

Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola

DR. LUKÁCS LÁSZLÓ

VALLÁSPEDAGÓGIA

2010

1. A valláspedagógia alapjai

1. Definíció

Az (általános) valláspedagógia (VP) a vallási nevelésre, szocializációra és képzésre reflektál vallástudományi, pedagógiai és didaktikai szempontból, figyelembe véve a mindenkori társadalmi, jogi, gazdasági, szociális és kulturális kontextust. Alapvetően interdiszciplináris jellegű tehát: a teológia mellett tekintetbe veszi a fentebbi területekkel foglalkozó tudományokat is.

A keresztény VP mint teológiai diszciplína egyfelől a pedagógiához és a pszichológiához, másfelől viszont a katekézishez és a keresztény neveléshez csatlakozik. Ilyen módon hídszerpet tölt be: a hitbeli ismereteket a mai pedagógia és pszichológia meglátásainak segítségével közvetíti. Fő területe az ember személyes istenkapcsolata, továbbá erkölcsi életvezetése, embertársaihoz fűződő viszonya, mindezzel összefüggésben pedig a keresztény közösség vezetése, fejlesztése. Elmélet és gyakorlat kölcsönhatásában működik. Elméleti teológiai-pedagógiai stb. ismeretek közlése mellett segít a reflexió és önreflexió kompetenciájának elsajátításában is.¹

Alanya: A VP alapvető szempontja, hogy középpontban maga az egyén áll, az ő vallási-hitbeli elmélyülését, „istenismeretben” való fejlődését kell elősegítenie mindenfajta katekézisnek, vallási képzésnek. Minden ember a saját élettörténetének szerzője, maga írja életének könyvét. Már az iskolába belépő gyermek sem „fehér lap”, s ez a lap akkor sincs véglegesen megírva, amikor kilép az iskolából, illetve a hitoktatásból.

Színterei: A VP nem szűkíthető le csupán az iskolai hitoktatásra, hanem átfogja az egyházban, a különböző vallási közösségekben, továbbá az iskolában és a plébánián vagy a templomban történő nevelést, képzést, szocializációt, tanulást és fejlődést.

Élethosszig tanulás: Elmélyülésünk a hitben, a személyes istenkapcsolatban egész életen át tartó folyamat, a VP célcsoportja tehát minden korosztály, nemcsak a gyermekek, a fiatalok, de a felnőttek és az idősek is. A VP mégis inkább a gyermekekre és a fiatalokra koncentrál, a felnőttek képzése inkább az andragógiához közelít. Az élet folyamán különböző élmények, tapasztalatok érik az embert, az ezekre adott hívó válasz igen sokféle lehet, és sokféleképpen árnyalhatja viszonyunkat Istenhez, illetve módosíthatja istenképünket. A fiatalkori hitoktatásnak legalábbis fel kell készítenie erre a jövőbeni lehetőségre, számolva avval is, hogy a felnőtt korba érő embernek talán kevesebb lehetősége lesz avatott segítség igénybe vételére.

2. A VP különféle kutatási területei:

1. A teológiai és humántudományos ismeretek alapján hogyan lehet az egyes célcsoportok hitbeli ismereteit és személyes istenkapcsolatát fejleszteni? Az iskolában (plébánián stb.) a szándékos és tudatos tanulás áll középpontban, de nem elhanyagolandó az sem, hogy a „nevelteket” milyen egyéb hatás éri (pl. a médiában, a szülői házban). A kétféle ismeretszerzés integrálására törekedni kell a tanítási folyamatban.

2. A Hitre Nevelő (katekéta, hitoktató, hittanár, lelkipásztor stb.; a továbbiakban egyszerűség kedvéért a köznyelvben legjobban elterjedt hitoktató elnevezést használjuk) és a Nevelt (gyermek, fiatal, felnőtt stb.; a továbbiakban egyszerűség kedvéért a tanuló /lásd: „hittanuló”/ elnevezést használjuk, tekintet nélkül arra, hogy gyermekről, fiatalról vagy

¹ Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf (a továbbiakban: RD), 2003. München. 17skk.

felnőtről van-e szó) *interperszonális kapcsolatai* a különféle színtereken, ezek hatása a Neveltek (és a Nevelők) személyes és lelki fejlődésére. Nem elég a vallási ismeretek átadásának módszereit fejleszteni, figyelni kell arra is, hogy mindezt a „neveltek” hogyan fogadják be. Milyen interakció alakul ki a Nevelő és a Neveltek között? Hogyan lehet ezt optimalizálni?

3. *Tantervek*, tanítási segédanyagok, módszerek és eszközök a katekézishez. Ezt is a célcsoportok szerint kell kidolgozni. A hitoktatás rendszere az iskolás életkorra (6-20 évesek) koncentrál, az ismereteket egymásra épülő szerkezetben dolgozza fel. Az ismeretek átadása mellett azonban fontos az érzelmek, a szándékok és a cselekvések formálása is („a fej mellett a szív és a kéz”). Jelentősek azonban az iskolán/hittanórán kívüli hatások is (család, közösségek stb.)

A 6-20 éves kort három szakaszra szokták bontani:

a/ Az 1-6. osztályban a gyerekek még nagyrészt játékosan ismerkednek a világgal, de emellett fontos az alapvető ismeretek közlése is – ebből nem maradhat ki a hittan sem.

b/ A serdülőkorban a fiatalok gyakran az egész világrendet megkérdőjelezzik, egzisztenciális, személyes problémáik erősen foglalkoztatják őket, elutasítják a tekintélyt és a hagyományt. Ebből a „dekonstrukcióból” nem maradnak ki a vallási igazságok sem. Ez az állapot azonban sajátos lehetőségeket kínál ahhoz, hogy a fiatalok megnyugtató válaszokat találjanak a hitben.

c/ Az iskolás évek végén a fiatalok egyre inkább a jövő felé fordulnak, keresik saját helyüket a világban. Ilyenkor adódik lehetőség annak felismertetésére, hogy a keresztény életforma megélhető, sőt a legjobb életvezetést kínálja fel.

Az életkor azonban nem feltétlenül esik egybe az egyén személyes és hitbeli fejlődésével. A VP-nak erre is tekintettel kell lennie.

4. *Didaktikai módszerek* kidolgozása, főleg három területen: 1. A Biblia olvasása, megértése, alkalmazása mai életünkre. 2. A hitigazságok, a hithagyomány megértése, befogadása. 3. A keresztény életvezetésre vonatkozó erkölcsi-spirituális célok, értékek és elvek átadása és életre váltása. – Mindhárom irányban differenciálni kell a célcsoportok szerint (életkor, vallási-szocializációs háttér, a külső keretek által adott lehetőségek stb.)

3. A VP története

A valóság végső kérdéseit már 3000 éve fölvetették, a bibliai egzegézis 2000 évre tekinthet vissza, a tudományos-teológiai „summák” 800 évesek. A mai értelemben vett kateketika kezdetei a Trentói zsinatra nyúlnak vissza, amikor a reformátorokkal szemben szükségessé válik a hívők rendszeres és folyamatos képzése iskolában, közösségben, prédikációban. Ekkor válik önálló tudományággá.² Valójában azonban a hitre nevelés és a (keresztségi) hitoktatás már az ősegyházban elkezdődött.

3.1. A VP kezdetei a Bibliában

Az ószövetségi próféták megtérést és az érület megváltozását, a gonosztól elfordulást és a jóhoz odafordulást hirdették a fenyegető ítélet színe előtt. „Még negyven nap, és elpusztul Ninive” (Jón 3,4.) „Térjeteك hozzám egész szívvel, böjttel, sírással, Szíveteket szaggassátok meg, nem a ruhátokat, és térjeteك meg az Úrhoz” (Joel 2,13). Jézus igehirdetésének középpontjában is az Isten uralmának meghirdetése áll, amely az ember megtérését kívánja. Fellépése az emberek gyógyítására és megmentésére irányult, elsősorban szótériológiai, nem

² RD 30skk.

pedagógiai távlatot nyit. Minden tanítás kontextuális, a kor kultúrájához kötött. Jézus a zsidó rabbik stílusában tanít, ehhez sokatmondó képeket (mustármag), allegóriákat (a föld sója) és hasonlatokat (hegyen épült város) használ. Történetekkel és szimbolikus gesztusokkal tanít. Jellemzője, hogy mennyire együttérző az emberekkel.

3.2. Az ősegyházban és a középkorban

A vallási ismeretek célzott átadása a katekumenátus intézményéhez kötött. Meghatározott ideig (minimum 40 nap, maximum 3 év) csoportokban vezetik be a hitre térőket a keresztény hitigazságokba és életstílusba (Vö. 2Tim 4,2; Tit 1,9; 2Jn 9sk; Zsid 6,2)³. Ilyen katekumen iskolák működtek Jeruzsálemben, Caesareában, Antiochiában, Milánóban és Rómában. Különböző keresztények vezették őket: laikusok, diakónusok, presbiterek, püspökök. A jelöltek komolyságát azon mérték, hogy személyesen kellett jelentkezniük, diakóniai szolgálatot kellett végezniük, és a kezesüknek igazolniuk kellett feddhetetlen életvitelüket. Jellemző volt a lépcsőzetes előrehaladás, a fokozatos belenövekedés a közösségbe. A katekézis kiemelt eszköze az elbeszélés volt. Ágoston: De catechizandis rudibus. 8.

Az első századokban a keresztények óvtak az iskolai oktatástól, mert az a pogány istenek bálványozásához vezethet. Érdekes Tertullianus felfogása: a keresztény gyermekek iskoláztatását (főleg az írás-olvasás elsajátítását) fontosnak tartja, de a keresztényeket eltiltja a tanítástól, hiszen ezzel mintha egyetértenének a bálványimádással. A katekézis a keresztény közösségeken belül folyik, és főleg a felnőtt megtérőkre irányul.⁴

A korakeresztény katekumenátus a népvándorlás idején eltűnik. Az újabb időkben jelenik meg újra mint a felnőtt katekézis modellje. A 4. századtól viszont létrejönnek az első kolostori iskolák, majd a püspöki iskolák.

A középkor a látásra koncentrál. Az írástudatlanokat megkeresztelik, ismereteiket a szent képek és szobrok szemléléséből merítik (Biblia pauperum), továbbá a misztérium- és passiójátékokból. Mindez elsősorban az érzékekre és érzelmekre hat, kevésbé reflektált.

3.3. A katekizmus-oktatás klasszikus korszaka

Sematikusan elnagyolt felosztás szerint három nagy korszakot különböztethetünk meg.

A 16. századtól a II. Vatikáni zsinatig a katekizmus volt a hitoktatás nélkülözhetetlen tankönyve. Sorra keletkeznek a kérdés-felelet formájában írt tankönyvek: Rotterdami Erasmus, Luther, Kálvin, Petrus Canisius, a Heidelbergi Káté, majd a Catechismus Romanus. Mindezekben közös, hogy a dogmatika tételeit kérdés-felelet formájában dolgozzák fel, ezeket a válaszokat kellett a tanulóknak memorizálniuk. A tananyagot koncentrikus körökben építik fel. Az alsóbb osztályokban egyszerűbb és rövidebb formulák, később árnyaltabb és hosszabb tételek. Ezen felül azonban alig érvényesülnek didaktikai szempontok.

A felvilágosodás az ember nagykorúsítására és függetlenítésére törekszik. Nevelése ezért elsősorban a felelős cselekvésre próbál felkészíteni. Bízna az emberi értelem és belátás erejében, az ezen alapuló etikai képzést helyezik előtérbe. Lessing: „az emberiség nevelése”. A hitoktatás képzési célja is a „vallási nagykorúság” elérése. A különböző vallásokat egyenrangúnak tekintik (vö. A bölcs Nátán és a varázsgyűrű parabolája Lessing drámájában). A képzésben a szókrateszi módszert használják. Az általános tankötelezettség bevezetésével a

³ Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (a továbbiakban: HRG), München, 2006. 40.

⁴ Friedrich Schweitzer: Religionspädagogik (a továbbiakban: SRP), München, 2006. 24sk.

hittan is iskolai tantárggyá válik, s így az állam hatáskörébe kerül, az egyháznak csak felügyeleti joga marad. A hitoktatás így a családból és a hitközösségből átkerül az iskolai képzésbe, ahol azonban elsősorban a polgári nevelést tartják fontosnak. Bár az egyház az új helyzetben veszélyeztetve látja a katekézist, egyes teológusok azonban megpróbálják az előnyeit kihasználni.

Mária Terézia a klerikusok számára kötelező tantárggyá teszi a kateketikát, besorolva a gyakorlati teológiába, a lelkipásztorkodás elmélete (poimenika a poimanaó=gondozni görög igéből), a liturgika és a homiletika mellé. A kateketika a 18. századtól egyetemi tantárgy, az első kézikönyv a 19. században születik meg, avval a céllal, hogy a szeretetben tevékeny hitre vezesse a fiatalokat.

A hagyományos katekézis elsődlegesen a katekizmus tanítását tartotta fontosnak: a hitigazságok és a keresztény/katolikus erkölcsi elvek megtanítását tartotta elsődleges feladatának. Ebben a felfogásban az ismereteket közlő *hitoktató, illetve a tananyag áll a középpontban*. Sajnos az egyházi katekézis kevésbé volt figyelemmel a tanulók egyéni fejlődésére, szabadságára. A 20. században így az iskolai hitoktatásban egyre inkább érvényesültek a valláspedagógia felismerései, amely a hitoktatást már nem annyira a hitigazságok normatív-deduktív közvetítésének tekintette, hanem eszköznek a gyermekek és fiatalok teljesebb képzésére és nevelésére.⁵ A század elején a katekézist már nem a gyermekekre alkalmazott szisztematikus teológiának tekintik, hanem a vallási tanulás önálló módszerének, valláspedagógiának. A valláspedagógia mint önálló tudományág a 20. század elején jelenik meg. Maga az elnevezés is ekkor tűnik fel, „modern” tudományként, amely elhatárolódik a hagyományos kateketikától, és részben a helyére próbál lépni.

3.4. Új törekvések a 19-20. században

A 19. századtól újdonság a „müncheni módszer” megjelenése, amely már a pszichológia segítségével tekintetbe veszi a tanulók egyéniségét, és „csatlakozási pontokat” keres a tanulók életéhez, érdeklődéséhez. A 20. században részben az erősödő pluralizmus hatására is egyre jobban belátják, hogy a hittételek normatív-deduktív, gépies bemagoltatása önmagában aligha vezet eredményre. A régebbi katekizmusok arra építettek, hogy a tanulók hívő környezetből jöjjenek, és csak hitbeli tudásukat kell gazdagítani. Ma többségük nem vagy alig hívő környezetből érkezik, és be kell vezetni őket a hit világába.

A katekéták egyre jobban felismerik a pusztán kognitív, szövegelemző módszer elégtelenségét, már tekintetbe veszik a pszichológia és a pedagógia szempontjait is. A század eleji *reformpedagógiák* hatására szakítanak a katekizmus tanításának egyeduralmával, fontos szerepet kap a hitre, keresztény életvitelre történő, cselekvésre orientált hittanítás, amely az egész ember formálására törekszik, minden képességét felhasználva. Az értelmi-kognitív szempontok mellett megnövekszik az érzelmi-akarati nevelés szerepe. A „*müncheni módszer*” öt lépcsős szerkezetre épül: előkészület, ráhangolás – tárgy – magyarázat, elmélyítés – összefoglalás – alkalmazás. A nevelésközpontú, gyakorlatias oktatás célja: az objektív vallást szubjektívvé tenni, a diákot *vallásossá* (iskolában) és *egyháziassá* (plébánián) nevelni. Ebben a felfogásban *a diák áll a középpontban*, a pedagógia művészetét emlegetik.

A kériügmátikus hitoktatás (1935-1970) legismertebb képviselői J.A. Jungmann, Romano Guardini. A fő hangsúly a hit tartalmán és annak hirdetésén van. Erősen hatott rá az üdvösségtörténeti szemlélet és a liturgikus reform. A kériügma alá rendelik a homiletikát és a kateketikát is. A hitoktatást katekézisnek tekintik, lelki folyamatnak, szent valóságnak.

⁵ HRG 41.

Jungmann: „A dogmát ismernünk kell, hirdetni a kérigmát kell”. A hit melletti tudatos döntést célozzák. A hitoktatással szemben a katekézist hangsúlyozzák, amely a keresztségi oktatást és az egyházi életet mélyíti el, eleven közösséget létrehozva: „az egyház az iskolában”. A katekézis célja a tanulók személyes döntése a hit és a Krisztus-követés mellett. A hitoktatók az Evangélium tanúi és hirdetői, az egyház képviselői, példás keresztyén élettel. A pedagógiai-didaktikai szempontokra kevésbé ügyelnek. Itt az *Isten országának örömhíre áll a középpontban*, a cél: bevezetés a hitbe és az egyház életébe. Jelszavuk: a hittannak az egyházat kell megjelenítenie az iskolában.⁶

3.5. Napjaink útkeresései

Tisztázatlan marad az iskola és az egyház kapcsolata a nyugat-európai országokban is, illetve azokban a posztkommunista országokban, amelyekben kötelezővé tették az iskolai hittant (pl. Szlovákia). A hitoktatás az iskola feladata-e, annak képzési rendszerében vagy az egyház hithirdetéséé? Mi a különbség az iskolai hittan és a közösségi katekézis között? A hitoktató állami tanító vagy egyházi alkalmazott-e? Egyes országokban (pl. Anglia) az iskolák „semleges vallásoktatásra” tértek át, másutt (pl. Németország) a felekezeti hittan része az iskolai tantervnek, de ahol radikálisan megtörtént az egyház és az állam szétválasztása (pl. Franciaország), ott egyáltalán nincs hittan az iskolában. Magyarországon ez csak az egyházi iskolákban van így, az önkormányzati iskolák csak helyet és időt biztosítanak a hittanóráknak, amelyeket az egyház által delegált hitoktatók tartanak. A hitoktatás így erősen izolálódott az iskolában, és több szempontból hátrányos helyzetbe került. Bármilyen nehézségekkel jár is, mégsem adható fel, hiszen ez a legfontosabb missziós terület: itt nyílik lehetőség arra, hogy az egyház megszólítsa a gyermekeket és a fiatalokat. Az iskolai hitoktatás elvezetheti a gyermekeket és a fiatalokat a plébániai közösséghez, a szentségi és a közösségi katekézishez; a kettőnek szerves egységet kell(ene) alkotnia.

Újabban a materiális teljességre törekvés helyett a Krisztus személyére és megváltó művére, az Isten Országára koncentrálnak, illetve a tanulók személyes elköteleződésére (szubjektív megváltás): az ember az Ige hallgatójaként fogadja be az üdvösséget. Idealizálják a katekéta szerepét, de tény, hogy hiteles tanúságtétele elengedhetetlen.

Néhány irányzatra érdemes felfigyelni.⁷

3.5.1. Hermeneutikus közelítés

Evangélikus valláspedagógusok kezdeményezése az 1950-es években, hogy a hitoktatás feladata a keresztyén hagyomány megismertetése a tanulókkal. Az iskola célja tehát nem a kériigma és a hitre vezetés, hanem a *szövegek elkötelezett értelmezése*, és ezáltal a keresztyén hagyománynak az egyéni egzisztencia horizontján való bemutatása. Az idegenné vált hagyomány megértése erőfeszítést igényel, ezért van szükség hozzá a hermeneutikára, a megértés művészetére, amely megpróbálja áthidalni ezt a távolságot. Nyomukban átveszi a katolikus VP is 1970 táján (egyik fő képviselője Hubertus Halbfas).

Fő jellemzője: rámutat a *nyelv* fontosságára, amely segít a valóság (=a világ és a világ mély dimenziói) feltárásában. Másodszor: a jelen történelmi *hagyományokra* épül. Ez fontos az általános képzésben is, a hittanban viszont a keresztyén hagyomány kristályosodási pontja a Szentírás, tehát biblikus hitoktatásra van szükség. A hitoktató ebben a módszerben a többi tanárhoz hasonló szerepben a tudományos teológia eszközeivel segít tudós teológusként a

⁶ SRP 145.

⁷ RD 51skk. – SRP 147.

világ teljesebb feltárásában. A tanuló nem annyira az örömhír befogadója, hanem inkább a biblikus szövegek értelmezője.

Probléma, hogy a tanulók érdeklődését nemigen veszi tekintetbe, helyette a történet-kritikai módszerrel a bibliai szövegek elemzésére koncentrálnak („egzegetizmus”). *Előnye*, hogy a Biblia a tanulók dialóguspartnerévé válhat, ha a Biblia értelmezése és az önértelmezés összekapcsolódik. Az is fontos, hogy a hitoktatás és az iskolai tárgyak egymást erősítik ebben a módszerben.

3.5.2. A hittan mint vallásismeret, információ

Az 1960-as évek végén az erősödő szekularizáció hatására egyre többen kiiratkoznak a hittanból. Sokan a demokratikus elvekre hivatkozva támadják a vallásoktatás kötődését az egyházhoz.

A „vallásismeret” célja a vallásokról (tárgyilagos, előítélet mentes és értéksemleges) tájékoztatást adni, így kaphat helyet jogosan a többi tantárgyak között. A vallást antropológiai értéknek tartják, amely az ember lényegéhez tartozik. Bemutatják a vallások pozitív értékeit, de hibáit és veszélyeit is (valláskritika). Ebben a koncepcióban közömbös, hogy a tanár melyik valláshoz tartozik, a fontos, hogy nyitott legyen a vallásokra és toleráns a más meggyőződésűekkel. Ez a vallásoktatás minden tanulót megszólít, az elkötelezett keresztényt, az istenkeresőt és az ateistát is, feltételez azonban egyfajta érdeklődést a vallás iránt.

Probléma viszont, hogy ebben az esetben kizárt a konfesszionális. Elutasítják az egyházi legitimitást, a teológiát a vallástudomány váltja fel. Erősen racionalista, a vallási jelenségeket vizsgálja. Veszélye, hogy a vallás feloldódik egyfajta civil vallásban. Előnye, hogy korunk vallási pluralizmusában fontos a többi vallások megismerése is.

Lényegében ez a modell van érvényben Angliában 1988 óta. Az iskolareform az állami iskolákban „religious education” című tárgyat vezetett be, amely mindegyik vallást bemutatja, elsősorban abból a szempontból, hogy mennyire segíti a tanuló egyéni fejlődését. A különböző hittartalmakat tárgyilagosan közli (metakonfesszionális modell).⁸

3.5.3. Empirikus, problémaközpontú hittan

Az 1970-es években a VP a hagyománytól a szituáció felé fordul. Elsősorban a problémák szerinti tájékozódást tartja fontosnak, a hitoktatást az életkérdések kontextusába helyezi bele. Kiváltója részben a tanulók kritikája. A bibliai szövegek mellett megjelennek az újabb teológiai irányok is, így a teológia antropológiai fordulata: az ember és világa fontos értelmezési mozzanat minden teológiai kijelentésben. (Paul Tillich a vallásosságot nem annyira az intézményes vallásokhoz köti, hanem az ember és a transzcendencia viszonyához.)

Módszerük áttöri a hermeneutikus hittan korlátait. A szövegelemzés önmagában elégtelen, eleve tekintetbe kell venni a diákokat. A hittan tartalmi köre erősen kitér: belefér minden, ami a diákoknak problémát okoz, és amire a keresztény hit horizontján válasz adható. A tárgy interdiszciplináris válik, a hitoktatónak a teológia mellett a humán tudományokban is járatosnak kell lennie. (Vö. a II. Vatikáni zsinat toposzait: „a hívők hitérzéke”, „az idők jelei”.) A tanulóknak nem feltételez eleve meglévő hitet, csak készséget ahhoz, hogy a keresztény értelmezést megvizsgálja és magáévá tegye. A hitoktatás igazi szubjektuma a diák, a hittanban a tanulók felismerik a hit jelentőségét személyes fejlődésükben és társadalmi problémák megoldásában. A hitoktató itt a tanulók kortársa, a tanulók ügyvédje és segítője.

Probléma, hogy nem a diákok valódi kérdéseire keresi a választ, hanem a társadalom jelenségeire. Könnyen szócsépléssé válhat. A teológia háttérbe szorul, vele a hit átadása is.

⁸ RD 103.

Veszélye, hogy csak patentválaszokat várnak a Bibliától és a hittől az élet kérdéseire, anélkül, hogy a hitben valóban elmélyülnének. Feladat marad a „hagyomány” és a „szituáció” helyes egyensúlyának megtalálása. Erre törekszik a „korrelációs didaktika”, amely szembesíteni próbálja a bibliai hagyományt és a jelen tapasztalatait és kihívásait.

Előnye viszont, hogy új jelentést kap a hitoktatás és a VP: a teológia integrálja a humántudományokat, és nyitott arra, hogy választ keressen az élet nagy kérdéseire.

3.5.4. Szocializációs és terapeutikus hittan

Célja a diák személyiségének, egészséges azonosságtudatának, értékrendszerének megszilárdítása, és így emancipálása. Nem teo-, hanem antropocentrikus. Ebben a felfogásban a diákok egyéni egzisztenciális problémái állnak középpontban: a személyiségük fejlődése („a gyermekből kiinduló pedagógia”). Tekintetbe veszik mindazokat a tényezőket, amelyek a diák vallási szocializációjára hathatnak, így a deformáló tényezőket is, s ezek gyógyítására törekszenek (ezért „terápiás”), de nem pszichológiai, hanem lelkipásztori megközelítésben.

Segítik a diákot a helyes önismeretre és önértékelésre; a szolidaritásra és a testvériségre; arra, hogy szükség esetén mások helyett is cselekedjenek; a fennálló trenddel szembeni kritikus gondolkodásra, alternatív gondolkodás- és életmód kialakítására.

A hittan középpontjában a diák áll vallási biográfiájával. Elvárják viszont tőlük, hogy vigyék be az órába egyéni tapasztalataikat. A hitoktató kísérő, terapeuta, ügyvéd és lelkigondozó egyszemélyben.

Probléma, hogy ez még nevezhető-e egyáltalán iskolai oktatásnak, hiszen a többi tárgyban előre meghatározott tanmenet szerint haladnak. Óriási kívánalmakat támaszt a hitoktatóval szemben, kérdés, hogy erre felkészült-e. Előnye a diákok helyzetének gondos elemzése, az, hogy a hitoktatás nem maradhat steril, életidegen, reflektálnia kell a diákok konkrét élet- és hittörténetére.

2. A VP-i tevékenység fő tényezői / szereplői

1. Célok és feladatok

Már a tudományos VP (kateketika) megteremtője is a „keresztény nagykorúságot” jelöli meg célként.⁹ Később felnőtté válást, vallási kompetenciákat említenek, tehát a keresztény hit értelmében érett személyes vallásosságra kívánnak nevelni. Több államban ez a cél szervesen kapcsolódik az iskola általános képzési tervéhez: a világot a maga egészében kívánják megismertetni a tanulókkal, és ezáltal elősegíteni érett felnőtté válásukat. A fiataloknak nemcsak a látható világot kell megismerniük, hanem meg kell nyitni előttük a világ transzcendens, vallási dimenzióját is. A hívőkben ez elmélyíti a hitüket, a nem-hívőknek felkínálja a lehetőséget, hogy világképüket egészítsék ki a vallási hagyományokkal. A kognitív ismereteken túl fölkelte vallási érzékenységüket, képessé teszi őket a helyes ítéletalkotásra és a felelős gondolkozásra és cselekvésre a közösségben.¹⁰

- Fölveti és átgondolja a végső kérdéseket: Isten, a világ értelme, az élet értelme és értéke, az emberi cselekvés normái, és választ ad rájuk a kinyilatkoztatás és az egyház hite alapján. Ilyen kérdéseket elsősorban a fogantatás, a születés, a halál, a remény, a szeretet, a barátság, a félelem, a véték, a megbocsátás, a véletlen, a bizalom, a felelősség, a kudarc, az eksztázis, az ünnep, az istentisztelet stb. vetnek fel. Az egyéni élet problémáin túl azonban megjelennek a nagy társadalmi és globális kérdések is: szegénység, éhség, háború, béke, igazságosság, haladás, fejlődés, szabadság, felelősség a természetért.
- Megismerteti a hit valóságával és az Evangéliummal, amelyre a hit épül, és segít a hit végiggondolásában, úgy, ahogyan az az egyház életében és hitében kibontakozott.
- Képessé teszi a személyes döntésre a többi felekezettel és vallásokkal, ideológiákkal és világnézetekkel kapcsolatban, továbbá megértésre és toleranciára tanít a más döntést hozókkal szemben.
- Serkenti a hitből való életre és a felelős cselekvésre az egyházban és a világban.

1.1. A célmeghatározás tartalmi elemei

Az egyik nézet szerint a hittan olyan, mint bármely egyéb tárgy, a másik szerint viszont különleges, eltér a többitől. Mindkettőben van igazság. Az iskolai nevelés ideális esetben integráns egésznek alkot. Felhasználja az előző korok felgyülemlett tapasztalatát és tudását, de ezt a jelenre alkalmazza, a jövőre nyitottan, mégpedig azzal a szándékkal, hogy jobba tegye a világot. A nevelés tehát a jelen átalakítására törekszik a jövőre nyitottan, kiindulva a múlt tapasztalataiból. A jobb jövőre nyitottság nem pusztán utópia, hanem – legalább rejtetten – hordozza a transzcendencia egy elemét is.¹¹ A hittan részt vesz ebben a folyamatban, nem különül el a többi tárgytól, bár különbözik tőlük: beilleszkedik a nevelési folyamat egészébe akkor, amikor a valóság, az emberélet legmélyebb értelmét („honnan?”, „hová?”, „miért?”) próbálja feltárni a diákok előtt. Így meg tudja akadályozni azt, hogy a tanulók beérjék sematikus és felszínes válaszokkal.

A VP átlépve az általános nevelés határait *három* különböző *perspektívát* különböztet meg: a vallási, a keresztény-vallási és a kateketikai nevelést. A „*vallási nevelés*” az embernek a lét végső értelmére, a végső valóságra, a transzcendensre nyíló kérdését tematizálja. A vallási hagyományok eredményeit összekapcsolja a társadalom, az emberi kultúra eredményeivel.

⁹ Johann Baptist Hirschert: Katechetik, 1831. Idézi RD 136.

¹⁰ A Würzburgi szinódus határozatai: Die Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg, 1974. 113-153.

¹¹ Uo. 132sk.

Keresi az élet egzisztenciális dimenzióját. Képesé tesz saját életének és a világnak formálására a jelenben, de a jövőre nyitottan, tudatosan összekötve mindezt a lét végső alapjával.

A „keresztény-vallási nevelés” rámutat arra, hogy a lét végső alapját nem ahistorikusan, absztrakt módon keressük, hanem meghatározott vallási hagyományokban. A keresztény nevelés a kinyilatkoztatásra támaszkodik, amely az egyházban él elevenen tovább. Az ember Isten jelenlétében tudja magát, ez képesíti egyéni életének és a világnak alakítására, tudatos kapcsolatban Isten Országának szabadító örömhírével.

A „katekézis” (katechein=válaszolni) Isten konkrét hívására válaszol, amint azt az egyház hirdeti és a teológia feldolgozza. A katekézis egyházi fogalom, tartalmát és elveit elsősorban a teológiából meríti, e szoros értelemben tehát egy aspektusa a tágabb értelemben vett keresztény nevelésnek. A beavatás fokozatain az egyházi közösségen belül vezet végig, feltételezve az élő hitet. Az (iskolai) hitoktatás határokba ütközik, ha önmagát katekézisként értelmezi. A kettő kapcsolata azonban jelzi a keresztény hittan irányát: minél jobban bevezet a hit hagyományába, annál inkább egy konkrét hívő közösség konkrét hitéhez kötődik. A katekézis egy egyházi közösségben beavat és szocializál, egyre szorosabban bekapcsolódva annak életébe és istentiszteletébe.

1.2. A nevelés négy dimenziója

1.2.1. Instrukció

A rendszeres tanulás az iskola jellemző vonása.

A nevelésben: létünk helye a múlt-jelen-jövő folyamában.

A vallási nevelésben: az ember antropológiai-transzcendens lényege. A világ vallási dimenziójának megismeréséhez szükséges fogódzópontok, ismeretek.

A keresztény nevelésben: A bibliai hagyomány, a keresztény hitigazságok, Isten népe története, az istentiszteletet formáló liturgia megismerése. E tudások felvértezik őket arra, hogy személyes vallásosságukat felelősen, érett felnőttként, tudatos döntéssel éljék meg.

A katekézisben: Az egyház tanítása Isten megtestesüléséről Jézus Krisztusban.

1.2.2. Lelki fejlődés

Itt az ember bensője áll középpontban, annak egészséges fejlődése és fejlesztése erre alkalmas módszerekkel: csend, meditáció, lemondás.

Nevelés: A lét alapjára és értelmére irányuló kérdés fölvetése és kidolgozása.

Vallási nevelés: Nyitottság a transzcendenciára.

Keresztény nevelés: A lelkiélet misztagogikus kifejtése a keresztény hagyomány különböző modelljeiben.

Katekézis: Az Isten Lelkében való élet misztagogikus kifejtése, hozzákapcsolva az egyházi istentiszteleti formákhoz.

1.2.3. Közösségben, közösségből élni

Az ember nem élhet magányosan, meg kell tanulnia a közösségi létformát.

Nevelés: Az egyéni élet hozzákapcsolása a világhoz.

Vallási nevelés: Az egyéni élet hozzákapcsolása az empirikusan megtapasztalható világot meghaladó világhoz.

Keresztény nevelés: Az egyéni élet hozzákapcsolása a világhoz, szerves kapcsolatban a keresztény üdvösségtörténettel.

Katekézis: Az egyéni élet hozzákapcsolása a világhoz az egyetemes (katolikus) egyházban.

1.2.4. Átformáló cselekvés

Egyre több iskola épít be tantervébe valamilyen konkrét tevékenységet is a tanulók számára, hogy ne csak halljanak a világerő, a másokért való felelősségről, hanem tegyenek is érte (pl. compassio akció).

Nevelés: A megtapasztalt világ átalakítása „új világgá”.

Vallási nevelés: A világ átalakítása a lét alapjának fényében.

Keresztény nevelés: A világ átalakítása az Isten országa örömhírének figyelembe vételével (szeretet és igazságosság)

Katekézis: Az egyházi gyakorlat elsajátítása, személyessé tétele az Isten Országának elővételezésével.¹²

2. A vallási tanulás szubjektuma: a tanuló

2.1. A tanuló mint szubjektum

Nem pusztán „befogadója” a különböző ismereteknek, hanem aktív cselekvője a tanulási folyamatnak. Az interaktív tanítás ma mindenütt teret hódít, különösen fontos azonban azokban a tárgyakban, amelyek egzisztenciális kérdéseket vetnek föl. Másrészt: a tanulók nem egyformák, mindegyik külön egyéniség, külön világ, sajátos, egyéni életrajzi háttérrel és családi-szociális körülményekkel. Mindegyik „egyedi eset”, sajátos biográfiai és kontextuális összefüggésében. A hitoktatónak így kell mindegyiküket megismernie, és eszerint kell vele foglalkoznia. Különösen hitbeli kérdésekben kell tekintetbe vennie a tanuló saját autonóm világát, egyéni érdeklődési körét, döntéseit, szükség esetén megpróbálva áthidalni azt a szakadékot, amely a közlendő hittartalom és a tanuló egyéni érdeklődése és élményvilága között esetleg fennáll. Ha a hitoktató erre nincs folyamatosan tekintettel, és a tanulót csak a tanítás objektumának tartja, akkor azt kockáztatja, hogy tanítása sikertelen marad.

Jól példázza ezt Bertolt Brecht egy kis története: „Keuner úr megnézi kis unokahúgának a rajzát. A rajz egy csirkét ábrázol, amelyik átrepül az udvar fölött. „Miért rajzoltál három lábat a csirkének?”, kérdezi. „Mert a csirkék nem tudnak repülni, ezért rajzoltam egy harmadik lábat, hogy le tudjon szállni”, válaszolja a kis művész. „Örülök, hogy megkérdeztem”, mondja Keuner úr.”¹³

A tanuló sajátos logikával gondolkozva rajzol egy képet, ami nem illik bele a felnőttek logikájába. Ettől azonban még megvan a maga logikája. A felnőtt csak akkor tud közös nevezőre jutni a gyermekkel, ha megismeri az ő logikáját, és beléhelyezkedik abba. A tanárok csak így tudnak a tanuló valódi beszélgető partnereivé válni.

A keresztény hit szerint minden egyes ember szubjektum: Isten külön gondolata, levezethetetlenül egyetlen, szabad és felelős személy. A fent mondottak ezért sokszorosan érvényesek a hitoktatásra.

2.2. Következmények

Közhelynek hangzik, hogy a tanulót „komolyan kell venni”. Valójában azonban paradigmaváltásnak kell történnie: a tanulót önálló partnernek kell tekinteni az interakcióban. A felvilágosodás óta közhely, hogy az ember „öncél”, és nem „eszköz”. Ezt először Immanuel Kant dolgozta ki részletesen. Szerinte az embernek rá kell ébrednie saját autonómiájára,

¹² RD 147. szép mátrixba foglalja össze a fentieket.

¹³ Bertold Brecht: Werke, Bd. 18. Idézi RD 153.

minden külső tényezőtől mentesen kell önmagát formálnia. Az ember szabad, de köteles engedelmessé válni a beléoltott törvénynek. Ilyen: „Cselekedj úgy, hogy az emberiséget a saját személyedben és minden más személyben célnak látod, és nem használod eszközként.” Az egyén szabadságának határt szab a többiek szabadsága. Ez a kölcsönösség biztosítja az együttélést, az ember szabadságát és méltóságát. Kant alapnormának tartja, hogy az emberi személy mindig cél, sohasem válhat eszközzé.

Kérdés viszont, hogy mi a szerepe a nevelésnek. Hogyan hathat a tanulóra kényszer és külső behatás nélkül? Az ember öncélúsága nem pedagógiai utópia-e? Különböző kísérletek történnének arra, hogy feltételezzék a tanuló – még kialakulatlan – személyiségét, és azt tiszteletben tartva próbálják fejlődését irányítani.

A teológiai antropológia alapvető adottságnak tekinti, hogy minden egyes ember Isten teremtő gondolatából származik, ez adja egyediségét, egyetlenségét és páratlan méltóságát: Isten képmása. Az ember az Istennel való szerető kommunikációban válik személyllyé, teljesítményétől függetlenül is. A szubjektum azonban nincs eleve készen, hanem fokozatosan alakul ki, tudatos önneveléssel, istenkapcsolattal. A hitre nevelésnek erre tekintettel kell lennie, ezt kell elősegítenie. A hittan így sajátos kölcsönhatásban épül fel az elsajátítandó „tananyag”, a hitbeli ismeretek és a tanulók egyéni fejlődéstörténete, szabad és felelős személyllyé válása között. Ez azonban roppant bonyolult folyamat, és széleskörű elterjedése a hitoktatásban még várat magára.

Az újabb pedagógiában erre a kulcsszó az interakció. Tekintettel kell lenni arra, hogy a tanulók nem teszik automatikusan magukévá az adott helyzetet, legyen az akár külső, a társadalom felől érkező hatás, akár a tanár, akár az osztálytársak felől érkező impulzus. A nézetek és az értelmezések kölcsönhatásából alakulhat ki az egyes tanulók belső véleménye, állásfoglalása, magatartása.

2.3. A tanuló és vallási biográfiája

Három kérdéshorizont mutat abba az irányba, amely magát a tanulót állítja középpontba. Hármaskompetenciára van szükség: reálisan átlátni, hogyan fogják fel a vallási kérdéseket a tanulók; értelmezni az ő „világképük” konstrukcióit; segíteni vallásosságuk fejlődését. A hittan legyen az a hely, ahol a fiatalok megismerik, elfogadják és fejlesztik hitüket, reflektálni tudnak rá, és képesek közösségben megélni azt. A hitoktatónak diakónusi önzetlenséggel kell e fejlődésben kísérni és támogatni őket. Nem érheti be tehát a teológia ismeretével, tanulmányozni kell a gyermekek és a fiatalok életét és világát is. Képesnek kell lennie arra, hogy belehelyezkedjék az ő perspektívájukba, gondolkodásukba. A hittan nem érheti be avval, hogy az egyház hitét az igazságok rendszerében szisztematikusan átadja. A megtanult hit még nem válik automatikusan megélt hitté, az ehhez vezető utat a hitoktatónak kell egyengetnie.

Fontos tehát, hogy a hitoktató igyekezzék megismerni a tanulók hitvilágát, elképzeléseit Istenről, amely fokozatosan alakul, fejlődik; próbáljon belehelyezkedni az ő gondolatvilágukba, és avval párbeszédben segítse vallásosságuk, hitük fejlődését. (Kisebbségi esetekben ez például rajzoltatással kezdődhet.)¹⁴ A hitbeli fejlődés az életkori fejlődéssel párhuzamos, de sok különböző hatás is belejátszhat. A cél: elkísérni a fiatalokat az érett, felnőtt keresztény hitre. Ez a fejlesztő hitbeli kíséret nagyon összetett, hiszen a hitigazságok átadása csak akkor léphet egyre magasabb szintekre, ha a tanulóban megfelelő érzelmi motiváltsággal, és a felismert igazságok nyomán kialakított cselekvési-magatartási modellekkel párosul. E folyamat leírására többféle elmélet született az utóbbi évtizedekben.

¹⁴ Jól példázta ezt a gyermekközpontú szemléletet a *Mit csinál a Jóisten egész nap?* című könyv.

2.4. A tanuló mint teológus

A kilencvenes évek óta ez a szemlélet megerősödött.¹⁵ A tanulót nem tekintik üres edénynek, amelyet meg kell tölteni, hanem emberi és vallási szempontból önálló szubjektumnak. A hitoktató feladata, hogy teológiai gondolkodásukat irányítsa és fejlessze. A „gyermekteológia” elnevezés elsősorban a gyermekek teológiai fontolgatásaira utal. A hitoktató csak ennek ismeretében folytathat valódi párbeszédet a tanulókkal, és dolgozhatja ki a gyermekek számára szóló teológiát, úgy, hogy a gyermekekkel együtt folytat teológiai gondolkodást, fokozatosan fejlesztve tudásukat. Tehát:

- a gyermekek teológiája: az ő saját teológiai reflexiójuk
- a gyermekekkel folytatott teológia: interaktív hittanítás
- a gyermekeknek szóló teológia: a gyermekek sajátosságait figyelembe vevő, a pusztá dedukción túllépő hittan.

Ennek legfőbb módszere, hogy kérdésre serkentjük a gyermekeket, hiszen a hittan elsősorban kommunikatív esemény, amelyben így nem a tanuló felel a tanár kérdéseire, hanem fordítva, ezáltal segítve gondolkodásukat. (Persze az emberiség nagy kérdései nem mindig vannak fedésben a gyermekek kis kérdéseivel, nem szabad viszont elbagatellizálni a gyermekek sokféle nagy kérdését.) Ilyen módon elérhetjük, hogy a gyermekek hitbeli tudása fokozatosan fejlődik, szinkronban személyiségének növekedésével és a világról szerzett tapasztalatával.

Néhány példa a gyermeki kérdésekre: „Miért vagyok? Miért vagyok ilyen? Ki volt az első ember? Honnan van Isten? Isten sose tud meghalni? Valóban létezik? Miért nem láthatom Istent? Miért vannak háborúk? Hova jutunk, ha meghalunk? Miért kell az embernek meghalnia?” Kérdéseik fő témája: Isten léte és tulajdonságai; az élet és a világ; a szenvedés és az igazságtalanság; halál, feltámadás, eszkatológia.¹⁶

2.5. A tanuló vallási fejlődése

Különböző szerzők más-másféle fejlődési fokozatokat különböztetnek meg.

Az egyik modell szerint (Oser/Gmünder)¹⁷:

- Abszolút heteronóm tájékozódás (Deus ex machina): a gyermek kiszolgáltatottnak érzi magát, Isten elérhetetlen számára.
- Do ut des tájékozódás: a gyermek áldozattal, imával, a parancsoknak engedelmességgel befolyásolhatja Istent, vele egyfajta cserekapcsolatban áll.
- Önmeghatározó tájékozódás (deizmus): a fiatal ember függetlenül a végső valóságtól, fölfedezi saját életterét a végső valóság mellett.
- Autonóm tájékozódás és az üdvösségterv: az ember maga dönt és cselekszik, reflektál önmagára és felelősséget vállal magáért. Mindezt azonban a végső valóságtól kapott ajándékként éli meg.
- Tájékozódás az interszubsztivitásban: minden tettét az üdvösségtörténetének keretein belül látja. Vallásossága átfogja az egész életét, nem külön terület. Élete elválaszthatatlan Istentől, tőle kapja szabadságát. Isten áll a másokkal találkozás háttérében is.

A hitoktatónak fel kell ismernie, melyik fokon tart a tanuló, és onnan kell tovább segítenie a következő, fejlettebb fokra. Nem zárja ki azonban azt, hogy az ő szintjét meghaladó

¹⁵ Georg Hilger – Werner H. Ritter: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts (a továbbiakban: RDG). München, 2006. 93skk. Itt bőséges irodalmat találunk a gyermekek teologizálására.

¹⁶ Uo. 96.

¹⁷ Uo. 101skk.

igazságokat is közöljön vele. Figyelembe kell venni viszont a tanuló érzelmi világának alakulását is. Az egyes lépcsőfokok hierarchikus egymáshoz rendelése azonban nem abszolutizálható, az egyén számára minden esetben érvényes.

Egy másik modell (James W. Fowler) Erikson elméletére épít:

- Az ősbizalom hite az élet első hónapjaiban
- Intuitív-projektív hit, amelyet főleg a fantázia mozgat (2-6 éves kor)
- Mítikus-szóhoz kötött hit: a mítoszokat szó szerint értelmezi, nem szimbolikusan. Istent emberi lényként fogja fel (6-12 éves kor)
- Szintetikus-konvencionális hit: másoktól átvett meggyőződések és értékvilágok rendezetlen szintézise (fiatal kor)
- Individuáló-reflektív hit, amely önálló, kritikus-rationális gondolkodást feltételez (fiatal felnőttkor)
- Kapcsolódó hit: saját individualitását megjeleníti átfogó kommunikációban, új kapcsolatot alakít ki a szimbólumokkal és mítoszokkal (az életközéptől)
- Egyetemes hit: saját érdekeit háttérbe állítja szeretetből fakadó önátadásban, önmagán átlépve.

3. A tanulási folyamat irányítója és gerjesztője: a hitoktató¹⁸

3.1. A hitoktató személye

A hitoktató kulcsszerepe kétségbevonhatatlan. A szülők mellett ő is egy „szignifikáns másik” a tanuló számára. Napjainkban gyakran ő az első olyan személy, aki a gyermek előtt a vallást, a hitet, a kereszténységet „képviseli”. Természetesen neki is megvan a saját kontextuális és biográfiai háttere, amelyet ideális esetben tudatos önreflexióval, helyes önismerettel felismert és kritikusan feldolgozott.

Ő is *ember*, sajátos egyéniséggel. Az utóbbi évtizedekben egyre inkább a vizsgálatok előterébe került a pedagógus személyisége, ezzel együtt pedig különböző „pedagógus-alkatok”, mint a „logotróp” (a tárgyra koncentráló), a „paidotróp” (a tanulóra koncentráló), a szenzitív, a dogmatikus.¹⁹ Figyelembe veszik a pedagógus változását hivatása gyakorlása során, a hitoktatás közben fellépő zavaró és segítő tényezőket.

Ő is *hívő ember*, az ő hitének is megvan a maga – szintén változó, fejlődő – élettörténete. Jártasnak kell lennie a teológiában, annak minden területén, továbbá a pedagógiában és didaktikában, és munkájában alkotó módon kell ötvöznie e két kompetenciát. Ő is „korának gyermeke”, osztozik kortársainak életlehetőségeiben és korlátaiban. Hívő társaival szemben ő nemcsak éli a hitét, hanem azt hivatásszerűen oktatja is. Ezt csak úgy tudja jól végezni, ha folyamatosan reflektál a saját hitére, kész a hitbeli (kognitív és affektív) fejlődésre. Tisztában van avval is, hogy különböző lelkeségi irányzatok és egyházi közösségek léteznek legitim módon, ezek megerősítően vagy olykor éppen kritikusan hathatnak saját egyéni és közösségi hitéletére. Képes az esetleges konfliktusok és krízishelyzetek feldolgozására is, akár személyes életvitelében, akár hivatásának gyakorlásában. Elsődleges elvárás, hogy életével és személyiségével is *tanúságot tegyen* az Evangéliumról, példaképpül és *modellként* szolgáljon a tanulóknak – ezt az elvárást természetesen nem lehet kritikátlanul idealizálni. A tanulóknak hitelesebb az a tanár, hitoktató, aki maga is járja a hit útját, törekeny emberként, mégis bízva Isten kegyelmében.

¹⁸ RD 180skk. – U. Baumann, R. Englert, B. Menzel, M. Meyer-Blanck, A. Steinmetz: Religionsdidaktik, Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. (a továbbiakban: RDP) Berlin, 2004. 21skk.

¹⁹ RDP, 21.

Az egyház képviselője, hitoktatói működésében elsősorban az őt küldő egyháznak tartozik felelősséggel, amelynek képviselőjében dolgozik. A munkájához szükséges megbízást és felhatalmazást az illetékes megyéspüspök adja. A *missio canonica* elnyerésének feltétele, hogy a hitoktató a katolikus egyház tanítását közvetíti a tanulóknak, és személyes életvitele is ahhoz igazodik.

3.2. A hitoktató feladatai

3.2.1. Hitre nevel

A hittanárok kompetencialistájával külön foglalkozunk. Külön kiemelendő azonban a *teológiai-valláspedagógiai kompetencia*. A hitoktató nem érheti be avval, hogy a teológiát enciklopédikus tudásanyagként átadja, hanem arra kell törekednie, hogy kialakítsa a tanulóknak a keresztény hitvilágon belüli tájékozódást és gondolkodást, továbbá a valóság értelmezését és értékelését a kinyilatkoztatás fényében, segítse őket abban, hogy a keresztény hit élet- és személyiségformáló tényezővé váljék bennük. Figyelemmel kell lennie korunk vallási pluralizmusára, a vallásosság sokféle, gyakran megtevesztően hamis jelentkezési formáira, segítenie kell a tanulókat abban, hogy helyesen tudjanak tájékozódni a sokféle irányzat között. A VP nem szorítkozhat csupán ismeretek közlésére, hanem támpontokat ad a valóság megértéséhez és értelmezéséhez.

A hit azonban nem csupán konkrét ismereteket foglal magába, sőt nem is emberi teljesítmény, hanem Isten kegyelme, amely meghaladja az emberi erőfeszítést. A hitoktató a Bibliából és az egyház életéből vett példákon mutathatja be, hogy milyen sokfélék lehetnek a hit „zarándokújtjai”, olykor milyen kanyarokon, tévutakon, zsákutcákon keresztül is vezetve, s hogy mennyire fontos eleme a bízó ráhagyatkozás Isten irgalmára.

Ennek alapján a *hittan anyaga* általános iskolában: jól válogatott bibliai szövegek, példák az egyház történetéből; „teológiai” témák: Istenről való beszéd, imádság, teremtés, más felekezetek és vallások; az egyház és a hívő közösség, a templom; az egyházi év, ünnepek.²⁰

3.2.2. Az életre nevel

A keresztény hit nem csupán absztrakt igazságok halmaza, hanem belőle élet fakad. Az élet Isten ajándéka, amelyet tőle kaptunk, és amely hozzánk tart, előtte játszódik. A hit tehát a jó élethez nyújt segítséget azért, hogy a keresztény hit fényében világítja azt át. Fontos, hogy ez mindig a tanulók konkrét élethelyzetét tekintetbe véve adjon eligazítást, onnan kiindulva juthatnak el az élet általánosabb fontos témáihoz. Pl. öröm és fájdalom; enyém, tied; szorongás és védelem; siker és kudarc; vétek és megbocsátás; szerencse; szomorúság és veszteség; halál; igazság és hamisság; egyedüllét; betegség; előítéletek; engedelmisség és engedetlenség; mi és mások; közösség és felebaráti szeretet.

3.2.3. A tanulási folyamat része

A hittan is egyike a tantárgyaknak, még ha különbözik is a többi tárgyból. Nem válhat csupán szórakoztató játékká és nem torkollhat végeláthatatlan beszélgetésbe. Fontos tehát, hogy a hittani ismeretek elsajátítása is része legyen az iskolai tanulási folyamatnak. Nyílt kérdés, hogy a tanulók szorgalmát, teljesítményét hogyan értékeli a hitoktató. (Magyarországon az egyházi iskolákban a tantárgyak egyike, amelyre a tanulók osztályzatot kapnak.)

²⁰ Uo. 112.

3.3. A hitoktató kompetenciái

A hittanári kompetenciák külön összefoglalásban jelennek meg. A német szinódus a kritikus szolidaritás fontosságát emeli ki: a hitoktató kritikusan szolidáris a tanulókkal, az egyházzal, a tudománnyal és a társadalommal.²¹

Néhány kompetenciát azonban érdemes külön is kiemelni a szinódus dokumentumból:²²

- önkritika, főleg három irányban: kapcsolatteremtő képesség, érzelmi stabilitás/terhelhetőség, önkontroll. A hitoktató szenvedélyesen szeresse a tárgyát és ismerje alaposan (szakmai kompetencia), tudjon az órán jó légkört teremteni (szociális kompetencia), és legyen bőséges eszköztársa, amelyet rugalmasan tud a tárgyhoz, az alkalomhoz stb. illően alkalmazni (metodikai kompetencia).
- Gyors és tárgyilagos ítéloképesség, a helyzetek (váratlan esetekben is!) gyors átlátása és a megfelelő döntések meghozatala.
- Az ismeretanyag hatékony átadása
- Meggyőződés saját hatékonyságáról: még a negatív hatásokat is képes előnyére fordítani.
- Magas pedagógiai etosz: folyamatosan pozitív érzelmi kapcsolatra törekszik a tanulókkal, önfegyelem és felelősségtudat jellemzi.
- Képes az önkritikus reflexióra.

A jó hittanár mindezekon felül „*partner-pedagógus*”, a diákok felnőtt kísérője, aki fel tudja ébreszteni diákjainak bizalmát, hogy megosszák vele problémáikat, tanácsot, irányítást kérjenek tőle személyes és hitbeli kérdésekben is, aki kritikai szolidaritást vállal a diákokkal. Nem lélektelen egyházi funkcionárius, nem is pusztán tanítómester, hanem a gyermekek és a fiatalok kísérője hitük és személyiségük fejlődésében; a szó teljes értelmében lelkigondozó!

4. A hittanoktatás anyaga

Az elsajátítandó tananyag – amint fentebb láthattuk – három nagy csoportba osztható: 1. A Biblia olvasása, megértése, alkalmazása mai életünkre. – 2. A hitigazságok, a hithagyomány megértése, befogadása. – 3. A keresztény életvezetésre vonatkozó erkölcsi-spirituális célok, értékek és elvek átadása és életre váltása. – Mindhárom irányban differenciálni kell a célcsoportok szerint (életkor, vallási-szocializációs háttér, a külső keretek által adott lehetőségek stb.). Ezekről, továbbá az adott helyzetben legalkalmasabb módszerekről külön fejezetekben lesz szó.

5. A hitoktatásban alkalmazott módszerek

A sokféle módszer közül mindig azt kell választani, amely leginkább megfelel a tananyagnak, a célcsoportnak, a körülményeknek, és természetesen a hittanár személyiségének. Az ő részéről ez nagyfokú rugalmasságot és alkalmazkodó készséget kíván. Mindegyik módszer alkalmazása esetén fontosak a Hitre Nevelő (katekéta, hitoktató, hittanár, lelkipásztor stb.) és a Nevelt (gyermek, fiatal, felnőtt stb.) interperszonális kapcsolatai a különféle színtereken, ezek hatása a Neveltek (és a Nevelők) személyes és lelki fejlődésére.

²¹ RDP 28., Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg, 1976. Der Religionsunterricht in der Schule 2.3.

²² RDP 30.

3. Valláspedagógia egy pluralista világban

1. Valláspedagógia és pluralizmus

A valláspedagógia viszonylag új tudományág. Jelentőségét növelte, hogy a 20. század hatvanas éveitől kezdve egyre inkább szembe kellett néznie a növekvő szekularizációval. Magyarországon párhuzamosan jelentkezett a nyugat-európai szekularizáció és a hitélet hatalmi eszközökkel való visszaszorítása. A rendszerváltozással ez utóbbi megszűnt, bár következményei máig jelen vannak (legalább két olyan nemzedék nőtt fel, amelyeknek jelentős része a keresztény kultúra alapismereteibe sem kapott bevezetést.) Az előbbi hatás viszont egyre erősebben jelen van: a vallás pluralizálódott és privatizálódott. Sokféle vallási irányzat él egymás mellett, egymással versenyhelyzetben, és egyre többen a saját egyéniségükre szabott, individuális „vallást” alakítanak ki maguknak a sokszínű vallási kínálatból.

A „valláspedagógia egy pluralista világban” témakör kétszeresen új helyzetre utal: 1. A vallás/hit-oktatástól el kell jutnunk a vallásra/hitre nevelésig, a valláspedagógiáig – ezt a fordulatot a nyugat-európai országokban az elmúlt 30 évben megtették. – 2. Fel kell ismerni korunk multikulturális, pluralista valóságát, amely jelentősen meghatározza a mai családok, gyermekek életét, és ezzel szembenézve kell kialakítanunk a valóban „korszerű” hitoktatást annak különféle szinterein, figyelembe véve a különböző „műfajokat”.

Olyan valláspedagógiára van szükség, amely képes szembenézni a posztmodern kor pluralizmusával.

- Feltárja a folyamatosságot és a törést a vallás mai helyzete és a keresztény hagyomány között.
- A növendékek autonóm szubjektumok. A hitoktatás nem lehet pusztán ismereteket közvetítő folyamat, hanem a hitre ébresztő és elmélyítő folyamattá kell válnia.
- Nevelési céljait újra kell definiálnia.
- Kritikusan és konstruktívan kell válaszolnia a neveléstudományra.

2. Napjaink vallási pluralizmusa

2.1. Az egyén találkozik

- a népegyházi vallásossággal, főleg vidéki környezetben
- a nem-keresztény vallásokkal, Nyugat-Európában főleg az Iszlámmal, nálunk inkább különböző kiségyházakkal, szabadegyházakkal
- alternatív módon intézményesült vallási formákkal, szektákkal, vagy éppen privatizált, individualizált vallási nézetekkel
- különböző ideológiákkal, a lét különböző értelmezéseivel
- a „láthatatlan”, szekuláris vallás különböző formáival, ilyen lehet pl. a popzene, a sport, a digitalizáció felkínálta új lehetőségek.

A gyermekek évszázadokon át keresztény monokultúrában nőttek fel, a reformáció után ezt szűkítette a felekezetiesség. A felnőttek kész viselkedési mintákat vettek át, zárt társadalmi rendszerben éltek, mozgásterük viszonylag kicsi volt, az egyéni választásra kevés lehetőség adódott. A viselkedési normák és erkölcsi alapmagatartások szigorú kereteket szabtak számukra. Mára ezek az intézményes keretek jórészt megszűntek vagy felpuhultak, az egyénnek jóval nagyobb a mozgáster, másfelől viszont nincs kialakult és megszilárdult etikai értékrendszere, amely belülről irányítaná életvitelét, döntéseit. Ennek az értékrendszernek

kialakítása többnyire az iskolára, illetve a vallási nevelésre hárul, akármilyen keretek között történik is az.

A pluralitás korunk adottsága. Ennek következtében az egyén gyakran rákényszerül a választásra. Mégsem mondható teljesen szabadnak, hiszen a kontextuális és biográfiai adottságok nagyban meghatározzák a sorsát, észrevétlenül is hatnak még szabadnak vélt döntéseire is (például másként „katolikus” valaki Lengyelországban, mint Németországban vagy Indiában; másként agnosztikus egy magasan képzett értelmiségi, mint egy képzetlen fiatal).

2.2. A vallásosság különböző formái

A vallásosság különböző formáit ezért *négy szempontból* közelíthetjük meg:²³ tartalmi, stiláris, kontextuális és biográfiai szempontból. E négy szempont figyelembe vétele fontos lehet valláspedagógiai szempontból is, hiszen a keresztyén pedagógusnak ismernie kell növendékeinek motívumrendszerét. Sokak számára az intézményes egyházi vallásosság nem is annyira tartalmi, mint inkább stiláris szempontból idegen, sőt taszító: énekeivel, szakrális tereivel, a prédikáció vagy a szertartások stílusával. Élményekre éhes keresésükhöz közelebb áll egy rock-koncert eksztázisa vagy akár egy szekta élménycentrikus összejövetele.

2.1.1. Tartalmi különbségek:

Az európai történelemben időbeli egymásutánban vetődtek fel:

2.1.1.1. A felekezeti viták során: melyik az igazi egyház, ki az igazi keresztyén?

A vallási pluralitás a reformáció óta a 20. század közepéig felekezeti kérdésként vetődött fel. Napjainkban ezek a különbségek sokat veszítettek jelentőségükből. Megegyeztek viszont az egyes felekezeteken/egyházakon belüli különbségek (pl. progresszívek és konzervatívok) – ezeket gyakran még növelik a kulturális-kontextuális eltérések.

2.1.1.2. A teizmus és ateizmus vitájában: van-e Isten?

Azokban az országokban, ahol az egyházhoz való tartozás hivatalosan regisztrált (pl. Németország, Ausztria), folyamatos jelenség az egyházból való kilépés. A közvélemény-kutatások mérik a nem-hívők számának alakulását. Bár számuk növekszik, többségük csupán gyakorlati életvitelében nem számol Isten létevel. A tudatos és harcos ateizmus követőinek nagy része a dialektikus materializmust vagy a szcientista pozitívizmust vallotta – mindkét irányzat azonban hitelét veszítette az utóbbi évtizedekben. Ma tehát inkább a vallási közömbösséggel és a felszínességgel találkozunk az elkötelezett hívő keresztyén. További szempontként figyelembe lehet venni az elköteleződés, illetve az eltávolodás mértékét is az egyéni és az adott egyház viszonylatában. A vallást részben, nagyrészt vagy teljesen elfogadók-elutasítók spektruma széles.

2.1.1.3. A vallásközi párbeszédben: melyik az igazi vallás?

A globalizálódással együtt jár, hogy a nagy világvallások térben jóval közelebb kerültek egymáshoz, s megjelentek a valaha homogénül keresztyén Európában is. Mivel más kultúrát is képviselnek, beilleszkedésük az európai kultúrába számos konfliktus forrása. Egyelőre azonban még döntően migráns, kisebbségi tényező az Iszlám is, bár egyes nyugat-európai országokban rohamosan erősödik, nemcsak demográfiai okokból, hanem azért is, mert követői gyakran jobban ragaszkodnak vallásukhoz, mint a langyosabb hitű keresztyének.

²³ Vö.: Engert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität, in: Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab und Hans-Georg Ziebertz: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (a továbbiakban: EPR), Freiburg, 2002. 17skk.

Magyarországon pedig sem a nagy keleti vallások, sem az amúgy rendkívül dinamikus „új vallási mozgalmak” nem játszanak jelentős szerepet.

2.1.2. *Stiláris különbségek:*

E tekintetben többféle csoportosítás lehetséges. Az alábbiak Engler felosztását követik.

2.1.2.1. *Exkluzív típus*

Monoreferenciális, inkább szektás magatartás: merev elutasítása minden más nézetnek, hitnek, vallási gyakorlatnak. Legismertebb formája a napjainkban meglehetősen elterjedt fundamentalizmus.

2.1.2.2. *Individualizáló típus*

Az intézményes vallási formákkal szemben saját, egyéni vallási világát alakítja ki („auto-referenciális vallásosság”). Ez látszólag kedvez a vallási pluralizmusnak, valójában azonban elmosza az egyes vallások jellegzetességeit. Alfajai:

a/ Népies inkulturációk

Hamis feltételezés, hogy a múltban a hivatalos hithagyományt teljesen fedte az egyének megélt hite. A népi vallásosság kulturálisan, népszokásokban, néphagyományban, legendákban stb. megjelenő formái mutatják, hogy akkor is jelentős eltérések voltak a nagy hagyománytól az egyéni, népi, helyi jámborságban, legföljebb ez nem reflektáltan mutatkozott meg.²⁴

b/ Individualizált hitformák

Az előző, reflexiót megelőző eltérésekkel szemben az egyén reflektáltan magáévá teszi a közösség hitét, úgy azonban, hogy azt saját elgondolásai szerint részben vagy egészben átalakítja. Jó esetben: reflektált, tudatos és személyes viszony alakul ki az objektív vallás és az egyéni élethelyzetek között, ami egzisztenciális elkötelezettséggel vállalt hitvalláshoz vezet; rosszabb, szélsőséges esetben viszont egyénileg összeállított, ún. patchwork-vallásosság jön létre: autocentrikus vallásosság.

c/ Autocentrikus vallásosság

A vallások hithagyományát az egyén nem érzi magára nézve kötelezőnek, hanem maga „gyárt” magának saját vallást, barkácsolja össze a neki megfelelő vallásosságot: patchwork. A saját szükségletei állnak a középpontban, ehhez keres segítséget, mintegy étlapként használva a különböző vallások kínálatát.

2.1.2.3. *Szekuláris típus*

Sokáig csak negatív jelenségként tüntették fel az erősödő szekularizációt. Napjainkban viszont megfigyelhető a szekuláris jelenségek „szakralizálódása”. Így alakulnak ki a szekuláris vallásosság típusai. Evilági pótfarmák: sport, popzene, kultushelyek, evilági sztárok, mítoszok. (A *faith* nem egyenlő a *belief*-fel!) Nem az Isten névvel jelzett „nagy transzcendencia” áll a vallásossága középpontjában, hanem „kis transzcendenciák” halmaza, amelyek élményt, önfeledtséget, kielégülést adnak. „Evilági áhítatformák”.

2.1.3. *Kontextuális különbségek*

Az egyén vallásossága sokféle véletlenszerű tényezőtől rakódik össze, választása ezért korlátozott, sorsszerű adottságok is meghatározó erővel közrejátszanak benne. A kontextuális tényezők a szocializációs és tanulási folyamatokban amolyan „hermeneutikus szűrőként” jelennek meg. Ehhez járulnak még az életrajzi és egyéni pszichés adottságok, amelyek szintén

²⁴ Ebbe a világba remek betekintést nyújt Erdélyi Zsuzsanna gyűjtése: *Hegyet hágék, lőtöt lépék: archaikus népi imák*. Budapest, 1972.

átszínezik, felerősítik vagy gyengítik a hitbeli és etikai tartalmak befogadási folyamatát. Ennek megfelelően négy fajtáját különböztetjük meg:

2.1.3.1. Kulturspecifikus jellegzetességek

Bármennyire a túlvilágra irányul is egy-egy vallás, szükségszerűen konkrét történelmi-társadalmi helyzetben jelenik meg, kölcsönhatásban az adott kultúrával. Egy azonos valláson belül is jelentős eltérések adódnak a különböző kulturális kontextusok között (bármennyire azonos hitet vallanak is, bizonyára erősen eltérő egy dél-amerikai bázisközösségben élő földműves és egy római kúriai kardinális vallásossága). Erre a felismerésre épülnek napjainkban a kontextuális teológia kísérletei. A valláspedagógiában is tekintetbe kell vennünk, hogy a keresztény-katolikus hit is sokféle inkulturációs formában valósulhat meg.²⁵

2.1.3.2. Csoportspecifikus jellegzetességek

A neveléstudomány és a valláspedagógia az életkori sajátosságokat messzemenően figyelembe veszi, de csak az utóbbi évtizedekben figyeltek fel arra, hogy jelentősen hat az egyéni vallási életgyakorlatának és hitvilágának kialakulására az a csoport, amelyhez közvetlenül tartozik. A tanulók és a hitoktatók kapcsolatában azonban tekintetbe kellene venni magának a hitoktatónak/hittanárnak/keresztény nevelőnek a szemléletét meghatározó csoportot is, hiszen az oktatás és a nevelés mindig kölcsönhatáson alapul.

2.1.3.3. Nemi jellegzetességek

Nem csupán a biológiai meghatározottság játszik szerepet, hanem a nők és a férfiak társadalmi szerepe, magatartásmintái az adott kultúrában és korban, illetve az egyházon belül.

2.1.3.4. Személy-specifikus jellegzetességek

A hit megélése, fejlődése, egyéni struktúrája és a személyiség struktúrája összetartozik! Az újabb valláspedagógiai kutatások erősen támaszkodnak a fejlődéslélektan eredményeire.

2.1.4. Életrajzi különbségek

A cél végső soron az, hogy a személyes vallásosság beleépüljön az egyén életének fejlődési folyamatába. Bár a vallási fejlődés nem mindig halad párhuzamosan a személyes érettség fejlődésével, mégis találhatóak jellegzetes **korrelációk** a kettő között. Erre különböző elméleteket állítottak fel, a leghíresebb Erikson epigenetikus diagramja.

2.2. A vallási pluralitás mint kihívás a valláspedagógia számára

Az eddig felsorolt sokféleség némelyike korábban is jelen volt a VP-ban. Mások újdonságként jelentkeztek, vagy megvoltak ugyan, de ma nagyobb hangsúlyt kaptak.

2.2.1. Tartalmi különbségek

Az erősödő szekularizációval a hit többé nem magától értetődő adottság a tanulók körében; a kérügmatis hitoktatás célja a hit ébresztése, majd elmélyítése. Vallási szempontból egyre kevésbé szocializáltak a tanulók. Ezért:

- A tanulóknál kevesebb hitbeli elkötelezettséget és tudást lehet feltételezni, jobban kell figyelni a problémáikra. Az óra azoknak is adjon, akik (még) nem (igazán) hívők.
- A család és a közösség mint a vallási tanulás helye felértékelődik.

²⁵ Jó példa erre Hans Waldenfels: Kontextuelle Fundamentaltheologie, Paderborn, 1985.

- Nem annyira egy konkrét hittartalmat adunk át, mint megindítjuk a hitbeli keresés folyamatát.

Napjainkban nem az ateizmus a kérdés, hanem a praktikus deizmus. – Nem a nagy felekezeti hitviták a fontosak, hanem az alapkérdés: ad-e valamit Isten az élethez? Nyitott kérdés, hogy a pozitív választ az egy konkrét egyházhoz való szoros kötődés segíti-e jobban, vagy a más egyházi közösségekhez tartozókkal közös élmények, szertartások, lelki gyakorlatok. – A többi vallásokkal való kapcsolatban meghatározó különbség, hogy az isteni kinyilatkoztatás kategoriálisan felülmúlhatatlanul a Bibliában jelent meg, de Isten önközlése transzcendentális módon a nem-keresztény vallásokban is hatékony lehet. A vallási tolerancia, a nyitottság a többi vallásokban való értékekre fontos, nem vezethet viszont vallási relativizmushoz.

2.2.2. *Stiláris különbségek*

Korunkban erősödik az a tendencia, hogy a vallásosságot privatizálják, a magánélet területére szorítják vissza, eljelentéktelenítve annak társadalmi fontosságát. Miközben az egyén fejlődését tartjuk szem előtt, nem hanyagolható el az egyének közösségi-egyházi beágyazottsága sem.

- A *participatív tanulás* fontos: bevonni a tanulót, élményvilágával, kételyeivel, környezetével: maga is vegyen részt a hit elsajátításában. A tanulónak aktív szerepe van a tanulásban. A hittanárnak nemcsak a saját vallási hagyományát kell jól ismernie, hanem segítenie kell a tanulót, hogy a saját hitét felépítse.
- Az individualizálásra hajlamos tanulót nem annyira a vallás igazsága érdekli, mint annak *hatékonysága, haszna*. Hogyan élhet sikeres életet, győzheti le az élet nehézségeit. A hittanárnak erre is tekintettel kell lennie.
- A *szekuláris vallásosság* megismerése, leleplezése fontos: evilági, függő, véges valamit tisztelünk-e, vagy túlvilágít, végtelent? Nyílnak-e utak a „láthatatlan vallásokból” (popkoncertek, futballstadionok, az informatika által adott lehetőségek) a természetfölötti felé, vagy ezeket eleve zsákutcáknak kell tekinteni, és a szekulárisnak szakralizálását mindenestül elutasítani?

2.2.3. *Kontextuális különbségek*

Számolni kell a kontextuális és életrajzi pluralitással is, nem feledkezve meg az integratív szemléletről. A kereszténység – történelme során – számos különféle kontextusban jelent meg. Ez mutatja, mennyire képes az alkalmazkodásra, az Evangélium mennyire inkulturálható. Az egyház nemcsak hitközösség, hanem tanulóközösség, a hit útján járók, a hitben fejlődők közössége is!

Az életrajzi különbségek is fontosak. Az élettörténet és a hit története, a személyes és vallási fejlődés összefügg. Számolni kell azzal, hogy sokak fejlődése nem egyenes vonalú, hanem kitérőkkel teli. Nem ér véget a fiatalkorral, átnyúlik a felnőttkorba. Az igazságoknak egzisztenciális hierarchiájuk is van! A felnőttek katekumenátusának megnövekedett a jelentősége, bár teljes körű elfogadottsága még várat magára.

Újabban felfigyeltek a hitoktatás és a fejlődéslelektan kapcsolatára is. Nem az ismeretek átadásának didaktikáját, hanem azok elsajátításának, integrálásának didaktikáját kell tanulnunk! Ez jóval magasabb szintű teológiai tudást, személyes és hitbeli érettséget kíván meg a hitoktatótól.

3. A szekularizmustól a pluralizmusig és a multikulturális társadalomig

A múlt század közepén a keresztény egyházak társadalmi súlyának csökkenését, a hitbéli elkötelezettség megfogyatkozását írták le mint a szekularizáció jelenségét. Napjainkban a kereszténység a köztudatban már nem egyetlen forrása az értékeknek és a hitbéli elképzeléseknek, ezért inkább pluralizmust, illetve újabban multikulturalitást emlegetnek.

A VP új kiindulása: a gyermekek elvesztett hitvilágának keresése helyett tekintsük őket olyan érintetlen – vagy éppen fertőzött? – emberi humusznak, amelyre értelmes életük felépíthető, éppen a hitbéli dimenzió segítségével. Ezt az esélyt kell felhasználni. A hagyományos katekézis a hitigazságokat deduktív módon adta elő, ma jobban kell építeni a tanulók egzisztenciális szükségleteire és tapasztalataira. Persze elkerülhetetlen, hogy szembenézzünk a szekularizáció fogalmával is.

3.1. A modernitás válságtünetei

A pluralizmus immár visszafordíthatatlan jellemzőjévé lett a modern társadalomnak. Értékei mellett azonban ma már egyre fenyegetőbben jelentkeznek hátrányai is, párhuzamosan az európai kultúra válságával. A társadalom egészséges működéséhez nélkülözhetetlenül szükséges, hogy az etikai alapértékekben, az alapjogokban és az alapkötelességekben egyetértés uralkodjék. Ha e konszenzus csökken, ha a „játékszabályok” többé nem magától értetődőek, akkor maga a társadalom kerül veszélybe. Márpedig az újkorban nem tudott homogén konszenzus érvényre jutni az alapértékeket illetően, nincsenek többé megbízható közös mértékei az emberi együttélésnek. A szociális kohézió jelentősen gyengült, a társadalomban a centrifugális erők érvényesülnek, az emberek jelentős többsége csupán egyéni hasznát mérlegelve hozza meg döntéseit. Az aszociális magatartás növekedése több területen immár aggasztó méreteket ölt: a bűnözés, a kábítószer-fogyasztás, az erőszak, a családok széthullása. Samuel P. Huntington írja: „A kilencvenes években sok jel mutat a „tisza káosz” elvének érvényesülésére a világpolitikában: a jog és a rend világméretű összeomlása, a növekvő anarchia a világ több részén, a nemzetközi maffia-szervezetek és drog-kartellek, a családok általános meggyöngyülése, a bizalom és a társadalmi szolidaritás meggyengülése sok országban, az etnikai, vallási és kulturális erőszak, az ökológiai törvénye a világ jelentős részén. Egyre több világvárosban eltűnni látszanak a civilizáltság elemi nyomai is. Az emberek kormányozhatatlannak mondják a világot. A jog és a rend, amely a civilizáció első előfeltétele, felbomlani látszik. A civilizáció világszerte a barbárságnak adja át a helyét.”²⁶

A „pluralizmus virtuózai” (P. L. Berger) öntörvényűen alakítják életüket, az aszociális magatartás nyer polgárjogot minden szinten. Ezt elősegíti az, hogy a „semleges” állam legföljebb a jogrendet biztosíthatja, ám ez önmagában megalapozatlan, elégtelen és hatástalan etikai normák, erkölcsi értékek nélkül.

3.2. A vallás (poszt)modern korunkban²⁷

A szekularizáció jelensége nyomán sokan a hagyományok megszakadásáról, a vallás térvészítéséről és az egyéneknél a vallási érzék, a vallási szocializáció meggyengüléséről, „sivatagi korszakról”, „vallási télről” beszélnek. Példaként a 19. század végét és a 20. század első felének egyházi megújulását tekintették, annak hierarchikusan strukturált, az engedelmességre és a fegyelemre épülő egyházképét, amelyhez az ismeretközpontú hitoktatás

²⁶ Huntington, Samuel P.: A civilizációk összezsugorodása és a világrend átalakulása, Európa, 2000. 530.

²⁷ Ziebertz, Hans-Georg: Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: EPR, 51skk.

tartozott (vö. a népegyházi modellben a katolicizmus társadalmi-politikai szerepe, a katolikus egyesületek virágzása, a hitoktatásban a kérdés-felelet katekizmus dominanciája).

A kereszténység egyre inkább kiszorult ebből a társadalomból, közéleti jelentősége megcsappant, a vallás privatizálódott. Az egyház eleinte védekezésbe kényszerült: elsáncolta magát a modernitás elől. Ebből a defenzív pozícióból a II. Vatikáni zsinattal lépett ki, az „aggiornamento” (XXIII. János pápa) és a „dialógus” (VI. Pál pápa) jegyében. Belső hitbeli meggyőződése, missziós küldetése indítja arra, hogy kilépjen a világba. Megváltozott korunkban az egyháznak is új módon kell megszólalnia a társadalomban. Új kapcsolódási pontokat kell keresni az egyház és a világ, a kereszténység és a kultúra között.

Tartsa ébren az emberekben a transzcendencia dimenzióját. A politika, a gazdaság és a technika nem nyújthat teljes és végleges boldogságot. Az élet végső céljának kérdésére csak a kinyilatkoztatás ad hiteles választ. Ez a végtelenre nyitott tágasság alapozhatja meg az ember igazi belső szabadságát, fejlesztheti ki az egészséges kritikát az evilági üdvösségeket ígéretőkkel szemben.

Az erkölcsi gyökerüktől megfosztott alapértékek – mint a szabadság, egyenlőség, szolidaritás, közjó – valódi tartalmuktól megfosztva üres szólamokká zsugorodtak. Az egyház az emberi méltóság egyetlen igazi ügyvédje: lépjen fel határozottan az alapvető erkölcsi normák védelmében

3.3. A vallás funkcionális szerepben?

Sok elemző szerint a világ szinte áttekinthetetlenül bonyolulttá vált, ugyanakkor megnőtt az egyének igénye a szabadságra, életük autonóm alakítására. Ennek következtében azonban növekvő bizonytalanság keletkezett. Új erővel jelentkezik az élet értelmének és a túlvilágnak mint biztos alapnak keresése. Thomas Luckmann szerint a vallás nélkülözhetetlen a modern társadalomban. Csak annak segítségével tud biológiai létéből transzcendálni. Luckmann beszél a mindennapi élet „kis” és „közepes” transzcendenciáiról, majd a valóság „nagy” transzcendenciáiról. Ő maga mindezt nem vallási szempontból értelmezi, de nézetei alkalmasak arra, hogy keresztény értelmezésben továbbvezessenek a hithez, amely aztán alkalmas lehet hitigazságok befogadására. (A fides qua és fides quae egymásra vonatkoztatása fontos!)

A vallás azonban nem degradálható pusztán mentálhigiénés hasznossági szempontokra. A vallás belső tartalmát, a szubsztanciális vallásfogalmat nem cserélhetjük fel funkcionálisra, viszont megfordítva, az absztrakt vallási tartalmak önmagukban nem megszólító erejűek. A **kettőnek korrelációjára van szükség**. Konkrétan: úgy kell bemutatni az üdvösségtörténet nagy tényeit, Isten ajándékozó és meghívó szeretetét, hogy a hallgató (gyermek/fiatal/felnőtt) „kontextuálisan”, konkrétan alkalmazni tudja saját mindennapi életére is, sőt látni és láttatni tudja a hit „társadalmi hasznát” is.²⁸ Látni kell azonban, hogy számos más nézet, vallási irányzat, nemegyszer gazdasági vagy politikai érdekcsoport is társadalmi hasznosságát bizonygatva jelenik meg a közvéleményben, nem egy hamis „üdvösséghez” kínálja magát a boldogságot, biztonságot kereső embereknek.

²⁸ Boross Géza: *Bevezetés a valláspedagógiába* c. könyvében (Budapest, 1996) négy argumentumot sorol fel: mentálhigiénéit, etikait, kultúrtörténetit, végül a vallási pluralizmus argumentumát. vö. 18skk.

3.4. A pluralizmus kritikus igénye

Korunkban adottság, hogy különböző érdekcsoportok élnek egymás mellett egyenrangúan, anélkül, hogy az egyik a saját céljait és értékrendszerét rákényszeríthetné a másikra. A kereszténység elveszítette átfogó irányító szerepét, versenyhelyzetbe került más vallásokkal, világnézetekkel. A globalizált világban már nincsenek homogén kultúrák – a gyökerekig lehatolóan sokféle ágazóak lettek. Ez a jelenség figyelhető meg az egyének életalakításában is: azonosságukat maguknak barkácsolják össze különféle szociális, kulturális és vallási elemekből, szinkrétista módon. Az egyháznak, konkrétan az emberekkel érintkező lelkipásztornak, így a hitoktatóknak is számolnia kell evvel a pluralista világgal. E sokféleségben kell megtalálni és hitelesen képviselni a keresztény identitást. Ez a hitoktatótól nagy rugalmasságot kíván: az egymásnak ellentmondó és egymással versengő életfelfogásokban megtalálni a keresztény identitást, vállalni az érvelést, szükség esetén a konfliktusokat is, de törekedni a szükséges egységre a sokféleségben is.

A dialógus az egyetlen módszer ahhoz, hogy az elkerülhetetlen pluralitásban tájékozódni tudjunk. A sikeres dialógusnak azonban feltétele az is, hogy saját hitbeli meggyőződésünk szilárd legyen. A kinyilatkoztatás ugyanaz, de annak történetileg, kulturálisan függő kifejtése koronként eltérő lehet. Az igazság keresése és a dialógus elválaszthatatlan. A pluralizmus elfogadása nem jelenthet vallási indifferentizmust, hanem éppen a „szellemek megkülönböztetését” teszi szükségessé. A felülről diktált tekintélyt ma sokan elutasítják. Önállóságra, toleranciára, szabadságra, kommunikációra, dialógusra, nyíltságra vágnak.²⁹

Karl Lehmann ebben a helyzetben a következő feladatokat látja a legfontosabbnak:³⁰

A pluralizmus elismerése esélyeivel és korlátaival. Felfüggeszteni nem lehet, hiszen szorosan kapcsolódik a vallásszabadság és a demokrácia alapjogához. Esély van azonban arra, hogy előbb-utóbb változni fog. Egyre nyilvánvalóbb ugyanis, hogy – a gyakorlati-politikai konszenzusteremtés pluralizmusával szemben – az emberi alapproblémák egzisztenciális pluralizmusa nehéz konfliktusokban nem tartható.

Saját álláspontunk határozott képviselete. A toleranciát és dialóguskészséget hirdető világban lehetőség van arra, hogy hitbeli meggyőződésünket a maga egészében képviseljük, a hit adta bizonyosság alapján. A jól értelmezett pluralizmushoz hozzátartozik a megélt hit megvallása és tanúsítása mind személyes, mind közösségi és intézményi szinten.

Bátorság a spirituális és szellemi versenyre. Nem bátyázhatjuk el magunkat defenzívában, csak a támadások ellen védekezve. Bátornak kell lennünk alapvető hitvallásunk offenzív megjelenítésére a társadalomban és a közéletben is.

Mindezt az ökumené katolicitásában. Közelebb kerülve Jézushoz, egymáshoz is közelebb jutunk. A változásra való készség nélkül az ökumené zsákutcába jut.

Relativizálni a relativizálást. P. L. Berger kifejezése arra utal, hogy a társadalomtudományok és az ideológiai kritika eszközeit azokra a nézetekre is alkalmazni lehet, amelyek a világ természetfölötti látásmódját kétségbe vonták.

²⁹ Némely szerzők egyenesen idealizálják a pluralizmust, W. Pannenberg pl. a Szentháromságban keresi a pluralizmus alapját. E felfogással aligha lehet egyetérteni, kétségtelen azonban, hogy a mai nevelésnek, a valláspedagógiának is arra kell tanítania, hogy hogyan lehet helyesen gondolkodni a sokféleség és a számos kínáló alternatíva közepette. Vö.: Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogische Theoriebildung im Zeichen der Pluralitätsproblematik. In: EPR. 75skk.

³⁰ Lehmann, Karl: „Wächter, wie lange noch dauert die Nacht? Zum Auftrag der Kirche angesichts verletzlicher Ordnungen in Gesellschaft und Staat. 1997. Eröffnungsreferat, www.dbk.de.

A félreismert intézmények és a személyesség rangja. 1968 után sok keresztényben meggyöngült az egyház intézményes közösséghez való tartozás tudata. Ez csak fokozódott a növekvő individualizmussal. Mára kiderült azonban, hogy az egyén könnyen elszigetelődik a vallásosságában is. Új kapcsolatot kell(ene) kiépíteni a hívők és az intézményes egyház között.

A katekézis ebben a helyzetben csak akkor lehet hatásos, ha kommunikatív cselekvés: olyan folyamat, amelyben közös kereséssel jutnak el a hithez és annak igazságaihoz, és teszik azt egzisztenciálisan magukévá. Ennek a kommunikációnak három síkon kell végbemennie: az egyéneken belül, a személyek között és a különböző nemzedékek között: jöjjenek tisztába önmagukkal, egymással, az előttük és az utánuk járó nemzedékkel.

4. Kísérlet egy új VP-ra a pluralista világban

1. Alapfogalmak³¹

Két beszűküléstől óvakodunk: a VP tágasabb fogalom a hittantanításnál, nem csupán az ismeretek közlésére vonatkozik, viszont nem szűkíthető le csupán az iskolára. – A vallási pluralizmus nemcsak a felekezetek és a vallások különbözőségére utal, egy felekezeten belül is jelentős felfogás- és életstílusbeli különbségek adódhatnak, másrészt a pluralizmus a társadalom egészét átfogja, beleértve a kultúrát és a politikát. Ma egy országon, sőt településen belül is többféle kultúra él egymás mellett: a multikulturalitás mára életünk részévé lett, erre is fel kell készíteni a diákokat.

1.1. Kontextusok:

1.1.1. Egyház. Az ökumené tágasságát még nem mindenki éli át a különböző felekezetekben, a katolikus egyházban sem. Nemegyszer beleütközünk fundamentalista, kirekesztő nézetekbe. A VP-ban különösen fontos a felekezetek közti együttműködés, mind elméleti, egyháztani oldalról, mind a hitoktatás szempontjából. Napjainkra az ökumenikus párbeszéd horizontja kitágult, a vallások közti párbeszéd is elengedhetetlenül fontos napjaink Európájában, ahol az iszlám vallás és kultúra jelenléte egyre erősebb.

1.1.2. Iskola. Hiba volna a felekezeti különbségeket kiélezett szembenállással bevinni az iskolába, viszont célszerű fenntartani a felekezetek szerint elkülönülő, ám egymással szoros együttműködésben lévő hitoktatást, és kölcsönösen gazdagítani egymást és az iskolai életet. Gyümölcsözőnek bizonyul az ökumenikus együttműködés: saját egyházának hitében mélyüljön el a tanuló, de ismerjen meg más keresztény hagyományokat is.³² (Erősen vitatott a Brandenburgban 1996-ban bevezetett Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) tárgy bevezetése, amely a hitoktatást váltotta fel.³³)

1.1.3. Teológia. A II. Vatikáni zsinat szellemében a többi vallást és a vallásosság különböző megnyilvánulásait nem egyszerűen elvetendőnek vagy veszélyesnek kell látni, hanem értékhardozóknak is, miközben megmutatjuk más vallásoknak is, hogy egyedül Krisztusban van az üdvösség. (Lásd: Nostra Aetate és Dignitatis humanae nyilatkozat.)

1.1.4. Pedagógia. Egyelőre alig van kapcsolat a VP és a neveléstudományok között. Sem a neveléstudományban nem veszik tekintetbe a vallási dimenziót, sem a VP szempontjaira nincsenek tekintettel az általános neveléstudományban. Ez főleg ott okoz nehézséget, ahol a nevelési problémákra nyilvánvalóan a vallási dimenzió adhatna megoldást.

1.2. Alapelvek

1.2.1. A ténylegesen megélt vallásosság ismerete. Meg kell ismerni az egyéni vallásosság különféle stílusait, azok kontextusát, gyökereit. Ehhez fontos a különböző hitbeli nézetek és szertartások megismerése. (Pl.: Hisz-e a halál utáni életben, a feltámadásban? Az utóbbi hónapban volt-e szentmisén, esetleg részt vett-e más szertartáson?) Fontos lehet azoknak a „tanulási helyeknek” megismerése, ahol a tanulók vallási élményt szerezhetnek (ilyenek pl.

³¹ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: EPR. 89skk.

³² Karl Ernst Nipkow: Pluralität, Pluralismus, in: Norbert Mette, Folkert Rickers (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (a továbbiakban: LexRP), Neukirchen-Vluyn, 2001. II. 1157.

³³ Jürgen Lott: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, in: LexRP II. 1160.

zarándoklatok, lelkigyakorlatok, nagymarosi találkozók, ifjúsági csoportok, Taizé).³⁴ A kontextusra érzékenyebb mérési módszerekre van szükség, a szokásos felmérések elégtelenek.

1.2.2. A nagy *vallási hagyományok* gyengülnek, az *egyéni vallásosságok* erősödnek. Előítéletek nélkül föl kell tárni a vallásosság számunkra szokatlan formáit, meg kell ismerni az egyéni vallásosságok gyökereit, a tanuló hitbeli hátterét, biográfiáját is.

1.2.3. Meg kell vizsgálni a különböző vallásossági formák megismerésében fellépő megértési-kommunikációs problémákat, feltárni a *konstruktív találkozáshoz vezető utakat* is. Hogyan lehet hangot találni azokkal, akik szekuláris dolgokat tekintenek szakrálisnak? Megkeresni, mi az, amit a mai embernek „szentnek” tekint. Mi ebben a valódi érték, mi a hamis, értéktelen vagy éppen veszélyes?

1.2.4. Elemezni kell a *vallási identitáshoz vezető mai utakat*: az egyes vallások mennyiben járulnak hozzá a mai ember vallási identitásához? Hogyan hozható kapcsolatba a gyermekek és a fiatalok tájékozódása, útkeresése a keresztény vallási örökséggel?

1.2.5. Minden vallás az igazság közvetítésének igényével lép fel. Nem követhető sem az ellenséges, sem a közömbös magatartás, ehelyett törekedni kell *a vallások közti párbeszédre*. Ez nemcsak tudásunkat, a többi vallásokról szerzett ismereteinket gazdagíthatja, hanem saját hitünket is jobban megérthetjük a párbeszédből nyert új perspektívákkal.

1.2.6. Ki kell dolgozni a *„pluralizmus hermeneutikáját”*. Nem mindegy, hogy valaki hogyan jut el a hithez: a gyerekkori hitét érleli felnőtt hitté – felnőtt korában tér meg – hívő gyermekkori környezet után veszti el hitét – soha semmilyen kapcsolata volt a hittel – hívő/kereső/magát hitetlennek tartó-e. Ehhez az eddig szokásos vallásszociológiai felmérések-nél árnyaltabban kell vizsgálni az egyes emberek viszonyát a hithez, az egyházhoz.

1.2.7. Mindezeknek a céloknek eléréséhez alapvetően fontos a *különbségek*, a másság felismerése. A társadalomban jelentkező problémák (erőszak, idegengyűlölet, szélsőségek) igénylik, hogy mindezekről a kérdésekről valóságghűen beszéljünk a tanulókkal. A módszerek tekintetében pedig mindezekben a segítségünkre lehet a problémaorientált és a **korrelációs megközelítés**.

1.3. A pluralizmusra válaszolni képes VP kompetenciái

1.3.1. Képesség mások vallásosságának megismerésére. Hogyan ismerhetjük meg, hogy mit tart szentnek a másik, milyen „kis” transzcendenciaélményei vannak, miben érzi magát elkötelezettnek? Mások hiteinek, vallási meggyőződéseinek megismerése nemcsak a velük való dialógust mozdíthatja elő, hanem segíthet saját hitünk jobb megismerésében is. A másféle meggyőzések kétféleképpen hathatnak: nyugtalanítóan, zavaróan, vagy pedig ellenkezőleg: vonzóan éppen másféleségük miatt.

1.3.2. A közös vallási nyelv megtanulása és gyakorlása. A vallás privatizálódásának következménye az is, hogy feledésbe merült a közös vallási nyelv. Megfelelő kifejezés hiányában az emberek vallási képzetei még szubjektívebbé és homályosabbá válnak. Meg kell tanulnunk és tanítanunk, hogy az élet nagy meggyőződéseit hogyan lehet kifejezni szavakban, szimbólumokban, szertartásokban, emberközi kapcsolatokban.

1.3.3. Törekvés a felekezeti és vallásközi párbeszédre. A teológiai képzésbe be kell iktatni vallástudományi tanulmányokat és az ökumenizmus ismeretét és gyakorlatát is. A jó felekezeti együttműködés nagyban elősegítheti a különböző keresztény egyházak hitoktatásának hatékonyságát.

³⁴ Lernort, in: LexRP II. 1224.

1.3.4. Stratégiák kidolgozása arra, hogy a diffúz, bizonytalan egyéni véleményektől hogyan lehet eljutni a vallási nézetek világos kifejtéséig. Csak így lehet szembesíteni a nagy vallási hagyományokat az egyének tapasztalataival. Új beszédkultúra kifejlesztésére van szükség.

1.3.5. A VP-nak szerves része az egyéni istenkeresések, értelemkeresések folyamatait kísélni, irányítani, ezeket szükség esetén más fontos tényekkel szembesíteni. A hitet nem lehet rákényszeríteni senkire, a hitigazságok formális bemagoltatása ezt inkább hátráltatja, mint elősegíti; de meg lehet nyitni a tanulók előtt a hit felkínálta, számukra új perspektívákat: gondolkozzanak el rajtuk, és próbáljanak rálépni az így megnyíló új utakra.

1.3.6. A hitoktatónak szocializálnia kell abba a konkrét iskolába, plébániára, amelyben tanít, hitoktatást végez: az adott kontextusban kell átgondolnia önmagát, saját módszereit, megkeresni a hitre nevelés leghatékonyabb módszereit, tekintetbe véve a hallgatók szociális és biográfiai kontextusait.

1.4. Vallás és vallásosság³⁵

A hetvenes években a VP elsősorban a vallás fogalmából indult ki. A nyolcvanas évektől viszont megerősödtek az egyéni vallási élmények, a vallást sokan privatizálták. Ennek következtében inkább a vallásosság jelenségét kezdték vizsgálni, ami viszont gyakran elszakadva az intézményes vallásoktól, erősen individualizált formában jelentkezik. Terjedőben van rá az elnevezés: „Patchwork-religion”. A vallás elmélete jól kidolgozott, a vallásosságról viszont sem átfogó felmérések, sem kidolgozott elméletek nem állnak rendelkezésre. Pedig ez szükséges ahhoz, hogy a kettőnek egymáshoz való viszonya vizsgálható legyen.

A vallásosságnak olyan fogalmát kell kidolgozni, amely megvilágítja egyrészt a valláshoz való viszonyát, másrészt mint az egyén életében megjelenő sajátos dimenziót, tehát a vallásosság szubjektív oldalát. Az alapvető azonban a cselekvő individuum „fölszereltsége”: szubjektív felfogása a valóságról, a világnak és önmagának személyes megértése vallási kategóriák segítségével. A vallásosság tehát kapcsolódik az olyan teológiai-antropológiai kérdésekhez, mint az élet értelme, a szenvedés és a fájdalom, a véték és a megváltás, másrészt lehetőséget ad a vallási értékrendszerek empirikus vizsgálatára, a mindennapok vallási értelmezéseire, a nehézségekkel való megküzdések elemzésére. Keresztény értelemben a vallásosság az Istentől nekünk ajándékozott hit elfogadásában konkretizálódhat. Isten a kinyilatkoztatásban lehetővé tette, hogy szabadon befogadjuk szeretetét. A hit élete természetesen egyénenként változóan alakulhat.

A keresztény VP-nak tehát a vallásosság fejlesztésére, a szubjektum vallási szenzibilizálására kell törekednie, eközben azonban kritikusan tekintetbe kell vennie az egyén vallási adottságait. Bele kell tehát illeszkednie a személyiség fejlődésének folyamatába, a személyiség egészét érintő nevelési folyamatba. Nagy szolgálatot tesz viszont avval, hogy megnyitja a valóság vallási dimenzióját a tanuló előtt.

2. Viták a vallás-oktatásról

2.1. A VP ökumenikus távlatai

Bonhoeffer radikális fogalmazása szerint egyház igazában csak ott létezik, ahol „másokért van”, a proegzisztenciális Krisztus követésében. Tény, hogy a missziókban, de a fiatalok és a

³⁵ Angel, Hans Ferdinand: Religion – Religiosität, Szimpózium Regensburgban 2000. okt. 14. – Hemel, Ulrich: Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. Zeitschrift für Religionspädagogik 2002. Heft 1. www.theo-web.de

nemhívők között is egyre inkább „egyházon belüli” problémának tekintik a felekezeti különbségeket, a fő elválasztó kérdés az istenhit és az (elméleti vagy gyakorlati) ateizmus, illetve a különböző szekuláris vallásosságok között húzódik. Ezért is fontos, hogy a VP ökumenikusan nyitott legyen. A hitoktatásnak ki kell törnie a gyülekezeti szűköséből. Az egyház nemcsak tanító, hanem tanuló intézmény is. Az ökumenikusan nyitott VP termékenyebb párbeszédet tudna folytatni a pedagógiával is.

Az ökumenikus tanulás főbb jellemzői:³⁶

- Átlépi az egyéni és közösségi határokat önazonosságának feladása nélkül
- Cselekvésre orientált, az ismeretek közlésén túl a helyes életvezetésre is elsegít
- Szociális tanulás: megtanít a másokkal, az idegenekkel való kommunikációra
- Interkulturális tanulás: megismeri a különböző kultúrákat és hagyományokat, és kész másoktól tanulni, gyönyörködik a teremtés és a kultúrák sokféleségében
- Emberi találkozásokban, kapcsolatokban fejlődik, ez erősíti meg az egyének kapcsolatát önmagukkal és Istennel.

A Keresztény Egység Titkársága a következő feladatokat sorolja fel:³⁷

- Biblikus, elméleti és történeti képzés, a hazai ökumenikus helyzet ismerete
- A szakadások és a kiengesztelődésért tett erőfeszítések története, más egyházak és egyházi közösségek tanbeli álláspontja, a törvényes különbségek és a katolikus hittal összeférhetetlen eltérések vizsgálata
- Tudományos vizsgálatok és teológiai dialógusok eredményei, közös történetírás
- Az egyoldalú nézetek és értelmezések közös és kölcsönös felülmúlása
- A katolikus egyház egységének gondja összekapcsolódik az ökumenikus törekvéssel
- A kapcsolatok elmélyítése a keleti keresztényekkel és a protestánsokkal
- Fokozatosság az elméleti képzésben, az ökumenikus tapasztalatok gyűjtése.

2.2. A VP és a vallásközi párbeszéd

A vallások közti párbeszéd megindulásával párhuzamosan a kilencvenes évek óta jelentkezett a vallásközi tanulás ötlete is, más elnevezéssel a dialogikus tanulásé. A pluralizmus térhódításával kiderült, hogy ez nemcsak a kultúrában jelenik meg, hanem a vallások egymás mellett élésében is. (Persze az egyes vallásokon belül is él a pluralizmus!)

2.2.1. Világnézeti sokféleség. A jelenség nem új. A felvilágosodás óta megjelenő világnézeti sokféleség érvül szolgált egyrészt a hittantanítás ellen, másrészt arra, hogy azt semleges oktatássá alakítsák át. Különböző reformpedagógiák humanista, filantropikus alapokon akarták kiiktatni az iskolából a keresztény hittant, vagy azt történeti-összehasonlító vallás-oktatássá átalakítani. Németország újraegyesítésével fölerősödött a semleges etikaoktatás (LER) követelése, hiszen az egykori NDK-ban a lakosságnak csak 20%-a evangélikus és 4% katolikus, a többség tehát nem hívő. Abban mindenki egyetért, hogy a vallások ismerete része az egyetemes kultúrának, a vita tárgya az, hogy elég-e a vallásokról tájékoztatást adni, vagy az-e a feladat, hogy bevezetést kapjanak egy konkrét vallásba/egyházba. Évszázadokon keresztül Európában a vallás csak egyházként jelentkezett társadalmi formában. Újabban ez a helyzet megváltozott, a vallásosság individualizálódásával számos vallási forma jelenik meg az egyházakon kívül. Az iskolai hittan több szempontból elválnak a plébániai katekézistól. (Az egyházi iskolák ebből a szempontból különleges helyzetben vannak.)

³⁶ Schwab, Ulrich: Ökumenisches Lernen und die Pluralität der Konfessionen. In: EPR. 107skk.

³⁷ II. Ökumenikus Direktórium, Budapest, 1999. 57.p. Vö. Schwab i.m. 111.

Kérdés persze, hogy igazolható-e egy semleges vallásoktatás jogosultsága az iskolában („multi-faith-approach”). A világnézetileg semleges állam fogalmával párhuzamosan Magyarországon is fölvetődött a világnézetileg semleges iskola ötlete. Valójában azonban ez önellentmondáshoz vezet, hiszen az „ideológia-mentes” megismerés maga is egy ideológiára épül: arra a feltételezésre, hogy a vallások nem képviselnek igazságot, és nincs fontos szerepük a társadalom egészséges működésében. E törekvésekkel szemben egyre nyilvánvalóbb a felismerés, hogy az embert mélyen érintő egzisztenciális témákra a vallás, azon belül elsősorban a kereszténység adja a legadekvátabb választ. Nem létezik világnézetileg semleges neveléstudomány, másrészt nem igazolható az emberélet egyik legfontosabb dimenziójának, a vallásnak száműzése a neveléstudományból.

2.2.2. A dialogikus hitoktatás antropológiai-egzisztenciális kiindulású: a tanulókat szembesíti avval, hogy létük legmélyén rá vannak utalva a transzcendensre, konkrétan a szeretettel hozzánk hajló Istenre. Ehhez az eddiginél jobban föl kell tárni a kereszténység antropológiai mélyeit, szembesíteni a tanulókat az emberlét alapkérdéseivel, és így megmutatni nekik az üdvösségre vezető utat. Erre nagyon hasznos iránymutatást adott a II. Vatikáni zsinat, illetve a nyomán elindult dialógustörekvések az ökumenikus és a vallásközi párbeszédben.

A teológia útkeresésével párhuzamosan jelentkeznek pedagógiai feladatok is: hogyan lehet eligazodni a divergens álláspontok között, hogyan lehet közös nevezőre jutni a különbségek közepette, megtalálni a helyes középutat a fundamentalizmus és a relativizmus között, az egységet a sokféleségben. Az újabb pedagógiai törekvések inkább a folyamatra figyelnek, mint az eredményre, az emberi személyiség fejlődésében is. (A személyiség fejlődésével, önidentitásával kapcsolatban elterjedt Paul Ricoeur különböztetése a kétféle önazonosság között: „idem-identity” – „same-identity”. Szerinte a kétféle azonosság ugyanannak az éremnek két oldala. Az idem-identity az azonosság állandóságát és folytonosságát jelzi diakronikusan, az időben. Az egyén ugyanaz marad a törvény előtt, hivatalos szinten, mint aki évekkal azelőtt volt: tehát beazonosítható pl. az útlevelével, személyi igazolványával, újjlenyomatával. Az azonosságnak ez a felfogása azonban túlságosan szűkös és egyoldalú. A same-identity vagy szinkron azonosság a személyt önmagából, saját belső perspektívájából szemléli, ez viszont állandóan fejlődik, változik, az őt érő tapasztalatok, az általa hozott döntések hatására. Az egyén újraírhatja saját élettörténetét, képes átértelmezni a múlt tapasztalatait. Az egyének fejlődnek, változnak: „az ember: folyamat”. A két azonosság összekapcsolódik: ahogyan mások látnak, és ahogyan én látom önmagam.)

A szocializálódásban és hitünk elmélyítésében is fontos annak tudomásul vétele, hogy mások is léteznek rajtunk kívül, akiknek szintén elidegeníthetetlen az emberi méltóságuk, és egyedülálló az istenkapcsolatuk. A velük való találkozás, a keletkező konfliktusok megoldása, a tolerancia és az együttélés gyakorlása fontos feladata mind a pedagógiának, mind a valláspedagógiának.

2.3. Érvék az iskolai hitoktatás mellett³⁸

2.3.1. A hitre épülő értékorientáció. A VP nem csak az érték közvetítést szolgálja. Ezen túl: Istennel, az Isten-teremtette világgal, a többi emberrel és az önmagával való kapcsolat tudomásul vételét és kialakítását segíti. Márpedig az iskola feladata az, hogy megbízható tájékozódást adjon az életben, ehhez pedig a változó értékorientációra tekintettel kell lennie az

³⁸ Huber, Wolfgang: Religion als unaufgebarer Teil des schulischen Bildungsauftrags. In: Achim Battke / Thilo Fitzner / Rainer Isak / Ulrich Lochmann: Schuleentwicklung – Religion – Religionsunterricht (a továbbiakban SchRR), Freiburg, 2002. 37skk. – Schavan, Anette: Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts in der Schule. In: uo. 42skk.

iskola nevelési tevékenységének. A multikulturális világban különösen fontos világos kulturális és vallási azonosságot kialakítani. A mások megértése és saját azonosságunk kialakítása összetartozik. Ehhez azonban toleranciára, az egymás megértésének kultúrájára van szükség.

A mai iskolarendszerben a képzés fogalma beszűkült: elsősorban a felhasználhatóság, a hasznosság dominál. Pedig legalább ilyen fontos a vallás, az etika, a kulturális emlékezet. Az ökumenikus hitoktatás addig tud elmenni, ameddig az egyházak ökumenikus közössége. A hitoktatás nemcsak a keresztény hagyományokat közvetíti, hanem megmutatja a keresztény hitet mint mai életformát. Az érték-orientációt is a vallásból vezeti le, és ezt mindenkinek felkínálja: az értékeket a keresztény hit mércéjén méri le.

2.3.2. Hitre nevelés – etikaoktatás. Az értékek inflációjának, az általános értékvesztésnek korában élünk. Az értékekre való nevelés ezért bonyolultabb és nehezebb feladattá lett. Az iskola törekedjék minél nagyobb konszenzusra az alapszabályokban és alapviselkedésekben. Az értékekre való nevelés az iskola általános feladatai közé tartozik. Az etika a Jó racionális megalapozását és mértékeit mutatja be. A vallás viszont több az etikánál, a hitoktatás feladata, hogy bevezetést adjon az Istennel való kapcsolatba, és elmélyítse azt. Isten szeretetét mutatja meg, igyekszik ráébreszteni a tanulókat arra, hogy minden egyes ember Isten sajátos gondolata. Elsősorban nem az ismeretközvetítést tartja fontosnak, hanem a hitbeli tapasztalatot. A hagyományos istenérvek ma elégtelennek bizonyulnak, a VP-nak segítenie kell a fiatalokat az élet értelmének keresésében, életük hosszú távú megtervezésében, szembesítenie kell őket a hitre épülő életformával, amely reális alternatívát kínál a ma divatozó és reklámozott életstílusokkal („light being”, „anything goes”) szemben: a valódi földi boldogulás legbiztosabb lehetőségét.

2.3.3. A vallás a holnap iskolájában³⁹

Csak az egyházi iskolákban valósítható meg, hogy az iskolában ne csak hittanórák legyenek az órarendbe beépítve, hanem ápolják a vallási életet is (reggeli ima, istentiszteletek, zárandoklatok, csöndes napok stb.), tehát hogy a hitoktatás mellett legyen ifjúsági pasztoráció is. A hitoktatásban azonban fontosak lehetnek a didaktikában eddig talán szokatlan módszerek is (pl.: „route spirituelle”, lelki ösvény: 3-4 napos kirándulás 1-1 órás, megfelelően előkészített csendes meditációval, órák előtt tíz perces zenei meditáció). A vallási élethez nem elégségesek a teológiai fogalmak és definíciók egzisztenciális megközelítés, vallási élmények és tapasztalatok nélkül. A helyes istenkép kialakítása csak a helyes emberkép kialakításával együtt történhet.

- Az ember a titok lény: meg kell ismernünk benső világunkat
- Az ember a transzcendencia lény: a megszokottat keresztezni kell a túlvilág perspektíváival, rávilágítva az élet végeességére, a halál tényére
- Az ember véges lény, korlátai vannak – Jézus éppen a gyöngéket fogadja különös szeretettel magához. A teljesítményelvárásokhoz társul törekenységünk tudata
- A technikában joggal megkövetelt biztonsági követelmények nem vihetők át automatikusan az emberre
- Szembenézés hibáinkkal és vétkeinkkel, azok feldolgozása bűnbánatban, Isten irgalmára ráhagyatkozásban
- Az ember interkommunikációban élő lény, az iskolában tanulhat kommunikációs stílusokat, konfliktuskezelést, megbízhatóságot stb.

³⁹ Albert Biesinger– Friedrich Schweitzer: Religionspädagogische Perspektiven. In: Uo. 77skk.

Kérdés persze, hogy a fiatalok számára legfontosabb életkérdéseket, a hithez vezető utakat milyen témákon, tapasztalatokon, élményeken, példaképeken keresztül lehet megnyitni, s ehhez milyen kompetenciákra van szükség a hitoktatóban. A tanulókat kísérni kell személyiségük bontakozásában, útkereséseikben, vallási válságaikban, kétségeikben, sebzettségükben. Ez azonban szétfeszíti a hagyományos hittanórák kereteit. (A zenetanárnak például nemcsak a partitúraolvasást kell megtanítania, hanem közösen kell énekelnie és zenélnie a tanulókkal; a testnevelő tanárnak nemcsak a futball szabályait kell megtanítania, hanem együtt kell fociznia a gyerekekkel...)

3. A vallásoktatás változása a 20. század második felében (esettanulmány: Anglia)⁴⁰

3.1. A korszak áttekintése

A vallásoktatás szerves függvénye az oktatási-nevelési rendszer egészének, amely nem függetleníthető a társadalomban bekövetkező szociális, etikai stb. változásoktól, de az egyház életének változásaitól sem. A 2. világháború óta eltelt hat évtizedben az ortodox tanítás radikálisan elmozdult az egyéni erkölcsi elvek felé a pluralizmus légkörében („pic-'n'-mix”). Mindez erősen hatott a vallásoktatásra is.

Angliában – mint sok más európai országban – a kereszténység hagyományosan a nemzeti azonosság része volt. Ez érvényesült a törvényhozásban, a politikában és az oktatásban is. Harold Macmillan angol miniszterelnök (1957-1963) így írt a vallás szerepéről: „Azt gondolom, hogy egyetlen nemzet sem élhet vallás nélkül... Ha nem imádkozunk minden este és nem hiszünk Istenben ... akkor végül nem tudjuk megoldani mindezeket a problémákat, sőt túlélni sem őket... Ha feladjuk a vallást, akkor feladunk mindent idealizmust.”⁴¹ A miniszterelnökök többsége mindmáig vallásos ember, bár politikai döntéseikben gyakran nem követik az egyház tanácsait.

Az utóbbi évtizedekben azonban mindez jelentősen módosult, ami nagymértékben megváltoztatta a vallásoktatás szerepét is a nevelésben-oktatásban. Az anglikán egyház államvallásként a törvényhozásban is beleszól a vallásoktatásba. A többi vallásokat gyanakvás és gyakran tudatlanság övezte – sokáig még a katolikus egyházat is. A terrorizmus erősödésével pedig nőtt az ellenszenv a muszlimokkal szemben.

A társadalom szekularizálódásával az egyházak erősen háttérbe szorultak. A vallásoktatás a 60-70-es években felhagyott a vallás (a Biblia) direkt tanításával, és csupán az erkölcsi elvekre koncentrált. A teológiában egy szekularizált hitet hirdetett John Robinson (Honest to God) és Con Cupitt, majd 2000-tól a tudatos ateizmust Richard Dawkins. A közvélemény az egyházakat egyre inkább elszigetelt kluboknak tekintette.

3.2. Az 1944-es oktatási törvény

Még folyt a háború, amikor elfogadták az oktatás egészét szabályozó törvényt, benne a hitoktatással is. A törvény vallási nevelést (religious education, RE) említ, amely magába foglalja az addigi vallásoktatást (religious instruction) is. Kötelezően előírja a heti legalább egy hittanórát minden iskolában az órarendbe beleillesztve, úgy azonban, hogy a szülők kérhetnek felmentést gyermeküknek az órán részvétel alól. A tanítás anyaga közös tanterv alapján készült. A tanárokat hozzá alkalmasságuk szerint kell kiválasztani, de lelkiismereti okokból megtagadhatják a hittan tanítását. A tanárok képzettségét tekintve különbséget tettek „szakosok”, „félíg-szakosok” és „nem-szakosok” között; akkoriban a szükségesnél jóval

⁴⁰ Copley, Terence: Teaching religion. Sixty years of religious education in England and Wales, Exeter, 2008.

⁴¹ Uo. 5.

kevesebben tanultak ehhez szükséges teológiát. A tankönyv a Biblia volt, amelynek modern nyelvezetű fordításai (az 1611-ben készült hivatalos fordítás helyett) csak 1947-től készülnek.

Az ötvenes években Anglia gazdasága lassabban fejlődik, mint Németországé. A hagyományos értékek (pl. család) kezdenek felbomlani (házasság előtti nemi élet, prostitúció, 1952-ben a fogamzásgátló tablettá feltalálása), de jelentős keresztény kezdeményezések is (Billy Graham 2 millió hallgatót vonz missziójára, nagysikerű vallásos filmek készülnek, pl. Ben Hur, a Tízparancsolat). Jellemző nézet: „Minden háború után jobbra próbáljuk tenni a világot, keresztény testvériségben. Angliának mindig az új Jeruzsálemnek kell lennie... A cinikusok szerint 'micsoda remény'. A tanárok válasza: 'Itt vagyok, küldj engem!' Mint a régi próféták, a gyerekeket arra próbálják nevelni, hogy jó polgárok legyenek. A vallási ismeret tanárának kereszténynek kell lennie. Munkája épp oly nehéz, mint az Evangélium hirdetőjéé.”

3.3. A hatvanas évek: a szekularizáció kezdete

Terjedőben a materializmus, a hedonizmus, a totális személyes szabadság követelménye. A drogok elterjednek, a válások száma nő, a partnerkapcsolatok elfogadottá válnak; 1967-ben a homoszexualitást és az abortuszt törvényessé teszik. Terjed az erőszak, nemcsak Észak-Írországbán, de pl. a futballpályákon is. Egyre több a más vallású bevándorló, a társadalom pluralizálódik. A társadalom inkább agnosztikus, mint ateista, de a többség hasznosnak tartja az iskolai hittant, sőt a vasárnapi iskolát is a gyerekeknek.

A hitoktatásban: Nemcsak vallási igazságokat akarnak tanítani, hanem bevezetni a tanulókat a vallásba (a művészeti oktatáshoz hasonlóan). A hittanártól elvárják: személyes törődés a vallással, rokonszenvezés a vallási megnyilvánulásokkal, a teológia tudományos művelése, az élet megértése. (De nem várnak hitbéli elköteleződést.) Sürgetik a hitoktatás reformját: a tanulók vallási ismeretei nagyon szegényesek. A hittani ismereteket humanista elvekhez igazítják, a gyermekközpontú nevelés biztosítja a gyermek jogát, hogy elfogadja-e a hitigazságokat vagy nem.

3.4. A hetvenes évek: gazdasági és morális válság

A válság jelei: magas infláció, növekvő munkanélküliség, korrupció, rasszizmus, az 1971-től legalizált válások növekvő száma (1963: 23.000; 1980: 150.000), évi 140.000 abortusz. Lazul az iskolai fegyelem is (egyenruha). Az anglikán egyház nagy része alkalmazkodik a szekularizmushoz, jelentkeznek viszont új vallási mozgalmak (Krisna-tudatúak, szcientológia, transzcendentális meditáció), mindez azonban inkább növeli a vallási relativizmust. A metodisták, presbiteriánusok száma drámaian csökken, ezért egyesülnek, és létrehozzák az Egyesült Református Egyházat. Sok anglikán templomot is bezárnak, teológiai főiskolákat megszüntetnek a jelentkezők hiánya miatt. Az állam szerepe csökken a püspökök kinevezésében. A katolikusoknál csökken a konvertiták száma (egy évtized alatt évi 12.000-ról 4.000-re). Az anglikán-katolikus párbeszéd ígéretes, 1982-ben Robert Runcie érsek és II. János Pál találkozik a Canterbury-i katedrálisban.

A hitoktatásban terjedőben a nézet, hogy a keresztény kultúrát kell megismertetni a tanulókkal, kerülni kell az „indoktrinációt”. Az egész nevelés kevésbé tekintélyelvű, mint korábban. Más vallásokat is meg kell ismertetni a tanulókkal, kevés pusztán a Biblia tanulmányozása. A RE a tanulók személyes fejlődését segítse elő, az igazság folytonos keresésével, anélkül, hogy konkrét nézeteket erőltetne rájuk. „Legyen olyan, mint a kereskedő, bőséges árukészlettel, de ne kötelezzen senkit vásárlásra.”

3.5. A nyolcvanas évek: új kezdet

1982: Anglia győz a Falkland háborúban, Margaret Thatcher miniszterelnöksége gazdasági fellendülést hoz, de növekvő különbséget is gazdagok és szegények között. Terjed az okkultizmus, a New Age.

A hitoktatásban fontosnak mondják a hitoktató egyéni meggyőződését, ennek alapján ismertesse a többi vallásokat is, tiszteletben tartva mások vallási meggyőződését. Megjelenik a Személyes és Társadalmi Nevelés tantárgya, megpróbálva kiszorítani a hittant. Mások különbséget tesznek a RE és a Vallástudomány között. A hittan ne legyen dogmatikus, hanem segítse a tanulókat, hogy megértsék a vallásos hitet, az emberélet vallási dimenzióját, és a vallások sokféleségét Angliában.

A Törvény az oktatás reformjáról (Education Reform Act, 1988) egységes nemzeti tantervet vezet be, sztenderdekkel, külső vizsgáztatókkal. A 3 fő tárgy: angol, matematika, természettudományok, majd: művészet, zene, történelem, földrajz, technika, idegen nyelv, testnevelés. A RE kötelező. Az 1944-es törvény alapelemei maradnak, de a név már hivatalosan RE, nem RI. Az elfogadott tanterv szerint az ország elsősorban keresztény, de jelen vannak más vallások is. Az oktatás nem felekezeti, de a felekezeti különbségek bemutathatóak.

3.6. A kilencvenes évek

1993: a nők pappá szentelése az anglikán egyházon belül is megoszlást eredményez.

A tanárok tekintélye rohamosan csökken: túlterheltek, alacsony fizetéssel, a tanulók növekvő fegyelmezetlensége és agresszivitása is nehezíti helyzetüket. 1995-ös felmérés szerint a katolikus iskolák 1/3-ában nem adták a teljes tanítási idő 10%-át a hittanra, ahogy a püspöki kar előírta. De az órák 75%-át kielégítőnek találták. Ahol jó a tanár-diák viszony, ott kevesebb a fegyelmezési gond.

3.7. A kétezres évek

A 2001-es népszámlálás szerint az ország vallási megoszlása: keresztény 71,8%, vallástalan 5,1%, nem ismert 7,8%, iszlám 2,8%, szik 0,6%, zsidó 0,5%, buddhista 0,3%

2004: nem kötelező nemzeti kerettanterv a hittanra (Non-statutory National Framework). A 14-19 éves korosztályban: önismeret, tisztelet mások iránt, nyitottság, csodálkozás. Az RE elősegítheti a lelki, erkölcsi, szociális és kulturális fejlődést, az állampolgári tudatot.

A hat évtized alatt elért eredmények összegzése:

1. Minden viszontagság ellenére a hittan jelentősége megmaradt; hogy a vallások fontosak, hogy a nevelés része. Néhány iskola filozófia-etika-életbölcsességre váltott, de a tanulók inkább a RE-t választják.
2. Növekvő professzionalizmus.
3. A felsőoktatásban folyamatos kutatómunka.
4. Része lett az európai vallásoktatásnak.
5. Jobban beépült az órarendbe.
6. Népszerűbb, mint korábban.

4. A vallási dimenzió feltárása a modernítésben⁴²

A felvilágosodás óta nem először vetődik fel a kérdés, hogy szükség van-e hitoktatásra az iskolában. Mindez összefügg a vallás helyével a modern társadalmakban, továbbá a vallásosság kérdésével. Mára felszínesnek bizonyult az a megállapítás, hogy a modernitás együtt jár a vallás társadalmi jelentőségének csökkenésével, a szekularizációval. Másfelől pedig a történelmi keresztény egyházak mellett megjelent számos más vallási közösség is. A kérdés ma az, hogy a vallás és a keresztény-egyházi módon közvetített vallásosság és hit hogyan szövődik össze, és hogyan építhető erre korszerű hitoktatás.

A NSzK egyházmegegyezésének közös szinódusa így határozta meg a vallást: „A vallás tágabb értelemben az egyéni és társadalmi életnek egyik dimenziója, amelynek hallgatólagos vagy kifejezett tagadása éppen úgy emberi alapidöntés következménye, mint annak igenlése. 'Senki, az egyszerű ember sem élhet lelkiileg a világ értelmezése nélkül, legyen az bármilyen kezdetleges vagy felszínes. Ha a vallás nem segíti hozzá a világ értelmezéséhez, akkor víziókhöz menekül, amelyekkel ezt helyettesíti.'”⁴³

A dokumentum a vallási nevelés koordinátáit a mindennapokban jelenlévő és a keresztény-egyházi módon közvetített vallás metszőpontjában keresi. Vallás és kultúra interakciójában vannak törések, de közös vonások is. A vallási tanulás kapcsolódhat a vallás jelenlétéhez a társadalomban, és sok embernek a valláshoz kötődéséhez. Az iskolában tehát hasznos a vallást mint a valóság felismerhető dimenzióját feltárni, abban tájékozódni és elmélyülni. Másfelől nyomon követhető, ahogy a modern ember keresi az élet értelmét, a reményt, mindazt, ami a keresztény hitben fontos. Az Evangélium üzenete választ ad a „lét rejtélyeire”, törekénységére. A vallásoktatás tehát megnyitja a valóság vallási dimenzióját, és megnyitja a lehetőséget a személyes hitbeli döntésre.

4.1. Szociológusok a vallásról és a modernítés válságáról

A vallásszociológia a vallásnak a társadalomban betöltött funkcióját és az egyénre tett hatását vizsgálja. *Emil Durkheim* a vallásnak a társadalom integrációjában betöltött funkcióját hangsúlyozza. A vallás a társadalom cementje. „A vallás szakrális dolgokra vonatkozó hitbeli képzetek, magatartások szolidáris rendszere. Ezek a képzetek és magatartások az egyház nevű erkölcsi társaságban egyesítik mindazokat, akik hozzá tartoznak.” A vallás a társadalom kollektív tudata, amelynek szakrális jellege van. A vallás elsődlegesen kultusz, amely a kötelező normákat szimbolikusan megjeleníti, s ezáltal integrációs ereje van. – Durkheim elméletét ma arra hivatkozva bírálják, hogy a vallás többé nem, vagy legalább is nem mindenütt tölti be ezt az integráló funkciót.

A közös szimbólumok és meggyőződések összetartó erejét az USA a „civil vallásban” látja. Olyan meggyőződések és értékmintákat értenek ezen, amelyek az állampolgárok gondolkodását, érzelmeit és ítéleteit tartósan meghatározzák. Ilyen egy magasabb hatalomba vetett hit, a családhoz, nemzethez kapcsolódó erkölcsi minták.

Max Weber szerint a vallás szerepe, hogy értelmet adjon a *szociális cselekvésnek*. A protestáns etikában látja a vállalkozói tevékenység legitimációját. Minél fejlettebb viszont egy társadalom, annál függetlenebbé és öntörvényűbbé válik a gazdasági élet. A társadalom már nem „szent kozmosz”, hanem a gazdasági racionalitás elvei irányítják. Az irracionális tényezők, a törekénység és esetlegesség tapasztalata azonban megmarad. Az egyre racionálisabb társadalom bizonyos mértékig kirekeszti a vallást, de mégis ráutalt marad, mert

⁴² Ziebertz, Hans-Georg: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschliessen? vö. www.theo-web.de

⁴³ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg, 1976. Der Religionsunterricht in der Schule 2.3.

kontingenciáját csak egy „túlvilági kötődéssel” tudja uralni. Végso soron azonban visszazorul a magánéletbe, és elveszti integrációs és kontroll-funkcióját.

A keresztény teológia avval egyetért, hogy a kereszténység értelmet ad az életnek, és segíti az életben való helyes tájékozódást. A vallásnak pusztá társadalmi vagy állami funkcióra redukálását viszont elutasítja.

Niklas Luhmann a vallásban a *kontingencia legyőzésének* gyakorlatát látja. Különb-séget tesz a rendszer és a külvilág között. A rendszerelmélet perspektívájában az emberi egzisztencia a rendszer-külvilág vonatkozásában cselekszik. A külvilág: „fascinosum et tremendum”; megválaszolando kérdéseket tesz föl az embernek, de egyre több lehetőséget is kínál fel. A végesség így nem elhárítandó rossznak látszik, hanem folyamatos kihívásnak. A vallás mégis biztonságot és tájékozódást ad. A kereszténység is segít a kontingencia legyőzésében, az élet végességére adott válasz az egyik legfontosabb, de nem az egyetlen lelkipásztori feladat.

Thomas Luckmann a vallás szubsztanciális fogalmát radikálisan *funkcionális megközelítéssel* helyettesíti. A vallást eloldja egyházi intézményességéből, és pusztán antropológiai szempontból vizsgálja: lényege szerint individualizált, privatizált történés. Amilyen különbözőek az egyének, olyan különbözőek a vallásosság formái.

Szerinte az ember a közösség által válik emberré. A társadalom kínál fel „értelemadó rendszereket” (meaning systems), amelyek segíti az embert, hogy a pusztán biológiai létből túlelmedjkék önmagán. Az öntranszcendencia révén ébred rá a múlt – jelen – jövő tudatára, látja az életet rendezett egésznek. Luckmann adja a legáltalánosabb fogalmat a vallásról. Szerinte belefér mindenféle hitbeli tartalom és forma, másfelől viszont vallási tartalomként fog fel mindenféle világnézetet és ideológiát is. Az utóbbi vallásfogalmak helyesen mutatnak rá az ember vallási igényére, nem számolnak viszont Isten önközlésével, a kinyilatkoztatással.

4.2. A valláspszichológia a vallásról

Sigmund Freud negatív színben tünteti fel a vallást: infantilis és irracionális jelenségnek tartja, amely távol tart a valóságtól. Az emberek úgy keresik biztonságukat, hogy elvesztik valóságérzéküket. Szerinte a vallás ellensége a haladásnak. A nevelés célja arra képesíteni az embereket, hogy az őket körülvevő valósággal nézzenek szembe. Követői közül többen gondolkodtak hasonlóan.

Az újabb pszichológiai elméletek viszont már a vallás pozitív jelentőségét emelik ki a személyiség fejlődésében. A vallásos nevelés megmutatja, hogy az Isten által felkínált üdvösség megszabadítja az embert a legnagyobb egzisztenciális gondtól: az önmagáért aggodástól. Új örömet és szabadságot ad, amelyben képes önmaga és mások elfogadására. Képességeit mások szolgálatába tudja állítani. A vallásos nevelés feladata tehát az, hogy megerősítse az ember személyiségét, az életbe vetett bizalmat, a reményt, az emberek értékességébe és az élet értelmébe vetett hitet, a nehézségek leküzdéséhez szükséges bátorságot és kitartást. Segít a szorongás, a hamis büntudat, a kisebbségi érzés leküzdésében, a halállal, az értelmetlenséggel, a kétségbeeséssel való szembenézésben.

4.3. A kinyilatkoztatás teológiája felől

Hans Waldenfels szerint⁴⁴ a vallás ott található, ahol az ember kapcsolatba kerül egy átfogó rendező hatalommal. Ide tartozhatnak olyan alapvető emberi tapasztalatok, mint a hűség, a szolidaritás, az áldozatvállalás, az igazságosság, a megbocsátás és az ellenszerezet. Ennek

⁴⁴ Vö. 25. jegyzet.

a feltétlen rendnek azonban a keresztény hagyományban konkrét neve van: Isten szólítja meg az embert, kinyilatkoztatja önmagát, és meghívja az üdvösségre, megnyitva ezzel az utat a szabadsághoz és a boldogsághoz. Isten gondoskodó és gondviselő jóság, aki Jézus Krisztusban vált konkrét történelmi személlyé. A hit: ráhagyatkozó bizalom és a Krisztusban megmutatkozó üdvösséges isteni tettek elfogadása. Ez sajátos életformát eredményez: az isten- és emberszeretet életét. A túlvilágra irányuló tekintete azonban nem fordul el az evilági valóságtól: harcra hív az igazságtalanság és a fájdalom ellen.

4.4. A vallás és a hit termékeny feszültsége

A keresztény vallásos nevelés tekintetbe veszi és értékeli a vallásosság legkülönbözőbb formáit, az élet értelmének keresését, a reményt. Paul Tillich szerint: „A vallásos ember szenvedélyesen keresi az életünk értelmét. Sok embert ellenállhatatlanul megragad valami feltétlen – ennek neve: Isten.” Különböztetnünk kell a vallás mint a mélydimenzióban való élet és a konkrét vallások között, amelyek az emberi vallási igényét megjelenítik.⁴⁵

A vallási nevelésnek kölcsönös kapcsolatot kell teremtenie az egzisztenciális tapasztalat és az Isten önközlését közvetítő keresztény hagyomány között, amelyet az egyház mint a hívők közössége továbbad. A vallásdidaktika tehát nem szorítkozhat sem csak az antropológiai igényekre, sem csak a dogmatikus tartalmakra. Kapcsolatba kell hoznia az intézményes vallást és a szubjektív vallásosságot.

4.5. A valóság vallási dimenziójának feltárása

A vallás igen jelentős szerepet játszik a kultúra életében. A társadalom nem csak technológiailag irányított nagyrendszer. A képzésnek be kell mutatnia a kulturális örökséget, segíteni a mai nemzedéket, hogy ezt a jövő felé továbbfejlesszék. Ide tartozik: az ember személyes méltósága, egyéni szabadsága, alapvető jogai. A valóság vallási dimenziójának feltárásával meg kell mutatni, hogy a vallásnak fontos szerepe van az egyesek társadalmi integrációjában, a társadalmi stabilitásban, az emberek életminőségének javításában; választ kínál az élet alapvető kérdéseire, a halál utáni életre, az élet értelmére.

A fiatalok számára főleg négy dimenzió játszik szerepet:

1. A serdülőkorban a fiatalok átépítik személyiségüket. „Ki vagyok én, és mi akarok lenni?” „Miért történik mindez” – ilyen *egzisztenciális kérdések* foglalkoztatják. A hittantanítás értelmet adhat az emberi tapasztalatoknak, elsősorban a Bibliában felhalmozott évezredek tapasztalatok alapján: ezeket a tapasztalatokat az Istennel folytatott párbeszédben dolgozzák fel.
2. Az emberi személyiség fejlődésében fontos önmaga folytonos meghaladása, a *transzcendálás* önmagán. Luckmann megkülönböztet „kis”, „közepes” és „nagy” transzcendenciákat. A kicsik a saját test legyőzésének élményéhez fűződnek. A közepesek az emberi kapcsolatokban, a családban jelentkeznek. A nagyok viszont a végső valósághoz, Istenhez kapcsolódnak. A hitoktatásnak le kell lepleznie az áltranszcendenciát okozó hamis isteneket, a babonát és a mágiát, és megmutatnia az utat Ábrahám, Izsák, Jákob, Jézus Krisztus Istenéhez.
3. Az emberben ott él a *szorongás* a végességtől, a fájdalomtól, az élet törekenységétől és a haláltól, a világban tapasztalható hatalmas ellentétektől. A vallás a világot értelmes egésznek mutatja, a kereszténység az üdvösségre szóló egyetemes meghívást hirdeti.
4. A fiatalkorban ébred fel az *élet értelmének* kérdése, az élet tájékozódási mátrixának keresése. Az Evangélium minderre választ ad, nem elég azonban pusztán információként közvetíteni, hanem a megtapasztalás folyamatában.

⁴⁵ Vö.: Rahner: Die Erfahrung der Gnade, Schriften III. Einsiedeln, 1962. 105.

5. A Biblia interaktív tanítása

1. A Biblia-oktatás mai helyzete

1.1. A tanulók Biblia-ismerete

Európai szintű felmérések szerint az utóbbi egy-két évtizedben rohamosan csökkent. Csökkent az érdeklődés is a Biblia iránt. Szívesen beszélgetnek viszont saját mai problémáikról, és evvel kapcsolatban örömmel meghallgatnak egy-egy bibliai történetet is. Az egykori műveltségi kánon (amelyhez hozzátartozott a Biblia ismerete) szertefoszlott. Luther természetesnek vette, hogy a hívek olvasták, értik és lehetőleg fejből tudják a Biblia szövegét. A 18. században jelent meg – nagy viták között – az első iskolai Biblia, amely csak a fontosabb részeket tartalmazta.⁴⁶ A katolikusok beérték a liturgiában használatos idézetekkel, az iskolabibliát fölöslegesnek tartották.

A korosztályok szerinti különbségek azonban jelentősek: a kisebb gyermekek szívesen hallgatják a bibliai történeteket, s azok szervesen kiegészítik mesevilágukat.⁴⁷ Könnyen azonosulnak egyes bibliai figurákkal (pl. Dávid és Góliát; Ádám és Éva a paradicsomban). Ahogyan beszélhetünk „gyermek-teológiáról”, úgy jogos beszélünk „gyermek-egzegézisről” is. Az ő értelmezéseik komoly kihívást jelentenek a hitoktató számára: egyrészt vegye komolyan azokat, másrészt viszont tekintse egy korosztály sajátos értelmezésének, amely megfelelő időben tapintatos, de egyértelmű korrekcióra szorul. A kisgyermekek még szó szerint értik a bibliai történeteket. Ez rossz esetben vezethet oda, hogy amikor érettebb fejjel tudományos magyarázatokkal találkozunk, akkor csalódnak a Bibliában, és mesének tartják az egészet. A vélemények eltérnek abban, hogy milyen korban kell fokozatosan rávezetni őket a helyes értelmezésre.⁴⁸

1.2. A hitoktatók előszeretettel olyan részeket választanak ki a Bibliából, amelyek ártalmatlanok, pozitív kicsengésűek, a haladást szolgálják. A konfliktusokról, feszültségekről nemigen beszélnek. Újabban törekednek az „idegen” részek megismerése is, pl. ahol az erőszak megjelenik.

1.3. A bibliaoktatás bibliai történetekre szorítkozott, és elsősorban a katekizmus szemléltetését szolgálta. A hitoktatás viszont alig nézett szembe korunk etikai problémáival. Az utóbbi évtizedekben számos új megközelítés jelent meg, amelyek új és új kérdéseket is vetnek fel: milyen mértékben engedjék be a hitoktatásba a történet-kritikai módszert. Milyen mértékben legyen probléma-centrikus, terápiás a hitoktatás, hogy egyfelől fölkeltsse a diákok érdeklődését, és választ adjon kérdéseikre, másrészt viszont a bibliai mondanó ne vesszen el a beszélgetésben. – Újabban elterjedt a korrelációs módszer, amely a Biblia és a mai olvasói közti interakciót sürgeti.

Újra és újra felvetődik az iskolai hitoktatás és a plébániai katekézis sajátos funkciója és egymással való kapcsolata.

⁴⁶ LexRP Bd. I. 166.

⁴⁷ RDG 190skk.

⁴⁸ Uo. 194-196.

1.4. A Biblia-oktatás jogosultságát, hasznát több érv támasztja alá:⁴⁹

- *Kulturális értéke:* hozzátartozik az általános műveltséghez, hiszen nélküle nem érthető az európai civilizáció; sok közkeletű fogalom, szimbólum, ma is tiszteletben tartott érték és norma a Bibliára vezethető vissza.
- *Vallási értéke:* bevezet a vallásos nyelvezetbe, feltöri az egydimenziós világképet, bemutat vallási tapasztalatokat. az érzékelhető valóságon túl megnyitja a természetfölötti dimenzióját, képessé tehet a kinyilatkoztatás befogadására. A keresztény hit ősalapja, amely meghív a találkozásra Istennel.
- *Személyiségformáló értéke:* segít az önazonosság kialakításának folyamatában: évezredek vallási, egzisztenciális tapasztalata szólal meg. Képei és kijelentései, történetei szóba hoznak olyan szorongásokat, gondokat, örömeket, amelyek mindenkinek az életében előfordulnak. Szembesít az élet alapvető kérdéseivel (ég és föld, élet és halál, szeretet és gyűlölet; ki vagyok én? mi az értelme az életnek?). Erősíti az önbizalmat, bátorságot ad, modelleket a sikeres élethez, ugyanakkor tematizálja az ember bűnösségét is.
- *A valóság helyes értelmezése:* hozzásegít ahhoz, hogy a körülöttünk lévő valóságot kritikusan, mégis reménnyel szemlélje: „veszélyes emlékezés”, leleplez hamis abszolútumokat, megnyit el nem ért lehetőségeket, a radikális változtatás, a megtérés, a remény lehetőségét. Segít az eligazodásra a vallási-kulturális pluralizmusban is.

1.5. Fölvethető a kérdés:

miért sekélyesedett el a Bibliára épülő hitoktatás? Túlhaladott világképe, mára nem érthető vallási nyelve, a történet-kritikai módszer száraz tudományossága lenne az oka? A Biblia minden korokban aktuális marad, hiszen a Szentírásban ezt olvassuk (Jer 23,29): „Így szól az Úr: szavam nem olyan-e, mint a tűz, és mint a kalapács, amely a sziklát is széttöri?” Iz 55,10: „Ahogy az eső és a hó az égből le hull, és nem tér oda vissza, hanem megnedvesíti és megtermékenyíti a földet, és termővé teszi..., így kell a szavamnak is lennie: nem térhet vissza hozzám üresen.” Mt 7,28: „Amikor Jézus befejezte a beszédét, a tömeg csodálkozott a tanításán; mert hatalommal tanított, nem úgy, mint a teológusok.”

Napjainkban azonban mintha fölfedeznénk a Biblia szövegeinek új aktualitását.⁵⁰ A felvilágosodás korában Lessing azt állította, hogy a Bibliát „ronda árok” választja el jelenünktől. Ma egyre jobban látjuk, hogy mennyire igaz napjainkban is a Biblia sok története.

1.6. A Biblia-oktatás hatékonyságát

növelték az új belátások és fölfedezések: a történet-kritikai módszer mellett a hermeneutika megjelenése, a mélylélektani belátások, a reformpedagógia új fölfedezései. Mindezek segítettek abban, hogy a csoport és az egyesek jobban beleélhessék magukat egy-egy bibliai történetbe, azt jobban magukévá tegyék („el-sajátítsák”). A szerzők ma egyetértenek abban, hogy nem elégséges a bibliai szöveg tárgyilagos megközelítése. A történet-kritikai módszer, a történeti-kulturális háttér megismertetése főleg az idősebb korosztályokban hasznos lehet, magában azonban nem segíti hozzá a tanulókat ahhoz, hogy a kinyilatkoztatott szöveg elérje célját: a személyes találkozást Istennel. A tanulók saját élethelyzetéből kiindulva törekedni kell arra, hogy valóban egzisztenciális párbeszédet kezdjenek a Bibliával. Az alapvető módszer tehát az interakció akár a „Témacentrikus Interakció” alapmodellje szerint (az egyes olvasó – az olvasókör és a szöveg háromszögében), akár más megközelítésekkel.

⁴⁹ Uo. 197-199.

⁵⁰ Baldermann, Ingo: A Biblia a tanulás könyve, Budapest, 2003.

E megközelítés jelentőségét emelik ki azok a mai kutatások is, amelyek szerint az életkor növekedésével a tanulókat egyre inkább személyes problémáik érdeklik, de azokat szívesen elemzik biblikus szövegek alapján.⁵¹ A Biblia „nyelvet kínál az elnémultak számára”: a gyerekek nem igazán találnak szavakat örömeik, félelmeik kifejezésére, azonosulni tudnak azonban erőteljes bibliai kifejezésekkel. Például: felszabadító, ha egy zsoltárszöveg kimondja helyettünk a félelmünket: Feneketlen iszapba süllyedtem... Bajban vagyok, siess, hallgass meg! (Zsolt 19,3.18.)⁵² A cél: a biblikus hagyomány összekapcsolása a tanulók mai életkérdéseivel. A bibliai szöveg legyen megszólító erejű, válaszoljon a tanulók életkérdéseire, adjon iránymutatást a konkrét cselekvésre.

2. Interaktív, dialogikus Biblia-oktatás célja: élő, személyes találkozás a szöveg és a tanuló között.⁵³

Fontos magunk beleolvasása, beleélése a szövegbe (eiszegézés), az elsődleges cél a megtérés, az átalakulás az olvasott szöveg hatására. A bibliai szövegnek és az olvasók élet-tapasztalatának kell találkozni. Tehát egyfelől legalább nagy vonalakban fel kell tárni a szövegben rejlő tartalmat, másfelől viszont a gyerekeket, sajátos élményvilágukkal, egyéni valóságértelmezésükkel és gondolkodásukkal. Tekintetbe kell venni tudás- és életkori szintjüket is, és arra törekedni, hogy a szöveg és a gyerekek között dialógus kezdődjék.

A Biblia tanulása egzisztenciális, személyesen fontos legyen. A tudományos tudnivalókat is ehhez igazítsák. Kevés a történet-kritikai megközelítés önmagában. A szöveg és az abban szereplők váljanak most jelenlévő dialógus-partnerré, akikkel lehet egyetérteni vagy vitatkozni. Csak így jöhet létre a hit válasza a kinyilatkoztatásra. Ezt a találkozást kell minél teljesebbé tenni, hogy ezáltal új gondolkodás- és viselkedésmód alakuljon ki, a vágy a „Krisztusban-létre”.

Az alábbiakban néhány módszert mutatunk be.

2.1. A három fázisú bibliafeldolgozás:⁵⁴

2.1.1. A szöveg első megközelítése: találkozás a szöveggel, első, spontán kapcsolatfelvétel, párbeszéd a szöveggel, asszociációk felidézésével, esetleg írásbeli személyes meditációval. Hogyan érint meg a szöveg (projektív fázis): a gyerekek kapjanak lehetőséget arra, hogy elmondják egyéni élményeiket, saját fölfedezéseiket. Ehhez időt kell hagyni nekik, türelmesen felfogni és összegyűjteni elejtett szavaikat és mondatrövidítéseiket is. Ehhez segíthet: a szöveg elolvasása után kiemelni egyes kulcsszavakat vagy asszociációkat, aztán újraolvasni részeket vagy az egészet, esetleg tudatosan lassítva. A fontos, hogy személyes kapcsolatba kerüljenek a szöveggel, a történettel, és létrejöjjön a szükséges érzelmi alap.

2.1.2. A szöveg elemzése. Mit mond a szöveg (analitikus fázis): a szöveg felépítése, korabeli háttere, biblikus párhuzamok, a szövegen belüli személyek. Feldolgozás irányító kérdésekkel, összehasonlítással, információkkal, nyelvi elemzéssel, esetleg párbeszéd a szöveg szereplőivel, valamelyik személy fiktív monológja. Igekártvány vagy képek kiosztása is lehetséges.

⁵¹ RD 385.

⁵² Baldermann: i.m. 10. A szerző később elemzi az ígéret, a bátorítás, a félelem, az emberiesség, az öröm és az abból fakadó hála és magasztalás nyelvét. 33-69.

⁵³ Horst Klaus Berg: Arbeit mit der Bibel / Bibeldidaktik, in: HRG 215.skk.

⁵⁴ Vogt és Berg módszerét foglalja össze: Uo. 201-204. – Hasonlóképpen: RD 212-214.

2.1.3. A szöveg befogadása. Hogyan és merre vezet engem tovább a szöveg (elsajátítás)? A szöveg „megtestesítése, alakot öltése”, továbbéltetése, befogadása. Lehet szövegközpontú vagy résztvevő-központú, amelyik a Biblia segítségével az életet tanulja. Módszerek: a szöveg eljátszása, megzenésítése, lerajzolása, megjelenítése testbeszéddel; egy bibliai mesekönyv közös összeállítása, játék, interjú, párbeszéd, azonosulás valamely szereplővel, képmeditáció, megjelenítési technikák testbeszéddel.

2.2. A bibliologia módszere (Pitzele):

A zsidó midrás-hagyományokból indul ki: a Bibliát századokon át mindig újra olvasták, és alkalmazták a saját helyzetükre. A bibliai szöveget személyes „Te”-ként tekinti, nem pedig tárgynak, amelyet szétboncolnak (Abraham Joshua Heschel). A Bibliát olvasók egy nagy hagyomány közösségébe lépnek be.

Fontos a szöveg kiválasztása: legyen több szereplős, jó, ha életfordulókhoz kötődik. Jó, ha a választás tekintetbe veszi a bibliaolvasókat.

Fontos az előkészület, a vezető, facilitátor maga „bemelegít”.

A csoport bemelegítése, a szöveg bevezetése.

A szöveg elbeszélése vagy felolvasása.

A bibliológia játéka: 1. a szerepekkel azonosulás, azok kiosztása – 2. a módszer: egy-egy elhangzott mondat visszhangzása, fölerősítése, összefoglalása. a kérdés föltevése után tudni kell várni a válaszra! Az echoingot követi az interviewing, ahol viszont már nem a szereplő visszhangja a vezető, hanem kérdezi az interjúalanyt. – 3. szerepjátszás, jelenetek. – 4. Lezárás, kilépés a jelenetből, reflexió, megosztás.

2.3. Kognitív pszichológiára és a fejlődéslelektanra építő megközelítés (Dormeyer)

Három fázist különböztet meg:

- elsajátítás és fölfedezés, naiv olvasóként, azonosulás a szereplőkkel, ill. valamelyikével
- a cselekmény újraelbeszélése egy személy perspektívájából: távolságtartás, megértő olvasóként: kritikus szövegelemzés
- csoportbeszélgetés: mi a közös, mi az eltérő a bibliai szereplők normái, belátásai, vallási tapasztalatai – s a beszélgetés résztvevői között: megértés és kreatív átvétel, kritikus kutatás

A csoport életkori és egyéb sajátosságai szerint ez lehet *a/* az egész embert megmozgató, kreatív átvétel: itt helyet kaphatnak báb-, szerep-játékok, bibliodráma, tánc, pantomim, zene, rajz stb. A cél, hogy a résztvevők kifejezzék élményeiket és azonosulásaikat. *b/* elmélyülő tudományos magyarázat a történet-kritikai módszerrel.

2.4. Témacentrikus interaktív bibliafeldolgozás (Schramm)

A TCI módszerét beleépíti az előzőekbe. A vezető ne zárja magát fal mögé, tárja fel benső világát, kapcsolódjon bele a beszélgetésbe. A szerző felnőttekkel, egyetemistákkal csinálja. Három fázisa:

- Mit mond a szöveg első olvasásra?
- Mit ad hozzá a megértéshez az egzegézis, hogyan olvashatták az első olvasók (ez később harmadik helyre kerül)? Itt szótárak, kommentárok segítenek.
- Mit mond valójában a szöveg, mit mond nekem ma? Később egyre fontosabbnak tartja, hogy a résztvevők ne csak verbálisan, hanem testbeszéddel is fejezzék ki reflexióikat, érzéseiket (bibliodráma).

2.5. Példák a történettel való minél teljesebb, élményszerűbb azonosuláshoz, a beleéléshez

2.5.1. Általános szempontok

Megszemélyesíteni, megjeleníteni a történet minden szereplőjét, de a tárgyakat, a környezetet is, pl. Mk 7,24-30: az asztalt, a házat stb. Mit érez, aki beteg? Személyes tapasztalatok fölkelése.

Szerepjátékok: a történet elbeszélése a különböző szereplők oldaláról, szemszögéből. Belső monológ, elmondja valamelyik szereplő benső érzéseit. Pl. lassan olvasni a szöveget, megállva, és megkérdezve, hogy most mit érez az illető, pl. Zakeus: Lk 19,1-10. – A szerepjáték két variánsa: egyes szám első személyben: ő most Zakeus. Vagy: „az én Zakeusom...”

Vitatkozások, pl. Lk 13,10-17. a következők között: Jézus, a zsinagóga-elöljáró, Jézus követői, az elöljáró követői, az asszony, az asszony rokona, idegen szemlélő. A vita közben fejezzék ki érzelmeiket is! Aztán cseréljenek szerepet!

Mindegyikben fontos: egy konkrét szereplővel azonosulás, a történet újramondása az ő szemszögéből, belső monológ.

A történet folytatása szabadon, pl. Zakeus a jelenet után találkozik egy szegénnyel, kártalanítja azokat, akiket megkárosított.

A történetek megjelenítése rajzokkal, tárgyakkal, mozgással.

2.5.2. Néhány konkrét példa

„Figyelmesen élni a teremtésben” c. sorozat 1-2. osztályosoknak. Nem konkrét szöveget olvas fel, csak néhány zsoltáridézetet. Ének, a csend, az odafigyelő hallgatás, látás, szaglás gyakorlása. Ez inkább propedeutikus gyakorlat, a tudatosság fejlesztése.

Filemon-levél a 8. osztályban, 12 órában. Az elején történet-kritikai egzegézis. Problémaközpontú feldolgozás, kezdetben nem a levél áll a központban, hanem az „elnyomás és kitörés” témája.

1. A témához mondjanak 4-4 kérdést, kiscsoportban megbeszélve.
2. A fiatalok tapasztalatainak probléma-orientált feldolgozása. Az elnyomást többen a függőséggel azonosítják.
3. Szerepjáték fiktív osztályhelyzetben: Péter ellop egy zsebszámológépet. A vétkes szeretne kitörni helyzetéből.
4. A Filemon-levél elolvasása öt lépésben. Pál és a levél keletkezése. A szöveg elolvasása. A rabszolgaság bemutatása. A jogi háttér. Onezimosz szökésének okai, visszatérése.
- 5-9. Öt csoportban szerepjátékok előkészítése: Efezus kikötője – Onezimosz és Filemon beszélgetése, Onezimosz szökése – Onezimosz megérkezik Efezusba és fölkeresi Pált – Beszélgetésük nyomán Pál megírja levelét – Onezimosz visszatér Filemonhoz, a levél hatása. – A csoport közösen úgy dönt, hogy enyhített büntetést ad Onezimosznak.
- 10-11. A szerepjátékok előadása.
12. Záró szentmise.

3. A modern Biblia-tanítás alapelvei

3.1. Didaktikai szempontok

Fő kérdéseink: Hogyan lehet feltárni a bibliai hagyomány élethelyzetét? – Hogyan találhat a tanuló az ő számára fontosat a szövegben? – Hogyan tudja megszólítani a bibliai hagyomány a tanulót, és erősíteni képzelőerejét? – Hogyan ösztönözhet a bibliaoktatás együtt-dolgozásra? – Hogyan tudja a bibliaoktatás a tanuló egyéni aktivitását és önálló cselekvését előmozdítani?

Fő válaszaink: Induljon párbeszéd a Biblia olvasói és szövegei között! Tudatosítsuk saját tapasztalatainkat. A szövegeket ne tárgyának tekintsük, amelyeket fel kell dolgozni, hanem egy párbeszéd beszélgetőtársainak. Szólítsuk meg a szövegeket mint személyeket! Pl: „megijesztesz, mert...” „Megvigasztalsz, mert” „Nem tudlak használni semmire...”. Sokszor az okoz nehézséget, hogy túl ismerősek a szövegek („overfamiliar”), klisészerűen azonnal beugrik a megszokott mondanivalója, pl. irgalmas szamaritánus – felebaráti szeretet. Így nem tud igazán az újdonság erejével hatni. Váljanak a szövegek megszólító erejűvé!

Föl kell kelteni a „*kezdő*” *lelkületét* (ahogyan a Zen tanítja!). Átlépni azon, hogy a szöveget már jól ismerik, ezért nem is mélyülnek el benne, vagy csupán a történet-kritikai ismeretekkel elemzik. A hitoktató ne minden választ ismerő szakemberként lépjen fel, hanem első kérdezőként, a szöveggel kapcsolatos kérdések elindítójaként.

A szöveget valóban *hírként* kell felfogni. Ebben segíthet az, hogy lassítjuk a befogadás folyamatát, illetve hogy próbáljuk „idegenként”, *újdonságként* szemlélni. Ezért az olvasónak tudatosan távolságot kell vennie a szövegtől, ismeretlenként kell olvasnia azt.

A szöveget a maga *egészében*, sokféleségében kell értelmezni. Nem szabad egyetlen kijelentésre szűkíteni a szöveg mondanivalóját, meg kell hagyni többretegűségét, elevenségét. Olyan szöttes (textura) a szöveg, amely tapasztalatok, értelmezések, döntések szövedékéből áll.

A szöveget „*válasz-szöveggént*” kell értelmezni. Az emberi alapkérdések a változó történelmi körülmények között is azonosak, a Biblia ilyen alapkérdésekre ad választ, úgy, hogy aktualitása ma is fennáll. Felismerni, hogy a múlt és a jelen tapasztalatai hasonlóak. A szövegek a sikeres élet vonzó modelljei és ihletői: olyanok tapasztalatát mondják el, akik életüket a hitből értelmezik, és akiknek az élete azért sikeres, mert a hit ihleti.

Segíthet, ha rákérdezzünk a bibliai szövegekben rejlő tapasztalatra, amely a keletkezésüket és továbbadásukat ihlette. Ha kifejtjük az eredet történetét: a szöveg mögött álló eredeti tapasztalatot, élethelyzetet. Ez olykor közvetlenül adott, mint a prófétai írásokban, az Újszövetségi leveleiben, Jézus beszédeiben, főleg hasonlataiban. Jézus sokszor példabeszédekkel, hasonlatokkal válaszol egy-egy kérdésre, provokációra. Ezek az élethelyzetek közel állnak a mieinkhez!

3.2. A kinyilatkoztatás és a bibliaolvasás

Három szempont:

- A kinyilatkoztatás: dialógus, tehát embereket, befogadókat feltételez, akik nemcsak passzív befogadók, hanem egy dialógus partnerei.
- A kinyilatkoztatás: folyamat. Nemcsak a múlt eseménye, hanem az olvasás aktusában mindig újra végbemegy.
- A szöveg maga nem a kinyilatkoztatás, hanem félig nyitott tanács az olvasó számára, hogy az értelmét megfejtse. A szöveg utal a jelentésre.

3.3. Az interakció veszélyei és a bibliai hermeneutika

A bibliai szövegek gyakran többféle értelmezésre és félreértelmezésre adhatnak alapot. A visszaélés veszélye az interakcióban fennáll, főleg ilyen területeken: antiszemitizmus, feminizmus vagy antifeminizmus, fundamentalizmus, ezoterikus allegorizálás, az Ószövetség istenképének szembeállítás az Újszövetséggel. (Pl. Az Egyesült Reformált Egyház Dél-Afrikában 1986-ig a Bibliával igazolta a fehérek erőszakos apartheid-politikáját.)

E torzítások elkerülésére nagyon fontos a tudományos-egzegetikai hermeneutika, a történet-kritikai módszer. Segíthet a csoportban történő olvasás és feldolgozás is, amikor a résztvevők elmondják egyéni értelmezésüket, a szöveggel kapcsolatos életkérdéseiket – így kölcsönösen kiegészíthetik egymást. A csoport vezetőjének kell ügyelnie arra, hogy a torz véleményeket kiigazítsa, nemcsak a közösségben, hanem az illetővel folytatott egyéni beszélgetésben is. – A beszélgetés kitérhető múltbeli szentekre, az ő írásmagyarázatukra. Segíthet, ha mindenki leírja a saját nevét és kedvenc bibliai idézetét. Ágoston: Róm 13,13sk; Remete Szent Antal: Mt 19,21; Ferenc: Mt 106skk; Luther: Zsolt 118; Bartolomé de las Casas: Sir 34,21-26. – Segíthet az interkulturális hermeneutika is: különböző kontinensek egyházainak értelmezései. – Módszer lehet az „elidegenítés” is: olyan megközelítések felhasználása, amelyeknek idegen a Biblia. – Segíthet az összehasonlító helyzetelemzés: beléhelyezkedni egy-egy szereplő helyébe. Nátán példázatában Dávid önmagára ismer. Assisi Ferenc a gazdag ifjú helyzetében. Az irgalmas samaritanus: mi a harmadik világ kirablói vagyunk, nem samaritanusai! – Hasznos lehet a Biblia alapvető döntéseit összegyűjteni, és azok fényében értelmezni az egyes szövegeket. Berg hatot állított össze:⁵⁵ Isten életet ajándékoz – Isten közösséget alapít – Isten népével és népétől szenved – Isten megszabadítja az elnyomottakat – Isten nekünk adja a Lelkét – Isten örökké uralkodik. Mások „csúciszövegeket” vagy alapopciókat gyűjtenek össze.

Kétségtelen, hogy nincs egységes, uniformizált hermeneutika, a kánonba felvett könyvek is tartalmaznak ellentétes állításokat, és ezeket nem irtották ki a kánonba vételkor.

Sokan elégtelennek tartják a csoportos megbeszélést a torzítások ellen, szükséges a tudományos egzegetika. Ez természetes, erre épülhet az interakció.

3.4. Az újabb kommunikáció-elméletek hatása

- Mindenki egy eleve adott hermeneutikus mezővel közeledik a szöveghez. A résztvevőknek tudatosítaniuk kell magukban saját helyzetüket, megértési horizontjukat (Gadamer).
- A szöveg nem pusztán magában hordja a jelentését, hanem az olvasóval interakcióban bomlik ki. Az olvasó – szöveg interakció azonban folytatódik az olvasók egymás közti interakciójával. Törekedni kell a holisztikus és egzisztenciális megközelítésre.⁵⁶
- Evvel szemben viszont fontos, hogy az írott szövegnek megvan a saját objektivitása. Fontos a szövegelemzés, különben félreértések adódhatnak (Ricoeur).
- A munkában azonos eséllyel kell részt vennie mindenkinek (Habermas).
- A bibliai szövegek is „nyitott műalkotások”, bárki bárhogyan értelmezheti őket (Eco).

⁵⁵ Lehnen, Julia: Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart, 2006. 255.

⁵⁶ Rendle, Ludwig (Hrsg.): Ganzheitlichen Methoden in Religionsunterricht, München, 2007. 212skk. – RUH 22-63.

3.5. A gyerekek mint egzekták?

A gyermeknek joga van a saját értelmezéséhez, recepciójához, a saját megértéshorizontján. Komolyan kell venni őket. A kisgyermek az elbeszéléseket (pl. teremtés, égő csipkebokor) szó szerint veszik. Kérdés, hogyan és mikor lehet/kell őket átvezetni arra, hogy a szövegeket műfajuknak megfelelően, illetve szimbolikusan értsék. A fejlődéslélektan itt ad szempontokat, de ezek nem könnyen alkalmazhatóak.

Egyes szerzők szerint az elsősök még szó szerint értelmeznek. A szőlőműködésről példabeszéd (Mt 20,16): miért mondta el Jézus ezt a példabeszédet? 1.o.: hogy ne legyünk irigyek, különben Isten megharagszik. 2.o.: Isten nem tenne úgy, mint az úr, hanem igazságosan járna el. – Vannak viszont olyan bibliai képek, amelyek közvetlenül érthetőek számukra, pl. a magból kinövő fák, növények nyomán a mustármagról szóló példázat.

Mások azt sürgetik, hogy korán kezdjük tanítani a vallási nyelv grammatikáját, a példázatok és a szimbolikus beszéd értelmezését. A gyerekek értik a köznapi metaforákat, pl. jobb ma egy veréb, mint holnap egy tűzok. 1.o-ban: fény, szív, ajtó, látás metaforája. 3.o.: kovász, kincs a szántóföldben, elveszett drachma, lakoma. Hagyjuk a történeteket magukat élni, a narratív megértés fontosabb, mint a fogalmi.

A gyerekek megszólíthatóak a biblikus képekkel, pl. a zsoltáros panaszát (elsüllyed a mocsárban) alkalmazza saját élethelyzetére. A gyerekek halálfélelmet, rossz lelkiismeretet, ellenségességet asszociálnak. De a 4.o. előtt nem várható, hogy verbálisan ki tudják fejezni érzelmeiket. Csak meg kell keresni a gyerekeket megérintő bibliai helyeket.

3.6. Biblia-tanítás a posztmodern korban

Posztmodern korunkban a biblia-oktatásnak három szemponttal különösen is számolnia kell:⁵⁷

Pluralizmus: különböző értékrendszerek léteznek egymás mellett. Igazság, igazságosság, emberiesség már nem egyes számú szavak, hanem többes számúak. (Pl.: tíz éves gyerek visszafelel a tanárnak: a tíz évvel ezelőtti szabályok ma már nem érvényesek.) A Biblia a tami tanulók számára nem kizárólagosan a kinyilatkoztatás forrása, hanem a világirodalom egyik nagy alkotása is.

Individualizáció: a tanulóknak a sokféle széthullott életrendszerekben kell saját életüket megalkotniuk. Különböző hagyományokkal találkoznak, ezekből töredékeket válogatnak ki, és ezeket próbálják szintetizálni. A szubjektummá válás ezért konstruktív folyamat, egy biográfiai barkácsolás, amely patch-work-identitást hoz létre. – A tanulóknak ezért sokféle a kapcsolata a Bibliával, a nagyrabecsüléstől az elutasításig, hiszen az egyházas háttérűeknek ismerősek a szövegek, másoknak idegenek. Eszerint változik az is, hogy mit jelent számukra, és mennyire érinti meg őket.

Többféle perspektíva: a Biblia mellett megismerik más vallások hagyományait, szent könyveit is, azok értelmezési módjaival. A bibliaoktatás így dialógussá válik, amelyben a különböző perspektívákból kerül kapcsolatba a diák a szöveggel.

⁵⁷ RD 386.

6. Istenképek – istenkérdés – hitre nevelés

1. Az istenkérdés a mai hitoktatásban

A hitoktatás legfőbb célja a kinyilatkoztató Istent megismertetni a tanulókkal és közel hozni hozzájuk, úgy, hogy személyes kapcsolatba kerüljenek vele Fia, Jézus Krisztus által, a Szentlélek segítségével, az egyház közösségében. Ehhez azonban nem elégséges a hitigazságok megismertetése, megtanítása. A hitoktatás csak akkor éri el célját, ha élő hitre, személyes istenkapcsolatra vezet el a tanulókat.⁵⁸

A terjedő ateizmus, pluralizmus és individualizmus korában az Istenről való és Istenhez szóló beszéd a hitoktatás központi feladata.⁵⁹ Megnehezíti ezt, hogy a gyerekek többsége vagy közömbös, vagy a hitében csalódott, vagy éppen a hittől távol élő családi környezetből érkezik a hitoktatásra.

1.1. Az Istenről való beszéd korlátai: az istentantól az istenképekig⁶⁰

Az alapkérdés, hogy a véges ember fel tudja-e fogni a végtelen Istent, s ha igen, hogyan és mennyire. A teológia tudatában van gondolkodása és kifejezőképessége korlátainak: annak, hogy minden megközelítése csupán tapogatózás. Isten valóságát közvetlenül nem tudjuk felfogni. A kinyilatkoztatás is közvetítőket, eszközöket használ fel az ember megszólításakor. Az évszázadok során kialakult dogmatikus „istentan” a közelmúltig meghatározta a hitoktatást is. A hagyományos istenkép a *summum esse* ontológiai fogalmára épített. Ma jobban kiemelik Isten és a világ személyes kapcsolatát: ő „a mindent meghatározó valóság”, „a valóság végső titka”, az ember „ráutalt a transzcendenciára”, az „Én-Te kapcsolat” legmélyebb megvalósítója, az „abszolút jövő”, a szabadság Istene.

Ennek megfelelően ma a „teo-logia” mellett nagyobb hangsúlyt kapnak az egyéb megközelítések, pl. képekkel, szimbólumokkal, tapasztalatokkal. (Kant szerint „a fogalmak látvány nélkül üresek”.) A váltást elősegítette a napjainkban eluralkodott vizuális médiavilág is: a gyerekek igénylik a látványt, a képi megjelenítést.

1.2. Istenképek a Bibliában

A Biblia elsősorban nem történeti adatokat közöl, nem is szisztematikusan rendszerezett istentant, hanem egzisztenciális üzeneteket a legkülönbözőbb műfajokban: történetekben, versekben, imákban, hasonlatokban, vallomásokban, tanító és liturgikus szövegekben. Az Ótestamentum tiltja ugyan a képek használatát (Kiv 20,4), ugyanakkor viszont rengeteg képet használ, magára Istenre is. Ténylegesen csak a kultikus képek használatát tiltották a bálványimádás elkerülésére, egész kultúrájuk azonban nem képellenes. Amikor az égő csipkebokorban megjelenik, Isten megmondja a nevét: az istenkép Isten-szóban realizálódik, amely egyszerre megmutatja és elrejtje igazi lényegét. Az Ószövetség alapvetően a szóra és a szó meghallására épült („Halld, Izrael!” MTörv 6,4; „a hit hallásból ered” Róm 10,17).

Az Ószövetségben nem találunk egységes, rendszerezett istentant, hanem különböző elképzelések, tapasztalatok, értelmezések élnek egymás mellett. A pátriárkák történetében a Jákobbal és Józseffel vándorló Isten (Ter 12-50), a Mózes-történetekben a szabadító-megmentő (Kiv 12-16), de szigorúan büntető is. A teremtéstörténetekben a mindent létre hívó, életadó, de az életet el is vevő Isten jelenik meg (Ter 1-2; Zsolt 104,29; Iz 11,4), a

⁵⁸ Albert Biesinger, Thomas Schreijäck: Religionsunterricht heute (a továbbiakban: RUH), Freiburg, 1989., 68skk.

⁵⁹ LexRP I. 739.

⁶⁰ Gott, Gottesbilder und Kinder, in: RDG 169skk. – Gott, Gottesbilder, in: HRG 89skk.

zsoltárokból az emberközeli, mégis távoli Isten. A személyes-antropomorf képek (anya, apa, pásztor, barát, bíró, király, gazda, orvos, barát, hadvezér, bosszuló, vigasztaló) mellett számos személytelen képet is találunk (világosság, vár, tűz, hegy, szikla, felhő-, tűzoszlop).

Az *Újszövetségben* Jézus Krisztus, Isten képmása áll a középpontban: ő Istent jóságos, irgalmas, szerető atyának mutatja be, aki azonban erős úr és igazságos bíró is. A csodatörténetek az élet kedvelőjeként ábrázolják, aki az embert kimenteti a bajból. A szenvedés- és feltámadás-történetek Istennek a halálnál erősebb szeretetét állítják eléénk. Jézus Krisztusban kapjuk meg Isten nevének hiteles értelmezését: az ő neve minden név fölött áll, ő Isten képmása.

Mindegyik istenképre jellemző az alapfeszültség: a hozzánk lehajló Isten közelsége ellenére a távoli, kiismerhetetlen, idegen marad. Távollétében van jelen: rejtettségében mutatkozik meg. Ez is hozzájárulhatott a képtilalomhoz.

1.3. Az istenkép alakulása korunkban

Az újkor és a felvilágosodás hatására napjainkban az emberek jelentős része számára már nem magától értetődő Isten léte. Az utóbbi évtizedekben pedig egyre inkább kiszakad eddigi egyházi, sőt keresztény kontextusából. A mai „posztkeresztény” korban sokak számára „bizonytalanná” vált a kereszténység, „ingadozó” lett a vallásosságuk. Az istenhit elvesztésének vagy megingásának leggyakoribb okai a felnőtteknél:

Csalódás Istenben a szenvedés láttán (a teodicea kérdése)

Csalódás Istenben mint a világmagyarázat kulcsában, a kezdet és a vég, az élet és a halál kérdésében

Csalódás valamely hamis istenképben

Csalódás a keresztények és az egyház hitelességében, hibáik, bűneik láttán.

A hitoktatásnak hitünk alapjaira kell koncentrálnia ezekkel a kihívásokkal szemben:

1. *Isten a teremtő.* A teremtő és teremtmény közti különbségtétel a keresztény hit egyik alapvető állítása. Ennek következtében nem lehet az ember vagy bármi más véges „minden dolgok mértéke”.
2. *Isten a megváltó és üdvözítő.* A történelem az *üdvösségtörténet* kontextusában zajlik: Isten a szeretet, aki szeretetből teremtette az embert, azért, hogy véges és bűnös létéből magához emelje a történelem (illetve az élete) végén. – Mindez *Jézus Krisztus* személyében és sorsában vált valósággá, akiben Isten véglegesen és visszavonhatatlanul összekötötte sorsát az emberrel, és megnyitotta számára az utat a végső beteljesedés felé. – Krisztus a *Szentlélek* és az *egyház* által folytatja jelenlétét a történelemben. A *Szentlélek* határok nélkül átfogja az egész emberiség életét, az egyház pedig „törékeny cserépedényben”, emberi tökéletlenségei ellenére is, hordozza és hirdeti a jelenlétét.
3. *Isten a végső teljesség, a történelem végcélja és beteljesítője.* Tevékenysége – gyakran láthatatlanul, mégis hatalmasan – átfogja az egész történelmet és az egész teremtett világot. Mint kimeríthetetlen végső szeretet Ő a világ végső titka, akit egyetlen formulával sem lehet megragadni, mégis mindennek teremtő-fenntartó és beteljesítő alapja, akire az ember ráhagyatkozhat, és az egyetlen, akibe reményét vetheti.⁶¹

⁶¹ LexRP 744.

1.4. Kép és szó

A kép nem pusztán ábrázolás vagy illusztráció, hanem olyat tud megsejtetni, ami nem látható. Paul Klee szerint: „A művészet nem a láthatót adja vissza, hanem láthatóvá tesz.” Az igazán jó képek nem az amúgy is látható valóságot reprodukálják, hanem új, addig nem látott valóságok látványára nyitják rá az ember látását. A Bibliában a látás gyakran kiegészíti a szót (pl. Mózes, az emmauszi tanítványok), és teljesebbé teheti a felfoghatatlan és kimondhatatlan Isten felfogását.

A képek ma is segíthetik az Istenről való beszédet:

- Sokféle különböző módon mutatják be Istent
- Nem redukálják őt absztrakt fogalmakra
- Istent közel hozzák az időben, a történelemben, és nem lényegének időtlen meghatározásaira törekszenek
- Istent egyszerre közelinek és hozzánk fordulónak, ugyanakkor távolinak és megközelíthetetlennek mutatják be – a zsidó-keresztény istenkép alapvető feszültségében
- Túlmutatnak önmagukon: történelemben-időbe ágyazott utak, amelyek minket is útra hívnak. Isten mindig több, nagyobb a képeknél, fogalmaknál: „a különbség mindig nagyobb a hasonlóságnál”.

Ugyanakkor viszont nehéz biztosan megmondani, hogy melyik kép kiben milyen hatást vált ki. Pl. a 139 zsoltár képe a mindent látó Istenről az egyiknek biztosságot és bizalmat ajándékoz, a másiktól félelmet vált ki. Hasonlóképpen az Atya-kép is.

2. Istenképek és a gyermek

A hitoktatásban az istenképek leghatékonyabb felhasználására törekszünk. Az általános iskolában ez hármass megközelítésben történik: a gyermekek istenképei – a nekik szóló istenképek – a velük közösen kidolgozott istenképek. Mindhárom esetben törekedni kell a hatékonyságra, mindig annak tudatában, hogy az istenhitet kell elmélyíteniük.

2.1. A gyermekek istenképei

Az interaktív, tanulócentrikus hitoktatásban mindig figyelembe kell venni a gyermekek elképzeléseit Istenről. Nézetek, képzeletviláguk megismeréséhez sokban hozzásegíthetnek a rajzaik. A kognitív és verbális megismerést megelőzi a képi. Persze a képeiket és képzeletüket erősen befolyásolja szüleik, szocio-kulturális környezetük hatása. Istent antropomorf vonásokkal ábrázolják, ettől azonban nem kell megijedni, hiszen valójában túllépnek ezen: személynek tartják, aki nem ember, de akinek kapcsolata van a világgal, gondja van az emberekre: „jó” Isten, barátságos, aki szereti az embereket. Az „egészen más”, a rettegni való Isten képe („mysterium tremendum et fascinans”, Rudolf Otto) hiányzik a gyermekek elképzeléseiből. Az eredményes tanulási-tanítási folyamat elengedhetetlen része, hogy előcsalogatjuk a gyermekekből az ő elképzeléseiket Istenről.

A gyermekek istenképeinek előhívására alkalmazható módszerek:

- Egy-egy történet vagy probléma elmesélése után a gyerekek szóban vagy írásban elmondják elképzeléseiket Istenről.
- Megkérjük a gyermekeket, hogy rajzoljanak/fessenek egy képet Istenről, ahogyan ők elképzelik.
- Különböző istenképeket mutatunk nekik, kérve, hogy válasszák ki azokat, amelyek legjobban megfelelnek az ő elképzeléseiknek.

- Metaforagyakorlat: arra kérjük a gyermekeket, hogy fejezzék be a megkezdett mondatot: „Isten számomra olyan, mint...”

2.2. Istenképek a gyermekeknek

A gyermekek istenképének ismerete szükséges ahhoz, hogy ezt a képet lassan tovább lehessen fejleszteni. Többségükben a jóságos, vonzó Isten képe él. A bibliai és a későbbi hagyomány képei, továbbá saját élettapasztalataik ezt a képet árnyaltabbá tehetik. Istenképük általában a 13-14. életévtől kezdve módosul: főleg Isten felfoghatatlansága, rejtettsége, titok-jellege érinti meg őket (Róm 11,33), elsősorban Ábrahám, Jákob, József, Mózes történetében, a zsoltárokban, a prófétáknál. Jézus szenvedéstörténetében meglátják a „gyöngé”, a „kiszolgáltatott” Istent, aki mindenek ellenére határtalanul szeret. Alapvetően fontos azonban, hogy már az alsóbb osztályokban olyan megközelítésben hallják a bibliai történeteket, hogy azok továbbfejleszthetők legyenek, alkalmasak arra, hogy utat nyissanak számukra Istenhez. Nem annyira elméleti istenfogalom kidolgozása a cél, hanem azé az Istené, aki hűséges, törődik velünk, irgalmas hozzánk, aki azonban olykor „sötét oldalait” mutatja, rejtélyesnek és távolinak tűnik. A bármikor igénybe vehető „Deus ex machina” istenképnek lassan át kell alakulnia, föl kell fedezniük Isten misztérium-voltát; e nélkül később törés állhat be hitükben.

2.3. A gyermekekkel közös istenképek

A mai hitoktatásban ez a legkevésbé bejárt terület. Folyamatos interaktív tanulási folyamatot igényel akár a bibliai történetek elemzésében, akár az életben fölvetődő helyzetek értelmezésében.

Mindhárom fázisban, de főleg ebben az utolsóban nélkülözhetetlen, hogy a gyermekek ne csak Istenről gondolkozzanak, beszéljenek, hanem Őhöz is szóljanak. Az imádság minden hitoktatás legfontosabb, de egyben legnehezebb része is!

3. A hit taníthatósága

A valláspedagógia alapkérdése, hogy a hit tanítható-e, a hit- és erkölcsi igazságok megtanítása elvezethet-e élő hitre. A hit taníthatóságával kapcsolatban három álláspont különböztethető meg.

3.1. A taníthatóság és tanulhatóság elve

E nézet vallói elsősorban nem a hitet, hanem a vallást oktatják, illetve valamely vallás hitrendszerébe, etikai rendszerébe, kultuszába vezetnek be. A nézet a felvilágosodás korában jelenik meg, majd újra felbukkan a valláspedagógia jelenkori antropológiai fordulata után. E felfogás szerint az általános tanulási elvek érvényesülnek a hit „tanításában” is.

- A hitet taníthatónak és tanulhatónak tartják
- A hit eredeti teológiai meghatározásáról lemondanak, helyette általános tájékozódást adnak a hit és a vallás kérdéseiben
- A hit tanulást a vallás tanulásának tekintik, a tanulás általános pedagógiai-pszichológiai-szociológiai elveihez alkalmazkodva
- A hit tanulásának/tanításának útjai szerintük módszertanilag nem különböznek a többi tárgyak módszertanától.

3.2. A hit: Isten szuverén ajándéka

E nézet vallói abból indulnak ki, hogy a hit egyes egyedül Isten kegyelmi ajándéka, a Szentlélek műve, amely nem tanítható és tanulható, amely sem didaktikai, sem metodikai úton

nem megközelíthető. A hit és a tanulás tehát elválasztandó egymástól. „A Szentlélek segítségével hívása, aki az Ige által hitre szólít, fontosabb minden módszernél.” Eszerint:

- A hit a Szentlélek ajándéka, nem tanulható, tehát nem is lehet a hitoktatás közvetlen célja. A „hit tanulása” pneumatologikus esemény, a hit sajátos kifejeződési formája
- A hitben rejlő sajátos tanulás nem hasonlítható a tanulás általános folyamataihoz és módszereihez
- Ez a tanulás csak teológiai oldalról közelíthető meg, és szerves része az egyház életének
- A hit tanulása sajátos utakon történik: megnyílás és ráutaltság Isten cselekvésére, és ennek megfelelő életforma.

3.3. Köztes felfogás

Főleg az utóbbi évtizedek valláspedagógiai fordulata után alakul ki, kapcsolatot, korrelációt keresve a vallás és a keresztény hit között. A kérdésre – tanulható-e a hit? – adott válaszuk: „igen és nem”. A hit benső életét, a Krisztus igazságától való belső megragadottságot nem lehet tanulni/tanítani. A hit külső oldalát, a hit nyelvét és tartalmait azonban lehet tanítani, meg-, illetve felmutatni. Isten szavával, a Szentlélek kegyelmével nem rendelkezhet az ember; de a megtestesülés logikájából következik, hogy Isten cselekvése sajátos emberi magatartásban folytatódik, éppen a tanulásban is. Keresztény hit nem létezik tanulás nélkül, de a tanulás önmagában még nem eredményez hitet. Eszerint:

- A hit tanulhatóságára/taníthatóságára adott válasz: „igen és nem”, „nemcsak, hanem is”. A valláspedagógia korrelatív, konvergens, megfelelőségi módszereket használ
- A hitoktatásban tekintetbe veszi a teológiai és a pedagógiai szempontokat
- A hit és a tanulás nem válik el radikálisan egymástól, a kettő kapcsolatban áll egymással, bár köztük feszültség áll fenn
- Módszertanában felhasználja a tanulás pedagógiai és pszichológiai elveit, de ezt nem redukálja a hit tanulására, hanem tágas teret és utakat nyit ahhoz, hogy a hit megnyilvánulhasson és Istennel találkozáshoz vezethessen.

3.4. Fides quae és fides qua

Mi az, ami a keresztény hitből megtanulható? A fides qua (= a bizalommal teli ráhagyatkozás Istenre) nem tanulható – ez Isten kegyelme, nem az ember teljesítménye. A hitben foglalt tartalmakat, a hitigazságokat (fides quae) viszont meg lehet tanulni, be lehet mutatni, át lehet tekinteni, el lehet sajátítani. Ez azonban a hitnek csak a kognitív dimenziója. Ugyanakkor viszont megismerésük elvezethet a hithez, kísérheti a hit fejlődését. A megtapasztalt hit pedig indíthat a hitigazságok teljesebb megismerésére.

A hitigazságok megismerése azonban önmagában kevés a velük azonosulás és a rájuk épülő életvezetés nélkül. A magatartásformák alakítása pedig a nevelés feladatai közé tartozik. Ebben sokat segíthet hiteles keresztények, szentek életpéldája és az egyház közössége.

4. Misztagógikus tanulás⁶²

Az iskolai hitoktatás alapkérdése, hogy az ismeretközlés megszokott oktatási módszerein átlépve mennyire lehet elősegíteni a tanulók személyes találkozását Istennel. Napjainkban egyre többen nem a keresztény egyházi hagyományon keresztül, hanem saját egyéni elképzeléseik szerint keresik Istent, vagy gyakran valamiféle homályos transzcendens élményt. A misztagógiai mozzanatok a hitoktatásban arra hívják meg a tanulókat, hogy a

⁶² Mirjam Schambeck: *Mystagogisches Lernen*, in: RD 373skk.

látható világon túlra pillantva is keressenek választ az élet végső kérdéseire, próbálják Istent megtapasztalni a saját életükben, és e tapasztalat nyomán alakítsák az életüket. Ehhez először le kell győzni szkepszisüket, hogy létezhet valami e világon túl is, hogy van Isten, hogy Isten kapcsolatba akar és tud lépni az emberrel. E misztagógiai mozzanatok azonban általában csak kivételes esetben jutnak érvényre a hittanórákon, ezért is fordítottak rájuk eddig kevés figyelmet.

Mára szinte közhellyé lett Karl Rahner ismert mondása: „a holnap hívője vagy ’misztikus’ lesz, aki valamit ’megtapasztalt’, vagy egyáltalán nem lesz”.⁶³ A misztika Rahner felfogásában nem a rendkívüli eksztatikus tapasztalatokat és a rendkívüli életformát jelenti, hanem azt a törekvést, hogy az élet mindennapjait, magasságaival és mélységeivel együtt keresztényként élje meg, a világ és saját töredékessége ellenére. Nem ezoterikus tudat tehát, hanem Isten kegyelmi önközléséből fakadóan létrejövő tapasztalat és beállítódás, törekvés arra, hogy véges létünket, szabadságunkat és szeretetünket az Evangélium szellemében alakítsuk. Rahner sürgeti egy új misztagógia megteremtését. A személyes vallási tapasztalat nélkül a keresztény dogma tantételekben, pusztá állításokban történő átadása nem elegendő, és pusztá ideológia marad.

Ma a misztagógia kifejezést háromféle értelemben használják.⁶⁴ A *liturgikus*, illetve *szakramentális misztagógia* a patrisztikus hagyományhoz nyúl vissza, s a keresztségre készülő, illetve a megkeresztelt hívő beavatását jelenti a keresztény misztériumba. A *kateketikai misztagógia* megpróbálja bevezetni a katekumeneket a hitnek talán távolinak, idegennek tűnő világába, s meghívja őket arra, hogy egy „próbaidőt” töltsenek ott, a keresztény hittel értelmezve önképüket és világképüket. A *transzcendentális misztagógia* az addig rejtett, öntudatlan istentapasztalat tudomásul vételét, tematizálását jelenti: a hívő felfigyel az addig észrevétlen tapasztalataira, és azokat tudatosítja.

A misztagógia nem önálló és egyetlen, mindig alkalmazható tanítási módszer, hanem elsősorban a hitoktatás irányát, a hitre nevelésnek azt a törekvését jelzi, amely az órák során egy-egy alkalmas helyzetben, pillanatban megnyithatja a tanulók előtt életüknek, a világnak Istenre nyíló mélyeit. Ilyenek az élet határhelyzetei, a szenvedés és a halál megtapasztalása, a valóság mélyrétegeinek, az ember legbenső mélyeinek megpillantása, töredékes világunkban Isten nyomainak, a szenvedő Krisztusnak fölfedezése. A misztagógikus tanulásnak azonban mindig számolnia kell Isten megragadhatatlanságával, sőt magának az embernek titkával is, aki megteheti, hogy megnyílik Isten előtt vagy elzárkózik előle. A hitoktatónak minden lehetséges helyzetet fel kell használnia arra, hogy a tanulókat megtanítsa a csodálkozásra, a dolgok, jelenségek, események, emberek mélyebb elemzésére, az ehhez szükséges csendre és meditációra, végső soron pedig az imádságra, hiszen a hittanítás csak akkor válik eredményessé, ha a tanulókat elsegíti az Istennel való személyes kapcsolatra az imádságban és a hitben.

5. Csend, elmélkedés és imádság

Felgyorsult és lármás, harsány élményekkel teletömött korunk a felszínességre, a szórakozottságra, a figyelmetlenségre szoktatja az embert. A meditáció, a csend, a koncentrált figyelem, az elmélyült gondolkodás egyre ritkább, pedig nemcsak a keresztény életnek, hanem egyáltalán a teljesebb emberi életnek is nélkülözhetetlen, szerves része, amelynek hozzá kell(ene) tartoznia egy jól működő iskola kultúrájához is. A keresztény ember életében

⁶³ Norbert Mette: *Religionspädagogik* (a továbbiakban: METTE), Düsseldorf, 2006. 265.skk.

⁶⁴ Mirjam Schambeck: *Mystagogisches Lernen*, in: Ludwig Rendle: *Ganzheitliche Methode im Religionsunterricht* (a későbbiekben: GMeth), München, 2007. 351.skk

mindez az imádságban éri el csúcspontját. Hiszen az élet munkából és pihenésből, hétköznapból és ünnepnapból, aktivitásból és passzivitásból, Roger testvér kifejezésével „harcból és kontemplációból” áll.⁶⁵

5.1. A csend, az elmélkedés és az ima fontossága

A Bibliában a csend, az elmélkedés és az ima fontos szerepet játszik. Mivel Isten lép közbe és harcol az emberért, neki nem kell aggodalmaskodnia, tüsténkednie (Kiv 14,14; Zsolt 37,7; 46,11; Iz 7,4), hanem „csendben magasztalhatja” (Zsolt 65,2) az érte közbenjáró, róla gondoskodó Istent. Jézus rendszeresen keresi az alkalmat a csendre, az imára. A hallgatás és a csend a keresztény hit kifejeződési formája. – Az ember elmélkedik Isten szaván (Zsolt 1,1), mintegy „újrakérözi” azt (Luther fordítja így a meditáció szót). – Az imádság pedig az Isten megnyilatkozását hittel befogadó ember válasza.

A hitoktatásban azonban nem elegendő minderről „informálni” a tanulókat, száraz ismereteket közölni velük, hanem be kell vezetni őket ennek gyakorlatába, részesíteni kell őket ennek tapasztalatában. Olyan alkalmakat kell teremteni, amelyek lehetőség szerint bevonják őket ebbe az élménybe, gyakoroltatják velük, elmélyítik bennük ezt. Célszerű, hogy először részesedjenek magában az élményben, szerezzenek róla közvetlen tapasztalatot, és csak utólag reflektáljunk rá, foglaljuk szavakba azt, amit átéltek.

Érdemes külön figyelmet szentelni az órák kezdésére és befejezésére. Megfelelő rituálék segíteni tudják, hogy a tanulók az előző órából vagy éppen az óráközi szünetből „átváltsanak” a hittanra, vagy éppen így kezdjék el a napjukat.⁶⁶

5.2. Csendgyakorlatok

A kifejezés Maria Montessoritól (1870-1952) származik, aki egyszer bevitt egy négy hónapos alvó csecsemőt az osztályterembe. A tanulók feszült csöndben figyelték a csöppséget. E tapasztalat nyomán rendszeressé tette a különböző csendgyakorlatokat. Az iskolakultúrához hozzátartozik a megfigyelt dologba belefeledkező koncentráció, amely minden figyelmüket leköti. A csendet eltorzítja azonban, ha erőszakos fegyelmelési technikákhoz kötik. Ha kísérletünk ellenállásba ütközik, türelmesen várni kell, és később másféle módszerrel próbálkozni.⁶⁷

A csend nem a hangok, a lárma, a zaj hiánya vagy a puszta hallgatás, hanem egy belső állapot kifejezése, benső erőink összeszedettsége. A valóság intenzív megtapasztalásának előfeltétele a benső koncentráció, elengedtség és figyelem. Nem redukálható azonban a jobb megértés eszközévé, akkor igazi, ha a csend maga az elérendő cél.

A csend értékei:

- Összeszedettségre segíthet, megnyugtathat, átrendezheti a bensőnket
- Megszakíthatja a hétköznapok nyüzsgését, távolságot teremt a „normális” élettől
- Ráirányíthatja a figyelmünket önmagunkra és a környezetünkre, benső világunkra, olyannyira, hogy így életfontosságú tapasztalatokra juthatunk el
- Lehetővé teszi a valóság teljesebb megismerését, áttöri a diszkurzív-racionális megismerési folyamat szűkösségét, feltárja a valóság mélyebb dimenzióit
- Segítheti a személyiség fejlődését, a mélyebb önismeretet, a tudatosabb és értelmesebb életvezetést.

⁶⁵ Werner H. Ritter: Die Stille spüren, in: RDG 310skk.

⁶⁶ Számos jó gyakorlati ötletet tartalmaz: GMeth 16skk.

⁶⁷ Uo. 40skk.

A csendgyakorlat „kellékei”:

A tér, az atmoszféra: osztályteremben nehezebb, de nem lehetetlen a tér hangulatos átalakítása (drapériák, gyertya, világ, hangulatvilágítás, ülés-elrendezés, halk zene). A taizéi közösség imáinak tanulmányozása sok hasznos szempontot adhat!

A tanár: fontos, hogy nyugalmat árásszon a hanghordozása, a szavai, a tekintete, a mozgása, a gesztusai; ehhez azonban az szükséges, hogy a hittanórán kívül is otthon legyen a csendben, és otthon legyen benne a csend.

A csend alkalmi sokféleképpen megteremthetőek a hittanórán kívül is, testgyakorlatokkal, az érzékszervek tudatos elnyugtásával, megnyugtató látványokkal, zenével, verssel, rituálékkal.

5.3. Meditációs gyakorlatok

Csend és meditáció szorosan összetartoznak, meditáció nem képzelhető el csend nélkül. A meditáció lehet *tárgytalan*: ilyenkor a meditáló igyekszik egészen kiüresíteni magát, és átadni magát a maradéktalan megnyílásnak. A *tárgyas* meditáció viszont igyekszik minél intenzívebben a megtapasztalendő tárgyra-személyre-témára koncentrálni. Ezt a fajtát könnyebb gyerekekkel gyakorolni: rácsodálkoztatni őket természeti jelenségekre (naplemente, csillagos ég, hegycsúcsok), vagy egy-egy tárgyra (virágok, képek, fák, kövek, színek). A valódi cél azonban nem az, hogy az adott tárgyról információkat, ismereteket kapjanak, hanem hogy e tárgyak szemlélése által megnyíljanak „a hit titkára”. A hitoktatásban az elcsöndesedés, a csend, az elmélkedés célja végső soron mindig az Istennel való találkozás, ami ez esetben – az imádsággal ellentétben – nem kifejezett-kimondott szavakkal történik, hanem a lélek bensőjében megy végbe.

5.4. Az imádság

A tanulók többségének van valamiféle tapasztalata az imádságról, nem ritka azonban a vallási nyelvezet hiánya („vallási analfabetizmus”) és a csökevényes vagy hiányos imagyakorlat. Pedig az imádsághoz kevés az elméleti tudás annak gyakorlata és tapasztalata nélkül. Az ima megtanulásához el kell végezni „a hit nyelvviskoláját”: meg kell ismerniük, ki kell próbálniuk az imát, másrészt érintkezésbe kell kerülniük Istennel. Nem elég, hogy a hitoktatás Istentől beszél, arra kell törekedni, hogy a tanulók kapcsolatba kerüljenek Istennel. Az imában az ember kifejezi benső érzéseit, örömeit, fájdalmait, másrészt viszont keresi Isten közelségét, reá hagyatkozik, négy szemközti Én-Te kapcsolatba kerül vele. Kettős folyamat játszódik le tehát: Isten hallgat reánk, meghallgatja az imádkozó kéréseit; másrészt az imádkozó azt kéri, hogy legyen meg Isten akarata.

5.4.1. Az ima alapformái

Legelterjedtebb a kérő ima. A keresztény hagyomány azonban négy alapformát ismer: a dicsőítő (doxológia), a hálaadó, a kérő és a panasz ima. Az imádkozó embernek gyakran okozhat konfliktust vagy akár hitbeli válságot, hogy úgy érzi: kérő imája, fájdalmas panasza nem talált meghallgatásra. A kérdés jogosan vetődik fel: meghallgatja-e Isten az imánkat? A hívő ember bíz abban, hogy imája eljut Istenhez, ő pedig beavatkozhat az életünkbe. De nem rendelkezhetünk Istennel: ő nem kívánság-automata. Félrevezetőek az ima hasznosságát firtató kérdések is, hiszen az imában ráhagyatkozunk Istenre, ahogy az egymást szerető emberek egymásnak adják magukat, örülnek egymás jelenlétének, átélik egységüket a szeretetben. Az imát gyakran nevezik párbeszédnek, valójában azonban több annál: olyan magatartás, amelyben az imádkozó egész életét és világát Isten elé tárja, másfelől megnyílik Isten jelenlétének befogadására. Az ima értelme felülmúlja a hasznossági szempontokat.

5.4.2. Az ima tanítása

- Előkészíthetik a csend- és meditációs gyakorlatok. Célravezető megfelelő atmoszféra teremtése (égő gyertya, virág, drapéria stb.)
- A négy nagy imaforma megismertetése, behelyezve őket abba a sajátos élethelyzete, amelyből fakadnak
- Fontos biblikus imák és mai imák megtanítása és kipróbálása. Mások imaszövegeinek elmondása, elemzése, megtanulása. Az imák mögött rejlő élethelyzetek (bűnbánat, szenvedés, öröm, betegség, veszteség) feltárása
- Imaidők, imaalkalmak és rituálék bemutatása és gyakorlása. Napi, heti, a liturgikus és az iskolai évhez kötött imák, advent, nagybőjt, húsvét stb.
- Az egyéni imádkozás bemutatása és gyakorlása, saját tapasztalataik imába foglalása. Egészséges egyensúlyt kell teremteni a kötött és a spontán imák között
- Az ima: lehetőség arra, hogy mindenünket Isten elé tárjuk, anélkül, hogy ragaszkodnánk saját akaratunkhoz és vágyainkhoz.

5.5. Problémák, nehézségek és esélyek

Az iskola rutinja gyakran megnehezíti a meditatív, imádságos légkör megteremtését, az ilyen gyakorlatokat. Több időt is vesznek igénybe egy szokványos óránál, ezért könnyen elvesztegetett időnek tarthatják. A hitoktatótól is jóval nagyobb erőfeszítést, több kreativitást kíván, mint egy szokványos óra megtartása. Mindez azonban nem indokolhatja azt, hogy a hitoktató ne tartsa egyik legfontosabb feladatának azt, hogy a hittanórákon ne csak Istenről essék szó, hanem elvezessék a tanulókat Isten megszólítására, az imádságra is.

7. Valláspedagógia és etikai nevelés

A hitoktatás elválaszthatatlan az erkölcsi neveléstől, bár ez a kapcsolat az utóbbi évtizedekben a viták középpontjába került. E folyamat valójában következménye az Európában lezajló társadalmi folyamatoknak: a kereszténység és az azt képviselő egyház(ak) egyre inkább kiszorul(nak) a közéletből, csökken hatásuk a nyilvánosságra. A profitorientált társadalom elsősorban azt a kérdést teszi föl: milyen hasznot hajtanak az egyházak a társadalom egészének és egyes tagjainak? A konfliktus áttért az iskolai hitoktatásra is.

1. Hitoktatás és/vagy erkölcsstan tanítás?

Az utóbbi évtizedekben főleg a hitoktatás etikai hasznossága állt a pedagógiai-oktatási-társadalmi viták központjában. Több európai országban, ahol kötelező az iskolai hitoktatás, felülvizsgálták a hittan-tanterveket ebből a szempontból, több helyütt pedig bevezették az *Ember-, erkölcs- és vallásismeret* című tantárgyat mint a hittanórák alternatíváját. E viták nyomán kritikusan vizsgálni kezdték azt is, mennyire hatékonyak a hittanórák a gyermekek nevelése, keresztény életvezetésre eljuttatása szempontjából. A viták egyrészt elméleti síkon zajlanak, másrészt viszont konkrét iskolapolitikai döntésekre vonatkoznak: melyik legyen a kettő közül kötelező tantárgy az iskolában? Választhatóan egyik vagy másik, vagy pedig mindkettő legyen-e kötelező; vagy: az etika legyen kötelező, a hittan fakultatív.

A fő kérdések: 1. A „semleges etikával” szemben: lehet-e magasrendű etoszt pusztán racionális érvekre alapozni? Elegendő-e az értékrend kognitív megismerése, milyen motívumok készítenek ennek elsajátítására? 2. A hittannal szemben: ad-e a hittan elegendő erkölcsi tartást, elegendő szempontrendszer a tanulóknak? Hogyan fokozható a hatékonysága? Hogyan segítheti a hittan a pluralista társadalom etikai alapjainak megszilárdítását?⁶⁸ Elvárható-e a hitben járatlan vagy a hitet elutasító tanulókból egy valláserkölcsi alapra épülő etika elfogadása? Minden további megfontolás alapja azonban annak felismerése, hogy az etika tanítása önmagában eredménytelen. Egyetlen esélye az etikai-erkölcsi nevelésnek van. Minden további szempontnak erre kell épülnie.

2. Az etikai nevelés céljai⁶⁹

2.1. Alapcélok

Általános nevelési cél: Az alapvető emberi értékeket ismerő és elfogadó, szabad döntésekre képes, önmagáért és másokért felelősséget vállaló érett személyiség kialakítása („állampolgári tudat”).

A keresztény nevelés célja ezen felül: az üdvösségtörténetben tudatosan részt vállaló, a szeretet szabadságában odaadásra és mások szolgálatára kész, Istennel személyes kapcsolatban álló, az egyház közösségében elköteleződött hívő személyiség kialakítása. A keresztény etika tehát az Istennel való kapcsolat talajára épül. Ezt gyakran a tízparancsolatban, vagy az Isten- és emberszeretet kettős parancsában foglalják össze. A tízparancsolatot csak Isten megnyilvánulásának perspektívájából lehet helyesen értelmezni: „én vagyok Jahve, aki kihoztalak Egyiptom földjéről” (Kiv 20,2; MTörv 5,6). A szeretetparancs pedig az elértékezett

⁶⁸ Vö. például: Bucher, Anton A.: Ethikunterricht in Österreich, Innsbruck-Wien, 2001. – Az NSZK egyre több szövetségi tartományában vezetik be az Etikát kötelező tárgyként azok számára, akik nem tanulnak hittant. Vö. az interneten található számos cikket: Ethikunterricht in der Schule.

⁶⁹ Adam-Schweitzer: i.m. 37skk

Isten Országának horizontjában találja meg teljes jelentését: Jézus mutatja meg számunkra a „másokért-lét” életformáját a maga teljességében.⁷⁰ Alapvető értékeket, motivációkat kínál fel az erkölcsös cselekvéshez. Képesé tesz felelős ítéletek és döntések meghozatalára, a választ az ilyen kérdésekre: Mit kell tennem? Mi a kívánatos és a jó – nekem és másoknak?

A *lelkiismeret nevelése* mindkét esetben nélkülözhetetlenül fontos. A lelkiismeret az az „érzék” az emberben, amelynek segítségével az ember felismeri az erkölcsi összefüggéseket, és azok szerint tájékozódik. Segít abban, hogy felismerje a különbséget jó és rossz között, a tudatos és szándékos rossz tetteket leleplezze, felismerve, hogy bűnt követett el, s ennek nyomán büntudatra és bűnbánatra ébredjen. A lelkiismeret teremti meg a kapcsolatot Istennel: előtte érzi magát felelősnek, és tőle (is) kér bocsánatot.

2.2. A nevelés főbb irányai

- Szűkebb körű partnerkapcsolatok, házasságban, családban, rokonságban, barátságban. Az e kapcsolatrendszer működéséhez szükséges *főbb értékek*: szeretet, szerelem, hűség, elköteleződés, felelősség egymásért, gondoskodás egymásról, önzetlenség, figyelem egymásra.
- Tágabb, lazább emberközi kapcsolatok: rokonság, szomszédság, munkahelyi, lakóhelyi közösség, alkalmi csoportok. *Főbb értékek*, erények: udvariasság, figyelmesség, megbízhatóság, segítőkészség, kiengesztelhetőség, szolidaritás, szubszidiaritás.
- Szakmai- és munkaerkölcs: *Főbb értékek*: az állapotbeli kötelességek etikája, igényesség, jó teljesítmény, megbízhatóság, együttműködés, kölcsönösség, „minőség-biztosítás”, minőségfejlesztés.
- Közéleti-politikai erkölcs: a társadalom egésze és alegységei, szakmai és civil szervezetek. *Főbb értékek*: a közjó tiszteletben tartása, hazafiság, állampolgári felelősségvállalás, sociopolitikai neveltség, szolidaritás, tolerancia (a másik meghallgatása, tisztelettel). A társadalomban nélkülözhetetlen szociális igazságosság elsajátítása ma kiemelten fontos.
- Környezetmorál, ökológiai tudatosság, és ennek megfelelő életvezetés. A természet védelme, a fenntartható fejlődés követelése, az ehhez igazodó mértékletes életmód a keresztény erkölcsnek ma már nélkülözhetetlen része.⁷¹ A keresztény erkölcsi nevelésben ma kiemelt szerepet kellene juttatni az ökológiai tudatosságnak, a tudatosan vállalt mértékletesebb életmódnak!
- Tudományok etikája: az értékmentes kutatás ideálja sem tartható fenn ma már! Napjainkban a technikai-tudományos fejlődés számos etikai kérdést vet föl (pl. a bioetikában, a környezetvédelemben).

A felsorolt területek mindegyikén fontos az általános emberi értékek, a jó etikájára épülő nevelés is. A keresztény nevelés nem tekinthet el ezektől a szempontoktól, de ezeket kiegészíti a hitre épülő tájékozódással.

⁷⁰ RDG 229.

⁷¹ Wackernagel, Mathis and Rees, William: Our Ecological Footprint - Reducing Human Impact on the Earth, 1995. Vö.: www.footprintnetwork.org riasztó adatait az egyes országok ökológiai lábnyomáról!

3. Az etikai nevelés szinterei⁷²

3.1. A család

A család a nevelés elsődleges szintere. Régóta bizonyított tény, hogy a család nemcsak az etikai nevelés terén fontos, hanem minden szempontból a legfontosabb, meghatározó környezet a gyermek számára születésétől fogva. A család feltétlen elfogadást sugárzó szeretetében fejlődik ki benne az „ösbizalom”, alakulnak ki azok a reflexek, szokások, amelyek egész későbbi életében meghatározóan fontosak lesznek.

3.2. Az óvoda és az iskola

Az iskola a családhoz képest mindenképpen már csak másodlagos funkciót tölthet be, szerepe mégis kiemelten fontos, főleg napjainkban, amikor igen sok kisgyermek nélkülözni kénytelen a családi környezet pozitív hatását, sőt gyakran inkább káros hatások érik abban az életkorban, amikor még védtelenül kiszolgáltatott környezetének. Az óvodára és az iskolára így fokozott felelősség hárul, s ez nem szűkíthető le csupán a hitoktatásra, hiszen nevel a tantárgyak összessége, sőt az iskolai élet egésze is.

Az iskolai etosz megteremtése és fenntartása az iskolai élet egészében az iskolák legfőbb feladatai közé tartozik. Világszerte több helyütt tudatosan törekszenek ennek megteremtésére. A „*just community school*” mozgalom célja a tanulók elsegítése a morális nagykorúságra, felkészítése a demokratikus társadalomban való részvételre a felelősen vállalt etosz révén. A jó iskolát az iskola kultúrája határozza meg.⁷³ Egy-egy iskola kiválóságát nem is annyira a tanulmányi eredményeken lehet lemérni, mint az „iskola klímáján”: hogyan alakítja az iskola szervezett formában a szocializációs folyamatot a résztvevők individualitása által. Fontos eszköz a közvetlen demokrácia gyakorlása iskolagyűlés vagy Fairness-bizottságok által.

3.3. Az egyházköz(ös)ségek

is arra hivatottak, hogy a szűkebb értelemben vett lelkipásztori tevékenységek mellett közösséget is teremtsenek tagjaiknak, elsősorban a gyermekeknek és a fiataloknak. Az egyházi közösségépítés keretei, lehetőségei és nehézségei napjaink társadalmában jelentősen megváltoztak, a lelkipásztornak ezért nem állnak kész receptek rendelkezésre, hanem egyéni kreativitás szükséges ahhoz, hogy a fiatalokat és a felnőtteket közösséggé formálja. A feladat azonban sürgető és nem hárítható senki másra: a plébánián folyó vagy a plébániához kötődő tevékenységek/csoportok nevelő hatása igen fontos. Annál is inkább, mert feladatuk nem csupán „igazságos közösségek” megteremtése, hanem a krisztusi szeretetre épülő, Jézus „proegzisztenciális”, egészen másokért élő odaadását követő, mások önzetlen szolgálatára és segítségére kész szeretetközösségé.

3.4. Az etika iskolai oktatása

Az igazságos és testvéries közösség szinte észrevétlenül formálja tagjainak erkölcsi értékrendjét, gyakorlati életvezetését. Emellett azonban fontos ennek tudatosítása is. Az iskolában az etika tárgy tematizálhatja az általános etikai nevelés fő témáit, a hittan viszont az általános etoszt meghaladóan a hitre épülő szeretet-etika elsajátíttatását célozza. Az etikai alaproblematika fejlesztése az iskola feladata. A keresztény etika a szeretetre alapoz: felismerjük Isten szeretetét irántunk, és ezt viszonzozzuk. Isten előbb szeretett minket, Fiát

⁷² Adam, Gottfried – Schweitzer, Friedrich: Az etikai nevelés – az iskola feladata és felelőssége. In: Adam – Schweitzer: Etikai nevelés az iskolában, Budapest, 2005. 22skk

⁷³ Adam: Az etikai nevelés módszerei. In: Adam-Schweitzer: i.m. 124.

adta nekünk, értünk. Először felismerjük, hogy az élet adottság és ajándék, aztán juthatunk el az élet odaadásáig. (Grammatikailag szemlélve: először kijelentő módban Isten tettei, aztán felszólító módban a mi teendőink.) Az etika és a hittan tantárgy tehát – mindkettő a maga módján – hozzájárul a pedagógiai etoszhoz. Mindez azonban csak a nevelés és önnevelés kontextusában realizálódhat.

Fölvethető a kérdés, hogy a vallás mennyiben segíti elő az etikusan felelős magatartás elsajátítását. Számos nem-keresztény szerző azonban ma is elismeri, hogy a vallás szerepe alapvető. Jürgen Habermas szerint: „Nem hiszem, hogy mi európaiak az olyan fogalmakat, mint moralitás és erkölcsiség, személy és individuum, szabadság és emancipáció...igazán megérthetjük anélkül, hogy elfogadnánk a zsidó-keresztény örökség üdvösségtörténeti gondolkodásának lényegét.”⁷⁴ A hagyományokkal való radikális szakítás része a vallási hagyomány elutasítása is. Pedig csak ez a „felforgató emlékezet” Istenre segíthet a humánus, a szolidaritás, a szabadság és a testvériesség megőrzésében.

3.5. Az etikai nevelés iskolán kívüli színterei

A partikuláris közösségek fontosak, de nem záródhatnak magukba: nyitottnak kell maradniuk a nagyobb színterekre: társadalmi, nemzeti, sőt nemzetközi és globális méretekben. A helyi, plébániai közösségeknek az egyházmegye, sőt a világegyház tudatát is ébren kell tartania. Az iskola is része a társadalomnak, sőt globális távlatokat is kell nyitnia. Az ismert mondás szerint: „local acting, global thinking”. A globális szemlélet kialakítása elsősorban a gazdasági élet és az ökológia területén fontos, továbbá a vallások párbeszédében. Hans Küng javaslata a „világetosz” megalkotása a világvallások összefogásával: az erőszakmentesség, szolidaritás, tolerancia, egyenjogúság nevében.⁷⁵ A feladat az „Egyetlen Világ hermeneutikájának” – legalább kezdetleges – kifejlesztése, kutatva minden ember és a teremtett földi világ igazságos túlélésének lehetőségeit, törekedve a minden élő dolog szolidáris közösségét kereső élet- és cselekvésmódra.⁷⁶

3.6. A pluralista társadalomban

kell a mai iskolának maradandó értékrendet kialakítania, hiszen nem vonhatja ki magát a társadalmi hatások, a tényleges közerkölcsök, azon belül a média hatása alól. Az ideális társadalomban mindenki megtartja az írott és íratlan szociális szabályokat. A valóságban ma: általános erkölcs- és értékvesztés, deregularizáció figyelhető meg. Egyre nagyobb teret hódít a „szürke gazdaság”, a „szürke zóna” a társadalom minden szintjén. Az iskolázottság, a gazdasági vagy politikai életben betöltött pozíció még nem garantálja a fejlettebb erkölcsi tudatosságot! Az etikai nevelés kimutathatóan hasznos a jól működő társadalomban. A közösségi élethez nélkülözhetetlen alapvető erkölcsi elvek mindenkitől elvárhatóak, társadalmilag behajthatóak. Az optimalizált, a magasabb értékrendre, a szeretet etikájára alapozó élet viszont csak felkínált lehetőség maradhat, amely sokféle variáns közül választható. Olyan meghívás, amely visszautasítható.

Mivel igen sok fontos emberi érték mára már nem magától értetődő a közvéleményben, az iskola etikai nevelésének különös gondot kell fordítania ezek kiépítésére. Négy mozzanat látszik fontosnak: az értékek átadása – megvilágítása – kifejlesztése – kommunikációja.⁷⁷

⁷⁴ Idézi METTE 117.

⁷⁵ Lásd: Küng, Hans: Projekt Weltethos, München, 1995., továbbá: Világetosz Alapítvány, www.vilagetosz.hu.

⁷⁶ Blasberg-Kuhnke, Martina: A szociális igazságosság. In: Adam-Schweitzer: i.m. 207.

⁷⁷ RDG 231.

- *Az értékek átadása.* A hitoktató választja ki az általa fontosnak tartott értékeket és normákat, tehát egy meghatározott értékrendszert igyekszik átadni, az önálló, tudatos morális választás azonban még nem játszik szerepet.
- *Az értékek megvilágítása.* A tanulók az elfogadott értékeket átgondolják, a számukra elfogadhatókat beépítik saját életmodelljükbe.
- *Az értékek fejlesztése.* A felnövekvő gyermekek és fiatalok kezdeti egocentrikus gondolkodásukból elvekhez igazodó, tudatos és felelős felnőtté válnak.
- *Az értékek kommunikációja.* Megtanulnak érvelni saját értékrendszerük mellett, megalapozni elfogadott értékeiket és normáikat. Erre gyakran értékek konfliktusa esetén kerülhet sor.

4. Az etikai nevelés életkori fejlettségi szintjei

A nevelés szintjei elsősorban az *életkori sajátosságokhoz* igazodnak, tekintetbe kell azonban venni, hogy a biológiai életkor nem feltétlenül egyezik az illető személyes érettségének fejlettségével – ez nagymértékben függ a családi környezettől, a tanulók egyéni adottságaitól.

4.1. Kisgyermekkor

1. fok: egocentrikus ítélelhozás (4 éves korig): „Az én akaratom legyen meg.” „Jó vagyok, mert jutalmazták, a büntetést elkerülöm”.

2. fok: vak engedelmesség (4-7 éves kor): „Meg kell tennem, amit mondanak.” „Kerülöm a nehézségeket.”

3. fok: „Mi jó ebben nekem?” – fair play (7-11 éves kor): „A saját hasznom a fontos, de becsületesnek kell lennem azokhoz, akik hozzám becsületesek.” Önérdék: „Mi hasznos nekem?”

Főleg egészen *kicsi korban* kiemelkedően fontos a *fegyelemre* szoktatás és az *önfegyelemre* nevelés. A következetes nevelés, a helyes viselkedésre szoktatás, a jó beidegződések, reflexek kialakítása jelentősen megkönnyítheti a felnövekvő gyermek egész későbbi életvezetését. Tudnunk kell azonban, hogy alacsony szinten a fegyelem fontos előfeltétel ugyan, de ez csak a viselkedést érinti, nem a belátást. Nem elég a követelmények bemutatása és bevasalása. Ennek eredménye nem a felelős személyiség lesz, hanem legfőképpen a konform viselkedés. A gyermekeknek mégis fontos megtanulniuk önmaguk legyőzését, a különböztetést jó és rossz között, az igazra törekvést, az erkölcsös szemlélet kialakítását. Lehetőleg a belátásra és a megalapozott beleegyezésre kell törekedni azonban már ezen a szinten is.

4.2. Serdülőkor

4. fok: Megfelelés a társas kapcsolatoknak (12-16 éves kor): „Vonzó embernek kell lennem, megfelelnem azok elvárásainak, akik fontosak számomra.” „Fontos, hogy mások elismerjenek, és így magamnak is jó véleményem legyen magamról.”

5. fok: Felelősség a rendszer iránt (16-19 éves kor): „Teljesítenem kell azokat a kötelezettségeket, amelyeket előír az a társadalmi vagy értékrendszer, amelyhez tartozom.” „Én is segíteni akarom ezt a rendet, önértékelésemben fontos, hogy a kötelezettségeimet teljesítsem.”

A felnövekvő, a *kamaszkor felé közeledő gyermek* már egyre kevésbé fogadja el a parancsokat és a tilalmakat. Igényli, joggal, hogy az elvárásokat megfelelő érvekkel támasszák alá. Az erkölcsöt megalapozó *érvrendszer kettős alapra épül*: részben *racióális belátásra*, részben *hitbeli* meggyőződésre. Mindkettőre szükség van, a kettő egymást támasztja alá és egészíti ki. Mindenképpen erősíteni kell az igazságérzetet, a konfliktusszabályozás etikai alapelveit,

tisztázni a legalitás és a moralitás viszonyát, hiszen a legalitás még nem moralitás. Ehhez járul a *motiváció* erősítése annak érdekében, hogy döntéshelyzetekben képesek legyenek az igazság és a hit által mutatott helyes választásra.

6. fok: Elvekhez igazodó lelkiismeret (fiatal felnőttkor): „Olyan rendet támogatok, amely védi az emberi jogokat, tisztelem minden ember jogait és méltóságát.” „Lelkiismereti kötelességem, hogy minden embert tiszteletben tartsak.”⁷⁸

4.3. Interaktív nevelés

Az interaktivitás követelménye a mai nevelésben nem azonos a hetvenes években felbukkant tekintélyellenes neveléssel. Felnőttek és gyermekek valódi kapcsolatba kerülnek egymással, amelyben megmaradnak az életkorból stb. adódó különbségek, ugyanakkor mégis kölcsönösen is tanulnak egymástól, a kapcsolat tehát kétirányú.⁷⁹ Adott persze a tény, hogy az éretlen gyermeknek először meg kell tanulnia a kapcsolatok teremtésének és fejlesztésének technikáit. Az egyenlőtlenségüknek tudatában vannak, célként mégis a felnőtté, éretté vált gyermek jelenik meg e pedagógiai kapcsolatban. A folyamatot a felnőtt indítja el, „intencionális cselekvésével”, amely folyamatosan alakulhat át valódi „kommunikatív cselekvéssé”. Közösen munkálkodnak a világ és önmaguk megismerésén és tudatos alakításán.

A nevelésnek partnerkapcsolatra törekvőnek kell lennie, amelyben a tanuló saját tevékenysége, az aktív tanulás és az egyre tudatosabb önnevelés a legfontosabb. Ennek módja és mértéke természetesen erősen függ a gyermek életkorától és személyiségének fejlettségétől. Fontos, hogy megérezzék: a hitoktató is úton jár. A saját életkorának és életállapotának megfelelően, de neki is a döntések sorozatában kell egyre mélyebben beleépítenie életvezetésébe, személyiségébe az igazság, az igazságosság és a krisztusi szeretet értékeit. Már a gyermekben is tekintetbe kell venni a szabad, önmagáért is felelős személyt, aki kibontakozóban, fejlődésben van.

A fejlődési szintekhez igazodó nevelés tudja, hogy a gyermek még nem önálló személyiség: ez még csak elérendő cél, a nevelőnek mégis erre is tekintettel kell lennie. Fejleszteni kell helyes kritikai érzéküket. Nem elég az argumentatív, leíró bemutatás, a pusztán indoktrináció, a tekintélyre hivatkozás – fejleszteni kell a tanulók alapvető etikai képességeit, önálló gondolkodását, kritikai érzékét, szabad és felelős döntésekre való képességét – anélkül, hogy engednénk a relativizmusnak, az etikai individualizmusnak. Ebben hasznos lehet hipotetikus erkölcsi dilemma-helyzetek – történetek megvitatása, a különböző nézetek ütköztetése. A fundamentalista merevség és az elvtelen relativizmus között kell megtalálni a középutat, úgy, hogy a tanulók megtanuljanak helyesen mérlegelni, értékítéleteket hozni a különböző élethelyzetekben. A kognitív ismeretek persze csak akkor hatékonyak, ha valóban cselekvésre is ösztönöznek. Az ilyen vitákhoz szükség van a tanulók részéről a személyes belátásra, a tapasztalatra, a bizalomra. Az adott és megtapasztalt szeretet nyomán feltámadó bizalom válthatja ki viszonzszeretetét. A hitoktató verbális megnyilatkozásait kedves, figyelmes, szerető magatartása teheti hitelessé.

⁷⁸ A pusztán életkori felosztást a személyes értékrend fokozatos fejlődésével egészíti ki Lawrence Kohlberg, aki három fő fázist különböztet meg: a morálist megelőző, egocentrikus szintet – a konvencionális szintet, amelyben a társas viszonylatok dominálnak – a posztkonvencionális szintet, amelyben az értékek meghaladják a társadalmi konvenciókat, függetlenek egy-egy csoport tekintélyétől. Ismerteti: RDG 235.

⁷⁹ METTE 108skk.

5. Az etikai nevelés alapelvei⁸⁰

5.1. Életszerű etikai nevelés

Nincs etikai tudás a *konkrét morális problémamegoldás* nélkül. Hasznosak az elbeszélések, esetmegbeszélések, modellek. Lehetőleg mégis ne mesterséges helyzeteket elemezzünk, hanem saját életük igazi problémáit. A kontextuson belüli tapasztalatokra alapozzunk értékvitát. Ilyenkor másként viselkednek, mint az absztrakt helyzetek elemzésében. Ez gyakran eltér a szociológiai felmérésektől! Fejlettségi szintjükhöz igazítható értékrendszerüknek magasabb szintre transzformálása. A magasabb szintű gondolkodást az abból fakadó cselekményekkel kell átélni. Sokat számíthat persze a hiteles személyiségek példája, a való életből vett történetek.

5.2. A cél: az önnevelés

A cél nem mások hibáinak elítélése, hanem *magunk megváltoztatása*. Ebben fontos szerepet játszik a „negatív tudás” is: a hibás, erkölcstelen tettekből fakadó következmények ismerete. Az iskolában/egyházközösségben is meg kell teremteni a *„hibaelkövetés kultúráját”*. Meg kell tanulni a bűn felismerésének, beismerésének, a bűnbánatnak, a bocsánatkérésnek, a jóvátételnek, a megbocsátásnak folyamatát. Napjainkban a személyes büntudatot többnyire elmosás a strukturális bűnökre való hivatkozással.⁸¹

5.3. Társadalmi dimenziók

Nincs erkölcsi nevelés a *szociális dimenziók megismerése* nélkül. Napjainkban óriási a szakadék a tényleges kulturális-társadalmi viszonyok és az ideális állapot között. Amint arra számos szerző rámutat, az emberek jelentős része ma „boldog analfabétaként” él, a tömegmédiá és a reklámok csábos világától elkábítva, egyfajta infantilis tudatlanságban.⁸² Az etikai nevelés csak akkor lehet sikeres, ha ezt a valóságot felismerteti a tanulókkal, és ennek tudatában próbálja felébreszteni bennük az önálló, felelős életvitelre való törekvés vágyát. Nagy segítség ebben, ha olyan igazságos és gondoskodó közösség, „kontrasztársadalom” veszi körül (az iskolában, a családban, az egyházi közösségben), amelyben az összes résztvevő által elfogadott szabályok, morális ítéletalkotó kompetenciák uralkodnak, amelyet morális empátia, a mások iránti tisztelet, a proszociális tevékenység, a „compassio”, az „érzékenység mások szenvedésére” (J. B. Metz), a helyes értékrendszer jellemez. Az igazságos közösség, keresztény kontextusban a krisztusi szeretetben élő közösség nem statikus állapot, hanem aktív és dinamikus eszmecserére épülő folyamat.

5.4. Multikulturalitás

A multikulturalitásra való nevelés napjainkban egyre fontosabb.⁸³ Az idegenek tiszteletét, a vendég és a védettség jogát már az Ószövetség előírta. Az Evangélium pedig az idegenbarát viselkedést egészen az ellenségszeretet parancsáig fokozta. A pogányok az Efezusi levél szerint (3,3.6.) „örököstársak”. A kereszténység egyetemes nyitottsága a multikulturalitás alapja. – Haszna egyebek közt az is, hogy az idegen ember által megtapasztaljuk saját idegen voltunkat, rész-szerűségünket. Az idegenek tájékozódási rendszere nyomán jobban tudunk reflektálni saját kulturális tájékozódási rendszerünkre is. – A másik megismerésében azonban nem elégségesek a róla szóló tárgyi információk, szükséges a vele való találkozás, az interakció.

⁸⁰ Adam-Schweitzer: i.m. 86sk.

⁸¹ Mokrosch, Reinhold: Bűn és megbocsátás, Adam-Schweitzer: i.m. 183skk.

⁸² METTE 102skk.

⁸³ Haag, Karl Friedrich: Az idegen/a másik ember figyelembevétel, in: Adam-Schweitzer: i.m. 157skk.

5.5. A tanárok morális képzése

A pedagógus egyénisége, gondolkodásmódja, életvezetése elsődleges fontosságú a nevelésben. Ezt egészíti ki hivatásorientált morális képzésük, az élethosszig tanulás jegyében.

6. Az erkölcsi ítéletalkotást fejlesztő módszerek⁸⁴

6.1. Morális eszmecsere az órán.

A hipotetikus dilemmáknál célravezetőbbek a tanulók saját hétköznapijaiból vett tapasztalatok, valós konfliktusok. De hasznosak lehetnek a szerepjátékok is. Ezeknek lépései: A morális dilemma bemutatása – a cselekvéssel kapcsolatos különböző álláspontok felállítása – az egyes álláspontok szembesítése, érvekkel és ellenérvekkel – a konkrét esethez hasonló dilemmák, megokolások, cselekvési módok.

6.2. Az esettanulmány módszere

Hasonló a morális eszmecserehez, de a feldolgozandó esetet nem a tanulók saját életéből választjuk. Mégis célszerű, hogy valós események legyenek (történelmi példák, kutatási eredmények, híradások). Döntő az előre megadott kérdésfelvetés. A lépések hasonlóak a fent említettekhez: A döntéshelyzet felismerése – a cselekvési lehetőségek felsorolása – az értékek felsorolása – a célok és indítékok felsorolása – a célok, az értékekkel kapcsolatos döntések és a cselekvési lépések elemzése – az értékek rangsorolása – a cselekvési lehetőség kiválasztása.

6.3. Az értéktisztázás módszere

A morális eszmecsereben és esettanulmányokban felhasznált érvek szükségszerűen értékekre hivatkoznak. Korunk pluralisztikus szituációiban fontos a valódi értékek felismerése és elfogadása, majd az értékeken tájékozódó felelős és értelmes döntés gyakorlása. Ez a módszer nem eredmény-, hanem folyamatorientált. Tudatosítja az értékorientációra épülő döntésmechanizmust, megtanítja az értékek közti választást, a helyes választásnak megfelelő cselekvést, az evvel járó megelégedettséget. – A tanulókat szembesíteni kell az etikai kérdésfelvetések ma elterjedt lekicsinylésével, elhanyagolásával, sőt nevetségessé tételével.

6.4. A szerepjáték módszere

Akár a morális esetek megbeszélésében, akár az értéktisztázásban jól használható a szerepjáték módszere. A leghasznosabb a négy vagy öt pozíciós szerepjáték: moderátor – igenlő – ellenlábás – megfigyelők, esetleg ötödiknek: jegyző vagy szóvivő, aki a vitáról szóban vagy írásban beszámol a „nyilvánosságnak”. Formalizált vita, amelyben megtanulják az egymásra figyelmet, az érvek és ellenérvek megfogalmazását, a konszenzus megtalálását vagy a disszenzus megállapítását.

7. A hitre épülő személyiség fejlesztése

7.1. A hitoktató mint útitárs az élet vándorútján

Valódi partneri kapcsolatot a hitoktató csak úgy alakíthat ki, ha a tanulókat ráébreszti arra, hogy felelősek a saját életükért, és szembesíti őket avval, hogy létük legmélyén rá vannak utalva a transzcendensre, konkrétan a szeretettel hozzánk hajló Istenre. Ehhez az eddiginél jobban föl kell tárni előttük a kereszténység antropológiai mélyeit, szembesíteni őket az emberlét alapkérdéseivel, és így megmutatni nekik az üdvösségre vezető utat. Erre nagyon hasznos iránymutatást adott a II. Vatikáni zsinat, illetve a nyomán elindult dialógustörekvések

⁸⁴ Adam, Gottfried: Az etikai nevelés módszerei, in: Adam-Schweitzer: i.m. 110skk.

az ökumenikus és a vallásközi párbeszédben. A napjainkban elterjedt igény az élethosszig való tanulásra sok szempontból egymás mellé állítja az életének elején járó gyermeket-fiatalot, és az élete derekán vagy éppen vége felé járó felnőtt hitoktatót.

Ezt a célt azonban csak úgy érheti el a hitoktató, ha a csoport egészével foglalkozik, figyelme kiterjed az egyes személyekre is. A tanulók kontextuális és biográfiai háttérét is figyelembe véve segíti személyes istenkapcsolatuk fejlődését, kíséri és irányítja az egyéni istenkeresések, értelemkeresések folyamatait. A hitet nem lehet rákényszeríteni senkire, a hitigazságok formális bemagoltatása ezt olykor inkább hátráltatja, mint elősegíti; de meg lehet nyitni a tanulók előtt a hit felkínálta, számukra új perspektívákat: gondolkozzanak el rajtuk, és próbáljanak rálépni az így megnyíló új utakra. Illetve, akik már korábban elindultak a hit útján, azokat személyes és hitbeli érettségüknek megfelelően tovább segíteni a fejlődésben.

7.2. Vallás és vallásosság⁸⁵

A hetvenes években a VP elsősorban a vallás fogalmából indult ki. A nyolcvanas évektől viszont megerősödtek az egyéni vallási élmények, a vallást sokan privatizálták. Ennek következtében inkább a vallásosság jelenségét kezdték vizsgálni, amely viszont gyakran elszakadva az intézményes vallásoktól, erősen individualizált formában jelentkezik. Terjedőben van rá az elnevezés: „Patchwork-religion” (erről lásd a 3. fejezetben is). A vallás elmélete jól kidolgozott, a vallásosságról viszont sem átfogó felmérések, sem kidolgozott elméletek nem állnak rendelkezésre. Pedig ez szükséges ahhoz, hogy a kettőnek egymáshoz való viszonya vizsgálható legyen.

A vallásosságnak olyan fogalmát kell kidolgozni, amely megvilágítja egyrészt a valláshoz való viszonyát, másrészt mint az egyén életében megjelenő sajátos dimenziót, tehát a vallásosság szubjektív oldalát. Az alapvető azonban a cselekvő individuum „fölszereltsége”: szubjektív felfogása a valóságról, a világnak és önmagának személyes megértése vallási kategóriák segítségével. A vallásosság tehát kapcsolódik az olyan teológiai-antropológiai kérdésekhez, mint az élet értelme, a szenvedés és a fájdalom, a véték és a megváltás, másrészt lehetőséget ad a vallási értékrendszerek empirikus vizsgálatára, a mindennapok vallási értelmezéseire, a nehézségekkel való megküzdések elemzésére. Keresztény értelemben a vallásosság az Istentől nekünk ajándékozott hit elfogadásában konkretizálódhat. Isten a kinyilatkoztatásban lehetővé tette, hogy szabadon befogadjuk szeretetét. A hit élete természetesen egyénenként változóan alakulhat.

A keresztény valláspedagógiának tehát a vallásosság fejlesztésére, a szubjektum vallási szenzibilizálására kell törekednie, eközben azonban kritikusan tekintetbe kell vennie az egyén vallási adottságait. Bele kell tehát illeszkednie a személyiség fejlődésének folyamatába, a személyiség egészét érintő nevelési folyamatba. Nagy szolgálatot tesz viszont avval, hogy megnyitja a valóság vallási dimenzióját a tanuló előtt.

Ebben a tekintetben fontos szem előtt tartani a napjainkban jelentkező két szélsőséget. Az egyik véglet a merev, személytelen, intézményes szemlélet, amely az egyházat is elsődlegesen olyan intézménynek látja, amelynek jól kell funkcionálnia. A másik véglet viszont az említett privatizált vallásosság, amely elutasít minden intézményes formát, és saját kénye-kedve szerint állít össze magának valamilyen vallásfélét. Az intézmények szerepét nem szabad lebecsülni, fontos ugyanakkor, hogy a tanulók személyes meggyőződéssel, belső

⁸⁵ Angel, Hans Ferdinand: Religion – Religiosität, Szimpózium Regensburgban 2000. okt. 14. – Hemel, Ulrich: Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. Zeitschrift für Religionspädagogik 2002. Heft 1. www.theo-web.de

elkötelezettséggel váljanak egyházuk aktív tagjaivá. Ez akkor lesz igazán eredményes, ha közben figyelemmel vannak az egyház transzcendentális dimenziójára is.

7.3. A hitre épülő értékorientáció

Az értékek közvetítése csak akkor lehet eredményes, ha segíti az Istennel, az Isten-teremtette világgal, a többi emberrel és az önmagával való kapcsolat tudomásul vételét és kialakítását is. Márpedig az iskola feladata megbízható tájékozódást adni az életben, ehhez pedig a változó értékorientációt közösen kell követni. A multikulturális világban érett személyiség csak úgy fejlődhet ki, ha világos kulturális és vallási azonosságot alakít ki. A mások megértése és saját azonosságunk kialakítása összetartozik. E nevelés fontos része, hogy elsajátítsák a tolerancia, az egymás megértésének kultúráját. A mai iskolarendszerben a képzés fogalma beszűkült: elsősorban a haszon, a felhasználhatóság dominál. Pedig legalább ilyen fontos a vallás, az etika, a kulturális emlékezet. A hitoktatás nemcsak a keresztény hagyományokat közvetíti, hanem megmutatja a keresztény hitet mint mai életformát, amely jelentősen segíti a világban való tájékozódást. Az érték-orientációt is a vallásból vezeti le, és ezt mindenkinek felkínálja: az értékeket a keresztény hit mércéjén méri le.

Az üdvösségre törekvés nem szűkülhet le a transzcendenciával való vertikális kapcsolatra, hanem ki kell terjednie a horizontális, emberi, társas kapcsolatokra is. Az Isten- és emberszeretet elválaszthatatlan egymástól, s ez nemcsak az egyének magánszférájában érvényes, hanem társadalmi méretekben is. Jézus szerint Istennel találkozhatunk az embertársainkban is, különösen a rászorulóknban. A mai társadalom is szociális téren várja leginkább az egyházak segítségét.

7.4. Hitre nevelés – etikaoktatás

Az értékek inflációjának korát éljük. Az értékekre való nevelés ezért bonyolultabb és nehezebb feladattá lett. Az iskola törekedjék minél nagyobb konszenzusra az alapszabályokban és alapviselkedésekben. Az értékekre való nevelés az iskola általános feladatai közé tartozik. Az etika a Jó racionális megalapozását és mértékeit mutatja be. A vallás több az etikánál, a hitoktatás feladata, hogy bevezessen az Istennel való kapcsolatba. Isten szeretetét mutatja meg, azt, hogy minden ember Isten sajátos gondolata. Elsősorban nem az ismeretközvetítést tartja fontosnak, hanem a tapasztalatot. A hagyományos istenérvek ma többnyire elégtelennek bizonyulnak, a VP-nak segítenie kell a fiatalokat az élet értelmének keresésében, életük hosszú távú megtervezésében, szembesítenie kell őket a hitre épülő életformával mint a „light being”, az „anything goes” reklámozott életstílusokkal szembeni reális alternatívával.

A vallás ott található, ahol az ember kapcsolatba kerül egy átfogó rendező hatalommal (Waldenfels). Ide tartozhatnak olyan alapvető emberi tapasztalatok is, mint a hűség, a szolidaritás, az áldozatvállalás, az igazságosság, a megbocsátás és az ellenségszeretet. Ennek a feltétlen rendnek azonban a keresztény hagyományban konkrét neve van: *Isten* szólítja meg az embert, kinyilatkoztatja önmagát, és meghívja az üdvösségre, megnyitva ezzel az utat a szabadsághoz és a boldogsághoz. Isten gondoskodó és gondviselő jóság, aki Jézus Krisztusban vált konkrét történelmi személlyé. A hit: ráhagyatkozó bizalom és a Krisztusban megmutatkozó üdvösséges isteni tettek elfogadása. Ez sajátos életformát eredményez: az Isten- és emberszeretet életét. A túlvilágra irányuló tekintete azonban nem fordul el az evilági valóságtól: harcra hív az igazságtalanság és a fájdalom ellen.

Az Istentől nekünk ajándékozott kegyelem hálás elfogadása (hitben) felszabadít az önzetlen, másokért való cselekvésre, létformára (a szeretetre). Ez az eszkatologikus távlatokat nyitó etika a „már eljött”, de „még be nem teljesült” Isten Országáé feszültségét hordozza (a reményben). A keresztény etika tehát nem külső parancsok teljesítéséből áll, hanem válasz Isten ajándékára, amely lehetővé teszi számunkra a szabad és önzetlen cselekvést. Az eljött Isten országát bejelentő ténynek van felszólító, megtérésre hívó ereje (a „kijelentő módot” követi a „felszólító mód”).

Felhasznált irodalom

- Adam – Schweitzer: Etikai nevelés az iskolában, Budapest, 2005.
- Angel, Hans Ferdinand: Religion – Religiosität, Szimpózium Regensburgban 2000. okt. 14.
- Baldermann, Ingo: A Biblia a tanulás könyve, Budapest, 2003.
- Battke, Achim / Fitzner, Thilo / Isak, Rainer / Lochmann, Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht (SchRR), Freiburg, 2002.
- Baumann, Ulrike / Englert, Rudolf / Menzel, Birgit / Meyer-Blanck, Michael / Steinmetz, Agnes: Religionsdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe (RDP), Berlin, 2005.
- Biesinger, Albert / Schreijäck, Thomas: Religionsunterricht heute (RUH), Freiburg, 1989.
- Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (HRG), München, 2006.
- Boross Géza: Bevezetés a valláspedagógiába, Budapest, 1996.
- Bucher, Anton A.: Ethikunterricht in Österreich, Innsbruck-Wien, 2001.
- Copley, Terence: Teaching Religion, Sixty years of religious education in England and Wales, Exeter, 2008.
- Die deutschen Bischöfe: Zur Spiritualität des Religionslehrers, Bonn, 1987.
- Englert, Rudolf / Leimgruber, Stephan: Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloch-Freiburg, 2005. Reihe: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 6.
- Erdélyi Zsuzsanna: Hegyet hágék, lőtöt lépék: archaikus népi imák. Budapest, 1972.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg, 1974. 113-153.: Die Religionsunterricht in der Schule
- Hemel, Ulrich: Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. Zeitschrift für Religionspädagogik 2002. Heft 1. www.theo-web.de
- Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung, Beruf (RD), München, 2003.
- Hilger, Georg / Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts (RDG), München, 2006.
- Huntington, Samuel P.: A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása, Európa, 2000.
- II. Ökumenikus Direktórium, Budapest, 1999.
- Kalloch, Christina / Leimgruber, Stephan / Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik (LRD), Freiburg, 2009.
- Küng, Hans: Projekt Weltethos, München, 1995.
- Lehmann, Karl: „Wächter, wie lange noch dauert die Nacht? Zum Auftrag der Kirche angesichts verletzlicher Ordnungen in Gesellschaft und Staat. 1997. Eröffnungsreferat, www.dbk.de.
- Lehnen, Julia: Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart, 2006.
- Mendl, Hans: Religion erleben, Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München, 2008.
- Mette, Norbert / Rickers, Folkert: Lexikon der Religionspädagogik (LexPR), Neukirchen-Vluyn, 2001.
- Mette, Norbert: Religionspädagogik (METTE), Düsseldorf, 2006.
- Németh Dávid / Kaszó Gyula: Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény, Budapest, 2001.
- Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen, Bad Heilbrunn, 2009.
- Rahner, Karl: Die Erfahrung der Gnade, Schriften III., Einsiedeln, 1968.
- Rendle, Ludwig: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht (GMeth), München, 2007.
- Scharer, Matthias: Abschied vom Kinderglauben, Salzburg, 1994.
- Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (EPR), Gütersloch-Freiburg, 2002. Reihe: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1.
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, München, 1987.
- Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik (SRP), Gütersloh, 2006.
- Schweitzer, Friedrich: Vallás és életút. Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban, Budapest, 1999.
- Világetosz Alapítvány, www.vilagetosz.hu.
- Wackernagel, Mathis and Rees, William: Our Ecological Footprint - Reducing Human Impact on the Earth, 1995.

Waldenfels, Hans: Kontextuelle Fundamentaltheologie, Paderborn, 1985.

www.footprintnetwork.org

Ziebertz, Hans-Georg: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschliessen?

vö. www.theo-web.de

Tartalomjegyzék

1. A valláspedagógia alapjai	1
1. Definíció	1
2. A VP különféle kutatási területei:	1
3. A VP története	2
3.1. A VP kezdetei a Bibliában	2
3.2. Az ősegyházban és a középkorban	3
3.3. A katekizmus-oktatás klasszikus korszaka	3
3.4. Új törekvések a 19-20. században	4
3.5. Napjaink útkeresései	5
2. A VP-i tevékenység fő tényezői / szereplői.....	8
1. Célok és feladatok	8
1.1. A célmeghatározás tartalmi elemei	8
1.2. A nevelés négy dimenziója	9
2. A vallási tanulás szubjektuma: a tanuló	10
2.1. A tanuló mint szubjektum:	10
2.2. Következmények	10
2.3. A tanuló és vallási biográfiája	11
2.4. A tanuló mint teológus	12
2.5. A tanuló vallási fejlődése	12
3. A tanulási folyamat irányítója és gerjesztője: a hitoktató	13
3.1. A hitoktató személye	13
3.2. A hitoktató feladatai	14
3.3. A hitoktató kompetenciái	15
4. A hittanoktatás anyaga	15
5. A hitoktatásban alkalmazott módszerek.....	15
3. Valláspedagógia egy pluralista világban	16
1. Valláspedagógia és pluralizmus	16
2. Napjaink vallási pluralizmusa.....	16
2.1. Az egyén találkozik:.....	16
2.2. A vallásosság különböző formái	17
2.2. A vallási pluralitás mint kihívás a valláspedagógia számára	19
3. A szekularizmustól a pluralizmusig és a multikulturális társadalomig.....	21
3.1. A modernitás válságtünetei	21
3.2. A vallás (poszt)modern korunkban	21
3.3. A vallás funkcionális szerepben?	22
3.4. A pluralizmus kritikus igenlése.....	23
4. Kísérlet egy új VP-ra a pluralista világban.....	25
1. Alapfogalmak.....	25
1.1. Kontextusok:	25
1.2. Alapelvek	25
1.3. A pluralizmusra válaszolni képes VP kompetenciái	26
1.4. Vallás és vallásosság	27
2. Viták a hit- vallás-oktatásról	27
2.1. A VP ökumenikus távlatai	27
2.2. A VP és a vallásközi párbeszéd	28
2.3. Érvek az iskolai hitoktatás mellett	29
3. A vallásoktatás változása a 20. század második felében (esettanulmány: Anglia).....	31
3.1. A korszak áttekintése	31
3.2. Az 1944-es oktatási törvény	31
3.3. A hatvanas évek: a szekularizáció kezdete	32

3.4. A hetvenes évek: gazdasági és morális válság	32
3.5. A nyolcvanas évek: új kezdet.....	33
3.6. A kilencvenes évek	33
3.7. A kétezres évek	33
4. A vallási dimenzió feltárása a modernítésben	34
4.1. Szociológusok a vallásról és a modernitás válságáról	34
4.2. A valláspszichológia a vallásról.....	35
4.3. A kinyilatkoztatás teológiája felől	35
4.4. A vallás és a hit termékeny feszültsége.....	36
4.5. A valóság vallási dimenziójának feltárása	36
5. A Biblia interaktív tanítása.....	37
1. A Biblia-oktatás mai helyzete	37
2. Interaktív, dialogikus Biblia-oktatás célja: élő, személyes találkozás a szöveg és a tanuló között. ..	39
2.1. A három fázisú bibliafeldolgozás:	39
2.2. A bibliológia módszere (Pitzele):.....	40
2.3. Kognitív pszichológiára és a fejlődéslélektanra építő megközelítés (Dormeyer).....	40
2.4. Témacentrikus interaktív bibliafeldolgozás (Schramm)	40
2.5. Példák a történettel való minél teljesebb, élményszerűbb azonosuláshoz, a beleéléshez	41
3. A modern Biblia-tanítás alapelvei.....	42
3.1. Didaktikai szempontok.....	42
3.2. A kinyilatkoztatás és a bibliaolvasás.....	42
3.3. Az interakció veszélyei és a bibliai hermeneutika	43
3.4. Az újabb kommunikáció-elméletek hatása	43
3.5. A gyerekek mint egzegéták?	44
3.6. Biblia-tanítás a posztmodern korban.....	44
6. Istenképek – istenkérdés – hitre nevelés.....	45
1. Az istenkérdés a mai hitoktatásban	45
1.1. Az Istenről való beszéd korlátai: az istentantól az istenképekig.....	45
1.2. Istenképek a Bibliában	45
1.3. Az istenkép alakulása korunkban.....	46
1.4. Kép és szó	47
2. Istenképek és a gyermek	47
2.1. A gyermekek istenképei	47
2.2. Istenképek a gyermekeknek	48
2.3. A gyermekekkel közös istenképek.....	48
3. A hit taníthatósága.....	48
3.1. A taníthatóság és tanulhatóság elve	48
3.2. A hit: Isten szuverén ajándéka	48
3.3. Köztes felfogás	49
3.4. Fides quae és fides qua.....	49
4. Misztagógikus tanulás	49
5. Csend, elmélkedés és imádság.....	50
5.1. A csend, az elmélkedés és az ima fontossága	51
5.2. Csendgyakorlatok.....	51
5.3. Meditációs gyakorlatok	52
5.4. Az imádság.....	52
5.5. Problémák, nehézségek és esélyek.....	53
7. Valláspedagógia és etikai nevelés	54
1. Hitoktatás és/vagy erkölcsstan tanítás?	54
2. Az etikai nevelés céljai.....	54
2.1. Alapcélok	54
2.2. A nevelés főbb irányai	55
3. Az etikai nevelés színterei	56

3.1. A család	56
3.2. Az óvoda és az iskola	56
3.3. Az egyházköz(ös)ségek	56
3.4. Az etika iskolai oktatása	56
3.5. Az etikai nevelés iskolán kívüli szinterei	57
3.6. A pluralista társadalomban	57
4. Az etikai nevelés életkori fejlettségi szintjei	58
4.1. Kisgyermekkor	58
4.2. Serdülőkor	58
4.3. Interaktív nevelés	59
5. Az etikai nevelés alapelvei	60
5.1. Életszerű etikai nevelés	60
5.2. A cél: az önnevelés	60
5.3. Társadalmi dimenziók	60
5.4. Multikulturalitás	60
5.5. A tanárok morális képzése	61
6. Az erkölcsi ítéletalkotást fejlesztő módszerek	61
6.1. Morális eszmecsere az órán.	61
6.2. Az esettanulmány módszere	61
6.3. Az értéktisztázás módszere	61
7. A hitre épülő személyiség fejlesztése	61
7.1. A hitoktató mint útitárs az élet vándorútján	61
7.2. Vallás és vallásosság	62
7.3. A hitre épülő értékorientáció	63
7.4. Hitre nevelés – etikaoktatás	63