőt pedig a pünkösdi esemény. Ez azonban nem szünteti meg a korábbi kísértéseket, a kulturális vonások és a teológiai indoklások keveredését. Az egy testté kereszteltetett új nép képében megjelenik a feladatok általánossága és gazdagító differenciáltsága, megmarad azonban a régi parancs: senki se éljen önmagának, hanem Krisztusra, a Főre figyelve teljesítse feladatát. A páli tanítás alapján a keresztyénné válás, vagyis tanítvánnyá válás folyamata központi szerepbe helyezi a konkrét keresztyén közösségeket, gyülekezeteket, hiszen ebben a folyamatban a kívülről érkező a gyülekezet által megélt és felmutatott, illetve

⁶¹⁵ MAKKAI: *Ekkleziasztika, II. félév anyaga*, 64.

ethoszként megfogalmazott és tanított valóságot fogad el. Gyülekezeti létforma és tanítás tehát ebben az esetben is elválaszthatatlan fogalmak a küldetésteljesítés kontextusában.

Ez az összetartozás azonban nem jelenti a befelé fordulás legitimálását. A „menjetek el” nyitást parancsol, és gyakran nem idézzük, amikor a tanítvánnyá tétel küldetéséről beszélünk a hittanoktatás vagy katechézis összefüggésében.⁶¹⁶ Nem idézi például BOROSS a katechézis definiálásakor – mint látni fogjuk, részben érthetően. A fogalom meghatározásakor az általánosítás és szűkítés feszültségében némileg ellentmondásba kerül önmagával, ám megállapítása mégis tanulságokkal szolgál témánk szempontjából. Megfogalmazása szerint a katechézis legtágabban úgy értelmezhető, hogy az „nemcsak a keresztre való előkészítés, illetőleg a keresztelest követő tanító-nevelő eljárás, hanem korra és anyagra való tekintet nélkül az egyház tanító szolgálata.”⁶¹⁷ Sajátos megközelítéséből fakad szűkítő meghatározása, mikor a vallástanítás, vallásoktatás vagy hittan fogalmaival összehasonlításban határozza meg a katechézis lényegét, amely

„... a Szentírásból nyert összes hitigazságok megismerését jelenti. Ezért katechézis alatt mi az egyháznak azt a tanító tevékenységét értjük, mely elkezdődik a tanítványi kor elején, a lehető legkorábbi gyermekkorban és tart egész életen át. A katechézis tulajdonképpen Jézus Krisztus próféta szolgálatának folytatása akar lenni, ami az ő felhatalmazása alapján (Tegyetek tanítványokká...) és az ő erejével történik. A katechézis nem igehirdetés. A katechézis az igehirdetést készíti elő. Bevezet és eligazít abban a világban, amelyből az igehirdetés megszólal. Megteremti az igehirdetés és igehallgatás emberi előfeltételeit pl. azáltal, hogy megismerttet azokkal a történetekkel, adatokkal és fogalmakkal, melyeket az igehirdetés magyaráz, értelmez, idéz, szemléltet. Ezért a katechézis helye csak a gyülekezet lehet. A gyülekezeten kívül, a gyülekezet nélkül egyszerűen nincs értelme a bibliai tanításnak.”⁶¹⁸

Az egyház bizonyágtétele és küldetésteljesítése kettőssége mentén válik érthetővé és elfogadhatóvá ez az állítás. Az egyház mint közösség felelős saját tagjai tanításáért, köztük a gyermekek tanításáért is. Ez tehát befelé irányul, és nem állítható ellentétbe a hittanoktatással, mely teljesen más közösségben és körülmények között megy végbe. A problémát az exkluzivitás jelenti, és az, hogy nem kerül mellé a misszió fogalma.⁶¹⁹

⁶¹⁶ Szükségtelennek találjuk e ponton a katechézis kialakulásának, és a róla alkotott nézetek történelmi változásainak bemutatását, azzal ugyanis nem szolgálnánk a viszonyulási kérdések vizsgálataként megfogalmazott célkitűzésünket.

⁶¹⁷ BOROSS: *Katechetika*, 23. Két évvel később, 1996-ban megállapítja, hogy a valláspedagógia felváltotta a katechetikát, és a valláspedagógia az evangélium tanítását jelenti. BOROSS: *Bevezetés a valláspedagógiába*, 40-42.

⁶¹⁸ BOROSS: *Katechetika*, 24. Megjegyzendő, hogy a kihívást jelentő kérdést az iskolai hittanoktatás megjelenése jelenti ekkor.

⁶¹⁹ A katechézis BOROSS féle általános fogalma szerint az egyház tanítói szolgálata egyenlő a katechézissel, az egyház tehát csak a misszió által válhat nyitottá, mely tanítvánnyá tesz, ám ez a fentiek értelmében nem tanítás által megy végbe, vagyis vagy a már belül lévő, vagy a misszió által a gyülekezetbe belépett, nem tanított tanítványokat tanítjuk tanítvánnyá lenni.

A katechézis helyszíne főként a gyülekezet, de lehet az iskola is, amennyiben a fenti meghatározás szerint tételezzük a katechézisben részesülőket, vagyis a két csoport egybeeshet. Ugyanakkor a szakirodalom már az 1940-es évektől párhuzamos kifejezéseket kezd használni: a vallásoktatás, vallásos nevelés, vallástanítás fogalmait.⁶²⁰ A fogalomhasználat párhuzamossá válása és differenciálódása összetett eredetű, a jelenlegi hittanoktatással kapcsolatosan azonban megállapítható, hogy a kettő különbözősége a bemeneti pontnál értelmezhető, vagyis míg a katechézis feltételez előzetes gyülekezeti (és Jézus Krisztussal való) kapcsolatot, addig az iskolai hittanoktatás esetében ez vagy van, vagy nincs – a korábbi fejezetek tanulságai alapján napjainkban inkább nincs. Ez azonban a folyamatban is megmutatkozó különbözőséghez vezet, melynek különös jelentősége van témánk szempontjából.

Az iskolai hittanoktatás elsődlegesen egy sajátos keretek között zajló missziói tevékenység. Ha ugyanis keresztyének által folytatott, a küldetéseljesítéshez tartozó tanítói szolgálat, akkor nem lehet más, mint bizonyágtétel. Ha olyanok közt valósul meg a bizonyágtétel Krisztus felmutatásában, akik még nem ismerik, akkor nem lehet más, mint misszió. Ha a misszió úgy valósul meg, hogy gyermekekkel és fiatalokkal ismeretet rendszerezve közöl nevelő hatásokra építve, az egyházi/vallásos szocializáció szándékával, akkor az hittanoktatás. *A hittanoktatás tehát Isten népe küldetéseljesítésének módja, formája, eszköze, lehetősége, kerete.*

Ebből fakad, hogy a mód meghatározása a „mindeneknek mindenné lettem” (1Kor 9,20) lehet. Ennek a pedagógia nyelvére való lefordításában NÉMETH megfogalmazása lehet segítségünkre:

„A klasszikus protestáns katechézis-meghatározás szintén a Biblia tanításainak átadását tekinti fő célnak, gyülekezetben és iskolában egyaránt. Orientálódása nem pszichológiai, hanem történelmi, a tanítást az értelmi befolyásolás eszközének tartja, a tananyagot fontosság tekintetében a tanuló elé helyezi, a tant hangsúlyozza az élet helyett, s nem tesz különbséget az iskolai és a gyülekezeti hitoktatás között.

A pedagógiai orientáció a tananyagról a hangsúlyt a tanuló személyére és életére, a történelmi szemléletmódról a jelen és jövő élethelyzetek vizsgálatára helyezte át. Ezt a váltást az iskolai vallásoktatás keret kényszerítette ki, ahol a gyermek vallásos szocializáltságával nem lehetett már számolni, még kevésbé azzal, hogy mint megérintetteknek ismereteik gyarapítására lenne csak szükségük. A vallásoktatás ilyen módon a gyülekezet nyitott ajtaja a világ felé.”⁶²¹

⁶²⁰ PI. IMRE: *Katechetika. A református keresztyén vallásos nevelés rendszere*, 1-4.; RÓZSAI: *Katechetika. A Debreceni Református Teológiai Akadémia levelező tagozatos hallgatói részére*, 5-8.; CZEGLÉDY: *A katechetika vázlata*, 1-2.

⁶²¹ NÉMETH: *Hit és nevelés*, 15.

A missziói szemlélet pedig közelebb visz bennünket a „hogyan?” kérdések felismeréséhez, értelmezéséhez és a válaszkereséshez általánosságban, és hátrányos helyzetű cigány gyermekeink hittanoktatásában.

6.2. A „HOGYAN?” ELŐREMUTATÓ KÉRDÉSEI

6.2.1. STRUKTURÁLIS SZINTEN MEGFOGALMAZÓDÓ KÉRDÉSEK

A helyes helyzetelemzés minden hatékony cselekvés alapja. Láthattuk, hogy egyes térségekben olyan demográfiai és migrációs folyamatok mennek végbe, melyek alapvetően meghatározzák gyülekezeteink helyzetét és a hittanoktatásunkat. Ehhez hozzászámítva a kötelező hittan vagy erkölcsstan oktatást, nyilvánvalóvá válik, hogy gyakori, és egyre gyakoribb a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek részvétele hittanóráinkon. Átfogó társadalmi adatokból, szociológiai felmérésekből következtetéseket vonhatunk le helyzetünk elemzésekor, hiányzik azonban egy átfogó egyházi felmérés, melyből kiderülhetne, hogy valóban milyen arányeltolódások mentek végbe, mit tapasztalnak az egyes települések lelkipásztorai, hittanoktatói, hogyan értelmezik ők a jelen állapotokat, és mit prognosztizálnak a jövőre nézve. A jelenleg elérhető nem egyházi elemzésekből így is kiderül, hogy nem megkerülhető a kérdés, és nem fog megfordulni, hanem erősödni fog a népesség arányai megváltozásának tendenciája az érintett területeken. Amennyiben küldetésteljesítésünket úgy értelmezzük, hogy azok felé kell bizonyosságot tennünk, akikkel „találkozunk”, akik velünk, körülöttünk élnek, akkor egy jelentős missziói kihívás előtt állunk. Ha pusztán az iskolai hittanoktatás törvényes megvalósítása a cél, akkor pedig egy jelentős szakmai, pedagógiai kihívás előtt. A két kihívás jelen dolgozat eddigi megállapításai szerint együttesen és elválaszthatatlanul jelentkeznek.

A feladat teljesítéséhez éppen ezért két szempontból is szükséges megerősítenünk a felkészültségünket, mely legelőször egyházi felsőoktatásunkat érinti. Szükséges a hátrányos helyzetű cigány gyermekek hitoktatásához segítséget nyújtó felkészítés szisztematikus kidolgozása, a meglévő elemek rendszerbe foglalt megerősítése. Szükséges továbbá a hittanoktatás missziói szemléletű megközelítésének további erősítése is.

A hittanoktatást végző személyével kapcsolatosan további két beavatkozás mutatkozik megkerülhetetlennek. Egyfelől a hivatásgondozás, mely rendszeresen és szervezeten lehetővé teszi a saját küldetéshez való viszony tisztázását és megerősítését – vagyis a katechézist végzők célirányos katechézise. Ennek részeként a cigánysággal kapcsolatosan megkerülhetetlen a megbékélés gondolatkörének alkalmazása, mivel előítéletességünk és a sztereotípiákhoz tapa-

dó tapasztalatértelmezésünk félelmet, haragot és frusztrációt rejt. Ezek megismerése, kibeszélhetővé tétele alapvető feltétele az újraértelmezésnek és a nézetek belső átalakulásának: helyzetünkkel és a másik emberrel való megbékélésnek. Nem elméleti továbbképzések szervezése tehát a cél elsődlegesen, mivel mint láthattuk, a probléma sokkal inkább a nézeteket érinti, amelyeket pusztán információközléssel nem lehet hatékonyan befolyásolni. A hivatás-gondozás, a személyi szupervízió és a szakmai szupervízió igénye kapcsolódik valójában egybe, és ha elfogadjuk, hogy a hittanoktatásban kulcskérdés a hittanoktató *kész*-sége, akkor ebből nem következhet más, mint az ilyen értelmű felkészültség és készenlét célszerű és strukturált, folyamatos támogatásának igénye.

A következő strukturális kérdés az iskolai meghatározottság mértékének átgondolása. Tény, hogy meg kell felelni az oktatási rendszer elvárásainak, ennek módja azonban kérdéses, különösen abban a tekintetben, hogy mennyire adja fel ebben az illeszkedési folyamatban a hittanoktatás önmagát. Szükség van például kerettantervre, és nem csupán az iskola miatt. Ez az egységes keret azonban az információközlésre épül, és mint láthattuk, igyekszik a tanulók életkorához igazodva megállapítani a tananyagot, az elsajátítandó történetek körét eszerint jelölve ki, nem képes azonban reagálni a teljesen eltérő családi háttérű gyermekek és tanítók igényeire. Ebből nem feltétlenül következik az alternatív tantervek kidolgozásának igénye, a tematikus rendezés azonban célszerűbbnek mutatkozik a történetenkénti összeállításánál.

Magyarozatként és példaként egy konkrét esetet ismertetése – annak szimbolikussága miatt – segíthet rávilágítani a kérdés lényegére.

Izsák és Jákób történetével kapcsolatban egy 14 éves tanuló⁶²² arra hívta fel a figyelmet, hogy Jákób mennyire meg akart felelni az apjának is és a jövendő apósának is, és ezzel kapcsolatosan azt a kérdést fogalmazta meg, hogy ő a személyes életében hogyan tudna megfelelni a jövendő apósának, mert szeretné, ha annak a lánynak az apja, akinek ő udvarol, elfogadná őt. A családi és generációs viszonyok, a tisztelet, az örökség, a szerelem, a házasság, az áldozatvállalás, a család és erőfeszítés, és megannyi téma került elő ilyenformán, amelyek nem férnek bele egy tanórába. Választás elé kerültem tehát: értékelem a kérdést, amely a csoport többségét érdekeli, és átalakítom a következő órák tartalmát, vagyis a felsorolt témákat vesszük sorra, ahhoz kapcsoljuk a bibliai tanítást, vagy haladok tovább az előre meghatározott rend szerint. Első esetben azt is megtanulja a diák, hogy a Szentírásban lehet keresni válaszokat az élet kérdéseire, a második esetben pedig azt, hogy bár lehetnek benne válaszok, a történetek mégis fontosabbak annál, mert a hittan is egy tantárgy.

A témák variálhatósága, sorrendjük cseréjének lehetősége azt is elősegíteni, hogy reagálni lehessen az eltérő csoportok eltérő igényeire, érdeklődési körükhöz és valódi életükhöz kap-

⁶²² A fenti óra nem általános iskolában, hanem szakiskolában volt 9. osztályban. A témák azonban hasonlóan meg szoktak jelenni 7. és 8. osztályokban is.

csolódhassunk. Ezt a hídteremtést a Kerettanterv bevezetése is megfogalmazza célként, csak épp a rugalmatlanság nem teszi lehetővé az igazodást. Példaként ebben az esetben is két eseményt rögzítünk röviden.

Újonnan átvett, kamaszokból álló, iskolaszerte hírhedt osztály azzal fogadott, hogy a csoport által főszereplőnek megtett fiatalember még a bemutatkozásom előtt feltette a kérdést: „Ugye maga nem fog olyan ***-ról beszélni, mint Isten, aki nincs is?” A káromkodásra nem reagáltam, mivel úgy értékeltem, hogy a fiatalember kapcsolatot keresve támadja személyemen keresztül Istent, akivel perben áll. Biztosítottam őket arról, hogy értékelem az érdeklődésüket, éppen ezért ötöst adok az egész osztálynak, ha az órán bebizonyítják nekem, hogy nincs Isten. A második mondat a főszereplő fiatalemberé volt: „Ha lenne, nem a jók halnának meg”. Gyorsan kiderült, hogy a szeme látára halt meg a barátja, amit nem tud feldolgozni. A lelkipozíciói kérdést az órán kívülre helyeztem, de a következő órákon vesztéséről, szenvedéséről, kapaszkodókról beszélgettünk – a tematikusan kiválasztott bibliai történetek mentén.

Egy másik esetben szintén kamasz osztály közölte, hogy nem érdekli a hittan, nem érdekli a Biblia, nincs Isten, semmi értelme erről beszélni. Megkértem őket, hogy bár tiszteletben tartom álláspontjukat, mégis képzeljék el 2 perc erejéig, hogy ha létezne, és kettesben lennének velem, és bármit kérdezhetnének tőlem, akkor mit kérdeznének. A leírt - névtelen – válaszokból kiderült, az élet és halál, a szenvedés, a gonoszság, a szegénység és gazdagság, a jövő (beleértve a világ végét és a lottó ötöst is) nagy problémáit tartják érdekesnek. Abban a félévben erre építve tartottam a hittanórákat.

Az ember nagy témái, nagy kérdései általánosak, egy rugalmas felhasználásra összeállított tematika bizonyosan képes lenne lefedni az alapkérdéseket. Érdekes ezen a ponton segítségül hívunk TILLICH apologetikus teológia fogalmát, mely megfogalmazásában „válasz-teológia”:
„A 'szituáció' kérdéseire válaszol az örök üzenet erejével, valamint azokkal az eszközökkel, amelyeket a szituáció kínál fel, amelyre éppen feleletet ad”.⁶²³ A teológiai módszerként TILLICH által leírt korrelációnak az Isten-ember kapcsolatában a megismerés területén jelentkező alkalmazása pedig megalapozása lehet hittanoktatási viszonyulásunknak: „Isten válaszol az ember kérdéseire, és Isten válaszainak hatására kérdez az ember”.⁶²⁴

A tanterv és hittanoktatási segédanyagokkal kapcsolatban összességében megállapítható, hogy szükség van a „terepen dolgozók” és a „szakemberek” párbeszédére, amit nehezít, hogy a két csoport egymásról való tudása nem közvetlen tapasztalatokra épít, illetve a két csoport által használt nyelv eltérő. A terepen dolgozók problémáikat saját nyelvükön fogalmazzák meg, nem tudják azokat módszertani, didaktikai fogalmakra lefordítani, a szakma pedig, aki segíteni szeretné őket, szintén saját fogalmaival, saját szempontrendszerrel kommunikál.

⁶²³ TILLICH: i.m., 25.

⁶²⁴ TILLICH: i.m., 64.

Mindezeken túl szintén strukturális kérdésnek tekinthető a gyülekezetek szerepe és lehetősége, mely a korábban bemutatottak mentén erősen megváltozott azokban a térségekben, ahol jellemző a települések közötti ingázás az iskolába járásban. A cigány gyermekekkel és fiatalokkal kapcsolatban pedig további feladatot jelent a gyülekezetek missziói szemléletének formálása és erősítése.

6.2.2. KÉT KÉRDÉS A PRIMÉR PRAKTIKUM SZINTJÉN

Dolgozatunk végén csupán két gyakorlati kérdés tárgyalására van lehetőségünk, mintegy előre jelezve a gyakorlati megvalósítás részletes kifejtésének igényét – immár egy következő dolgozat keretében. Annak jelzésére azonban mindenképp elegendő e két példa, hogy láthatóvá váljék: az elméleti alapvetés gyakorlatra lefordítható.

6.2.2.1. *A szükségletek felismerése, elismerése*

Ha a gyermek áll hittanoktatásunk középpontjában,⁶²⁵ és a neki megfelelő módon akarjuk tanítani, akkor meg kell ismernünk. Ennek tudatában érdemes megvizsgálnunk a gyermekkel való kapcsolatot, ezen belül is a gyermek szükségleteit, amelyekre nem csak reagálhatunk, de reagálnunk szükséges is. SKIERA szükségletrendszere szerint ezek a következők: az érzelmi védettség és biztonság; a dicséret és elismerés; az új tapasztalatok, tudás, képesség és készségek megszerzése; a szabadság; a felelősség; az esztétikai élmények; valamint a belső állapotok spontán kifejezése. Ezekre egyértelmű válaszok adhatók TORGYIK szerint az iskolában: toleráns légkör; a gyermek munkáját övező figyelem, elismerés és ösztönzés; a gyermek egyéni szintjéhez igazított tapasztalatszerzési lehetőség és a módszertani gazdagság; az alkotás és az iskolai élet alakításába való beleszólás lehetősége; az iskola és osztály életével kapcsolatos felelősséggel járó feladatok és az erkölcsi kompetencia fejlesztése; valamint a gyermek kifejezett érzelmei iránti megértés.⁶²⁶

NÉMETH úgy közelíti meg az általános és egzisztenciális szükségleteket, mint amelyekből természetesen kérdések fakadnak, mégpedig olyan kérdések, amelyek végső válaszát egyértelműen Istennél találjuk meg. Ezek a szükségletek a következők: elrejtettség, identitás, értelem és etikai orientáció.⁶²⁷

⁶²⁵ Ezen a ponton elutasítjuk annak mesterséges ütköztetését, hogy a gyermek és Krisztus középpontba állítása egymást kizáró felfogások. Két síkon történik ugyanis a kérdésfelvetés, melyek ebben a formában nem ütköznek. A gyermekközpontúság és a nevelésről szóló fejezetrészen leírtaknak megfelelően az ismeretközpontú és felnőtt-központú pedagógiai koncepcióval ütköztethető.

⁶²⁶ TORGYIK: Modellértékű roma programok és elterjedésük gátjai, 113-114.

⁶²⁷ NÉMETH: Oktatás vagy tanítvánnyá tétel a katechézisben?, 215.

A szükségletek felismerése a kapcsolatteremtés kiindulópontja, mely a kapcsolatban végbemenő folyamatok módját teszi a gyermek számára elfogadhatóvá. Meghatározza tehát a nevelő, oktató feladatait és a feladat végrehajtását, miközben tanulásra, fejlődésre és együttműködésre irányuló motivációt alakít ki a gyermekben. Ebben a működési folyamatban fölfedezhető a klasszikus jellemértelmezések három szükségleti-motivációs képződménye, „amelyeket a szerzők a jellem lényegét alkotó elemként jelölnek meg, s amelyek pontosan leírható pedagógiai hatások eredményeként alakulnak ki, mintegy a nevelés folyamatának produktumai. Ezek: a szokás, a példakép-eszménykép (életvezetési modellek) és a meggyőződés”.⁶²⁸

Korábbi fejezetben már volt szó arról, hogyan tanulnak a hátrányos helyzetű cigány gyermekek az iskolákban, milyen hátrányokkal küzdenek, milyen tényezők nehezítik beilleszkedésüket, jó iskolai teljesítményüket, és hogyan válik oly gyakran kudarccá oktatásuk, nevelésük – mindkét fél számára. Így érkeznek meg hittanóráinkra, hozva a szociokulturális háttér minden lenyomatát, családjuk másságát, iskolai kudarcaikat, miközben – mint minden gyermek – biztonságot keresnek. Itt két választásunk van: vagy képesek vagyunk megteremteni ezt a biztonságot, vagy nem is célozzuk meg ezt, és akkor megküzdünk a gyermek bizonytalanságának, szorongásának minden (csöppet sem kellemes) tünetével. A biztonság a felnőtt, felnőttek elfogadó és gondoskodó szeretetét jelenti praktikusán. Az elfogadás hitelességét pedig meg is próbálja a gyermek – mint ahogyan mi is megpróbáljuk egymást, kapcsolatainkat, bár sokkal kifinomultabban, rejtettebben, esetleg képmutatóbban. PÁLHEGYI fel is hívja a figyelmet arra, hogy „akit zavar a másik ember bőrszíne, világnézete, szokásai, gondolkodásmódja, stb., az nem lesz képes eredményesen se gyógyítani, se nevelni.”⁶²⁹

A biztonsági szükséglet kielégítése nem egyszerűen feltétel, de gyakorlati viselkedési megnyilvánulásai is jellegzetesek. GALICZA ezt a szükségletet kiegészíti a legtipikusabb megjelenési, láthatóvá válási módjának leírásával: „A biztonság iránti vágyhoz kapcsolódik a felnőtteknek való megfelelés vágya, az elismerés igénye.”⁶³⁰ A cigány gyermek számára – mint láthattuk – természetes a felnőttek figyelme a közösségi gondoskodás miatt. Több felnőtt figyel az ő egy személyére, ami egy hittanórán nyilván nem kivitelezhető. A figyelmet, elismerést a gyermeknek itt ki kell vívni, mégpedig a korábban már begyakorlott módokon: helyváltoztatással, beszéddel, hangoskodással, vagyis az általunk *fegyelmezetlenségnek* nevezett módon. Ha pedig nem kap figyelmet, minden lehetséges módon igyekszik elérni, amit akar, hiszen feszültség van benne. Ez az, amit mi tűrhetetlen rossz magatartásként, fegyelmezetlen-

⁶²⁸ BÁBOSIK: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, 33.

⁶²⁹ PÁLHEGYI: *Útjelző táblák – Előadások a keresztyén pedagógiáról*, 92.

⁶³⁰ GALICZA: i.m., 40.

séggként, nevetlenségként és szándékos rosszként értelmezzük. Érdeemes átgondolni, hogy milyen eszközökkel csökkenthető ez a feszültség úgy, hogy óránk célja megvalósítható legyen, hiszen csoportban kell dolgoznunk, nem egy gyerekkel, illetve azt is számon tartva, hogy a rossz példa ragadós. A szidás, elutasítás, rendreutasítás épp a probléma lényege miatt nem érhet célt, csak tovább növeli a feszültséget. A feladat tehát nem a fegyelmezés vagy büntetés, hanem a feszültség kézben tartott csökkentése és a „munkaképesé tétel”.

A bizalom szükséglete a tanulással együtt járó belső konfliktusokkal kapcsolatban is jelentkezik. A kudarc, sikertelenség elbizonytalanítja a gyermeket. A megoldás azonban nem abban áll, hogy leszállítjuk a szintet, és értéktelen dolgokat is jutalmazunk, a gyermek ugyanis valódi sikerekre vágyik. A szint pontos felismerése és az elvárások ehhez igazítása nélkülözhetetlen. A kudarcok és sikertelenségek esetében – melyek elkerülhetetlen részei tanulási folyamatunknak – a nevelő felnőttek lehetősége, hogy „bizalmukkal segíthetik a gyermeket e belső konfliktusok elviselésében.”⁶³¹ A figyelem és a biztonság szükségletének kielégítése együtt jár a gyermek munkájára adott reakcióval, melyben a szóban kimondottak jó esetben együtt jelennek meg a nonverbális kommunikációs jelzésekkel. A dicséret akkor jó, ha igaz, a dicsérhető momentumok megtalálása pedig feladat.

Az sem elfogadható állítás és hozzáállás, hogy a cigány gyermekeket nem érdekli a tanulás, nem akarnak újat tanulni. Az új dolgok tanulása, képességek elsajátítása iránti szükséglet éppúgy adott, mint más gyermek esetében. A hittanórai motiváció más okból hiányzik. Ebben egyfelől megjelenik a családi háttér korábban már tárgyalt szerepe, másfelől oka lehet, hogy nem tudjuk a gyermek számára is értéknek tekinthetően felmutatni, átadni kívánt értékeinket. Ez utóbbi összetett okai közül érdemes egy gyakorlati vonást kiemelni: a gyermek családi „hozományának” elutasítása, az arra való negatív utalások nem fogják elősegíteni munkánkat. Az átalakulás nem egy csapásra megy végbe és nem külső erőltetés hatására. A feladatokhoz kötődő elérhető és valódi sikerélmény megtalálása azonban segíthet, és azzal a további előnnyel is jár, hogy erősíti a nevelő iránti bizalmat, erősíti azt a személyes kapcsolatot, amely a befogadás feltétele. „A felnőttek hatása nem elsősorban a befolyás szándéka szerint érvényesül, hanem alapvetően a gyerekekkel való személyes, érzelmi kapcsolatokon keresztül és kölcsönhatásként, amelyben a gyermekek nem csupán passzív befogadók, hanem választanak, és személyiségük lehetőségei szerint fogadják a felnőttek hatásait, mint erről a kölcsönhatással kapcsolatban már volt szó”.⁶³²

⁶³¹ GALICZA: i.m., 48.

⁶³² GALICZA: i.m., 50.

A háttér és a gyermek megismerése nem csupán a cél elérése érdekében fontos, de meghatározza, esetenként a nevelő számára érthetlenné teszi a gyermek reakcióit. Érdekes végig gondolnunk GYÖKÖSSY néhány példáját, amely bemutatja, hogy az átadni kívánt mondanivaló valóságos érték, de a gyermekre vonatkozó ismeret nélkül célt téveszt. „Amelyik gyermeknek nincs tapasztalata a szeretetről, ... az aligha foghatja föl az örömhírt: az Isten szeretet. Érzéketlenné válhat a hit és evangélium minden kérdésével szemben.” Az elhanyagoló vagy következtelen anya gyermeke kevésbé lesz képes Istent biztos pontnak tekinteni, gyakran támadhatnak kétségei. A tekintély nélkül nevelő megengedő szülő gyermeke inkább eligazítást vár. Az Atya és az apa fogalmi szintén összekapcsolódnak. Ha például az apa „szüntelenül dörgő, villámló, akkor gyermeke rejtőzködővé lesz”. Ha folyton hallgatnia kell, Isten előtt is hallgatni fog.⁶³³

6.2.2.2. *A fegyelmezés és a szabályok kérdése*

A fegyelmezés az egyik legtöbbet emlegetett kérdés a hátrányos helyzetű cigány gyermekek oktatása, nevelése kapcsán. Felvetésekor gyakran megjelenik a tanár küzdelme, igyekezete, ám a problémák gondosabb vizsgálatából kiderül, a fegyelmet gyakran adottságnak tekintjük, és nem kialakítandó készségnek, és a szabályokhoz, tekintélyhez való viszonyulásaink magunkban hordozhatják a konfliktusok magvait.⁶³⁴ Amikor a gyermek, aki otthon szabad mozgáshoz, és szükségletei azonnali kielégítéséhez szokott hozzá, az iskolai közegben a „nemekkel” és a „kellekkel” találkozik, nagy feszültség keletkezik benne. A normákhoz (jelen esetben a korábbiaktól eltérő normákhoz) való igazodás képessége nem adottság: fejlődés, elsajátítási folyamat eredménye. Az elsajátított és belsővé tett norma eredményezi a fegyelmezett viselkedést.

Ennek megértésében az egyik stádium az a vélekedés, amely a keresztyén megoldást annak hangsúlyozásában látja, hogy a nevelő és a gyermek egyaránt Jézus tanítványa.

„A gyermek, mint az erkölcsi nevelés tárgya, e nevelési helyzetben nem kényszerített, hanem az úton önként, szívesen haladó autonóm lényként vegyen részt az erkölcsi nevelésben. Értse a törvényeket, tegye magáévá, és örömmel éljen, viselkedjék azok irányítása alatt. Vegye észre, hogy mind a pedagógus, mind a tanítványok ugyanazon törvényadó hatalma és egyben védelme alatt állnak, élje át ennek előnyeit, s készségesen igazodjék az erkölcsi világrendhez.”⁶³⁵

⁶³³ GYÖKÖSSY: Pszichokatechetikai problémák, 123-125.

⁶³⁴ DELI – BUDA: *Tanulástanítás? – Élvezetes tanítás*, 58.

⁶³⁵ KISS: *A gyermek erkölcsi fejlődése I.*, 10.

Ez a megközelítés azonban csupán az első lépés lehet az abszolút felnőtt tekintély világképének elengedésében. Itt ugyanis még mindig a felnőtt alakítja és jelenti ki a szabályokat. Felvetésünk nem jelenti azt, hogy a felnőttnek teljesen ki kell engednie kezéből az irányítást, és csak annyi lenne a dolga, hogy engedje a gyermekek „kibontakozását”. Az azonban, hogy közös munka folyhasson, közös szabályokkal, már önmagában is előzetes munkát feltételez. Ha például szabály az, hogy nem csúfoljuk egymást, érdemes ezt a szabályt közös munkával a gyermekekkel kimondatni, megállapíttatni. Az „egyszerre egy beszél” elvét, mely feltétele az egymásra figyelésnek, szintén ki lehet alakítani közös munkával, éppúgy, ahogy az egymásra figyelmet is, amely nélkül pedig semmilyen csoportmunka nem létezik. Vannak tehát olyan szabályok, amelyek közös megfogalmazására érdemes időt, esetleg órákat szánni, hiszen megnyerhetjük vele a többi óra hasznát, ráadásul hatása sokkal mélyebb és összetettebb, mint a néhány szabály órai alkalmazásában való képesség. Az önmagukért való egyesekből álló csoportból ugyanis lehetséges egymást tiszteletben tartó, együttműködni tudó csapattagok közösségét formálni, mely kiszélesíti alkalmazható eszközeink tárákat.⁶³⁶

A közös szabályalkotás nem csupán a szabályok könnyebb elfogadhatóságához és alkalmazhatóságához vezet, de megérinti a gyermek szabadság és felelősség iránti szükségletét is, illetve már önmagában is egy tanulási és probléma-megoldási technikát tesz vonzóvá a gyermek számára. A kívülről erőltetett szabály csak behódolást eredményez, illetve egy hamis, kötelező tiszteletet, amelyből nehezen lesz valódi, szív szerint elismert és követésre méltó tekintély, és ráadásul megoldásként hagyományozódik, hiszen a gyermek nem együttműködni, elfogadni, teremteni tanul meg, hanem csak azt, hogy az erősebb diktál.

„...a tevékenység szabályozásában a szülőkön, a nevelőkön, a kortársakon, kortárs-csoportokon kívül jelentős szerepet játszanak a feladatok, amelyekben a tevékenységrendszer lényegében realizálódik, konkrét alakot ölt, így személyiségformáló befolyása is határozott irányt, minőséget vesz fel.”⁶³⁷

A külső tekintély erőltetése a cigány gyermekekből különös ellenállást vált ki, és ráadásul az átlagostól eltérő, sok esetben jóval hevesebb reakciókat szül. A közös szabályalkotás lépcsője lehet annak a folyamatnak, melyben a „nagy tiszteletűből” vagy a tanárból szív szerint tisztelt lesz, és amely által a korábbi módon az adott időpontban még feldolgozhatatlan szabályok is elfogadhatóbbá válnak. A diákkal való kapcsolat feltétel, eszköz, lehetőség.

⁶³⁶ Ezek lehetséges, kipróbált technikáit adja közre többek között: BORDÁCS – LÁZÁR: *Kedveskönyv*.

⁶³⁷ BÁBOSIK: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, 41.

Az iskolába belépő, ott növekvő, majd felső tagozatba kerülő gyermekek esetében újabb változások következnek be a normákhoz való viszonyban. Fontos, mennyire és hogyan készült fel a hitoktató erre a változásra.

„...a gyerek a prepubertás időszakával kezdődően nyomasztónak, illetve személyeskedőnek kezdi érezni a felnőttek direkt nevelési törekvéseit. Kritizálják ezeket a törekvéseket, s nem mutatnak készséget elfogadásukra. ...a tevékenység közvetlen tekintélyi szabályozását a serdülés kezdetén egyre inkább fel kell váltania a közvetett szabályozásnak, mivel a direkt tekintélyi szabályozás a növekedékek erős személyi ellenállása következtében ekkor már egyre kevésbé hatékony.”⁶³⁸

Folyamatként, változásokkal és változásokra válaszként adott megváltozott nevelői hozzáállással lehet a közös norma kapaszkodó és határ, és így válhat a belsővé tett norma fegyelmé. A fegyelem tehát folyamat terméke, melyből következően a fegyelmezés nem lehet büntető aktus, lényegéből fakadóan inkább normakialakítás.⁶³⁹ A valódi fegyelmezés tehát sohasem függhet a nevelő tűrőképességétől, vagy személyessé tett „séreleimtől”, hanem csak attól, hogy mi szolgálja a gyermek érdekét. Ennek érdekében azonban a nevelőnek, oktatónak „dolgoznia” kell saját személyiségén, fejlődésén, mely igényli a segítetttséget. Ez azonban messzire vezető téma, felveti a szakmai és személyi szupervízió szükségességét, a hitoktatók ilyen jellegű aktív támogatásának kérdését.

A nevelés, a gyermekekkel való munka ilyen felfogásából következik a *tekintély* értelmezése. A tekintély viszony. Nem lehet öncél, vagy egy vágyott hatalmi viszony megteremtésének és fenntartásának eszköze. Egy közös történet eredménye. Egy a szükségeket észlelő, értő, és azokra reagáló folyamat produktuma, mely a gyermek számára viszonyítási pontot és támaszt jelent. A tekintély kialakulásának feltétele a tisztelet, mégpedig a kölcsönös tisztelet, ami pedig visszavisz bennünket az első fejezethez: az élet és áldás növekedésének szolgálatára való kiválasztottsághoz.

⁶³⁸ BÁBOSIK: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, 42,44.

⁶³⁹ GALICZA: i.m., 101.

ÖSSZEGRÉS

A hátrányos helyzetű cigány gyermekek hittanoktatásával kapcsolatban a lelkipásztorok és hittanoktatók legtöbbször panaszokat vagy kérdéseket fogalmaznak meg, és leginkább az itt-és-most órai helyzetek megoldását keresik. Jelen dolgozat a gyakorlati kérdések háttere megvilágításának és a válaszok elméleti megalapozásának feladatát tűzte ki célul, mivel meggyőződésünk, hogy a „hogyan?” kérdéseire csak a „mit?” és „miért?” kérdések átgondolásával találunk a technikai megoldások szintjén túlmutató, az esetlegesség hibáját elkerülő valós válaszokat.

Iskolai hittanoktatásunk legfőbb nehézségét – és nem csupán hátrányos helyzetű cigány gyermekek között – az a kettősség adja, mely a katechézis célkitűzéseit az iskolai hittanoktatás külső elvárás-rendszereihez hajlítja, és a hit átadásával kapcsolatban megfogalmazott feladatait az oktatás eszközeivel próbálja megvalósítani: egy az órákon megvalósuló oktatásnál szélesebb missziói feladathoz a misszió eszköztárának jelentősen szűkített körét használva. Az iskolai keretek nem csak a módot és formát határozzák meg, hanem akaratlanul is befolyásolják oktatói énképünket, sikerfelfogásunkat és kudarcélményeinket. Éppígy örökítik – kimondva és kimondatlanul – a hátrányos helyzetű cigány gyermekekhez való, oktatásukat problémaként és nem feladatként tekintő hozzáállást is. A *cigány* etnikus fogalom ebben a keretrendszerben és értelmezési módban – leginkább a megélés, vagyis az érzelmek által meghatározottan – egyet jelent a hátrányos helyzettel, a viselkedési- és képességzavarokkal, a gyenge intellektussal, végső soron az oktathatatlansággal és nevelhetetlenséggel, a fogalmakat nem csupán egymáshoz kötve, de köztük ok-okozati összefüggést sejtetve. A megoldások pedig a gyakorlatban a különböző formájú elkülönítések felé mutatnak.

A dilemmát tovább mélyíti, hogy a pedagógia szemszögéből ugyanazt a kettősséget találjuk, amelyet a teológia nyelvén is megfogalmazunk. A pedagógia az oktatás és nevelés kettősségét írja le feszültségként, melyben a legnagyobb paradoxon épp a kettő elválaszthatatlansága, és amelyben leginkább meghatározó, hogy a tanulás nem pusztán befogadás, hanem konstrukciós folyamat is egyben. Ahogyan ebből a szempontból a tanítás szocializációs tevékenység, úgy a hittanoktatás egyfajta vallási szocializációnak is tekinthető.

A nehézségeink megoldását mégsem pusztán a pedagógia eszközeivel kell megtennünk. Valós kapaszkodót hittanoktatási tevékenységünk mibenlétének megfogalmazása és tágabb kontextusba helyezése adhat. Ebben a kérdésben jelen dolgozat a hittanoktatást az általános keresztyén küldetésteljesítés, vagyis a misszió sajátos formájának, keretének, lehetőségének és módjának tekinti, éppen ezért az elvi alapvetést a hittanoktatás átfogó meghatározói-

nak vizsgálatával valósítja meg. E meghatározókat öt fejezetben különítettük el, melyek a hittanoktatást olyan feladatként láttatják, mint ami (1) „küldetésben”, vagyis küldetés megvalósításaként történik (2) „kultúrák találkozásában”, vagyis konkrétan magyar református felekezeti kultúránk és a hátrányos helyzetű cigány gyermekek etnikus és a mélyszegénység által meghatározott (3) kultúrájának (az „átmenetiség kultúrájának”) határán. Ezen átfogó meghatározók vizsgálata után fókuszál a dolgozat az intézményi világra, mivel küldetésünket ebben a formában (4) „iskolai keretek között” végezzük, mégpedig (5) „hittanoktatóként hittanteremben”. Az öt meghatározó terület szerteágazó megállapításainak a „hogyan?” kérdése köré rendezett módját mutatja be a hatodik fejezet, mely sokkal inkább a korábbiakból következő kérdések, semmint a konkrétan applikált tanulságok összefoglalója.

Ez utóbbi megállapításból következik annak az igénynek a megfogalmazása, hogy szükséges mindezen elvi megállapítások alkalmazott, a hittanoktatás nyelvére lefordított, az itt-és-most helyzetek kérdéseire konkrétabb választ kínáló, részletezően applikált kifejtése, mely az elvi alapvetés után gyakorlati útmutatóként szolgálhat.

SUMMARY

Determinants of the Religious Education of Disadvantaged Gypsy / Tzigane Children in Primary Schools – Theoretical Foundation

In some parts of Hungary, more and more church ministers and religious education teachers face the particular challenge of religious education of disadvantaged Gypsy children. A constant question is how to carry out effectively religious education among children whose socio-cultural backgrounds are completely different from the usual. Most often experiences of failures are reported. Both church ministers and teachers of religious education feel they cannot pass on the knowledge they want to; they have no means to discipline, to raise or maintain attention; a common language of knowledge transfer is lacking. The Gypsy children actually disturb their classes, and the teachers' greatest kindness and efforts are unable to accomplish almost anything. In addition, few of the Gypsy children make their confirmation (public confession) and their teachers have no real hope that at some point they will integrate in the churches.

Raising the questions of "how", we arrive mainly at techniques, teaching methods, which provide only fragmentary handholds in teaching. There are too many techniques, known as remedies and too few results as experience has shown. This thesis paper therefore does not look for answers to "how to" questions. It places the questions of "what" and "why" at the centre and examines what defines religious education. It does so with the hope that understanding and explaining the crisis in the religious education of disadvantaged Gypsy children may be helpful in today's religious education in general.

The *first topic* of the thesis, following from defining the subject and the method, examines how we can relate to our mission / call. We assume that the election of God's people cannot be separated from the purpose of election, and in terms of carrying out this mission we place the temptation of election as having an end in itself at the centre. The relation of God's people to other peoples can essentially be interpreted along the couple concepts of testimony and responsibility, of inclusiveness and exclusiveness. By the incarnation, death and resurrection of the Son of God, everything changes, except for the original purpose: the growing of life and blessing. The new "people of God" is no longer an ethnic identity (namely, the concept of faith becomes the boundary line between inclusiveness and exclusiveness), and exists in an intercultural status, in which the task is to proclaim the message in a way that the Greek can hear it as Greeks, the Jew as Jews, the content however, remains the same. Regarding our

theme, the conclusion of the first chapter is formulated like this: our task is the here and now implementation of our mission framed by creation and the eschaton.

The further development of the thought of our intercultural status is the aim of the *second chapter*. In it, the theme of inculturation is discussed along a particular definition of culture, which can be missionary, that is, can be reflecting our approach to mission-implementation. After that, we take a closer look at how it may apply to us as Hungarian Reformed people and our mission among the Gypsies. The specific model-likeness of this mission is most visible when comparing it to the completely different attitudes of charismatic movements to ethnic identities. Regarding our theme, the conclusion of the second chapter is that we carry out our missionary task in the meeting of cultures, and this is largely determined by our identity characterized by feeling threatened in both its religious (Reformed) and national (Hungarian) elements. On the basis of this chapter we must formulate the question, to what extent our mission aims at ourselves, that is, whether it goes beyond the desire to fit the Gypsies to our culture by passing on and making the Gospel liveable.

The *third chapter* examines the Gypsy modes of religiosity and culture-creation in order to make it understandable whom we are trying to approach. The chapter characterizes the culture of the Gypsies as a culture of transitoriness, which in its core value system (its relation to accumulation, time, activities, and community relations of) is different from the surrounding Hungarian, and in general European, cultures. Its peculiarity is that it is a culture that creates by utilizing, and utilizes by creating. While mainly characterizing the culture of the Gypsies in a substantialist way, we raise the questions of boundary designating cultural interpretation that define in our practical, everyday relations what we think as Hungarians and as Gypsies about ourselves and about each other, making use of each other to define “otherness”. The basic claim of the chapter is that while we interpret ourselves by comparing ourselves to one another, we must recognize the cultural features which can be used as general characteristics to describe the Gypsies, not only in order to understand, but in order to interpret “otherness” not as inferiority.

The *fourth chapter* takes us into the world of school, in which we are faced with such determinants of our attitudes that affecting our stereotype formation influence our views. The historically inherited “handicapped or special needs separations” exist at present as well in the education of Gypsy children with an ever-changing title but always suggesting the same: Gypsy, disadvantaged, handicapped, one with special needs or mild intellectual disabilities are functionally interchangeable categories. That is why the chapter discusses the concept of deprivation or disadvantage to help move away from the everyday usage of the concept,

showing that the disadvantage is interpreted relative to the middle-class children in the school system, and that it is not a quality but a state. The conclusion of the chapter for us is to reject the *ab ovo* “impossible to teach” or “impossible to educate” categories and to refuse the “who is to blame?” question, since these solutions and answers are the main obstacles within us and in our attitudes.

The *fifth chapter* therefore focuses on the person of the teacher of religion and the church minister, and presents such expectation systems that in a hidden way determine our attitude to our role as instructors. First it presents the general categories of prejudice, but not as a “major crime”, but as a structure of thinking characteristic of every human being, but the treatment of which requires awareness and self-reflectivity. Similarly we are determined by how much we can meet the ideal external or internal expectations, and in this desire for success how much we doom our teaching activities to be failures, which might again lead to blaming “our situation”. In addition to the general requirements for primary school teachers, the chapter describes those expectations which our teachers of religious education are faced with. The chapter also examines the relevant church laws and the official teaching aids issued by the Reformed Pedagogical Institute. The conclusion of the chapter is that we need to clarify the concept of religious education, the relationship of religious education in schools and in churches, so that in the light of the requirements laid down we may interpret our success or failures.

After this in the *sixth chapter* we arrive where we started: once again we put our determining systems of attitudes in the religious education of multiply disadvantaged Gypsy children on the balance of the picture retained from discussing the overall cosmic plan in the first chapter. As an interpretative summary we reflect on what the practical consequences of religious education depend on what we think of the concept of faith and religious education itself. Finally, since we consider religious education as a possibility, framework, form and way of implementing our mission, we formulate some demands for practical changes or moving forward.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Magyarországi Református Egyház Hit- és erkölcsstan Kerettanterve*. Könyvek a Magyar Református Nevelésről 4. RPI, Budapest, 2012.
- A. GERGELY András: *Kisebbségek és az integrációs csatlakozás. Tematikus közelítések Magyarország európai integrációs csatlakozásának háttérelmezéséhez*. Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/01900/01999/01999.pdf> (Megtekintés ideje: 2015.08.28.)
- ALCALDE, José Eugenio Abajo: *Cigány gyerekek az iskolában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2008.
- ALESSO, Marta: Qué es Israel en los textos de Filón, *Circe de clásicos y modernos*, vol. 14, 2010/2, 15-30.
- ALLEN, Willoughby C.: On the Meaning of ΠΡΟΣΗΛΥΤΟΣ in the Septuagint, *Expositor*, vol. 4, 1894/10, 264-275.
- ALLPORT, Gordon W.: *Az előítélet*, ford. CSEPELI György, Budapest, Osiris Kiadó, 1999.
- AMBRUS Péter: *A Dzsumbuj*, Budapest, Lazi Kiadó, 2000.
- AMBRUS Péter: Cigányság és iskola, in ANDOR Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*, Iskolakultúra-könyvek 8., Pécs, Iskolakultúra, 2001, 7-12.
- ANDREASEN, Niels-Erik: Festival and Freedom, A Study of an Old Testament Theme, *Interpretation*, vol. 28, 1974/3, 281-297.
- AUGUSTINI ab Hortis Sámuel: *A magyarországi cigányok mai állapotáról, különös szokásairól és életmódjáról, valamint egyéb tulajdonságaikról és körülményeiről (1775-1776)*, Néprajzi Látóhatár Kiskönyvtára 12., DEÁKY Zita – NAGY Pál (szerk.), Budapest-Gödöllő, 2009.
- BÁBOSIK István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- BÁBOSIK István: A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban, *Mester és tanítvány*, 2004/4, 18-23.
- BÁBOSIK Zoltán: A magyarországi cigányság oktatása történeti megközelítésben, in KÁLLAI Ernő – KOVÁCS László (szerk.): *Megismerés és elfogadás – Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2009, 175-192.
- BABUSIK Ferenc: *Az esélyegyenlőtlenség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában*, Budapest, L'Harmattan, 2005.
- BABUSIK Ferenc: *Kutatás a roma gyermekeket képző általános iskolák körében*, Delphoi Consulting, 2000.
- BAHAMONDE, Marcos Arroyo: Contextualization of Mission: A Missiological Analysis of Short-Term Missions, *Journal of Latin American Theology*, vol. 2, 2007/2, 227-248.
- BAKONYI Anna: „Családok „más” gyerekekkel a közoktatásban”, in KÁLLAI Ernő – KOVÁCS László (szerk.): *Megismerés és elfogadás – Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2009, 86-94.
- BALOGH Csaba: JHVH szteléje. Idegen népekről szóló próféciagyűjtemények az Ószövetség próféta irodalmában, *Református Szemle*, 100. évf., 2007/1, 22-45.
- BALOGH Judit: Kérdések, hipotézisek, feladatok a XVII. századi magyar puritanizmus kutatása kapcsán, in: FAZEKAS Csaba (szerk.): *Fiatal egyháztörténészek írásai*. Miskolc, 1999, 47-56.
- BANAJI, Mahzarin R. – HARDIN, Curtis – ROTHMAN, Alexander J.: Implicit sztereotípiázás a személyekről alkotott ítéletekben, in: BANAJI, Mahzarin (szerk.): *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák*, Budapest, Osiris, 2003, 64-90.
- BARI Károly: *Tűzpiros kigyócska. Cigány népköltészet*, Budapest, Gondolat, 1985.
- BARNA Gábor: Vallás – identitás – asszimiláció, in: KATONA Judit – VIGA Gyula (szerk.): *Az interetnikus kapcsolatok kutatásának újabb eredményei*, Miskolc, 1996, 209-216. Hungaricana Közgyűjteményi Portál,

- http://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY_BAZE_Sk_1996_Interetnikus/?pg=208&layout=s (Megtekintés ideje: 2015.08.28.)
- BARNÓCZKI Anita: Az átmenetiség kultúrája: a cigányságra jellemző vallásosság, normarendszerek és látszólagos hiánykultúra, *Sárospataki Füzetek*, 17. évf., 2013/1, 63-81.
- BARNÓCZKI Anita: Az inkulturáció jelenségéről, *Sárospataki Füzetek*, 16. évf., 2012/1, 39-57.
- BARNÓCZKI Anita: Különítés, különülés, különállás – az előítélet és identitásképzés egyes kérdéseinek megjelenése a cigány gyermekek hitoktatásában, *Sárospataki Füzetek*, 17. évf., 2013/4, 57-87.
- BARTH Károly: *Kis dogmatika*, fordította PILDER Mária, Budapest, Országos Református Missziói Közösség, é.n.
- BARTL Ágnes: A romák felekezeti megoszlása két népszámlálás alapján, in: PUSZTAI Gabriella – LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Közösségteremtők. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzetéke előtt*, Debrecen, 2014, 351-364.
- BÉKÉSI Andor: Az efezusiakhoz írt levél magyarázata, in: *Jubileumi kommentár III.*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1995, 302-314.
- BERKOVITS Balázs – OBLATH Márton: A gyógypedagógiától a szociológiáig és tovább. A „fogytékosság” és a „szociális hátrány” kapcsolatának diskurzusai és politikája, in ERŐSS Gábor – KENDE Anna (szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2008, 21-49.
- BINDER Mátyás: Beások, etnikai mobilizáció és identitás, *Kisebbségkutatás*, 18. évf., 2009/2, 207-228. Online verzió: http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2009_02/cikk.php?id=1711
- BINDORFFER Györgyi: Sztereotipizáció az interetnikus kapcsolatokban, in BAKÓ Boglárka – PAPP Richárd – SZARKA László (szerk.): *Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*, Tér és terep 5., Budapest, Balassi Kiadó, 2007, 9-35.
- BLOOM, Alfred: Human Rights in Israel's Thought, A Study of Old Testament Doctrine, *Interpretation*, vol. 8, 1954/4, 422-432
- BODA László: *Inkulturáció – Az evangélium és a kultúrák átültetése*, Budapest, Mundecon Kiadó, 1994.
- BODÓ Sára: A keresztelestől a konfirmációig, *Collegium Doctorum*, 2007, 120-126.
- BODÓ Sára: Hitre nevelés a Szentírásban, in BODÓ Sára – FEKETE Károly, ifj. (szerk.): *Katechetikai és valláspedagógiai szöveggyűjtemény*, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 1998, 18-32.
- BOLYKI János: „Igaz tanúvallomás” – *Kommentár János evangéliumához*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- BONHOEFFER, Dietrich: *Etika – szemelvények*, fordította FÓRISNÉ KALÓS Éva, Szentendre, 1999.
- BORDÁCS Margit – LÁZÁR Péter: *Kedveskönyv*, Budapest, Dinasztia Könyvkiadó, 2006.
- BORDÁCS Margit: A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében, *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 2001/2, 70-89. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-02-ta-bordacs-pedagogusok> (megtekintés ideje: 2010.02.01.)
- BORECKZY Ágnes: Kultúraazonos pedagógia – A differenciáláson innen és túl, *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., 2000/7-8, 81-90.
- BOROSS Géza: *Bevezetés a valláspedagógiába*, Budapest, 1996.
- BOROSS Géza: *Katechetika – Egyetemi jegyzet*, Budapest, 1994.
- BORSÁNYI László: A kultúra fogalmától a kultúra tudománya felé, in KÉZDI NAGY Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*, Nyitott Könyvműhely, 2008, 145-160.
- BOSCH, David J.: *Paradigmaváltások a misszió teológiájában*, ford. Boros Attila, Budapest, Harmat-PMTI, 2005.

- BOTTERWECK, G. Johannes – RINGGREN, Helmer: *Theological Dictionary of the Old Testament II*, Grand Rapids, MI, Eerdmans, 1975.
- BRAUN László – CSERNICKÓ István – MOLNÁR József: *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. Ungvár, 2010.
- BRIGHT, John: *Izrael története*, ford. Domján János, Budapest, Egyetemi Nyomda, 1990.
- BROWN, Rupert: *Prejudice. Its Social Psychology*, Wiley-Blackwell Publication, 2010.
- BROWN, Rupert: Régi és új előítéletek, in ERŐS Ferenc (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás – Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény*, Budapest, WJLF Új Mandátum, 1998, 211-236.
- BRUBAKER, Rogers – PREDERICK Cooper: Beyond 'Identity', *Theory and Society*, vol. 29, 2000/1. 1-47.
- BRUCE, Frederick Fyvie: „Eschatology”, in: ELWELL, Walter A. (ed.): *Evangelical Dictionary of Theology*, Grand Rapids, MI, Baker, 1984, 362-365.
- BRUEGGEMANN, Walter: *Az Ószövetség teológiája. Tanúságtétel, vita, pártfogás*, Kolozsvár, Exit Kiadó, 2012.
- BUCHOLTZ, Mary – HALL, Kira: Theorizing Identity in Language and Sexuality Research, *Language in Society*, vol. 33, 2004/4, 501-547.
- BUDA Béla: A pedagógia dilemmája, in VASTAGH Zoltán (szerk.): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában – Szöveggyűjtemény*, Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 1995, 101-104.
- BULTMANN, Rudolf: *Az Újszövetség teológiája*, Osiris, Budapest, 2003.
- CARMONA, Antonio Rodríguez: Tolerancia e intolerancia en el Nuevo Testamento, *Estudios Eclesiásticos*, vol. 59, 1984/230, 265-295.
- COLE, Ross H.: The Sabbath and the Alien, *Andrews University Seminary Studies*, vol. 38, 2000/2, 223-229.
- CZEGLÉDY Sándor: *A katechetika vázolata. Kézirat gyanánt*, Debrecen, 1981.
- CZEGLÉDY Sándor: A választott nép, Budapest, Sylvester Irodalmi és Nyomdai Intézet Rt., 1940, in: *Hit és történet 1936, A választott nép 1940*, Reprint kiadás, Rep-Pro Kft., 1994.
- CZIKE Bernadett: Az IS hatalma a VAGY felett: a toleranciára nevelés lehetőségei az alternatív iskolákban, *Új Pedagógiai Szemle*, 46. évf., 1999/6, 88-93.
- CSAPÓ Benő: Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében”, *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf., 2000/2, 24-34.
- CSERTI CSAPÓ Tibor: *Metszéspontok. A cigány népesség a gazdasági-társadalmi térszerkezetben*, PTE BTK Oktatókutatató Központ, Virágmandula Kft. 2011.
- CSERTI CSAPÓ Tibor: Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában, in FORRAY R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*, Bölcsész Konzorcium, Pécsi Tudományegyetem, 2006, 175-179.
- DÁVIDHÁZI Péter: „Jövevények és zsellérek”: egy bibliai fogalompár nyomában, *Holmi*, 18. évf., 2006/8, 1033-1050.
- DE VRIES, Pieter: Ezekiel: Prophet of the Name and Glory of JHWH – The Character of His Book and Several of Its Main Themes, *Journal of Biblical and Pneumatological Research*, vol. 4, 2012/Fall, 94-109.
- DEARMAN, J. Andrew: Observations on „Conversion” and the Old Testament, *Ex Auditu*, vol. 25, 2009, 22-36.
- DELI Éva – BUDA Mariann: *Tanulástanítás? – Élvezetes tanítás*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2007.
- DESPOTIS, Athanasios: Exploring a Common background of Paul and 'John': Mission and Conversion, in: KOK, Jacobus – DUNNE, John Anthony (eds.): *Insiders versus outsiders. Exploring the Dynamic Relationship Between Mission and Ethos in the New Testament*. Gorgias Press, USA, 2014, 105-145.

- DEVINE, Patricia G. – SHARP, Lindsay B.: Automaticity and Control in Stereotyping and Prejudice, in NELSON, Todd D. Nelson (ed.): *Handbook of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination*, New York, Psychology Press, 2009, ch. 4, 61-87.
- DEWEY, John: A nevelés jellege és folyamata, in BAKACSINÉ GULYÁS Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapja – Szemelvények*, Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 1995, 3-22.
- DHAVAMONY, Mariasusai, S.J.: *Christian Theology of Inculturation*, Documenta Missionalia 24, Roma, Editrice Pontifica Universita Gregoriana, 1997.
- DÖMÖTÖR Sándor: *A cigányok temploma*, Erdélyi Tudományos Füzetek, 41., Kolozsvár, Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet Részvénytársaság, 1932.
- DRÓTOS András: Cigány gyerekek az iskolában, *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., 2000/7-8, 102-106.
- DUNN, James, D. G.: *The Acts of the Apostles*, London, Epworth Press, 1996.
- DUNNING, Benjamin H.: Strangers and Aliens No Longer: Negotiating Identity and Difference in Ephesians 2, *Harvard Theological Review*, vol. 99, 2006/1, 1-16.
- DUPCSIK Csaba: *A magyarországi cigányság története*, Budapest, Osiris Kiadó, 2009.
- DURKHEIM, Émile: Pedagógia és szociológia, in BAKACSINÉ GULYÁS Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapja – Szemelvények*, Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 1995, 18-19.
- DYRNESS, William A.: Vernacular Theology, in: HUNSBERGER, George R. – VAN GELDER, Craig (eds.): *Church between Gospel and Culture. The Emerging Mission in North America*, Grand Rapids MI, Eerdmans, Cambridge UK, 1996. 260-270.
- EICHRODT, Walther: *Theology of the Old Testament 1*, Philadelphia, Westminster Press, 1961.
- Equal Access to Quality Education for Roma, Volume 1, Monitoring Reports 2007*, Budapest-New York, Open Society Institute, 2007.
- ERŐS Ferenc: Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában, *Educatio*, 2007/1, 3-9.
- ERŐSS Gábor – GÁRDOS Judit: Az előítélet-kutatások bírálatához – A „rasszista” nyugdíjasoktól a kirekesztő iskolákig, *Educatio*, 2007/1, 17-37.
- ERŐSS Gábor – GÁRDOS Judit: Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola? in ERŐSS Gábor – KENDE Anna: *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a közoktatásban*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2008, 49-81.
- ERŐSS Gábor: Különbségek és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lóköttők és társaik, in ERŐSS Gábor – KENDE Anna: *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a közoktatásban*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2008, 157-234.
- Etikai Kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára Országos Református Tanáregyesület (ORTE), 1998.
- F. LASSÚ Zsuzsa – ELEKNÉ SZARVAS Anett: Jane Elliott nyomában. Az előítéletek csökkentése a tanárképzésben, *Magyar Pedagógia*, 100. évf., 2000/2, 227-242.
- FÁBIÁN Gyöngyi: Tükörtől tükörrig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve, *Iskolakultúra*, 21. évf., 2011/12 10-22.
- FALUS István: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, *Iskolakultúra*, 11. évf., 2001/2, 21-28.
- FAZAKAS Sándor: „Izrael”, in: KOZMA Zsolt (szerk.): *Bibliai fogalmi szókönyv*, Kolozsvár, Az Erdélyi Református Egyházkerület, 1992, 176-178.
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit: Az integráció lehetősége, differenciált oktatás, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 188-191.
- FEHÉR Ágota: Az empátia lehetőségei a kirekesztődés megelőzésében és feloldásában, in KÁLLAI Ernő – KOVÁCS László (szerk.): *Megismerés és elfogadás – Pedagógiai kihívások*

- és roma közösségek a 21. század iskolájában, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2009. 132-144.
- FEJES József Balázs – JÓZSA Krisztián: A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében, *Magyar Pedagógia*, 105. évf., 2005/2, 185-205.
- FEKETE Károly: A konfirmáció gyakorlati teológiai aspektusai. *Collegium Doctorum*, 2008, 138-147.
- FERGUSON, Everett: *A keresztyénség bölcsője*, Budapest, Osiris Kiadó, 1999.
- FIÁTH Titanilla: *Börtönkönyv. Kulturális antropológia a rácsok mögött*, Budapest, Háttér Kiadó, 2012.
- FONSECA, Isabel: *Állva temesetek el! A cigányok útja*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2010.
- FORELL, George W: *The Proclamation of the Gospel in a Pularistic World – Essays on Christianity and Culture*, Philadelphia, Fortress Press, 1973.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben, in FORRAY R. Katalin (szerk.): *Romológia – Ciganológia*, Budapest – Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2000, 261–276.
- FORRAY R. Katalin: A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában, *Magyar Pedagógia*, 98. évf., 1998/1, 3-16.
- FORRAY R. Katalin: *About the self-concept of the Gipsy community*, Kériszat, http://www.forraykatalin.hu/doski/gipsy_community.pdf (Megtekintés ideje: 2015.07.22.)
- FRASER, David A. – CAMPOLO, Tony: *Sociology through the Eyes of Faith*, New York, HarperCollins Publisher, 1992.
- FRASER, Sir Agnus: *A cigányok*, Budapest, Osiris, 2002.
- FRETHEIM, Terence E.: The Reclamation of Creation. Redemption and Law in Exodus. *Interpretation*, vol. 45, 1991/4, 354-365.
- FŰZI Beatrix: *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*, Doktori (PhD) disszertáció, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola 2012.
- GALICZA János: *Gondolkodom a nevelésről*, L'Harmattan Kiadó – Zsigmond Király Főiskola, 2009.
- GARCIA, Samuel Ruiz: The Incarnation of the Church in Indigenous Cultures, *Missiology – An International Review*, vol.1,1973/2, 21-30.
- GAY Y BLASCO, Paloma: Cigány/roma diaszpóra. Egy összehasonlító perspektíva. *REGIO Kisebbség, Politika, Társadalom*, 19. évf., 2008/4, 25-49.
- GAY Y BLASCO, Paloma: Cubo bueno – cubo malo, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigány világok Európában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó, 2006. 235-239
- GEERTZ, Clifford: A vallás mint kulturális rendszer, in GEERTZ, Clifford: *Az értelmezés hatalma*, ford. Botos Andor, Budapest, Osiris Kiadó, 2001, 72-118.
- GERŐ Zsuzsa – CSANÁDI Gábor – LADÁNYI János: *Mobilitási esélyek és a kiségitő iskola*, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2006.
- GIBBS, Eddie: Church Responses to Culture Since 1985, *Missiology: An International Review*, vol. 35, 2007/2, 157-168.
- GIDDENS, Anthony: *Szociológia*, Budapest, Osiris, 1997.
- GILBERT, Gary: The List of the Nations in Act 2: Roman Propaganda and the Lukan Response, *Journal of Biblical Literature*, vol. 121, 2002/3, 497-529.
- GNILKA, Joachim: *Márk*, Szeged, Agapé Nyomda és Könyvkiadó, 2000.
- GOG, Sorin: Roma áttérések: pünkösdzizmus és az identitás új narratívái. *REGIO Kisebbség, Politika, Társadalom*, 19. évf., 2008/4, 50-75.
- GOHEEN, W. Michael: Evangélium, kultúra, kultúrák. Lesslie Newbiggin hozzájárulása a missziói gondolkodáshoz, *Lelkipásztor*, 76. évf., 2001/9, 322-327.

- GOWAN, Donald E.: *Eschatology in the Old Testament*, London – New-York, T&T Clark, 2000.
- GYETVAI Gellért – RAJKI Zoltán: *Cigánymissziós mozgalmak hatása Magyarországon*, Békés, Cigány Módszertani és Kutató Központ, 2014.
- GYÖKÖSSY Endre: Pszichokatechetikai problémák, in BODÓ Sára és ifj. FEKETE Károly (szerk.): *Katechetikai és valláspedagógiai szöveggyűjtemény* (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék Füzetei 9.), Debrecen, 2001. 123-125.
- GYÖRI József: Szülők, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 115-117.
- GYÖRI L. János: A Biblia hatása a kora újkori magyar irodalomra és közgondolkodásra – református példák tükrében, in: GYÖRI L. János: *Református identitás és magyar irodalom. Irodalom- és művelődéstörténeti tanulmányok*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2015, 31-52.
- Györi L. János: Művelődéstörténeti megalapozás, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 43-48.
- GYÖRI L. János: Református identitás és magyar irodalom, in: GYÖRI L. János: *Református identitás és magyar irodalom. Irodalom- és művelődéstörténeti tanulmányok*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2015, 85-96.
- GYÖRI Miklós: Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény, in N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris, 2004, 11. fejt., 243-264.
- HÁGA Antónia: Az iskolás vagy az iskola sikertelensége? – Avagy miért sikertelenek a cigány/roma tanulók az iskolában?, *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 2001/2, 11-16.
- HANCOCK, Ian: *The Pariah Syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution*, Ann Arbor, Michigan, Karoma Publishers, Inc., 1987. Online kiadás: Patrin Web Journal, <http://www.reocities.com/~patrin/pariah-contents.htm> (Megtekintés ideje: 2012.04.03.)
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona: *Cigány gyerekek az általános iskolában*, Budapest, Oktatáskutató Intézet, 2001.
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*, Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2005.
- HAVAS Gábor: A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek óvodáztatási helyzete, in HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*, Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2005, 10-39.
- HAVAS Gábor: Esélyegyenlőség, deszegregáció, In FAZEKAS Károly – KÖLLŐ János – VARGA Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, Budapest, Ecostat, 2008, 121-139.
- HAYES, John H.: The Tradition of Zion's Inviolability, *Journal of Biblical Literature*, vol. 82, 1963/4, 419-426.
- HEIDEBRECHT, Doug: Distinction and Function in the Church: Reading Galatians 3:28 in Context, *Direction*, vol. 34, 2005/2, 181-193.
- HENDERSON, Suzanne Watts: Discipleship after the Resurrection: Scribal Hermeneutics in the Longer Ending of Mark, *The Journal of Theological Studies*, vol. 63, 2012/1, 106-124.
- HORNER, Thomas M.: Changing Concepts of the 'Stranger' in the Old Testament, *Anglican Theological Review*, vol. 42, 1960/1, 49-53.
- HUNSBERGER, George R. – VAN GELDER, Craig (szerk.): *Church between Gospel and Culture. The Emerging Mission in North America*, Grand Rapids MI, Eerdmans, Cambridge UK, 1996.

- HUNYA Márta: *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*, 2014, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapja, <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (Megtekintés ideje: 2015.07.29.)
- HUNYADY György: Mi lenne velünk sztereotípiák nélkül?, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56. évf., 2001/2, 213-238.
- HUSÉN, Torsten: *La escuela a debate – Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1981, idézi: ALCALDE, José Eugenio Abajo: *Cigány gyerekek az iskolában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2008, 205.
- ILLYÉS Sándor: Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet, in HOFFMANN Rózsa (szerk.): *Hátrány, kudarc, leszakadás a közoktatásban. Az Országos Köznevelési Tanács az 1999. évről*, Budapest, OM. OKTN, 2000. 35-45.
- IMRE Anna: Szülők és iskola, *Educatio*, 2002/3, 498-503.
- IMRE Lajos: *Katechetika. A református keresztyén vallásos nevelés rendszere*, Budapest, 1942.
- Istentiszteleti rendtartás a Magyarországi Református Egyház számára*, Budapest, Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1985.
- JACOB, Emmanuel M.: Discipleship and Mission: a Perspective on the Gospel of Matthew, *International Review of Mission*, vol. 91, 2002/360, 102-111.
- JUSSIM, Lee – CAIN, Thomas R. – CRAWFORD, Jarret T. – HARBER, Kent – COHEN, Florette: The Unbearable Accuracy of Stereotypes, in NELSON, Todd D. (ed.): *Handbook of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination*, New York, Psychology Press, 2009, ch. 10, 199-227.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: A magyarországi nevelés-oktatás változásai 1985-től 2005-ig, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 82-97.
- KAISER, Christopher B.: From Biblical Secularity to Modern Secularism, in: HUNSBERGER, George R. – VAN GELDER, Craig (szerk.): *Church between Gospel and Culture. The Emerging Mission in North America*, Grand Rapids MI, Eerdmans, Cambridge, 1996, 79-112.
- KÁLLAI Ernő – TÖRZSÖK Erika (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés – 2003: látványpolitika és megtorpanás*. Budapest, EÖKIK, 2003.
- KÁLMÁN Attila: Általános célok, feladatok, in: *Református oktatási stratégia. A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve. Tervezet*, Budapest, RPI, 2008, 135-141.
- KALTENBACH Jenő: A kisebbségi ombudsman jelentése a cigány gyermekek speciális oktatásáról, *Fundamentum*, 3. évf., 1999/4, 119-133.
- KÁLVIN János: *Tanítás a keresztyén vallásra. 1559 – Rövidített formában*, fordította BÉKESI Andor, Budapest, MRE Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 1996.
- KAMINSKY, Joel – STEWART, Anne: God of All the World: Universalism and Developing Monotheism in Isaiah 40-66, *The Harvard Theological Review*, vol. 99, 2006/2, 139-163.
- KARÁCSONY Sándor: *Ocsudó magyarság – Szokásrendszer és pedagógia*, Budapest, Exodus-Kiadás, 1942.
- KARAKOLIS, Christos: Church and Nation in the New Testament: The Formation of the Pauline Communities, trans. EDWARDS, Gregory, *St. Vladimir Theological Quarterly*, vol. 57, 2013/3-4, 361-380.
- KARASSZON Dezső: Ezékiel könyvének magyarázata, in: *Jubileumi kommentár. A Szentírás magyarázata II.*, Budapest, MRE Kálvin János Kiadó, 1995, 794-839.
- KARASSZON István: *Az Ószövetség varázsa*, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2004.
- KARASSZON István: Történetírás az ókori Izráelben, *Theológiai Szemle*, 34. évf., 1991/1, 33-44.

- KARLOVITZ János Tibor: Mit tehetünk az előítéletek csökkentéséért? in NAHALKA István – TORGYIK Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2004, 123-137.
- KEMÉNY István – JÁNKY Béla – LENGYEL Gabriella: *A magyarországi cigányság 1971-2003*, Budapest, Gondolat Kiadói Kör, 2005.
- KEMÉNY István: A nyelvcsereéről, valamint a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában, in Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni*, Budapest, Új Mandátum, 2000, 313-329.
- KEMÉNY István: A romák/cigányok és az iskola. In: Kállai Ernő, KOVÁCS László (szerk.): *Megismerés és elfogadás – Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2009. 193-214.
- KENDE Anna – NEMÉNYI Mária: A fogyatékosághoz vezető út, in NEMÉNYI Mária – SZALAI Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége – A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*, Budapest, Új mandátum Könyvkiadó, 2005. 223-254.
- KENDE Anna: A kudarcok okai, in ANDOR Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*, Pécs, Iskolakultúra, 2001, 65-73.
- KENDE Anna: Együtt vagy külön? – A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek, *Iskolakultúra*, 14. évf., 2004/1, 3-13.
- KENDE Anna: Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában, *Iskolakultúra*, 19. évf., 2009/12, 18-34.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után, *Közgazdasági Szemle*, 56. évf., 2009. november, 959–1000.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP, 2014/6.
- KERTESI Gábor: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon, *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf., 1995/1, 30-65.
- KICKERT, Benjamin D.: *Sojourner: A word Study of rg and Its Use in Deuteronomy*, Asbury Theological Seminary, 2008.
- KIM, Seyoon: 2 Cor. 5:11-21 and the Origin of Paul's Concept of „Reconciliation”, *Novum Testamentum*, vol. 39, 1997/4, 360-384.
- KIMMEL Magdolna: A tanári reflexió korlátai, *Pedagógusképzés*, 4.évf., 2006/3-4, 35-49.
- KINNAMON, Michael: Church and Culture in the 1990s, *Lexington Theological Quarterly*, vol. 28, 1993/2, 109-123.
- KISS Tihamér: *A gyermek erkölcsi fejlődése 1.*, Budapest, RPI, 2000.
- KNIGHT, George A. F.: *Az Ószövetség teológiája*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2006.
- KOCSEV Miklós: A konfirmáció pasztorálpaszichológiai megközelítése, *Collegium Doctorum*, 2008, 157-161.
- KOCSKA Ágnes: A roma kisiskolások foglalkozásainak tapasztalatai, *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf., 2002/2, 134-142. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-km-Kocska-Roma> (megtekintés ideje: 2010.02.01.)
- KOPP Erika: A magyarországi közoktatásügy előtt álló lehetséges kihívások az elkövetkező tíz évben, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 103-109.
- KÓSA László: Kereszténység és magyar népi kultúra, in KÓSA László: *Tartozni valahová. Protestantizmus és református azonosságtudat*, Kolozsvár, 2009, 38-56.
- KÓSA László: *Művelődés, egyház, társadalom*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2011.
- KOVÁCS András: Lehet-e előítélet az előítélet?, *Educatio*, 2007/1, 10-16.
- KOVÁCS Györgyné: A cigánygyerekek helye, nevelése a családban, in BÚS Imre (szerk.): *Romológiai tanulmányok*, Szekszárd, PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar, 2003, 34-45.

- KOVÁCS István Vilmos: *Az oktatás tudástérképe*, Tanulmány az OFI TÁMOP 3.1.1. 8.1. számú projekt keretében, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/04/Tudasterkep_2011.pdf (Megtekintés ideje:2015.07.29.)
- KOVALCSIK Katalin (szerk.): *Florilyé dă primăvară: Tavaszi virágok. Beás cigány iskolai énekeskönyv*, Budapest, Fii cu noi Bejás Közművelődési Egyesület,1997.
- KOVALCSIK Katalin: A cigány zenekultúra tegnap és ma, in KOVALCSIK Katalin (szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*, Tanítók Kiskönyvtára 9., Budapest, ELTE-IFA-OM, 2002, 441-470.
- KOZMA Tamás: *A nevelésszociológia alapjai*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1984.
- KRAFT, Charles H.: *Christianity in Culture – A Study in Dramatic Biblical Theologizing in Cross-Cultural Perspective*, New York, Maryknoll, Orbis Books, 1980.
- KUSTÁR Zoltán: „De Izráel nem tud semmit, az én népem értelem nélkül való” – Ézsaiás 1,2-3 magyarázata, *Theológiai Szemle*, 41. évf., 1998/4, 194-196.
- KUSTÁR Zoltán: A zarándokünnepek reformja Jósiás korában. A Deut 16,1-17 magyarázata, *Studia Biblica Athanasiana*, 10. évf., 2008, 63-96.
- KUSTÁR Zoltán: Ézsaiás próféta könyve, in: PECSUK Ottó (szerk.): *Bibliaismereti kézikönyv*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 2004, 243-271.
- KUSTÁR Zoltán: Ezsdrás – Nehémiás könyve, in: PECSUK Ottó (szerk.): *Bibliaismereti kézikönyv*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 2004, 172-190.
- KUSTÁR Zoltán: Mózes öt könyve (A Pentateuchos), in: PECSUK Ottó (szerk.): *Bibliaismereti kézikönyv*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 2004, 32-93.
- KUSTÁR Zoltán: Próféták, költők, redaktorok: Ámós idegen népek elleni próféciájának hagyományozás-története (Ám 1,3-2,16). in: KUSTÁR Zoltán (szerk.): „Mint folyóvíz mellé ültetett fa...” *Emlékkötet Dr. Módos László professzor századik születésnapjának tiszteletére*, (DÓTF 3) Debrecen, DRHE, 2003, 63–85.
- LADÁNYI János – CSANÁDI Gábor: *Szelekció az általános iskolában*, Budapest, Magvető Kiadó,1983.
- LANDAUER Attila: A magyar protestáns egyházak korai évszázadai és a cigányság, *Credo*, 17. évf., 2011/4, 32-39.
- LANDAUER Attila: A magyarországi cigánisztika protestáns gyökerei, *Református Egyház*, 2010/9, 236-238.
- LANNERT Judit – SZEKSZÁRDI Júlia: Miért nem érti egymást a szülő és pedagógus, *Iskolakultúra*, 25. évf., 2015/1, 15-34.
- LEHOCZKY János: Az ismeretközpontú értékeléstől az értékcentrikus ismeretszerzésig, *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf., 1999/12, 32-36.
- LENGYEL Zsuzsanna: *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 1997.
- LENKEYNÉ SEMSEY Klára: Az Apostolok cselekedeteiről írott könyv. *Jubileumi kommentár. A Szentírás magyarázata III.*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1995, 172-230.
- LEVY, Sheri R. – HUGHES, Julie Milligan: Development of Racial and Ethnic Prejudice among Children, in NELSON, Todd D. (ed.): *Handbook of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination*, New York, Psychology Press, 2009, ch. 2, 23-42.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre: *Romák, cigányok, utazók*, Budapest, Centre de recherches tsiganes, Pont Kiadó, Budapest, 2002.
- LINDARS, Barnabas: Ezekiel and Individual Responsibility, *Vetus Testamentum*, vol. 15, 1965/4, 452-467.
- LIPPMANN, Walter: *Public Opinion* [New York, Macmillan, 1922], New Brunswick – London, Transaction Publishers, 1998.
- <http://xroads.virginia.edu/~Hyper2/CDFinal/Lippman/header.html>
- LISKÓ Ilona: A pedagógus továbbképzés hatékonysága, *Educatio*, 2004/3, 391-405.

- LISKÓ Ilona: A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére, *Educatio*, 2008/4, 495-511.
- LISKÓ Ilona: Roma tanulók a középfokú iskolákban, in HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (szerk.): *Óvodától a szakmáig*, Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, 2006, 128-156.
- LOVÁSZNÉ SZÜCS Katalin: A cigánygyerekek szocio-kulturális háttere, in BÚS Imre (szerk.): *Romológiai tanulmányok*, Szekszárd, PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar, 2003, 18-33.
- LŐRINCZI Tünde: Reflexiók az erdélyi és budapesti romák új vallásos kultúrájáról (általános jellemzők és fontos különbségek), *Erdélyi Múzeum*, 77. évf., 2015/2, 80-91.
- LUKÁCS Ágnes: Roma diplomások kiemelkedésének újtjai, in GEREBEN Ferenc – LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk. Tanulmányok és interjúk a roma integrációról*, Budapest, Agóra, Jezsuita Könyvek, 2013, 77-104.
- LYNCH, Matthew J.: Zion's Warrior and the Nations: Isaiah 59:15b-63:6 in Isaiah's Zion Traditions, *Catholic Biblical Quarterly*, vol. 70, 2008/2, 244-263.
- M. NÁDASI Mária: A differenciálás módszerei, in NAHALKA István – TORGYIK Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2004, 173-186.
- MAGESA, Laurenti: *Anatomy of Inculturation – Transforming the Church in Africa*, New York, Orbis Books, 2004.
- MAKKAI Sándor: *Ekkleziasztika, II. félév anyaga – Kézirat gyanánt*, Debrecen, Debreceni Theológus Gyülekezet kiadása, 1951.
- MAKKAI Sándor: *Öntudatos Kálvinizmus. A református magyar intelligencia számára*, Második kiadás, Kolozsvár, 1926.
- MALCHOW, Bruce W.: Social Justice in the Israelite Law Codes, *Word & World*, vol. 4, 1984/3, 299-306.
- MANNA, Francesca: Az abruzoi rom cigányok és halotti szertartásaik, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigány világok Európában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó, 2006, 240-245.
- MARCUS, Joel: No more Zealots in the House of the Lord. A Note on the History of Interpretation of Zechariah 14:21, *Novum Testamentum*, vol. 55, 2013/1, 22-30.
- MÁRKUS Gábor: A külső változások hatása az oktatásra, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 62-76.
- MÁRKUS Gábor: SWOT- és célelemzés a református iskolarendszer számára, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 9-38.
- MÁRKUS Mihály, ifj.: A gyülekezetek, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 128-131.
- MAXEY, James: Bible Translation as Contextualization: The Role of Orality, *Missiology – An International Review*, vol. 38, 2010/2, 173-183.
- MEEKS, Wayne A.: The Social Context of Pauline Theology, *Interpretation*, vol. 36, 1982/3, 266-278.
- MÉSZÁROS Anita: Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése, in ANDOR Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*, Pécs, Iskolakultúra, 2001, 47-53.
- MEZEY Barna (szerk.): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422-1985*, Budapest, Kossuth Kiadó, 1986.
- MIHÁLY Ottó: Értékpluralizmus és nevelés, *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., 2000/2, 18-23.

- MORAUSZKI András: Roma tanulók az általános iskolákban, in GEREKEN Ferenc – LUKÁCS Ágnes: *Fogom a kezét és együtt emelkedünk! Tanulmányok és interjúk a romaintegrációról*, Budapest, Agóra, Jezsuita Könyvek, 2013, 169-199.
- MOTIFF, David M. – BUTERA, C. Jacob: P.Duk.inv. 727r: New Evidence for the Meaning and Provenance of the Word προσηλυτος. *Journal of Biblical Literature*, vol. 132, 2013/1, 159-179.
- MOUCARRY, Georges Chawkat: The Alien According to the Torah, *Themelios*, vol. 14, 1988/1, 17-20.
- NAGY Antal Mihály: A misszió gondolata az Ószövetségben: Izrael felelőssége a népekért, *Theológiai Szemle*, 24. évf., 1981/2, 81-87.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*, Budapest, Osiris Kiadó, 2002.
- NAGY Kálmán: Romák nevelése és oktatása, in *Református oktatási stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, RPI, 2008, 175-178.
- NAGY Károly Zsolt: „Hová lett a református öntudat?” *A magyar református felekezeti identitás megújításának néhány diskurzusról*, Doktori disszertáció, Pécs, 2012. http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/Nagy_Karoly_Zsolt2013_disszertacio.pdf (Megtekintés ideje:2015.06.01.)
- NAGY Mária: A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatalpedagógusok munkájában, *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf., 2002/11, 40-58.
- NAGY Pál: A magyarországi cigányság története a 16.-19. században, in FORRAY R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológiai alapképzés szakhoz*, Pécs, 2006. 37-57.
- NAHALKA István: A roma gyerekek kognitív fejlesztése, in NAHALKA István –TORGYIK Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2004,137-158.
- NAHALKA István: *A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete*, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Szövegtár (megtekintés időpontja: 2010.01.04.) http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/nahalka_istvan/nahalka_istvan_a_roma_gyerekek_iskolai_nevelese.doc (Megtekintés ideje: 2012.03.03.)
- NAHALKA István: Mi vagy ki az ördög, és hol van? – Vajon tényleg az ismeretközpontság a magyar oktatás fő problémája?, *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf., 1999/12, 21-26.
- NAKHO, Mazie: The Manner of Worship According to the Book of Revelation, *Bibliotheca Sacra*, vol. 158, 2001/630, 165-180.
- NAPIER, B. Daniel: Community Under Law. On Hebrew Law and Its Theological Pressuppositions, *Interpretation*, vol. 7, 1953/4, 404-417.
- NAVARRO, Luis Sánchez: La Escritura para las naciones. Acerca del universalismo en Mateo, *Scripta Theologica*, vol. 40, 2008/2, 525 -541.
- NEL, Marius: Mission and Ethics: Sensitivity to Outsiders in Matthew, in: KOK, Jacobus – DUNNE, John Anthony (eds.): *Insiders versus outsiders. Exploring the Dynamic Relationship Between Mission and Ethos in the New Testament*. Gorgias Press, USA, 2014, 85-103.
- NEMÉNYI Mária: A kisebbségi identitás kialakulása. Roma származású gyermekek identitásstratégiái, in FEISCHMIDT Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*, Budapest, Gondolat-MTA Kisebbségkutató Intézet, 2010, 48-57.
- NEMÉNYI Mária: Biológia vagy kultúra? Termékenységgel kapcsolatos szerepviselkedések a roma nők körében, in GLATZ Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*, Budapest, MTA – Történettudományi Intézet, 1999, 103-136.
- NEMESKÜRTY István: *A bibliai örökség. A magyar küldetésstudat története*. Budapest, Szabad Tér Kiadó, 1991.
- NÉMETH Dávid – KASZÓ Gyula (szerk): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*, Budapest, 2001.

- NÉMETH Dávid: *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, Budapest, 2002.
- NÉMETH, Oktatás vagy tanítvánná tétel a katechézisben?, in Békési Sándor (szerk): *Ostium in Caelo*, Budapest, 2006, 212-223.
- NEUFELD, Edward: The Prohibitions against Loans at Interest in Ancient Hebrew Laws. *Hebrew Union College Annual*, vol. 26, 1955, 355-412.
- NEWBIGIN, Lesslie: *Evangélium a pluralista társadalomban*, Budapest, Harmat, 2006.
- NIEBUHR, Richard H.: *Krisztus és kultúra*, Budapest – Sárospatak, Harmat – SRTA, 2006.
- OKURE, Teresa: „The Ministry of Reconciliation” (2Cor 5,14-21): Paul’s Key to the Problem of „the Other” in Corinth, *Mission Studies*, vol. 23, 2006/1, 105-121.
- PÁKOZDY László Márton: Utópikus vagy realista eszkatológia, *Theológiai Szemle*, 23. évf., 1980/3, 152-155.
- PÁLHEGYI Ferenc: *Útjelző táblák – Előadások a keresztyén pedagógiáról*, Budapest, RPI, 2001.
- PANNENBERG, Wolfhart: *Rendszeres teológia 1-2*, Budapest, Osiris Kiadó, 2006.
- PAP Mária – PLÉH Csaba: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén, in MELEG Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II. (Szöveggyűjtemény)*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 1999, 111-119.
- PAPP János: A hátrányos helyzet értelmezése, *Educatio*, 6. évf., 1997/1, 3-7.
- PAPP Richárd: „Ahol egy nép találkozik” – a csíksomlyói pünkösdi búcsú 1995-ben, in BOGLÁR Lajos – PAPP Richárd – TARR Dániel – TÓTH Bernadett: *Etnikum és vallás. Apróbb írások a vallási kommunikáció témakörben*, MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont Munkafüzetek 10, Budapest, 1996, 8-12. <http://mek.oszk.hu/10700/10738/10738.pdf> (Megtekintés ideje: 2015.06.07.)
- PAPP Vilmos: Az ókori Izráel gazdasági és társadalmi fejlődése az állam megszűntéig. *Theológiai Szemle*, 17. évf., 1974/1-2, 15-20.
- PAPP Vilmos: Jézus és a népek, *Theológiai Szemle*, 16. évf., 1973/7-8. 206- 212.
- PAPP Vilmos: Választott nép – megváltott eklézsia, *Theológiai Szemle*, 30. évf., 1987/5, 262-273.
- PAPP Z. Attila: A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban, in BÁRDI Nándor – TÓTH Ágnes (szerk.): *Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*, Budapest, Argumentum, 2011, 227-264.
- PAPP Z. Attila: Roma tanulók az általános iskolában. Radó Péter és Setényi János oktatáspolitikai blogja, <http://oktpolcafe.hu/papp-z-attila-roma-tanulok-az-altalanos-iskolaban-630/> (Megtekintés ideje: 2015.08.02.)
- PARK, Hyung Dae: Drawing Ethical Principles from the Process of the Jerusalem Council. *Tyndale Bulletin*, vol. 61, 2010/2, 271-293.
- PARSENIOS, George L.: „All THings to All People” (1 Cor 9:22): Hellenism in the New Testament, *St Vladimir’s Theological Quarterly*, vol. 54, 2010/3-4, 303-322.
- PATAKI Ferenc: Identitás, személyiség, társadalom, in ERŐS Ferenc (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény*, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 1998, 360-394.
- PAVLETITSNÉ EGRESSY Mária: Hátrányos helyzetűek segítése, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 185-187.
- PEDERSEN, Else Marie Wiberg: New Spirituality and the Crisis in European Churches and Cultures, *Swedish Missiological Themes*, vol. 90, 2002/4, 449-465.
- PÉTERFI Rita – SZÜCS Hajnalka: A beilleszkedés egy lehetséges útja. Az uszkai cigánység találkozása a keresztyéniséggel, in NAGY Attila – PÉTERFI Rita: *A feladatra készülni kell. A*

- cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004, 137-175.
- PIESERE, Leonardo: Mare Roma – Az emberek osztályozása és a társadalmi szerkezet, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 2., Olaszország*, Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2002, 213-382.
- PREUSS Horst Dietrich: *Old Testament Theology II*, Westminster, John Knox Press, 1992.
- PRIKRYL Edina: *A cigány családok konfliktusa az óvodával és az iskolával*. <http://www.bnaibrith.hu/tanulmanyok/14bbbp.pdf> (megtekintés időpontja: 2013.01.04.)
- PRÓNAI Csaba: A felnőtté válás cigány útjai, in NAHALKA István –TORGYIK Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2004, 27-41.
- PRÓNAI Csaba: Néhány kulturális antropológiai megjegyzés a cigány kultúra sokféleségéről, in DESZPOT Gabriella – DIÓSI Ágnes (szerk.): *Fejéről a talpára. Ismeretek a cigányságról a cigányságért*, Budapest, Fővárosi TEGYESZ – ÖNKONET, 2004, 21-35.
- PUSZTAI Gabriella: Alapértékek, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 52-58.
- RÁCSOK Gabriella: Korunk változó vallásossága, *Sárospataki Füzetek*, 18.évf., 2014/3, 49-62.
- RAVASZ László: *Kis dogmatika*, Budapest, a MRE Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 1990.
- RÉGER Zita: A cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei, in ANDOR Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*, Pécs, Iskolakultúra, 2001, 85-91.
- RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*, Budapest, Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, 2002.
- RÉTHY Endréné – VÁMOS Ágnes: *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, Bölcsész Konzorcium, 2006.
- REVENTLOW, Henning Graf: The Eschatologization of the Prophetic Books: A Comparative Study, in: REVENTLOW, Henning Graf (ed.): *Eschatology in the Bible and in Jewish and Christian Tradition*, Sheffield, Sheffield Academic Press, 1997, 169-188.
- REYNER, Alain: Vigyáznak magukra – avagy egy cigány közösség állandósága, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigány világok Európában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó, 2006. 164-172.
- RICHARDSON, Virginia: The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach, in SIKULA, John (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, 1996, 102–119.
- RIZSIK Judit Katalin: *A születéstől a keresztelésig. Szokások és hiedelmek Mátészalka magyar és cigány lakossága körében*, Szekszárd, Romológiai Kutatóintézet, 2000.
- ROGERS, Carl L. – FREIBERG, H. Jerome: A tanárok előtt álló kihívások, in ROGERS, Carl L. – FREIBERG, H. Jerome (szerk.): *A tanulás szabadsága*, Budapest, Edge 2000 Kft., 2013, 57-76.
- ROSTA Gergely: *Vallásosság, politikai attitűdök és szekularizáció Nyugat-Európában, 1981-1999*, Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola, 2005. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/92/1/rosta_gergely.pdf (Megtekintés ideje:2014.11.12.)
- ROWLEY, Harold Hanry: Individual and Community in the Old Testament, *Theology Today*, vol. 12, 1956/4, 491-510.
- RÓZSA Huba: *Az Ószövetség keletkezése 2*. Budapest, Szent István Társulat, 1996.
- RÓZSAI Tivadar: *Katechetika. A Debreceni Református Teológiai Akadémia levelező tagozatos hallgatói részére*, Debrecen, 1981.
- SÁGI Matild: A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben, in SÁGI Matild (szerk.): *Erők és eredők – A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és*

- szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat, Budapest, OFI, 2011, 47-86.
- SÁGI Matild: *Pedagógus továbbképzés és értékelés: igények és eredmények*, XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debreceni Egyetem 2014. november. https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/sagi_pedagogus-tovabbkepzes_es_ertekeles_igenyek_es_eredmenyek.pdf (Megtekintés ideje: 2015.08.21.)
- SALLAI Éva: Pedagógusnak lenni a mai iskolában, Előadás, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230> (Megtekintés ideje: 2015.08.22.)
- SALLAI Éva: Szakmai divatok és az iskola belső világa, *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf., 2006/7-8, 116-123.
- SCHMADER, Toni – LICKEL, Brian: Stigma and Shame. Emotional responses to the Stereotypic Actions of One's Ethnic Group, in LEVIN, Shana – VAN LAAR, Colette (eds.): *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives. The Claremont symposium on Applied Social Psychology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006, 261-285.
- SCHNABEL, Eckhard J.: Israel, the People of God, and the Nations, *Journal of the Evangelical Theological Society*, vol. 45, 2002/1, 35-57.
- SEBESTYÉN Jenő: *Református dogmatika*, Budapesti Református Theológiai Akadémia Kurzustára, 1940.
- SEBESTYÉN Jenő: *Református Etika*, Budapest – Gödöllő, 1993.
- SELAND, Torrey: Παροικοσ και παρεπιδημοσ: Proselyte Characterizations in 1 Peter? *Bulletin for Biblical Research*, vol. 11, 2001/2, 239-268.
- SENIOR, Donald: Between Two Worlds: Gentiles and Jewish Christians in Matthew's Gospel. *The Catholic Biblical Quarterly*, vol. 61, 1999/1. 1-23.
- SHENK, Wilbert R.: The Culture of Modernity as a Missionary Challenge, in
- SHULMAN, Lee S.: Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, vol. 15, 1986/2, 4-14.
- SINCLAIR, Stacey – HUNTSINGER, Jeff: The Interpersonal Basis of Self-Stereotyping, in LEVIN, Shana – VAN LAAR, Colette (eds.): *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives. The Claremont symposium on Applied Social Psychology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006, 235-260.
- SKILLEN, James W.: The Seven Days of Creation, *Calvin Theological Journal*, vol. 46, 2011/1, 111-139.
- SLAVKOVA, Magdalena, Roma Pastors as Leaders of Roma Protestant Communities, in ĐORĐEVIĆ, Dragoljub (ed.): *Roma Religious Culture, JUNIR (Niš)*, 2003, 168-177. <http://mail.geobiz.net/sr-www/files/On-line/Magdalena/R.%20pastors.pdf> (Megtekintés ideje: 2015.06.23.)
- STANGOR, Charles: The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination within Social Psychology, in NELSON, Todd D. (ed.): *Handbook of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination*, New York, Psychology Press, 2009, ch.1, 1-22.
- STEK, John H.: Salvation, Justice and Liberation in the Old Testament, *Calvin Theological Journal*, vol. 13, 1978/2, 133-165.
- STENSCHKE, Christoph: Psalms and the Psalms in Luke's Infancy Narrative, *Baptistic Theologies*, vol. 1, 2009/2, 59-71.
- STEPHAN, Walter G. – YBARRA, Oscar – MORRISON, Kimberly Rios: Intergroup Threat Theory, in NELSON, Todd D. (ed.): *Handbook of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination*, New York, Psychology Press, 2009, ch. 3, 43-59.
- SUH, Robert H: The Use of Ezekiel 37 in Ephesians 2, *Journal of the Evangelical Theological Society*, vol. 50, 2007/4, 715-33.
- SZABÓ László: Az iskolának nevelnie is kell, *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., 2000/1: 24-28.

- SZALAI Júlia : Az elismerés politikája és a „cigánykérdés” II. – A többségi-kisebbségi viszony néhány jelenkori problémájáról, *Holmi*, 12. évf. 2000/8, 988-1005. A tanulmány online kiadása: <http://www.holmi.org/2000/08/szalai-julia-az-elismeres-politikaja-es-a-ciganykerdes-ii> (Megtekintés ideje:2015.08.01.)
- SZALAI Júlia: Az elismerés politikája és a „cigánykérdés”, in HORVÁTH Ágota – LANDAU Edit – SZALAI Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*, Budapest, Aktív Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kvk., 2000, 531-571.
- SZÁNTÓ János – TARACZKÖZI Ferenc (szerk.): *A beregi Református Egyházmegye gyülekezteinek I. találkozója*. Beregszász, 2008.
- SZIKSZAI György: *Keresztyéni tanítások és imádságok* (1786), Budapest, Kálvin Kiadó, 2001.
- SZIVÁK Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010.
- SZUHAY Péter: A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Budapest, Panoráma, 1999.
- SZUHAY Péter: Akiket cigányoknak neveznek: akik magukat romának, muzsikusként vagy beásnak mondják, in ANDOR Mihály – REISZ Terézia (szerk.): *A cigányság társadalmismerete*, Iskolakultúra könyvek 13., Pécs, Iskolakultúra, 2002, 9-31.
- SZUHAY Péter: *Sosemlész cigányország*. Osiris, Budapest, 2012.
- SZÜCS Ferenc: A katechézis teológiai problémái és mai gyakorlata, BODÓ Sára – FEKETE Károly, ifj. (szerk.): *Katechetikai és valláspedagógiai szöveggyűjtemény*, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 1998, 7-17. (Eredeti megjelenés: *Református Egyház* 1990/6, 121-124.)
- SZÜCS Ferenc: A keresztyén nevelés-oktatás igei megalapozása, in *Református Oktatási Stratégia – A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve – Tervezet*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 41-43.
- SZÜCS Ferenc: *Hitvallásismeret*, Budapest, KGRE, é.n.
- TAJFEL, Henri: Az előítéletek gyökerei, néhány személyiséggel kapcsolatos tényező, in CSEPELI György (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*, Budapest, KJK, 1980, 40-60.
- TANNER, J. Paul: James’s Quotation of Amos 9 to Settle the Jerusalem Council Debate in Acts 15, *Journal of the Evangelical Theological Society*, vol. 55, 2012/1, 65-87.
- TESFAY Sába: „Mi vagyunk a kalapos gábor cigányok, akik nem isznak...” A gábor cigány közösség belső és külső kapcsolatait szabályozó kognitív sémák, in BAKÓ Boglárka – PAPP Richárd – SZARKA László (szerk.): *Mindennapi előítéletek. Társadalmi távolságok és etnikai sztereotípiák*, Tér és terep 5., MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, Budapest, Balassi Kiadó, Budapest, 2007, 65-90. <http://www.kisebbségkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/334.pdf> (Megtekintés ideje: 2015.06.23.)
- THEIBEN, Gerd: *A Jézus-mozgalom. Az értékek forradalmának társadalomtörténete*. Budapest, Kálvin Kiadó, 2006.
- THIESSEN, Matthew: Revisiting the προσηλυτος in „the LXX”, *Journal of Biblical Literature*, vol. 132, 2013/2, 333-350.
- TILLICH Paul: *Rendszeres teológia*, fordította Szabó István, Budapest, Osiris, 1996.
- TOMKA, Miklós: *Inkulturáció*, Az MTA Filozófiai Kutatóintézetének Akadémiai – Filozófiai Nyitott Egyeteme Teológia Szak, <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/teol/tomka.htm#azinku> (Megtekintés ideje: 2014.11.11.)
- TORGYIK Judit: Modellértékű roma programok és elterjedésük gátjai, in NAHALKA István – TORGYIK Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2004, 109-121.

- TORGYIK Judit: Modellértékű roma programok és elterjedésük gátjai, in NAHALKA István – TORGYIK Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2004, 109-123.
- TÓTH Kálmán: „Egyiptom”, in: BARTHA Tibor (szerk.): *Keresztyén Bibliai Lexikon II.*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1995, 325-331.
- TÓTH Péter: *A magyarországi cigányság története a feudalizmus korában*, Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006.
- TÖRÖK István: *Etika*, Amsterdam, Free University Press, 1988.
- TÖRÖK Péter: Minek (illetve minek ne) nevezzelek? – Az új vallási mozgalmak definíciójával kapcsolatos problémák, in: NAGY-AJTAI Erzsébet – RAJKI Zoltán – TELEGDI József (szerk.): *Tanulmányok a magyarországi újprotestáns egyházak múltjából, jelenéből és teológiájából*, Budapest, Kisegyház-kutató Egyesület, 2010, 5-14.
- TÖRZSÖK Judit: Kik az igazi cigányok? in KOVALCSIK Katalin (szerk.): *Tanulmányok a cigányok társadalmi helyzete és kultúrája köréből*, Budapest, BTF-IFA-MKM, 1998, 29-52.
- TURNER, David L: Paul and the Ministry of Reconciliation in 2 Cor 5:11-6:2, *Criswell Theological Review*, vol. 4, 1989/Fall, 77-95. 84.
- UK, 1996, 69-79.
- UK, 1996, 79-112.
- VÁHÁKANGAS, Mika: Modelling Contextualization in Theology, *Swedish Missiological Themes*, vol. 98, 2010/3, 279-306.
- VAN ECK, Ernest: Inclusivity as the Essential Nature of the Gospel, in: KOK, Jacobus – DUNNE, John Anthony (eds.): *Insiders versus outsiders. Exploring the Dynamic Relationship Between Mission and Ethos in the New Testament*. Gorgias Press, USA, 2014, 49-84.
- VARGA Aranka: Hátrányos helyzet az iskolarendszerben, in CSERTI CSAPÓ Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*, Pécs, PTE-Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, 2014, 155-171.
- VÁRNAGY Elemér – VÁRNAGY Péter: *A hátrányos helyzet pedagógiája*, Budapest, Corvinus Kiadó, 2000.
- VÉGH Anna: „Ez itt élő egyház, nem halott”, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigány világok Európában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2006, 269-281.
- VEKERDI József: *A cigány népmese*, Körösi Csoma Kiskönyvtár 13., Budapest, Akadémiai Kiadó, 1974.
- VENA, Osvaldo D.: La „otra” comunidad detrás del evangelio de Marcos, *Cuadernos de Teología*, vol. 21, 2002, 51-66.
- VENTER, Pieter M.: Inclusivism and Exclusivism: A Study of Two Trends in the Old Testament, in: KOK, Jacobus – DUNNE, John Anthony (eds.): *Insiders versus outsiders. Exploring the Dynamic Relationship Between Mission and Ethos in the New Testament*. Gorgias Press, USA, 2014, 15-48.
- VISCHER, Wilhelm: The Vocation of the Prophet to the Nations. An Exegesis of Jeremiah 1:4-10, *Interpretation*, vol. 9, 1955/3, 310-317.
- VIZELYI Ágnes: A hátrányos helyzetű család és gyermek, in BODONYI Edit – BUSI Etelka – HEGEDŰS Judit – MAGYAR Erzsébet – VIZELYI Ágnes (szerk.): *Család, gyermek, társadalom. A gyakorlati pedagógia néhány alapvető kérdése*, Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006, 36.
- VLADÁR Gábor: „Időfelfogás”, in: BARTHA Tibor (szerk.): *Keresztyén Bibliai Lexikon I.* Budapest, Kálvin Kiadó, 1993, 627-628.
- VLADÁR Gábor: „Nép”, in: BARTHA Tibor (szerk.): *Keresztyén Bibliai Lexikon II.*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1995, 260-261.

- VLADÁR Gábor: „Pogány”, in: BARTHA Tibor (szerk): *Keresztyén Bibliai Lexikon II.*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1995, 380.
- VLADÁR Gábor: „Prozelita”, BARTHA Tibor (szerk): *Keresztyén Bibliai Lexikon II.*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1995, 402-403.
- VON RAD, Gerhard: *Az Ószövetség teológiája II.*, Budapest, Osiris Kiadó, 2007.
- VON RAD, Gerhard: *God at Work in Israel*, Nashville, Parthenon Press, 1981.
- WALDOW, Hans Eberhard: Social Responsibility and Social Structure in Early Israel, *Catholic Biblical Quarterly*, vol. 32, 1970/2, 182-204.
- WESTERMANN, Claus: The Human in the Old Testament, *Word&World*, vol. 9, 1989/4, 318-327.
- WHITLEY, Bernard E. Jr. – KITE, Mary E.: *The Psychology of Prejudice and Discrimination*, Belmont, CA, Wadsworth, Cengage Learning, 2010.
- WILCOX, Max: The „God-Fearers” in Acts – A Reconsideration, *Journal for the Study of the New Testament*, vol. 13, 1981/4, 102-122.
- WILKEN, Robert Louis: The Church as Culture, *First Things*, 2004/4, 31-36.
- WILLIAMS, Patrick: A cigányok pünkösdisták mozgalmának tanulmányozása során felmerülő kérdések, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*. Budapest, Új Mandátum, 2000. 286-296
- WILLIAMS, Patrick: *Cigány házasság*, Cigányok Európában 3., Franciaország, PRÓNAI Csaba szerozatszerkesztő, Budapest, L'Harmattan, ÚMK, MTA ENKI, 2005.
- WITTENBERG, Gunther: The Tenth Commandment in the Old Testament, *Journal of Theology for Southern Africa*, vol. 22, 1978/March, 3-17.
- WRIGHT, Christopher J. H.: What Happened Every Seven Years in Israel? Old Testament Sabbatical Institutions for Land and Slaves Part 1, *The Evangelical Quarterly*, vol. 56, 1984/3, 129-138.
- ZATTA, Jane Dick: Cigányok, Romák – a köztes határok kultúrája, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 2., Olaszország*, Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2002, 27-212.
- ZATTA, Jane Dick: Cigányok, romák – a köztes határok kultúrája, in PRÓNAI Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 2. Olaszország*, Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2002. 127-212. 129.
- ZRINSZKY László: *Nevelésemélet*, Budapest, Műszaki Kiadó, 2006.

1995. évi I. Törvény a magyarországi református egyház köznevelési törvénye (az 1998. évi I.; a 2005. évi II. és a végrehajtási utasítással, továbbá a 2013. évi V. Tv. átfogó módosításaival egységes szerkezetben)

1995. évi II. törvény – a Magyarországi Református Egyház missziójáról

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról.

A Magyarországi Református Egyház 2013. évi VI. törvénye a református hittanoktatásról szóló 2007. évi II. törvény módosításáról (a módosítással egységes szerkezetben). http://www.reformatus.hu/data/documents/2014/09/02/MRE_torvenytar_2014_0901_allapot.pdf (Utolsó megtekintés 2015. június 11.)

A magyarországi református egyház 2013. évi VI. Törvénye a református hittanoktatásról szóló 2007. évi ii. Törvény módosításáról (a módosítással egységes szerkezetben)

A Magyarországi Református Egyház Cigánymissziós Koncepciójának tervezete, III. rész: Helyzetkép <http://reformatus.hu/mutat/8060/> (Megtekintés ideje: 2015.08.28.)

„Hittan 2015”, <http://reformatus.hu/letoltesek/481/> (Megtekintés ideje: 2014.11.29.)

A nemzeti romaintegrációs stratégiák keretrendszere 2020-ig, Az Európai Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizott-

ságnak és a Régiók Bizottságának, Brüsszel, 2011. április 5. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0173&from=HU> (Megtekintés ideje: 2015.02.11.)

Az állami és egyházi oktatási intézmények néhány összehasonlító mutatója 2006/2007. *Okta-tás-statisztikai évkönyv 2006/2007*, OKM Fejlesztési Főosztályának Statisztikai Osztálya, Budapest, 2007.

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2006_2007_080718.pdf (Megte-kintés ideje: 2014.12.03.)

Önértékelési kézikönyv általános iskolák számára, Oktatási Hivatal, 2015, http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/onertekelesi_kezikonyv_altalanos_iskola.pdf (Megtekintés ideje: 2015.08.24.)

Pedagógus életpályamodell és oktatásfinanszírozás, 2. szakmai műhelykonferencia, Budapest, 2011. február 9. összefoglaló anyag: http://www.tarki-tudok.hu/files/osszegzes_feb9.pdf (Megtekintés ideje:)

Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2012/2013, Budapest, Emberi Erőforrások Miniszté-riuma Statisztikai Osztály, 2013, http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf (Megtekintés ideje: 2015.08.14.)

<http://patyamo.blog.hu/> (Megtekintés ideje: 2015.08.28.)

<http://www.edinburgh2010.org/en/home.html> (Megtekintés ideje: 2015.08.28.)