

THOMA LÁSZLÓ

# MENNYIBEN LEHET A HITTANÓRA A LELKI GYÓGYULÁS TERE?

## A TERAPEUTIKUS VALLÁSPEDAGÓGIA HASZNOS SZEMPONTJAI

Gyakorló hittanoktatók számtalan olyan helyzetről tudnak beszámolni, amikor hittanórán nyilvánvalóan lelkigondozói szituáció alakul ki. Akár előre látható módon, akár teljesen váratlanul megjelenhet egy személyesen behozott nehézség, egy váratlanul előkerülő krízisesemény, vagy az óra témájából fakadóan találhatjuk magunkat lelkigondozói helyzetben.

A hittanóra alapvetően nem lelkigondozói esemény, nem a csoportos lelkigondozás vagy az egyéni esetmegbeszélés helye. Mégis a többi iskolai tantárgyhoz képest a hittanórán máshogy működhetnek a tanulók, könnyebben oszthatnak meg magukból személyes tartalmakat, előkerülhetnek lelki kérdések: a hittanórán felmerülő témák is hordoznak lelkigondozói helyzeteket.

Nagy eséllyel a permakrízis<sup>1</sup> időszakában élő fiatalok kérdéseket fogalmaznak meg, a saját bőrükön is megtapasztalhatják a világ változásait, hordozzák egyéni sorsuk örömeit és fájdalmát.

Két dolgot ma már biztosan nem tehetünk: nem mondhatjuk, hogy a hittanóra semmilyen lelkigondozói jelentőséggel nem bír és az ismeretátadás helye csupán, és az sem lenne helyes, ha parttalanul teret engednénk egyéni lelkigondozói kérdések kivesezésének, lelkigondozásnak az óra keretein belül.

Tekintsük át azt a valláspedagógiai koncepciót, ami kísérletet tesz arra, mennyiben és hogyan lehet a hittanóra „terapeutikus”, azaz gyógyító hatású, lelkigondozói fókuszú. Ha a koncepciót egy az egyben nem is tudjuk alkalmazni a hittanoktatói gyakorlatunkban, hasznos szempontokat találhatunk benne a lelkigondozói hozzáálláshoz, a lelkigondozói helyzetek kezeléséhez.

### 1. Az információ és interakció egyensúlyának jelentősége

A terapeutikus koncepció legmeghatározóbb képviselője Dieter Stoodt, aki az általa hangsúlyozott valláspedagógiai utat gyakran „szocializációt kísérő” vagy pótszocializációs iránynak nevezte.<sup>2</sup> A vallásitanítás célját a tanulók szocializációjának követésében, és az elakadásokban történő segítségében látta. Az általános problémaorientált szemlélethez képest a tanulók konkrét élethelyzetéből, fejlődéséből, egyéni élet-történetéből adódó kérdések kerülnek itt a középpontba. Ez a lelkigondozói szemlélet az egész hittanórát meghatározza: a tanár figyelme a veszélyeztetett, sokszor perifériára kerülő, sérült gyerekekre irányul, akinek szüksége van a támogatásra, segítségre. A tananyagközpontúság helyett

tanulóközpontúságról beszélhetünk: a tanuló viszonyrendszere, belső működése és a környezetéhez való viszonyulása fejlődésének segítése válik fontossá.<sup>3</sup>

Stoodt szerint a tananyagközpontúság problémája, hogy bár az átadott információval elsősorban a kognitív ismeretek lesznek érdekesek és teológiai helytállóak, ugyanakkor ezzel túlságosan doktrinális, egyhangú és autoriter lesz a hittanóra. Utóbbi a tanár egyoldalú ismeretközléséből és az ő tudásban való egyértelmű „felsőbb-ségéből” fakad. Ez az autoriter működés valójában nem segíti, nem ösztönzi a tanulók fejlődését, sokkal inkább magába foglalja az elutasítás megélésének lehetőségét, és a konformista működések megerősítését.<sup>4</sup>

Stoodt az egyoldalú ismeretközlés oldaláról teszi fel a kérdést: vajon a hittanóra, hasonlóan a többi tantárgyhoz leginkább információátadásról kell, hogy szóljon vagy sem? Meggyőződése szerint a hittanórán az információnak és az interakciónak egyaránt helye van. Interakció alatt Stoodt nem általában a szociális magatartást érti, hanem a szimbolikus interakciót. A szimbolikus kifejezést a szociológiai, illetve a Georg Herbert Mead által megalkotott szimbolikus interakcionizmus<sup>5</sup> értelmében használja. A szimbolikus interakciók jelentősége az éntudat kialakításában, az interakciók során történő értelemalkotásban jelenik meg. A szimbolikus gondolkodás, értelmezés és különösen a nyelv, jelentős szerepet játszik a társadalmi viszonyok, berendezkedések kialakulásában. Az ember identitásának kialakulásában az önreflexió jelentősége óriási: önmagunknak a másik szemével való látása. Ehhez szükség van a gazdag szimbolikus interakciókra.<sup>6</sup> A szim-

bolikus interakció figyelme az értelemre irányul, így az interakció is inkább kognitív szinten történik. Ennek helye van a hittanórán, mivel az értelem a hittanóra közép-pontjában lévő ember fontos funkciója.

Mi tehát az interakció és az információ viszonya? A szimbolikus interakció előfeltételezi az információt, melyhez biztosítja a feldolgozási folyamat lehetőségét. Az interakció során születik meg a szabadság légkörében a feldolgozáshoz szükséges tér a csoportban a személyközi interakciók révén.<sup>7</sup>

Isten kijelentése a Szentírásban írott szöveggént, azaz információként áll előttünk, de valójában interakcióra is hív. A kijelentés ráadásul nemcsak kognitív információkon keresztül érkezik hozzánk, hanem az általános kijelentés elemei által is. Ezeknek is vannak kognitív komponensei, de esztétikai vagy érzelmi részei is. A Stoodt által leírt folyamat az információ és az interakció együttes jelenlétéről megtalálható a kijelentés dinamikájában, ahogy Isten keresi az embert és interakcióra hívja, választ vár tőle, és a folyamatos Vele való kapcsolatban akarja megismertetni magát az emberrel.

## 2. Pótszocializáció

A hittanórán az interakció és információ jelenlétének egyensúlyában lehetőség nyílik arra, hogy egy pótszocializáció valósuljon meg: megértés, elfogadás, új viselkedési minták elsajátításának lehetősége.<sup>8</sup> Ebben lehet a hittanóra lelkigondozói hangsúlyának helye: nem egyéni lelkigondozói folyamatok kísérése, hanem olyan szocializációs közeg megteremtése a cél, ami által az ember egészségesebb, épesebb, teljesebb lehet.

Ezért nevezte „kísérő szocializációs” koncepciónak Stoodt valláspedagógiai megközelítését. A pótszocializációra azért van szükség, mert a gyermek „veszélyeztetett”, hiszen a családban és a társadalomban szocializációs deficit keletkezik – leginkább vallási téren (az általános értékek, normák területén is). Ez a hiány amiatt van, mert a keresztyénség a társadalomban neutralizált vallásként van jelen. Adornótól<sup>9</sup> veszi át a „neutralizált vallás”<sup>10</sup> kifejezést, amely a valódi vallásos élmények és tapasztalatok hiányában kialakult megtört, deformált, elidegenedett „vallásosság” jelenti.

A tanulók életvalósága az, hogy az életkörülményeinkben a technikába és a tudományba mint ideológiába (kvázi vallásba) vetett bizalom határozza meg gondolkodásukat. A keresztyénség a társadalomban sokszor csak redukált formában van jelen a különböző tradíciók, szokások révén. A keresztyénség erőtlen lett, így nem tud biztosítani személyes hittapasztalatot sem, csupán egy ideológiai keret, mely a legtöbbször üres, élettelen.<sup>11</sup> A gyermek a családban megélt elsődleges szocializáció során magáévá teszi a „világ vallását”, azaz azt az értékrendet, ami a társadalomban uralkodó értékrendet, normákat tartalmazza – nyilván a családi sajátosságoknak megfelelően. A hittanórán történő pótszocializáció során a bibliai világlátás, normák, értékek rendszere ütközik a tanulók világmérfével, mélyen rögzült meggyőződésével.<sup>12</sup>

A szocializáció által a személyes és a szociális identitás között helyreállhat a kapcsolat és az egyensúly. Az egyéni hiányok megfogalmazásával foglalkozik tehát a csoport a hittanórán, ahol reflexiók hangzanak el például konfliktusok kezelésére,

hiányok betöltésére: mindezt tudatosítva magukban. A tanulók önmagukra találása mellett a közösségi szolidaritás erősítése is feladata a tanórának, mely során a csoportdinamikai folyamatok erősen meghatározzák a történéseket. A bibliai történetek ebben a koncepcióban bibliai impulzusként jelennek meg, melyek a szocializációt inspirálják jó mintákkal, ötletekkel, megoldási módokkal.<sup>13</sup>

Az iskola mint szocializációs közeg olyan szocializációs folyamatoknak ad otthont, ahol az alkalmazkodást, a szociális kapcsolódás különböző formáit tanulják a fiatalok. Az iskolai közegben egyszerre van jelen a társadalmi helyzet, a tradíció és jelen lévő személyek egymáshoz való viszonyulása.<sup>14</sup> Egy felnőtt számára nagyon távoli lehet, amelyet a gyermek az iskolába mint szocializációs közegbe lépve átél. Mekkora változás ez az otthonhoz képest! Az iskolában a fiatalnak teljesen más kerethez kell hozzászoknia, más a közösségben elfoglalt pozíciója, mint otthon.<sup>15</sup> A szocializációs folyamat során az iskolai közegből adódóan is biztosan jelentkeznek olyan hiányok és kihívások, amely során a tanulónak szüksége lesz támogatásra, és ezt a hittanórán megkaphatja.

A szocializáció során az iskola jelentősége megnő a családok stabilitásának általános csökkenésével, így a hittanórán megjelenő pótszocializáció aktuális a tanulók számára. Ezt a feladatot fel kell vállalni, a hittanórán az általános és a vallási szocializáció elemei egyszerre lehetnek jelen. Így valósulhat meg az önszeretletben, ember szeretetben és istenszeretletben való fejlődés, s ezáltal az önértékelésben is megmutatkozó egyensúly.

### 3. Mi a hittanóra feladata?

Nézzünk egy példát arra, hogy Stoodt szerint milyen módon is működhet a terapeutikus hittanóra! Négy pontban fogalmazza meg azt, mi a hittanóra feladata (az 1–2. és a 3–4. feladat összetartozik, ugyanannak a működésnek két különböző oldalát jelenti):<sup>16</sup>

1. *Segítség a tanulónak önmaga megtalálásában.* A tanulóknak szükségük van arra, hogy segítsük őket a hittanórán individualitásuk megtalálásában, élettudatosságuk növelésében, élettörténeti helyzeteik megértésében. Az önmegismerés segítése a tanuló önképének felfedezését, önállóságának növelését jelenti. Ehhez az önreflexiókban meg kell fogalmazni saját véleményt, érzéseket, elgondolásokat és meg kell hallani a környezet erre történő reakcióját. A tudatosodás, az élmények megosztása, megoldási módok keresése a pubertáskorban segíti az egyéni identitás formálódását.
2. *Segítség a tanulónak a másikhoz való kapcsolódásban.* A csoportban való működéshez nagy szükség van erre: erősíteni kell a tanulók azon képességeit, melyek a csoportban való részvételben segítik őket. A hittanórán lehetőség van az embertársi-testvéri kapcsolatok megélésére, mely a hittanóra közösségteremtő aspektusát jelenti. A szolidaritás, ami a keresztyén közegben a testvériséget, testvérszeretetet jelenti, segít abban, hogy az ember megtanulja az egyéni célok képviselését a közösségben és ezzel együtt mások céljainak tiszteletben tartását. Az elvárások megfogalmazása ugyanúgy része

a másikhoz való kapcsolódásnak, mint a részvétel a közös, kooperatív megoldási módokban.

3. *Segítséget nyújt a helyettes cselekvéshez.* A tanulónak segítséget kell nyújtani ahhoz, hogy saját magatartását képes legyen kontrollálni, megtalálja a helyes irányokat az értékek, normák, törvények, parancsolatok segítségével. Döntési és dialógusképesség erősítéséről van itt szó, amely az embert képessé teszi a saját életében való önreflexióra és a folyamatos megújulásra. Ennél a feladatnál a tanuló megtanulja a másik helyébe képzelni magát, megérteni a másik szükségleteit.
4. *Segítséget ad az alternatív gondolkodáshoz.* Az alternatíva a hittanórán elsősorban a vallási tudás, a teológiai gondolkodás, a keresztyén tradíció elemeit jelenti, amelyek az előbb említett cselekvéshez viszonyítási pontot mutatnak. Tartalmában meg kell jelennie a bibliai gondolkodásmód és a konkrét helyzethez, problémához kapcsolódó elképzelések, vélekedések közti ellentétnek, vitának. Ezáltal fejlődik a gondolkodás.

A hittanóra e négy feladatának meghatározása ígéretesen hangzik. A magával és a másokkal való kapcsolatba lépés képességének segítése; a saját aktivitásra, felelősségre, alternatív cselekvések megtalálására való ösztönzés; a gondolkodás formálása, amelyek aztán meghatározzák az életfolytatást. Ez előrevetíti a kiegyensúlyozott működés segítését, a stabilitás elérését. Megvalósulhat benne önmagának és a másik embernek a szeretete.

A keresztyén gondolkodás alapja Isten uralmának megmutatkozása Isten kijelentésében: ez az uralom a világ felett és az egyéni élettörténet, sors felett is ott van, és ez adhat valódi szabadságot az egyénnek másként szemlélni az életét, a világot. Részleteiben ez a biblikus értékrend szerinti életet, a megváltozott gondolkodást jelenti.

#### 4. Mi nehezíti meg a hittanórán lezajló folyamatokat?

Mi az, ami megnehezíti a hittanórán a terapeutikus koncepció megfelelő működését? Stoodt megnevezi azokat a tendenciákat, amelyek nehezítik a hittanóra feladatainak megvalósulását. Ezt az imént meghatározott pontok szerint haladva ismertetem:

##### a) Segítség a tanulók számára önmaguk megtalálásában:<sup>17</sup>

Az iskolán kívüli környezetből hozzák az egyenlőtlenség valóságát: akár a társadalmi kontextusból eredően, akár a média által sugallva. Az erősek, a gazdagok, a hatalommal rendelkezők előnyben vannak másokkal szemben. Emellett az iskolai teljesítményeknek való eltérő szintű megfelelés is erősíti ezt az egyenlőtlenséget. A tanórai működés általában sok frusztrációval jár, az ebből fakadó agressziót sokszor elfojtják. A családi és intézményes nevelés jutalmazási és büntetési szokásai miatt a tanulók önmagukhoz is e két meghatározó elv mentén viszonyulnak: csak pozitív vagy negatív módon, szélsőségesen. A büntetéstől való félelem miatt nem tanulnak meg nemet mondani, ellenvéleményt képviselni, nem kapnak ösztönzést az árnyaltabb gondolkodásra.

A hittanóra felszabadító, lelkipáter hangúlyai segítenek e nehézségek feloldásában. Ehhez az egyéni tanulási folyamatokat kell erősíteni, kis csoportos kooperatív munkák során sikerélményekhez juttatni őket, perspektívát nyújtani az előrelépéshez, a konkrét fejlődéshez. A tanulóban tudatosítani kell, hogy nem az adott pillanatban tanúsított egyéni teljesítménye alapján értékes vagy sem, illetve hogy saját magát nem a sikeres feladatmegoldások által találja meg. Önmaga megtalálásához és jó működéséhez szüksége van a másikkal, a közösséggel való kapcsolódásra, amely nélkül elképzelhetetlen, hogy felnőtt korában az összetett társadalmi rendszerekben, intézményekben megtalálja a helyét.

##### b) Segítség a másikkal való kapcsolódásban:<sup>18</sup>

Legtöbbször hiányoznak a családi minták arról, mit jelent szolidárisnak, elfogadónak, nyitottnak lenni mások iránt. Olyan életkörülmények közül érkeznek a tanulók, melyek a változatos egymáshoz kapcsolódást, csoportfolyamatokat nem teszik lehetővé. Az iskolai osztályokban erős a versengés, hierarchikus az osztálystruktúra, amelyet többnyire a tanárok tartanak fenn a diákok közti különbségtétellel. Sok diáknak nincs tapasztalata arról, milyen informális kis csoportokban dolgozni, közös célokat megvalósítani, feladatokat megoldani. A csoport kialakulását hátráltatja az autoriter nyomás, a manipulatív viselkedés. A nem szolidáris magatartás, élmény, tapasztalat különféle módjai beépültek a tanulóba. Az egymáshoz való kapcsolódás, a szolidaritás megélése jelentős a tanulók későbbi élete, társadalmi jelenléte szempontjából is.

A hittanóra ezen a ponton is kapcsolódhat az iskolai szocializációs folyamat többi teréhez. A másutt meg nem valósult szocializációra is sor kerül a hittanórán – ez a már említett pótszocializációs funkció. A reális önértékelés kialakulásához, megtartásához az egyénnek nagy szüksége van jól működő, sokszínű, emberi kapcsolatrendszerre.

### c) Segítség a helyettes cselekvéshez:<sup>19</sup>

A fiatalok közötti viszonyok, társadalmi berendezkedésük fixálódott szerepei, belső tagozódása akadályozza a változást ezen a területen. A jól bejáratott hatalmi és érdekstruktúrák működőképességük miatt erősek, mintegy leképezve a társadalom nagyobb dimenzióinak rossz működését is. A családi rendszerek működésük fenntartása érdekében általában nem az önállóság, az autonómiatörekvések, a kritikus gondolkodás támogatásában érdekeltek, hanem az együttműködésben és a lojalításban.

Történetileg az emberi társadalmak emancipációs folyamatai, önállósodási törekvései gyakran anarchikus formában igyekeztek megtörni az aktuális hatalom befolyását új utakat keresve. Stoodt szerint a hittanórán nem szabad ezt az emancipációs utat folytatni, mert ez ellentmond a hittanóra már megfogalmazott első két feladatának. Gyakorlati párbeszédre, a normákról való vitákra, a magatartásformák mérlegelésére van szükség. A meglévő normákhoz és keretekhez való viszonyt kell sokszor átdolgozni, a tanulóknak sajátjává tenni egy tradíció mögötti értékrendet. Segíteni kell az azonosulás és a távolságtartás lehetőségét is, valamint felmutatni a fejlődés irányát: merre vezet, ha az ember valamilyen érték, norma, meggyőződés szerint él.

### d) Segítség az alternatív gondolkodáshoz:<sup>20</sup>

Az ember életének, szociális rendjének tapasztalati tényei, berendezkedési módjai normatív erővel bírnak, és megváltoztathatatlanak tűnnek. Az emberi gondolkodás hagyománya a statikus normák és igazságok megfogalmazását, és azok igazolását igyekszik alátámasztani. A vallásos meggyőződésről van egy téves elképzelés, miszerint az olyan megváltoztathatatlan normák átvételét jelenti, amelyek igazából megkötik az ember szabad fejlődését.

Valláspedagógiai szempontból fontos, hogy e negyedik területnél jelenjen meg a reménység, amely az evangéliumi reménységet jelenti. A formálódás Isten uralmának felismeréséből, a Vele való találkozásból és folyamatos kapcsolatból fakad. A gondolkodás megváltozásában különösen türelemmel kell lennünk, hiszen az emberi gondolkodás működő rutinjai, az addigi szocializációs hatások eredménye feltehetően mélyen része, sajátja az egyénnek. Az átformálódás akkor történik meg, ha ez előző három valláspedagógiai feladatot is sikerül szem előtt tartani.

## 5. A tanuló önbecsülésének kérdése

A tanulók önbecsülésének fontossága több ponton is megjelenik Stoodt gondolkodásában. A tanulók és a tanár kapcsolódásánál kulcsfontosságúnak tartja, hogy a tanuló kontextusából, az ő tapasztalati közegéből induljon ki a hittanóra, ahhoz kapcsolódjon. A tanuló tapasztalatai határozzák meg azt, hogyan van jelen a hittanórán, milyen egyéni és közösségi kérdések foglalkoztat-

ják. A kapcsolódást az fogja segíteni, ha a tanár (megismerve a tanulói tapasztalatokat, az abban felmerülő értelemkeresési és egyéb egzisztenciális kérdéseket) ráérez arra, milyen kérdések fogalmazódhatnak meg Istennel kapcsolatban. A tanár feladata nem egy bibliaóra iránti motiváció felkeltése, vagy az egyházhoz való elkötelezettség kimunkálása, hanem a tanulók horizontján megfelelő teológiai kérdések megfogalmazása.<sup>21</sup> A tanulói tapasztalatokhoz kapcsolódó kérdések közel hozzák a tanulók világát a sokszor távolinak és elvontnak tűnő bibliai világhoz. Az önbecsülésre mindenképp kedvezően hat, hogy számít az egyén tapasztalata, az őt foglalkoztató kérdések, az ő valósága.

Stoodt kiemeli, hogy a vallási szocializáció egyik veszélye, hogy a keresztyénséget mint szubkultúrát jeleníti meg. Ebbe a szubkultúrába való bevezetés lehet a hittanóra, ha nem a tanulók konkrét helyzetéhez, kérdéseikhez kapcsolódunk. A mindenkorai tanulói élethelyzethez kapcsolt, kontextuálisan releváns bibliai válaszok segítik a keresztyén szubkultúra erősítésének elkerülését.<sup>22</sup> Ez segíti a tanuló kapcsolódását mindennapi életkörnyezetéhez, ami a reális önértékelés fenntartásához elengedhetetlen. A szubkultúrák torzulásai, hangsúlyeltolódásai nem kedveznek a kiegyensúlyozott fejlődésnek az önértékelés és az önbecsülés tekintetében sem.

## 6. A terapeutikus koncepció alkalmazhatósága a hittanórán

A hittanóra az evangélium hirdetésének helyszíne, a hitre segítség egyik fontos eleme lehet, aminek középpontjában Isten Igéje áll. A ta-

nulóközpontúság és tananyagközpontúság helyett az evangéliumközpontúság lehet az utunk, ami reformátori örökségünk, hitünk középpontja. Ebből fakadhat a bibliai antropológiai alapokon álló tanulóközpontúság, ami nem általános, humanista emberközpontúságot jelent, hanem a megváltott, megszabadított embert figyelembe vevő, az Isten szeretetét középpontba állító szemléletet.

A hittanóra azzá a helyé válhat, ahol a (pót)szocializációs folyamatok révén a különböző módon és mértékben, de sérüléseket szerzett, hiányokat elszenvedett ember stabilabbá válik, gyógyul, kiegyensúlyozottságot nyer. Az órai információszerzés által a tanulók a tantárgyi ismereteik területén kompetensebbek lesznek, a szimbolikus interakciók által pedig önmeghatározásukhoz, a másikkal való kapcsolódás kialakításához kerülnek közelebb. A szocializációs folyamat mint keret, és az azon belüli információ és interakció adja a mobilizációt, azaz a valódi változást, az elmozdulást a stagnálás állapotából. Ez a hittanóra valódi terápia haszna.<sup>23</sup>

Stoodt hangsúlyozza, hogy a hittanóra iskolai jelenlétének egyik nagy kérdése, hogy mint tantárgy hogyan van jelen az iskolai rendszerben. Megfogalmazza, hogy a hittanóra a többi órához hasonló, része kell, hogy legyen az iskolai tantervi rendszernek, a tantárgy legitimitációja mégsem lehet kényszer: diskurzust kell folytatni arról újra és újra, hogy hol a helye a hittanórának. Nem izolálódhat teljesen, de meg is kell tartania sajátos jellegét témájából és a hittanóra céljából adódóan (ez a cél a korábban megfogalmazott tanulói kérdésekre, problémákra adott teológiai reflexiók, válaszok megfogalmazásának lehetősége).<sup>24</sup>

Stoodt terapeutikus koncepciója iskolai keretben, hittanórán egy az egyben kevésbé tűnik alkalmazhatónak. Ennek a feltételezésnek az az oka, hogy egyrészt nagyon felkészült vallásanárt, másrészt együttműködő, csoportként nagyon jól funkcionáló, lehetőleg kisebb létszámú csoportot igényel. Gerhard Büttner ugyanakkor amellet érvel, hogy Stoodt koncepciója igenis széles körben jól alkalmazható lenne a vallásanításban. A hittanóra két fontos elemét ugyanis, az információátadást és a megfelelő interakció megvalósulását egyaránt szem előtt tartja. Különösen fontos ebben a szemléletben a hittanóra érzelmi klímájának javítása, a bensőségesség, a bizalom, a pozitív érzések megerősítésének segítése. A hittanóra érzelmi klímája az egész iskola érzelmi klímájának lenyomata is, hosszú távon pedig pozitív hatásai révén visszahat az egész iskolára is.<sup>25</sup>

Megfontolandók a következő szempontok a koncepció alkalmazhatóságának kérdésében:

1. A tanórai keretben a terapeutikus fókusz segítség a hosszabb távú, az önbecsülést is kedvezően érintő szocializációs folyamatok elindulásához. Ugyanakkor minden pótszocializációs hatása ellenére kizárólagosan nem elég a diszfunkcionális viszonyok rendezéséhez. A hosszú távú változás egyéni foglalkozással vagy csoportos, tematikus folyamat révén érhető el (például tematikus egységek a tananyagban vagy különböző projektfolyamatok a pótszocializációt érintő témakörben, esetleg az óra szerkezetében egy olyan egység megtartása, ami minden tanórán lehetőséget biztosít ezekkel a kérdésekkel foglalkozni).

2. A koncepció fontos eleme a tanulói élethelyzet figyelembevétele. Ha egy-egy tanulóra rendszeresen sok figyelem jut, mert esetleg jobban meg tudja fogalmazni kérdéseit, véleményét, vagy igényli a tanári figyelmet, az magának a segítségre szoruló tanulónak sem hasznos hosszú távon. Különösen, ha krízisben van, traumatizált, nem feltétlenül vágyik többletfigyelemre.
3. A terapeutikus megközelítés a tanártól átfogó pszichológiai, csoportdinamikai ismereteket és tapasztalatokat igényel, melyek kívánatosak, de nem lehetnek előfeltételei a fiatalokkal való foglalkozásnak. Az önértékelés, önbecsülés megerősítése ugyanakkor hasonlóan igényli a háttérismereteket, a tapasztalatokat és a tanár saját önismeretének gazdagítását.
4. A határtartás kérdése különösen kritikus: egy valódi krízisben, traumatizált helyzetben nagyon hirtelen „mélyre kerül” egy tanuló, melyet nem biztos, hogy az osztály közössége el tud hordozni, vagy a tanár az adott helyzetben megfelelően tud kezelni. A folyamatos terápiás helyzet nagyfokú stabilitást igényel a tanártól, a tanulók számára ugyanakkor folyamatos bizonytalanságot okozhat, nem ismerve előre a rájuk váró helyzetet és a rájuk nehezedő teher nagyságát. Az önbecsülés stabilitása szempontjából a kiegyensúlyozott, biztonságot nyújtó közegre van szükségük a tanulóknak.
5. A látványos problémák mellett egyes tanulók látszólag kisebb problémái hátterbe szorulhatnak, így elmarad a teljes szolidaritás megélésének lehetősége. Csoporton belüli játzmamintázatok alakulhatnak ki, ha csoportnormává lesz,



hogy „nagyon rosszul” kell lenni ahhoz, hogy velem foglalkozzon a tanár, a közösség. Ugyanakkor lehetőség is rejlik abban, hogy a fiatalok reális önértékelése kialakuljon: a csoporthelyzetben kell kipróbálniuk, mennyire reális a saját helyzetük, nehézségük megélésének súlya, hol tartanak a többiekhez képest.

6. Felmerül az osztálynak mint segítő csoportnak a működése: mennyire teremthető meg az a csoportbizalmi szint, amelyben valaki bátran feltárhatja saját kérdéseit. Az önfeltáráshoz a bizalmi szintnek mélyülnie kell, ami kihívás a pedagógusnak.
7. Ha nem sikerül a konkrétumokkal foglalkozni, akkor a hittanóra témái megmaradnak az általánosságok szintjén, ami az egyéni kérdések megoldásának hatékonyságát nem feltétlenül növelik. Az információ és interakció egyensúlyának megtartására figyelni kell a hittanórán.

Stoodt szerint a terapeutikus hittanóra a vallás által megfogalmazott válaszok segítenek a krízisben lévő tanulóknak. A vallás egyik fontos funkciójának tartja, hogy támogatja az ember személyes identitásának fejlődését. Egyénileg erősíti, biztatja az embert a személyre szabott válaszok megtalálása által.<sup>26</sup>

E koncepcióban az iskola mint szocializációs közeg olyan szocializációs folyama-

toknak ad otthont, ahol az alkalmazkodást, a szociális kapcsolódás különböző formáit tanulják a fiatalok. A hittanóra önmagukhoz és egymáshoz való kapcsolódásában segíti a diákokat. A döntési és dialógusképesség erősítése teszi képessé az embert saját életében való önreflexióra és a folyamatos megújulásra. Ennek a megújulásnak az egyik alternatívája a hittanórán elsősorban a vallási tudás, a teológiai gondolkodás, a keresztyén tradíció elemeit értjük, amelyek az előbb említett cselekvéshez viszonyítási pontot mutatnak.

A lelkipozíciói hozzáállás szempontjából ez a megközelítés fontos üzenetet hordoz: az egyén kérdései, adott krízise, fejlettségi szintje figyelembe vehető. Elfogadható az állapot, ahol a tanuló éppen tart, és a Bibliából üzenet ragadható meg a számára. Ez erősíti őt identitásában, és annak részeként értékességében, önbecsülésében is. A tanóra érzelmi klímájára történő odafigyelés mindenképp szem előtt tartandó, olyan kontextust teremt, ahol a tanulók megélik a szabadságukat, ahol önmaguk lehetnek.

Vezessen minket a Szentlélek, hogy a hittanórák jól keretezett lehessenek, ahol biztonságosan kapcsolódhatnak a tanulók Istenhez, egymáshoz és önmagukhoz is! Isten adja, hogy felismerve a lelkipozíciói helyzeteket tudjunk az evangélium hirdetésével jelen lenni, és akár további segítséghez is eljuttatni azokat, akiknek szükségük van rá.

## Felhasznált irodalom

- ADORNO, Theodor W.: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt, Schurkamps Verlag, 1996.
- BÜTTNER, Gerhard: *Seelsorge im Religionsunterricht*, Stuttgart, Calwer Verlag, 1991.
- LÄMMERMANN, Godwin: *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1994.
- MEAD, George Herbert: *A pszichikum, az én és a társadalom*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1973.
- STOODT, Dieter: Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, *Evangelischer Erzieher*, XXIII. évf., 1971/1, 1–10.
- STOODT, Dieter: Information und Interaktion im Religionsunterricht, in: Klaus Wegenast (Hrsg.): *RU – wohin*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1971, 293–310.
- STOODT, Dieter: *Religionsunterricht als Interaktion*, Düsseldorf, Pro Schule Verlag, 1975.
- STOODT, Dieter: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in Karl-Wilhelm Dahm, Niklas Luhmann, Dieter Stoodt (Hrsg.): *Religion – System und Sozialisation*, Darmstadt, Luchterhand Verlag, 1972, 189–232.
- STOODT, Dieter: Warum Religionsunterricht?, in *Pastoraltheologie*, LXXXIII. évf., 1994/9, 379–395.

<sup>1</sup> A permakrízis kifejezés a „permanens krízis”-ből eredő szóösszetétel, ami arra utal, hogy az elmúlt években a kibontakozó klímaváltság után a COVID19- világvárvány következett, majd gazdasági válság, energiaválság sújtott minket, ami emberpróbáló mindenki számára.

<sup>2</sup> Godwin Lämmermann: *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1994, 178.

<sup>3</sup> Dieter Stoodt: Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in *Evangelischer Erzieher*, XXIII. évf., 1971/1, 2.

<sup>4</sup> Dieter Stoodt: Information und Interaktion im Religionsunterricht, in Klaus Wegenast (Hrsg.): *RU – wohin*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1971, 294–295.

<sup>5</sup> L. George Herbert Mead: *A pszichikum, az én és a társadalom*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1973.

<sup>6</sup> Stoodt: *Information und Interaktion im Religionsunterricht*, 295–302.

<sup>7</sup> Uo., 301.

<sup>8</sup> Stoodt: *Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht*, 3.

<sup>9</sup> L. Adorno: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt, Schurkamps Verlag, 1996.

<sup>10</sup> Dieter Stoodt: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in Karl-Wilhelm Dahm, Niklas Luhmann, Dieter Stoodt (Hrsg.): *Religion – System und Sozialisation*, Darmstadt, Luchterhand Verlag, 1972, 220.

<sup>11</sup> Stoodt: *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 220–221.

<sup>12</sup> Stoodt: *Information und Interaktion im Religionsunterricht*, 306–307.

<sup>13</sup> Gerhard Büttner: *Seelsorge im Religionsunterricht*, Stuttgart, Calwer Verlag, 1991, 44–45.

<sup>14</sup> Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 8–9.

<sup>15</sup> Büttner: *Seelsorge im Religionsunterricht*, 53.

<sup>16</sup> Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 24–26. és 27–35.

Ezek a feladatok a hittanórára vonatkoznak, de Stoodt szerint a keresztyén közösségekben bármilyen csoportképzés során érdemes szem előtt tartani e szempontokat, illetve a gyülekezeti ifjúsági munkában, konfirmációs előkészítők során is hasznosak lehetnek.

<sup>17</sup> Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 27–29.

<sup>18</sup> Uo., 29–31.

<sup>19</sup> Uo., 32–33.

<sup>20</sup> Uo., 34–35.

<sup>21</sup> Uo., 7.

<sup>22</sup> Uo., 21–22.

<sup>23</sup> Stoodt: *Information und Interaktion im Religionsunterricht*, 310.

<sup>24</sup> Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 8.

<sup>25</sup> Büttner: *Seelsorge im Religionsunterricht*, 116–118.

<sup>26</sup> Dieter Stoodt: Warum Religionsunterricht?, in *Pastoraltheologie*, LXXXIII. évf., 1994/9, 384.