23. évfolyam
3. szám

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

2026. OKTÓBER | MEGJELENIK ÉVENTE 4 SZÁM | LETÖLTHETŐ: REFNEVELES.HU

„…egy reménységre kaptatok elhívást…”

(Ef 4,4)

Szerkesztői előszó

Szászi Andrea ■ Üdvözlet az Olvasónak! 3

Tanulmány

Kodácsy-Simon Eszter – Kodácsy Tamás ■ Nyitottságban gyökerezni – Más vallási hagyományok megismerése a felekezeti hittanórán 6
Miranthis Zsófia ■ A (közép)iskolai fegyelmezés bizalmi kérdés: Társadalomtudományos vizsgálatok teológiai reflexiói 20
Hős Orsolya ■ A református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációi és az intézménnyel szembeni elvárásai 37

Műhely

Seben Glória ■ Ökumené a hittanórán – evangélikus szemmel 56
Bagu Rita ■ A 13. zsoltár hittanórai feldolgozása lelkigondozói szemlélettel 65
Csőri-Czinkos Gergő ■ Ökumenikus szemlélet középiskolai közegben 71
Péntek-Eperjesi Ibolya ■ Ökumenizmus a hitoktatásban és oktatásban: avagy lehetőségek és kihívások a 21. században 75
Pál Beáta ■ Hídépítés a „Tik-Tok teológia" korában 80

Recenzió

Szászi Andrea ■ Szénási Lilla: Kapcsolatra hangolt katechézis 85
Szászi Andrea ■ Siba Balázs: Változáskalauz – A személyes átalakulás négy fordulópontja 89

Számunk szerzői

93

Címlapkép: pixabay.com
Képek: RPI archívum, Hurta Hajnalka, pixabay.com

Üdvözlet az Olvasónak!

„Egy a test, és egy a Lélek, aminthogy egy reménységre kaptatok elhívást is…” (Ef 4,4)

Három összetartozó valóság: egy test, egy Lélek, egy reménység. Erről olvashatunk az Efézusiakhoz írt levél 4. fejezetében. A hangsúly azon van, hogy a Krisztushoz tartozók egysége nem pusztán emberi összefogás vagy közös szándék, hanem Istentől, az Ő munkájából fakad. Ugyanaz a Lélek köt össze felekezeteket, szolgálatokat és ugyanaz a reménység éltet bennünket.

Ehhez kapcsolódva született meg a – reformáció hónapjában – aktuális lapszámunk, amelyben nem a különbségek eltüntetéséről gondolkodunk, hanem az ökumené jegyében azt vizsgáljuk, hogyan lehetünk saját hitbeli meggyőződésünket megőrizve egymás útitársai és munkatársai. Szolgatársak, akik ugyanabban a világban szolgálnak és sokféle kihívással találkoznak a hittanóra, iskola, nevelés témakörében.

A Tanulmányok rovat három különböző és mégis összekapcsolható nézőpontot ad ehhez. Ökumenikus kiindulópontból Dr. Kodácsy-Simon Eszter és Dr. Kodácsy Tamás azt vizsgálja, hogyan lehet a világvallásokról, a felekezetekről és magáról a vallásról úgy hittanórát tartani, hogy közben a tanulók a saját hitükkel kapcsolatban is tájékozottá váljanak, ugyanakkor a többi felekezet sajátosságait is megismerjék. Miranthis Zsófia egy nehéz kérdésről, az iskolai fegyelmezésről ír, cikkében a bizalmi háttér és a keresztyén nevelés lehetséges kapcsolópontjait emeli ki. Hős Orsolya pedig a református óvodát választó szülők motivációjáról és elvárásairól szóló kutatását mutatja be.

A Műhely rovatban még inkább a gyakorlat felé indulunk. Dr. Seben Glória evangélikus szemszögből tekinti át a felekezetekről való tanítás kérdését, míg Csőri-Czinkos Gergő egy katolikus középiskolában megélt református szolgálatát mutatja be. Arról ír, hogyan válhat a felekezeti határ elválasztó vonal helyett találkozási ponttá. Pál Beáta a digitális gyermekkort megélt fiatalok világában a hiteles párbeszédre hívja fel a figyelmünket, Péntek-Eperjesi Ibolya pedig a nyitottság, felekezeti identitás egyensúlyáról beszél.

Kitekintésként találkozhatunk a 13. zsoltár hittanórai feldolgozásával, a hittanóra és bizalom kérdéskörével.

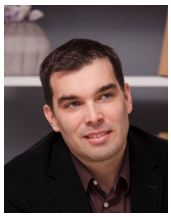
Számunkat két izgalmas könyv recenziója zárja. Dr. Szénási Lilla munkája, a „Kapcsolatra hangolt katechézis” szempontokat ad az alfa generáció offline tanításához, míg

Dr. Siba Balázs „Változáskalauz” című könyve önmagunk formálódására, élethelyzeteinkre és változásainkra – valamint a ránk bízottak változásának lehetőségeire hívja fel a figyelmünket.

Bízom benne, hogy olvasóink mindezekben nemcsak új gondolatokat, de a saját kérdéseikhez használható kapaszkodókat is találnak.

DR. SZÁSZI ANDREA

Tanulmány



KODÁCSY-SIMON ESZTER – KODÁCSY TAMÁS

Nyitottságban gyökerezni – Más vallási hagyományok megismerése a felekezeti hittanórán

ABSZTRAKT

A tanulmány a keresztény felekezetekkel és a világvallásokkal történő hittanórai foglalkozás teológiai és valláspedagógiai vonatkozásait vizsgálja a magyarországi református és evangélikus hitoktatás kontextusában. Tantervelemzésre és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva bemutatja a vallásról és a vallásból való tanulás lehetséges összefüggéseit. Amellett érvel, hogy a hiteles bemutatás, a vallásközi párbeszéd és a személyes reflexió együttesen fejleszthetik a toleranciát, a kritikai gondolkodást és a tanulók saját vallási identitását.

Kulcsszavak: felekezeti hitoktatás, világvallások, vallásról és vallásból tanulás

DOI: 10.5281/ZENODO.23266951

A Magyarországon jelenleg zajló hittanoktatás – mind az egyházi iskolai keretek közötti hittanóra, mind az állami iskolákban folyó hit- és erkölcstan oktatás, és természetesen a gyülekezeti hittanóra is – egyértelműen konfesszionális jellegű felekezeti hitoktatás. Ebből fakadóan „A hit- és erkölcstan oktatás célja Jézus Krisztus missziói parancsából (Mt 28,18–20) adódóan a tanítvánnyá tétel, azaz a tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélésének segítése és áldásközvetítés" (*A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcstan kerettanterve II. Kötet 9–12/13. Évfolyam*, n.d., p. 13), illetve „A tanítványi életre való elhívás, a tanítványi létben való útonjárás megismerése és annak megélésére való bátorítás." (*A Magyarországi Evangélikus Egyház hittan és hit- és erkölcstan tantervei*, n.d., p. 2).

Hogyan illeszkedik ehhez a más felekezetekkel, s főként a más vallásokkal való foglalkozás? Miért lehet fontos más vallások történetéről és tanításáról tanulni, illetve megismerkedni más felekezetekkel? S mi lehet a világvallások tanulásának célja, eszköze, lehetősége egy konfesszionális hitoktatási keretben?

Más vallási hagyományok helye a hazai református és evangélikus hittan-tantervekben

A Magyarországi Református Egyház hittan általános iskolai tantervében nem tér ki hosszabb egység a különböző felekezetekre és vallásokra, azonban néhány leckében előkerülnek ezek a témák. Többek között 7. osztályban a „Testvéreink a hitben: keresztyén felekezetek", „Protestáns nők Isten szolgálatában", „Magyar protestánsok a magyar irodalomban", valamint egyháztörténeti témákban rövid utalások történnek ezekre. Ennél szélesebb körben, a középiskolás tanterv választható moduljaként szerepelnek a „Keresztyén felekezetek" és a „Világvallások – a vallások világa" című modulok (*Egyház- és vallásismereti kiegészítő modulok*, n.d.). Mindkét témakört a 9–12. évfolyamok bármelyikén kiegészítő modulként választhatja a tanár (ideális esetben a diákokkal közösen) a bibliaismereti, egyháztörténeti, dogmatikai, etikai és egyházismereti alapmodulok mellé. A keresztyén felekezetek modulra javasolt 20 órás tantervi keret áttekintést kínál a református egyház, a római katolikus egyház, a keleti egyházak és az evangélikus egyház vallástörténetéről és hittételeiről, valamint tárgyalja az unitárius, baptista, metodista, adventista, pünkösdi és neoprotestáns kisegyházak tanításait és jellegzetességeit. Ezek mellett kitér az ökumenikus mozgalom bemutatására, a destruktív vallásosság megnyilvánulásaira és a keresztyének helyzetére a világban napjainkban. A világvallások modulban a 15–23 órára javasolt órakereten belül a nagy világvallások (zsidó vallás, iszlám, buddhizmus, hinduizmus) mellett szóba kerülnek a távol-keleti (kínai és japán) hitvilág elemei, a természeti vallások, valamint a modern spirituális irányzatok is.

A tanterv szerint a keresztyén felekezetekkel való foglalkozás célja a „különböző keresztyén felekezetek megismerése és református nézőpontú megközelítése", a más felekezethez „tartozók hitének, meggyőződésének elfogadása az empátia fejlesztésével", valamint az „elköteleződés segítése a református hitelvekhez" (*Keresztyén felekezetek – kiegészítő modul, n.d.).* A világvallások modul célkitűzése kettős: egyfelől ismeretszerzés más vallások és irányzatok tanításáról, történetéről és helyzetéről; másfelől pedig cél az, hogy „a tanulókban a sokszínű vallás megismerése során az egymás iránti tolerancia, odafigyelés erősödjön, miközben saját keresztyén hitük mélyüljön." (*Világvallások, a vallások világa– kiegészítő modul*, n.d.).

A Magyarországi Evangélikus Egyház hittan tantervei 5–12. évfolyamon hét, 1–4. osztályokban hat fő témakör köré szervezik a tananyagot (*A Magyarországi Evangélikus Egyház hittan és hit- és erkölcstan tantervei*, n.d.). A fő témakörök közül egyik az „Egyház" témaköre, amelyen belül helyet kapnak a felekezetek bemutatásai, az ökumené kérdése, a gyülekezeti élet, istentisztelet, egyházismeret kérdései. A spirális szerkezetű tanterv évről évre nagyobb összefüggésekben mutat be egy-egy témát, így más-más megközelítésben, de valamilyen formában minden évben szóba kerülnek a keresztyén felekezetek, illetve 5–12. osztályban a világvallások és vallási jelenségek is. Például 1. osztályban a keresztség kapcsán merül fel a más felekezetek kérdése, 5. osztályban az ősgyülekezetek témánál ke-

rül elő a felekezetiség, míg 9. osztályban a nagycsütörtök témája foglalkozik az úrvacsora különböző, római katolikus, evangélikus és református értelmezésével. A tantervek önálló egységként harmadik, hetedik és tizenkettedik évfolyamon tárgyalják a keresztyén felekezetek témáját. A hetedik, „Világvallások és vallási jelenségek" fő témakör is spirálisan építi egymásra a témákat: 5. és 9. osztályban a keresztyénséggel, mint világvallással ismerkednek a diákok, 6. és 10. osztályban a zsidó vallásról és az iszlámról tanulnak, 11. osztályban a világvallások etikai dimenziói kerülnek elő, 8. és 12. osztályban pedig minden világvallással, valamint a főbb vallási jelenségek történetével, tanításával, hitvilágával és mai kérdéseivel foglalkoznak a tankönyvek.

A tantervi célkitűzések között szerepel, hogy „a diákok megismerjék … a világvallásokat és modern vallási jelenségeket" (*A Magyarországi Evangélikus Egyház Hittan és hit- és erkölcstan tantervei*, n.d.), mert ezek segítik elérni a tantervek által kitűzött célokat: a tanuló személyét érintőket éppúgy, mint a pedagógiai és valláspedagógiai, egyházi és biblikus, társadalmi és szocializációs célokat. Utóbbiak között szerepel például az, hogy „fontos cél az emberi méltóság fogalmára és az aranyszabályra építve a társadalom különböző csoportjaival való együttélésre nevelés és a felelős társadalmi részvétel hangsúlyozása." (*A Magyarországi Evangélikus Egyház hittan és hit- és erkölcstan tantervei*, n.d.).

Vallások egymáshoz való viszonyának értelmezése

A vallási, teológiai diskurzusban a világvallás kifejezés azokra a nagy történeti vallási hagyományokra utal (pl. keresztyénség, iszlám, hinduizmus, buddhizmus), amelyek átfogó válaszokat adnak az emberi lét alapvető kérdéseire, és földrajzilag, kulturálisan széles körben jelen vannak. Ezzel szemben a felekezet egy adott valláson – jelen esetben elsősorban a keresztyénségen – belüli különböző hitbeli és egyházi irányzatokat jelöl (pl. római katolikus, református, evangélikus), amelyek ugyanazon alapvető kijelentéshez kapcsolódnak, de annak értelmezésében és gyakorlatában különböznek. A vallásközi párbeszédben ezért a világvallások közötti kapcsolat más jellegű, mint a felekezetek közötti: míg előbbi eltérő vallási rendszerek találkozása, addig utóbbi egy közös hitalap különböző értelmezéseinek dialógusa. Ugyanakkor a kapcsolatok és célkitűzések alábbi elemzése nemcsak a vallások közötti viszonyra alkalmazhatók, hanem a felekezetek egymáshoz való hozzáállását is leírhatja.

Korunk globalizált világában aligha találunk olyan térséget, ahol ne élnének egymás mellett különböző vallási közösségek. Ezek a hagyományok eltérő válaszokat adnak az emberi lét alapvető kérdéseire: az ember mibenlétére, a transzcendens valóság természetére, a vallásos tapasztalat értelmezésére, valamint az élet határhelyzeteire: a születésre, a halálra és a halálon túli létre.

A vallások egymáshoz való viszonyának értelmezésére a vallástudományban leggyakrabban használt modell John Hick (1989) és Paul Knitter (2002) nevéhez kapcsolódik. E megközelítés három alapvető attitűdöt különböztet meg: a kizárólagos (exkluzivista), a megengedő (inkluzivista) és az egyenrangúságot valló (pluralista) álláspontot.

- Az exkluzivizmus szerint a hívő saját vallását az egyetlen igaz útnak tekinti. Ez abból a meggyőződésből fakad, hogy az igazság egységes, ezért nem létezhet több, egymásnak ellentmondó, egyformán igaz vallási út. A vallási hovatartozás így nem választási lehetőség, hanem igazságkérdés: az ember vagy az egyetlen igaz vallás útján jár, vagy nem. A többi vallás ebben a szemléletben legfeljebb részben igaz, de végső soron tévedésben van. Ezt az álláspontot képviseli például Hendrik Kraemer (Hendrik, 1956), árnyaltabban pedig Hans Urs von Balthasar (von Balthasar, 1968).
- Az inkluzivizmus nyitottabb szemlélet, amely szerint a saját vallás áll a legközelebb az igazsághoz, de más vallásokban is jelen lehetnek annak elemei. Így a másik vallás nem pusztán téved, hanem az igazságot keresi, de még nem találta meg. Ide tartozik Karl Rahner „anonim keresztény" koncepciója (Jerry, 1989), amely szerint Isten kegyelme Krisztuson keresztül azok számára is elérhető, akik nem tartoznak tudatosan a kereszténységhez; ezzel rokon a II. Vatikáni Zsinat tanítása (pl. Lumen gentium 16). A protestáns teológiában Jürgen Moltmann gondolkodása mutat inkluzivista nyitottságot.
- A pluralizmus szerint a különböző vallások saját jogon állnak kapcsolatban a végső valósággal, így nem egyetlen út létezik, hanem több, egymással párhuzamos és érvényes út a transzcendens felé. A vallási különbségek nem hibák, hanem a valóság sokféleségének kifejezései. E szemlélet a 20. század második felében vált meghatározóvá, legismertebb képviselője John Hick (Hick, 1980).

A Hick-féle modell kritikájaként többen megfogalmazták, hogy egyrészt a vallási tapasztalatból indul ki, és ebből próbál általános érvényű következtetéseket levonni; másrészt nem kellően körültekintő a fogalmak használatában, amikor a különböző vallási hagyományok mélyen eltérő tartalmait egységes keretbe rendezi; harmadrészt pedig ezzel a megközelítéssel végső soron egy új, ember által alkotott vallásfilozófiát hoz létre, amely kívülről értelmezi és ezzel a vallások fölé is helyezi magát (Strzyżyński, 2017).

A vallások egymáshoz való viszonyának előbbi, általánosan bevett értelmezése helyett a vallásközi párbeszédben nem is annyira a megközelítési modell a lényeges, hanem az az attitűd, ahogyan a másik vallás felé fordulunk (Kodácsy, 2011). Karl Barth szerint a vallások teológiai megközelítése valódi toleranciát kíván, de ez nem azonos a relativizmussal, a fölényes racionalizmussal vagy a közömbös szkepticizmussal. A relativizmus, a fölényes racionalizmus vagy a közömbös szkepticizmus valójában intoleráns megközelítések, mert nem veszik komolyan a másik vallást: a relativizmus minden igazságigényt egy szintre hoz és kiüresít, a racionalizmus kívülről, egy feltételezett „magasabb tudásból" ítéli meg a vallásokat, a szkepticizmus pedig eleve lemond az igazság kérdéséről. Így mindhárom végső soron lekezelő módon bánik a vallási elköteleződéssel. Az igazi tolerancia ezzel szemben Krisztus türelméből fakad: komolyan veszi az embert és az ő hitvilágát, megérti annak helyzetét, de nem igazolja azt. A türelem egyszerre látja az embert a hitvilágával együtt Isten kegyelmére szoruló állapotaként, ezért csak az gyakorolhatja, aki saját hitét is alázattal Isten elé viszi. „Magától értetődő, hogy ez a fajta tolerancia, és így a vallás teológiai

megközelítése is, csak azok számára lehetséges, akik készek megalázkodni önmaguk és vallásuk mellett az ember, minden egyes ember mellett, tudva, hogy elsősorban nekik és vallásuknak van szükségük toleranciára, egy erős, türelmes toleranciára." (Barth, 1939, p. 326).

A református és evangélikus hittan tantervek és tankönyvek világvallásokról szóló részeiben jól megragadható egyfajta megértő, de hitben tájékozott szemlélet, amely egyszerre hangsúlyozza a vallások komoly megismerését és a keresztyén hit középponti szerepét. A dokumentum kiindulópontja az, hogy a vallások tanulmányozása nem pusztán ismeretátadás, hanem nevelési feladat is. A cél, hogy a tanulókban kialakuljon a másik vallás iránti nyitottság és tisztelet, ugyanakkor saját hitükben is megerősödjenek. Ennek megfelelően a tananyag hangsúlyozza, hogy a „tanulókban a sokszínű vallás megismerése során az egymás iránti tolerancia, odafigyelés erősödjön, miközben saját keresztyén hite mélyüljön" (*Világvallások, a vallások világa – kiegészítő modul*, n.d., p. 1). Ez a kettős cél határozza meg az egész megközelítést. E szemlélet a vallásokat nem pusztán tévedésnek, vagy elutasítandó jelenségnek tekinti, hanem az ember istenkeresésének különböző formáiként értelmezi őket. Ugyanakkor ez a megértés nem jelent egyenrangúsítást, nemet mond mind a pluralizmusra, mind az inkluzivizmusra, mert nem állítja, hogy más vallások üdvösségutak lennének. Az egyes vallások bemutatása a keresztyén dogmák alapvető kérdéseivel való összevetésben történik (*Világvallások, a vallások világa – kiegészítő modul*, n.d., p. 3).

Ehhez egy további lényeges elemet kell hozzátennünk: a saját keresztyén vallásunk – ha azt vallási tapasztalat, istenkép és kultikus gyakorlat összességeként értjük – maga is töredékes. A valláspedagógia körén belül maradva, a gyermekek istenképe azért tekinthető példának, mert Istent feltétlen bizalommal, szerető és kegyelmes Atyaként látják. Ezért is olyanoké az Isten országa, mint a gyermekeké (Kodácsy-Simon, 2017). Éppen a szeretet himnuszában érzékelhetjük ezt a különbséget a másik oldalról. Az 1Kor 13,9–12 rámutat, hogy a felnőtté válással el is hagytunk valamit a gyermekkorból, és a szeretet tükrében éppen felnőttként válik nyilvánvalóvá ismeretünk töredékessége: „... amikor férfivá lettem, elhagytam a gyermeki dolgokat. Mert most tükör által homályosan látunk…" Ennek fényében különösen is fontos, hogy felismerjük saját felnőttkori töredékességünket, szemben a gyermekek nyitottságával és azzal a képességükkel, hogy a szeretet teljességét közvetlenebbül éljék meg. Nem birtokoljuk Istent, hanem csak válaszolunk neki, és ez a válasz mindig részleges és korlátozott.

Pál athéni beszéde (ApCsel 17) jó példája ennek a kettősségnek. Pál mindent megtett a korabeli vallásközi párbeszéd érdekében: megismerte a helyi vallási világot, kapcsolatot keresett, idézett a hallgatók költőitől, és az „Ismeretlen Isten" (ApCsel 17,23) oltárából kiindulva kapcsolta össze üzenetét az evangéliummal. Mégsem volt egyértelmű a fogadtatás: egyesek elutasították, különösen a feltámadás gondolatát, mások halogatták a döntést. (ApCsel 17,32) Ez arra figyelmeztet, hogy a párbeszédben minden igyekezete ellenére is van határ: az isteni kijelentés nem oldódik fel a vallási rendszerek közös nevezőjében.

Ez az alázat kulcsfontosságú, és arra emlékeztet, hogy az összehasonlító vallástudomány minden nagyszerűsége és gazdagsága mellett nem képes megragadni az önmagát kijelentő

Isten teljességét. Ahogyan egyetlen vallási rendszer sem tudja teljesen felfogni Istent, úgy egyetlen emberi megközelítés sem birtokolhatja őt teljesen. Az ember feladata ezért nem az, hogy a vallásokat egy végső rendszerbe rendezze, vagy hogy egyetlen vallást hozzon ki „győztesként", hanem hogy nyitottan, ugyanakkor hitben állva, páli alázattal válaszoljon arra a megszólításra, amely Istentől érkezik. A vallásközi párbeszéd kudarca mégis többet érhet, mint egy belső vallási erőfeszítés győzelme, amely a mi meggyőző erőnkben, kommunikációs képességünkben és racionalizmusunkban gyökerezik. Ha kimondatlanul is lenézzük vagy alacsonyabb rendűnek tartjuk a másik ember vallását, azzal nem építjük, hanem torzítjuk a keresztyén hitünket. A magabiztosság könnyen bálvánnyá válik, mert a kizárólagosságunkból olyan istenképet formálunk, amely nemcsak a missziót teszi lehetetlenné, hanem az egyházról, vallásról alkotott képet is degradálja.

Mi a cél, amikor más vallási hagyományokkal foglalkozunk hittanórán?

A más vallási hagyományok tanításának és tanulásszervezésének didaktikai kérdései közül az első feladat annak tisztázása, hogy mi a cél, amikor a világvallásokkal vagy más felekezetekkel foglalkozunk egy adott felekezeti perspektívából érkezve. Ennek meghatározásához Grimmitt (1987) céltaxonómiai rendszerét hívjuk segítségül, melyben három lehetséges utat vázol fel a hittanoktatás céljaként: tanítás egy vallásba (egyházba), tanítás egy vallásról, tanulás egy vallásból.

Habár a felekezeti hittanoktatás esetében gyakran az elsőt véljük célnak, valójában az egyházba (vagy a keresztyén vallásba) való belépés a tanítás-tanulás folyamatában nem célként, hanem következményként jelenik meg. A vallási közösséghez való csatlakozás ugyanis csak akkor tekinthető autentikus döntésnek, ha az egyén azt személyes szabadságban, megfelelő ismeretek birtokában és elmélyült tanulási folyamat eredményeként hozza meg. Ennek megfelelően a hittanoktatás célja nem lehet az egyháztagság kívülről érkező elvárása, mert ez akadályozhatja a fiatalok őszinte hitbeli és értékorientációs keresését. Ha viszont a hittanoktatás céljaként a vallás elemeiből való tanulást látjuk, amely a tanár részéről a hitbeli tanulásban való támogatást jelenti, akkor a gyülekezethez, egyházhoz való csatlakozás egy minden elvárás és kötelezettség nélküli lehetőségre való meghívás lesz (Kodácsy-Simon, 2025).

A más vallási hagyományok hittanórai jelenléte esetében azonban inkább Grimmitt második célkitűzése szokott felmerülni. Azaz legtöbbször úgy gondolunk más vallásokra és felekezetekre a magyarországi hittanoktatásban, mint amelyek esetében a róluk való tanítás és tanulás lehet a releváns cél. Grimmitt meghatározása szerint a „vallásról való tanulás" azt jelenti, hogy a tanulók ismereteket szereznek a világ vallási hagyományainak hitrendszereiről, tanításairól, gyakorlatairól, valamint a végső kérdésekről és az ezekre adott vallási válaszok természetéről. E megközelítés elterjedése a nyolcvanas évektől erősödő pluralizmushoz és szekularizációhoz kapcsolódik, amelyek növelték az igényt az

objektívebb vallásoktatás iránt (Vermeer, 2004). Ez a modell a vallások tárgyilagos, leíró és összehasonlító vizsgálatára épül, célja pedig a különböző vallási hagyományok megismerése és megértése. Képviselői szerint az ilyen típusú oktatás hozzájárul a vallási pluralizmus megértéséhez, az előítéletek és sztereotípiák csökkentéséhez, valamint a tolerancia és a másik iránti elfogadás erősítéséhez.

Már önmagában ezeknek az értékeknek az elérése is fontos tanulási eredmény lehet mind az iskolai környezet számára, mind a társadalmi nevelés dimenziója terén. Ugyanakkor kutatások arra a meglepő eredményre mutatnak rá, hogy a másik vallási hagyománnyal való találkozás nem csupán ilyen társadalmi értékek megélésére segíti a diákokat, hanem a harmadik lehetséges célra, a „vallásból való tanulásra" segíti őket, ezáltal pedig a saját vallási identitásuk megerősítésére vezetheti a diákokat. Ez a harmadik megközelítés a vallás személyes megértésére és belső elfogadására épül. Ebben a modellben a tanulók saját kérdéseik és motivációik mentén kapcsolódnak a vallási tartalmakhoz, miközben ismereteiket bővítik és kompetenciáikat fejlesztik. A tanulási folyamat kiterjedhet etikai döntésekre, életvezetési kérdésekre, végső egzisztenciális problémákra, valamint a vallási válaszok egyéni értelmezésére is. A „vallásból való tanulás" során a tanuló saját élethelyzetére, értékeire és hitére reflektál a vallási tanítások közvetítésével. E megközelítés alapja a személyes tapasztalat és az önreflexió, amely lehetővé teszi a vallási jelentések egyéni felfedezését és értelmezését.

Noha első pillantásra ijesztőnek tűnhet, hogy egy hittanórán a diákok a saját élettörténetükbe pillantsanak be akár több vallás tanításán keresztül is, ettől azonban több ok miatt sem kell félni. Egyrészt mert akár szeretnénk, akár nem, akár elismerjük, akár nem, ez a személyes összekapcsolás a mai fiatalok életében jóval többször történik meg, mint amennyiszer a felnőttek, tanárok, lelkészek gondolják. Egy internetes böngészés közben, egy külföldi film megtekintése során, a történelemlecke tanulásakor, egy külföldi nyaralás alatt számos olyan impulzussal találkoznak, amelyek valamilyen formában más vallások tanításaival, rítusaival, közegével ismertetik meg őket, s amelyek értelmileg és érzelmileg is mélyen elgondolkodtatóak vagy megérintőek lehetnek, ezért a fiatalok akarva-akaratlanul is a saját élettörténetükbe és gondolkodásukba pillantanak be ezeken az élményeken keresztül. Miért ne segítenénk a diákokat azzal, hogy már a hittanórán megmutatjuk ennek a bepillantásnak és önreflexiónak a lehetséges formáit? Nem jobb-e az, ha a diákokat megtanítjuk arra, hogy mit lehet kezdeni azokkal a vallási élményekkel, amelyek más vallásokkal való találkozásokból érnek minket?

Másrészt azért sem kell megijedni ettől a helyzettől, mert a hittan-tantervek úgy épülnek fel, hogy mire egy-egy évfolyamon előkerülnek a más felekezetek és más vallások témái, addigra az adott tanulócsoport már – az életkori sajátosságainak megfelelő szinten – kellő jártasságot szerzett a saját vallási hagyományában: a bibliai történetekben, a keresztyén nyelvezetben, a spirituális élményekben, az egyházi tanításokban, a saját felekezet rítusaiban. A hittantantervek szem előtt tartják a fokozatos épülés szempontját, s erre a megalapozásra a tanár a saját csoportjainál kiemelt figyelmet tud fordítani. Időnként felmerül

egy-egy tanár esetében az az aggodalom, mely szerint azért nem tanítja a világvallások témáját, mert fél attól, hogy nehogy valamelyik vallás a keresztyénségnél érdekesebbnek tűnjön a diákok számára. Ám ez a félelem nem kell, hogy valósággá váljon, ha korábban már egy egyházi tanításról jókat beszélgettek a csoport tagjai, ha egy egyháztörténeti eseményt alaposan körbejárva vitattak meg, vagy ha egy-egy bibliai történetbe bele tudtak lépni a diákok, s azokban felfedezhették a saját élethelyzeteik dilemmáit, egzisztenciális kérdéseit és megoldási lehetőségeit (Kodácsy-Simon, 2024).

Harmadrészt pedig kutatások alapján úgy tűnik, hogy a másik vallással való – minél közelebbi – találkozás éppen arra segíti a résztvevőket, hogy a saját identitásuk megerősödjön. Vagyis a kutatások pont annak a kettősségnek az összefonódására mutatnak rá, amit a tantervek is megfogalmaznak: egy másik vallási hagyománnyal való ismerkedés során a tanulási folyamatban résztvevők komoly lépéseket tehetnek a saját hitük elmélyülése és személyes elköteleződésük megerősödése terén. A számos érdekes kutatásból (pl. Kienstra et al., 2019; Riegel & Delling, 2019; Nelson & Yang, 2022; Cho et al., 2023) itt most csak egy, komplex kutatási projekt eredményeinek összefoglalására van lehetőség. Ausztrál kutatók (Foley & Dinan-Thompson, 2019) egy autoetnográfiai kutatás során a saját, iskolai közegben szerzett vallásközi tanulási tapasztalataikat rögzítették, s ezek elemzése során azt figyelték meg, hogy az új vallással való találkozásban leginkább a saját korábbi vallási tapasztalat segített eligazodni, és ez adta az emberek együttélésének tapasztalatát is. Azonban nem csak ennek a tanulására adott lehetőséget, de annak árnyaltabb megértésére is segítette a résztvevőket, hogy hogyan lehet a saját vallási gyakorlatban tudatosabban jelen lenni, aktívabban részt venni. Ezután katolikus egyházi iskolába járó diákok szülei között végeztek kvalitatív kutatást, és azt tapasztalták, hogy a más vallási hagyományokról szerzett tudás nem csak mások vallási nézőpontjainak megértéséhez vitte közelebb a résztvevőket, de minél erősebb volt a másik vallási hagyomány jelenléte, annál inkább hozzájárult ez a tanulás a saját vallási identitásuk alakulásához is (Foley et al., 2020). Végül 8–12 éves diákok között végeztek megfigyeléseket. A katolikus iskolába járó diákok több más vallás képviselőivel is találkoztak, s meghatározott ideig vallásközi tanulásban vehettek részt. Az utána lefolytatott diákinterjúkból kiderült, hogy a tanulók a sokféleséget értéknek tekintették, és úgy látták, hogy nagyon sokat tanultak a más vallású diákoktól, ami erősítette az iskolai közösséghez tartozás érzését éppúgy, mint a saját vallási közösségükhöz tartozását. A más kultúrákról, vallásokról és gyakorlataikról való tanulás teret adott nekik saját tudásuk felépítésére is. A különféle vallási hagyományokkal való találkozás segítette őket abban, hogy jobban megértsék, kik ők, részben azon keresztül, hogy mi különbözteti meg őket másoktól. Ugyanezen gyerekek szülei a velük felvett interjúk során kifejtették, hogy úgy érezték, gyermekeik vallási identitása erősödött a más vallásokkal való találkozás révén, sőt saját (szülői) vallási tanulásukat is elősegítette, amikor gyermekeik iskolai vallásközi tanulási tapasztalataival kapcsolatba kerültek (Foley et al., 2023).

Ha nem is az itt felvázolt, több lépcsős kutatáshoz hasonló eredményekről, de saját tapasztalatokról valószínűleg minden hittanoktatással foglalkozó kolléga be tud számolni.

Saját hittanóráinkon többször is volt olyan csoportunk, amelynek más valláshoz tartozó diák is a tagja volt. Az ő részvételük – ha nem is rendszerszintű vallásközi tanulási környezetet teremtett, mégis – fontos tapasztalatot kínált minden diák számára. Az egyik hittancsoportban erősen rácsodálkoztak az evangélikus tanulók a muszlim vallású diák imádkozási szokásaira, s maguk fogalmazták meg, hogy milyen érdekes lenne, ha ők is olyan rendszerességgel és intenzitással imádkoznának, mint a muszlim diáktársuk szülei. Egy másik csoportban egy zsidó vallású tanuló mesélt érdekességeket a családi hagyományaikról egy-egy téma kapcsán. Egy harmadik csoportban pedig egy szabadkeresztény, karizmatikus közösséghez tartozó diák bibliaértelmezése volt aktív motiváló erő a csoporttagok számára. Hasonló példákkal minden hittanoktató rendelkezik, a kérdés csupán az, hogy hogyan élünk ezekkel a helyzetekkel.

Hogyan foglalkozzunk más vallási hagyományokkal a hittanórán?

Hogyan kellene a más vallási hagyományok tanításának és tanulásának kérdéseihez fordulni, ha az előbbiekben bemutatott eredményeket szeretnénk elérni?

- Ha csak egyetlen szempontot vesz figyelembe a hittantanár a más vallási hagyományokról való tanulás során, akkor a keresztyén hittant tanító tanár számára ez nem lehet más, mint Jézus aranyszabálya (Mt 7,12). Ez a legerősebb elv, amely minden didaktikai megfontolást megalapoz és gyakorlattá tesz. A vallásokkal való találkozásra nézve ez azt jelenti, hogy ha azt szeretnénk, hogy más vallások képviselői az ő hittan óráikon tisztelettel és helytállóan beszéljenek a keresztyénségről, s erre az attitűdre neveljék a fiataljaikat, akkor nekünk sincs más választásunk, mint tisztelettel és a másik ember emberi méltóságát megtartva beszélni az ő vallásukról. Nem lenézve a számunkra különös vallási és felekezeti különbségeket, nem érthetetlennek beállítva a tőlünk távol álló vallási gyakorlatokat. Segíthet az aranyszabály folyamatos alkalmazásában a tanárnak is és a csoportnak is, ha megbeszélik, hogy egy másik (vallási) csoportról úgy fognak beszélgetni, mintha mindig ott ülne velük az adott csoportnak egy képviselője, hiszen a másik jelenlétében mindig tudatosabban, figyelmesebben és mértéktartóbban fogalmazzuk meg a gondolatainkat.
- A témát kutató szakemberek egyetértenek abban, hogy az egyik legfontosabb szempont az, hogy a vallásokról való tanítás nem egyszerűen több információt jelent más vallásokról, hanem a saját, személyes perspektíva tudatosítását, illetve az egyéni, vallás(ok)ból történő tanulás lehetőségének megteremtését (Vermeer, 2004; Riegel & Delling, 2019; Carmody, 2024). Ez azonban nem keverendő össze azzal a relativista – és esetenként szélsőségesen inkluzivista – álláspontal, amely a keresztyén vallási rendszer mérlegére kívánja tenni a többi vallást. A saját álláspont tudatosítása – a korábban idézett barthi gondolattal összhangban – nem azt jelenti, hogy más vallásokat annak a vallásnak a szempontjai alapján ítél meg valaki, amelyhez ő tartozik, hiszen egy gondolkodási

rendszert szakmailag nem helytálló egy másik rendszer mérlegére tenni (Teece, 2010). A saját perspektíva tudatosítása ugyanakkor azért is fontos, mert ha rejtve marad, akkor könnyen úgy tűnhet, mintha a többi vallásról adott kép objektív lenne, miközben valójában egy erős belső felekezeti szűrőn át jelenik meg. A saját nézőpont explicitté tétele például így történhet: „Mi innen indulunk, ez a mi hagyományunk, de most megnézzük, miként értelmezhetők más vallások önmagukban, s arra figyelünk, mik a legfőbb tanításai az adott vallásnak, mi a története, s milyen a jelenlegi helyzete a világban."

- A vallásokról és vallásokból történő tanulás eredményességének egyik kulcseleme a kapcsolat, amelyben az együtt tanuló emberek kölcsönösen tanulnak egymástól a párbeszéd révén. A kapcsolatra törekvés adja meg azt a nyitott teret, amelyben a hasonlóságok és a különbségek egyaránt feltárulhatnak, és amelyben az új tudás megszülethet. Ez a „határterület" olyan találkozási tér, ahol a másik valósága közel kerül, és az együttlét „sűrű tere" új tanulást tesz lehetővé (Haers, 2004). Ennek a kapcsolódási kultúrának az építésén az oktatási intézmény – legyen az akár állami, akár egyházi iskola, – valamint a hittantanár tudatosan dolgozhat, hogy az valódi párbeszédet eredményezzen a csoportban, s ne csupán egy másik vallás „kikérdezését" jelentse.
- A kapcsolatra épülő tanulási folyamatnak három kulcspontja a hiteles reprezentáció, a közösségi interpretáció és a személyes reflexió (Jackson, 2018). A hiteles reprezentáció legjobb útja a személyes találkozás a másik vallás képviselőivel: látogatás a másik vallás vagy felekezet közösségi terébe, vagy például beszélgetés a másik vallás egy meghívott képviselőjével, amely napjainkban az online csatlakozás lehetőségével már könnyen megoldható. Egyszerű, mégis különösen jó segítség a tanuláshoz a másik vallás hiteles forrásainak (videók, atlaszok, térképek, képek) vizsgálata, elemzése. Felekezeti szinten egy-egy közös tanóra a másik hittancsoporttal igazán hatékony tanulást eredményezhet, ha megvalósul a valódi párbeszéd a tanteremben. A közösségi interpretáció és a személyes reflexió kulcsa pedig a már említett aranyszabály alkalmazása lehet. A reflexió kérdései ezen témakörök kapcsán ilyenek lehetnek: „Mi gondolkodtatott el?", „Mi okozott feszültséget?", „Mit látok most másként a saját hagyományomban?", „Mit értettem meg jobban?"
- A vallásokból való tanulás egy nyelv tanulása is (Kodácsy-Simon, 2024, pp. 103–108, 164–168), hiszen megtanuljuk a lényeges kifejezéseket, fogalmakat, azok használatát, a rítus közösségi gyakorlásához szükséges szavakat és szabályokat. A más vallásokkal történő találkozás esetén különösen fontos ezt figyelembe venni, hiszen néha egy-egy betű eltérés mögött lényegi különbségek húzódnak meg. Mást jelent a bibliai újjászületés és a keleti vallások újraszületés-fogalma, különbözik a hinduizmus halhatatlanság-képe a keresztyén feltámadás hitétől, és több ponton eltérnek a szeretetre használt fogalmak is.
- Fontos didaktikai szempont a témakör időzítése, vagyis elhelyezése a tantervben. Segíti a közösségi interpretációt és a személyes reflexiót, ha a tanuló elegendő jártasságot szerez előbb egy vallás gondolkodásában, nyelvezetében, fogalmi rendszerében, s utána ismerkedik a többivel. Ezért javasolt a keresztény felekezetek és a világvallások témaköreit biblikus és egyházismereti fejezetek tanulása után elővenni.

- A témakörön belüli strukturálás is lényeges szempont. Érdemes először megismerkedni egy vallás történetével, fő tanításaival és jelenlegi helyzetével. Utána azonban, magasabb évfolyamokon izgalmas része lehet a tanulásnak az összehasonlító vallásismereti megközelítés olyan kérdéseken keresztül, mint milyen istenfogalma és emberképe van az egyes vallásoknak, mit tanítanak a világ létrejöttéről, a jó és a rossz kérdéséről, az élet kezdetéről és végéről, értelméről és céljáról (ld. pl. Béres et al., 2017, pp. 89–97).
- Nem kerülhetők meg a problémát, dilemmát jelentő vallási kérdések: a vallások egymás mellett élésének a kérdései sem, és a vallási konfliktusok, a vallásokat érintő történelmi helyzetek sem. Az ilyen szituációknál mindig fontos kellő differenciálással bemutatni a történelmi, földrajzi, szociológiai és kulturális hátteret is. Valamint fontos, hogy elkerüljük a homogenizálást és sztereotipizálást, vagyis ne úgy mutassunk be egy vallást sem, mintha az egységes, változatlan és minden hívőnél ugyanúgy jelen levő rendszer lenne. Például ne ilyeneket mondjunk: „a zsidók ilyenek", „a muszlimok ezt hiszik", „a hinduk így gondolkodnak", „a buddhizmus ezt tanítja." Ehelyett érdemes hangsúlyt helyezni a vallásokon belüli belső – tanításbeli, kegyességi, lelki – sokféleségre, történeti változásra, kulturális különbségekre és egyéni eltérésekre.
- A világvallások és felekezetek témájának feldolgozását nagyban segítik a diákközpontú tanulási módszerek. Érdemes olyan feladatokat adni, ahol a diákok kérdeznek, kutatnak, értelmeznek, disputát folytatnak vagy vitáznak, s a saját reakcióikat fogalmazzák meg. Jó szolgálatot tesznek a páros és csoportos feladatok, a kooperatív munkaformák, vagy az egyéni kutatómunkák. Például ilyen kérdések segíthetik a diákok tanulását: „Mit jelenthet egy vallási gyakorlat annak, aki végzi?" „Miben hasonlít vagy különbözik ez a saját hagyományunktól?" „Mit tanulhatok abból, hogy mások másképp gondolkodnak Istenről, az emberről vagy a közösségről?" A cél nem csak az ismeretszerzés, hanem az, hogy a diák megtanuljon felelősen és tisztelettel beszélni vallási különbségekről, miközben a saját hitmegélésében erősödik meg.

Vallási irányzatokról és szektákról való tanítás a hittanórán

A vallási irányzatokat általában azzal különböztetjük meg a világvallásoktól, hogy nem alkotnak teljes, minden létkérdésre kiterjedő vallási rendszert, hanem egy már meglévő vallási hagyományon belül jelennek meg annak sajátos értelmezéseként vagy radikalizált formájaként. A vallási irányzatoktól megkülönböztetjük a szektákat, melyeket olyan, valamely nagyobb vallásból kivált vallási csoportokként határozunk meg, amelyek hiedelmeit vagy szokásait szélsőségesnek vagy szokatlannak tekintünk. A szekta kifejezés használata negatív értékítéletet is hordoz (*Sect*, 2026). A vallási irányzatok és szekták gyakran egy tanításra, karizmatikus vezető személyére vagy egyéni spirituális tapasztalatokra épülnek, és ezek köré szervezik közösségi életüket és identitásukat. Míg a világvallások átfogó kozmológiát, antropológiai és etikai rendszert kínálnak, addig ezek az irányzatok inkább részleges hangsúlyokat emelnek ki, és nem mindig rendelkeznek önálló, teljes teológiai vagy vallásfilozófiai

struktúrával. Ebből fakadóan gyakran jellemzi őket az erőteljes exkluzivizmus, amely saját értelmezésüket tekinti egyedül helyesnek, és ezzel együtt sok esetben korlátozott a párbeszédre való nyitottságuk is, mivel a másik álláspontját nem valódi alternatívaként, hanem tévedésként kezelik. Éppen ezért a vallásközi párbeszédben más módon közelítünk hozzájuk: nem mint teljes vallási rendszerekhez, hanem mint egy nagyobb vallási hagyományon belüli, gyakran kritikus vagy megújító, ugyanakkor sokszor zártabb és kizárólagosabb közösségi formákhoz.

Ugyanakkor léteznek olyan sajátos kortárs spirituális irányok, amelyek nem egyetlen hagyományhoz kötődnek, hanem több vallásból merítenek elemeket, gyakran teljesen pluralista szemlélettel. Ezek a formák nem törekednek zárt tanrendszer kialakítására, inkább az egyéni tapasztalatot, a belső fejlődést és a személyes spiritualitás megélését hangsúlyozzák. A hangsúly nem a tanításon vagy közösségi kereteken van, hanem azon, hogy az egyén saját útját járja, és különböző vallási hagyományokból szabadon válasszon inspirációt. Éppen ezért ezek a spirituális rendszerek nehezen illeszkednek a klasszikus vallásközi párbeszéd kereteibe: hiányzik belőlük a jól körülhatárolható tanítás, intézmény és közösségi identitás, amely párbeszédpartnerként megjelenhetne. Olyan irányzatokkal is lehet találkozni, amelyek csak távolról kapcsolódnak valamely valláshoz, inkább különféle ezoterikus és szellemi elemek keverékéből állnak össze, néha erősen szervezett, intézményesült mozgalommá válva.

A vallási irányzatok és szekták esetében fontos felhívni ezekre a diffúzabb és inkonzisztensebb elemekre a diákok figyelmét. Ezek miatt itt sokkal inkább a róluk való tanítás hangsúlyos a személyes reflexióból való tanuláshoz képest. A jól felépített tanterv és a megalapozott kritikai gondolkodásra segítés után a tanulók a legtöbb esetben maguktól megfogalmazzák a vallásoktól való különbségek jegyeit a hittanórán. Fontos külön kitérni azokra az elemekre, amelyek az úgynevezett destruktív szekták (Török, 2007) sajátosságai: az erős pszichés nyomásgyakorlás, az önálló döntésmeghozatal korlátozása, a függésben tartás, magas kontrollgyakorlás, a meglévő szociális kapcsolatoktól való elszigetelés, az engedelmesség megkövetelése, gyakran anyagi kizsákmányolás. Az ilyen, manipulatív vallási csoportoktól való távolságtartásra szükséges felhívni a diákok figyelmét.

Vallásközi párbeszéd nyitottsága

Azt hihetnénk, hogy a másik ember vallási identitásának elfogadása úgy a legegyszerűbb, ha mindenáron közös nevezőt találunk. Valójában azonban ennek éppen az ellenkezője igaz: a másik hitét akkor tudjuk tiszteletben tartani, ha a sajátunkat komolyan vesszük, beleértve annak hiányosságát is. A keresztyénség sem képes önmagát maradéktalanul leírni mint vallást, mert Isten jelenléte nem keretezhető be egy vallási rendszerbe. Ebből a felismerésből fakad annak a gondolatnak is a létjogosultsága, amelyet Dietrich Bonhoeffer után „vallástalan keresztyénségnek” nevezünk (Bonhoeffer, 2016, p. 120–124). Eszerint a keresztyén hit nem azonos a vallási formákkal, szabályokkal vagy rendszerekkel,

hanem Isten élő valóságára irányul, mely nem egy elkülönített „vallási térben” van jelen, hanem a világban cselekszik. Ezért a keresztyén ember hite elsősorban Isten jelenlétének megélése és képviselete a mindennapi életben. A vallásközi párbeszéd ezért soha nem lehet lezárt és teljes; nyitottsága éppen abból fakad, hogy saját vallásunk is szükségképpen töredékes. Ennek a nyitottságnak és töredékességnek a felvállalása nem könnyű, de egyaránt fontos a hittanórán résztvevő fiatalok számára, s a tanár számára is.

ABSTRACT

This study examines the theological and pedagogical aspects of Religious Education lessons dealing with Christian denominations and world religions within the context of Reformed and Lutheran RE in Hungary. Drawing on an analysis of the curriculum and international literature, it explores the possible connections between learning about religion and learning from religion. It argues that authentic presentation, interfaith dialogue and personal reflection can collectively foster tolerance, critical thinking and pupils' own religious identity.
Keywords: denominational Religious Education, world religions, learning about and from religion

Irodalom

Magyarországi Evangélikus Egyház. (2025). *Tantervek*. Hitoktatási Igazgatóság. https://hitoktatas.lutheran.hu/tantervek/

Református Pedagógiai Intézet. (2012). *A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcstan kerettanterve: II. kötet: 9–12/13. évfolyam*. https://refpedi.hu/documents/1548/Kerettanterv_9-12_13_2012.pdf

Barth, K. (1939). *Die Kircliche Dogmatik: Vol. I/2*. Evangelischen Buchhandlung, Zollikon.

Béres, T., Csepregi, A., Kodácsy-Simon, E., Réz-Nagy, Z. & Simon Z., A. (2017). *Remélj!: Evangélikus hittankönyv, 12. osztály*. Luther Kiadó.

Bonhoeffer, D. (2016). *Börtönlevelek*. Harmat Kiadó.

Carmody, B. (2024). Religious education: learning what from studying religions? *British Journal of Religious Education*, *47*(3), 389–399. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2436919

Cho, J., Heinz, M. & Choi, J. (2023). Religious education in Catholic schools in Ireland and South Korea: complex layers of diversity, policy and teacher agency. *Irish Educational Studies*, *42*(4), 1009–1024. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261431

Református Pedagógiai Intézet. (n.d.). *Egyház- és vallásismereti kiegészítő modulok*. https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/kozepiskola/kozepiskolai-kiegeszito-modulok/egyhaz-es-vallasismereti-kiegeszito-modulok/

Foley, T. & Dinan-Thompson, M. (2019). Identity and dialogue: Learnings from a personal interreligious encounter. In M. Buchanan & A. Gellel (Eds.), *Global perspectives on Catholic Religious Education in schools* (pp. 563–573). Springer.

Foley, T., Dinan-Thompson, M. & Caltabiano, N. (2020). Interreligious learning and teaching: unfolding layers of meaning in lived experience to inform possibilities for students in Catholic schools. *Journal of Religious Education*, *68*(2), 141–160. https://doi.org/10.1007/s40839-020-00099-2

Foley, T., DinanThompson, M. & Caltabiano, N. (2023). A case study of primary students' perspectives of engagement in interreligious learning and teaching: a community of learners. *British Journal of Religious Education*, *46*(1), 59–70. https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2259112

Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmons.

Haers, J. (2004). Religious education as conversation: Schools as communities of discernment. In H. Lombaerts & D. Pollefeyt (Eds.), *Hermeneutics and religious education* (pp. 313–336). Leuven University Press.

Hendrik, K. (1956). *Religion and the Christian faith*. Lutterworth.

Hick, J. (1980). *God Has Many Names*. The Westminster Press.

Hick, J. (1989). *An interpretation of religion*. Basingstoke.

Jackson, R. (2018). *Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson*. Routledge.

Jerry, R. (1989). A Reader's Guide to Interreligious Dialogue. *Word and World*, *9*(3), 266–273.

Református Pedagógiai Intézet. (n.d.). *Keresztyén felekezetek – kiegészítő modul*. https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/kozepiskola/kozepiskolai-kiegeszito-modulok/egyhaz-es-vallasismereti-kiegeszito-modulok/keresztyen-felekezetek/

Kienstra, N., Van Dijk-Groeneboer, M., & Boelens, O. (2019). Training for Interreligious Classroom Teaching: an Empirical study. *Religious Education*, *114*(5), 594–608. https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1652878
Knitter, P. (2002). *Introducing theologies of religions*. New York.
Kodácsy, T. (2011). A vallási pluralizmus teológiai értelmezése. In M. Banyár (Ed.), *Vallás: háború vagy béke?* (pp. 59–68). L'Harmattan.
Kodácsy-Simon, E. (2017). Milyeneké az Isten országa?: A gyermekek teológiája Luthernél In L. Szabó (Ed), *Teológia és reformáció* (pp. 193–202). Luther Kiadó.
Kodácsy-Simon, E. (2024). *Engedjétek kérdezni a gyermekeket!: Az egzisztenciális kérdések lehetőséget teremtő ereje a hittanórán*. L'Harmattan Kiadó.
Kodácsy-Simon, E. (2025). Mi a hittanóra célja?: Az egyházba tanítástól a vallásból tanulásig. In E. Kodácsy-Simon & B. Siba (Eds.), *Hitből jövő : Valláspedagógiai kézikönyv* (pp. 39–62). Luther Kiadó, Kálvin Kiadó.
Nelson, J., & Yang, Y. (2022). The role of teachers' religious beliefs in their classroom practice – a personal or public concern? *Journal of Beliefs and Values*, *44*(3), 316–333. https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2125672
Riegel, U., & Delling, S. (2019). Dealing with worldviews in religious education. *Journal of Beliefs and Values*, *40*(4), 403–415. https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1618150
Cambridge University Press. (2026). *Sect*. Cambridge Dictionary. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/sect
Strzyżyński, P. (2017). John Hick's hypothesis of religious pluralism: Postulates, criticism and modification. *PrzegląD Religioznawczy*, *266*(4), 137–153.
Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, *32*(2), 93–103.
Török, P. (2007). *És (a)mikor destruktívak? Az új vallási mozgalmak szociológiája és hazai helyzete*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, HÍD Alapítvány.
Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Routledge.
Vermeer, P. (2004). Learning Religion in a Plural Society. In H. Lombaerts & D. Pollefeyt (Eds.), *Hermeneutics and Religious Education* (pp. 153–172). Leuven University Press.
Református Pedagógiai Intézet. (n.d.). *Világvallások, a vallások világa – kiegészítő modul*. https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/kozepiskola/kozepiskolai-kiegeszito-modulok/egyhaz-es-vallasismereti-kiegeszito-modulok/vilagvallasok-a-vallasok-vilaga-kiegeszito-modul/
Von Balthasar, H. U. (1968). *The moment of Christian witness*. Newman.

MIRANTHIS ZSÓFIA

A (közép)iskolai fegyelmezés bizalmi kérdés

Társadalomtudományos vizsgálatok teológiai reflexiói

ABSZTRAKT

A tanulmány az iskolai fegyelmezéshez a bizalom perspektívájából közelít, miközben két kérdés megválaszolására tesz kísérletet: egyrészt arra, hogy a társadalomtudományos kutatások miként segíthetik a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatának mélyebb megértését, másrészt arra, hogy az egyházi intézmények hogyan járulhatnak hozzá Magyarország alacsony bizalmi szintjének megerősítéséhez. Az írás először az European Social Survey 2002–2023 közötti adatai alapján tekinti át a magyar társadalom bizalmi állapotát, miszerint Magyarország az alacsony bizalmi szinttel rendelkező országok közé sorolható. Ezt követően a tanulmány nemzetközi társadalomtudományos kutatások mentén foglalkozik a fegyelmezés és a bizalom összefüggéseivel mikro- és mezoszinten, valamint kitér a helyreállító igazságszolgáltatás szemléletére és gyakorlatára. Végezetül a szerző teológiai reflexiók keretében értelmezi a társadalomtudomány területéről származó megállapításokat: kitér Isten helyreállító munkájára, az egyházi iskolák sajátos felelősségére, morális kérdésekre és az érdemjegyek hittanórai szerepére.

Kulcsszavak: bizalom, büntetés, serdülők, helyreállító igazságszolgáltatás, iskola

DOI: 10.5281/ZENODO.23267298

Nemzetközi vizsgálatok szerint (Balliet & Van Lange, 2013) a büntetés önmagában csak a magas bizalmi szinttel rendelkező társadalmakban járul hozzá hatékonyan az állampolgárok szabálykövető magatartásához, a közjó érvényesüléséhez és az igazságos közteherviseléshez. Azaz a fegyelmezés eredményességét nemcsak a rendelkezésre álló eszköztár, hanem az érintett társadalom bizalmi állapota is befolyásolja. Ez az iskolákban sincsen másképp, nehezített terepen: nem felnőttekkel, hanem fejlődésben lévő serdülőkkel foglalkozunk.[1] Nevelőmunkánk hatását pedig legtöbb esetben csak évek múltán látjuk kibontakozni. Az iskola nemcsak abban tölt be kulcsszerepet, hogy a társadalmi intézmények később, felnőttkorban milyen megítélés alá esnek (Amemiy et al., 2020), hanem a nagyrészt iskolában töltött serdülőkor az együttműködés, az autonóm moralitás és a harmonikus társadalmi együttélés felé vezető út kiemelt fejlődési mérföldköve.

Jelen tanulmányban az iskolai fegyelmezést bizalmi alapon kezelem. Azt vizsgálom, hogy a magyar társadalom bizalmi állapota mit jelez (előre) az iskolai fegyelmezés helyzetéről, és annak hatékony kezelésében a keresztyén iskoláknak milyen jelentősége lehet.

Ezt négy lépésben vizsgálom. Először az ESS adatbázisban – European Social Survey (ESS Data Portal, 2002–2023) – elérhető mérések alapján a magyar társadalom bizalmi szintjét elemzem, és következtetéseket vonok le a serdülők élethelyzetére vonatkozóan. Másodszor a nemzetközi kutatások eredményeit és azok relevanciáját ismertetem a témakörben. Harmadszor a pedagógiában egyre nagyobb figyelmet kapó helyreállító igazságszolgáltatás (restorative justice) és a keresztyén nevelés kapcsolópontjaival foglalkozom. Végezetül a keresztyén oktatás és nevelés mikro- (tanár) és mezoszintjén (iskola) összegzem az eredményeket, és azok tovább gondolására teszek kísérletet. A fegyelmezés témaköre érzékeny, ezért fontos megjegyezni, hogy a tanulmány nem kíván konkrét megoldási javaslatokat kínálni; célja inkább az, hogy az iskolai fegyelmezésről szóló diszkurzust egy eddig kevésbé tárgyalt szemponttal gazdagítsa.

A magyar társadalom bizalmi állapota

Az ún. általánosított bizalom azt az emberi hozzáállást vizsgálja, hogy az emberek általában véve mennyire tartanak másokat – beleértve ismeretleneket, más csoporthoz tartozókat – megbízhatónak. A kulturális megközelítés szerint ennek a bizalomnak a mértéke a korai gyermekkort követően jelentősen már nem befolyásolható (Uslaner, 2018). Ezzel szemben a tapasztalati perspektíva képviselői – miközben nem becsülik alá a gyermekkori hatások jelentőségét – úgy vélik, hogy az élet során szerzett élmények képesek felülírni a meglévő mintázatokat (Dinesen, 2012a). Jelen tanulmány nem teszi lehetővé a két nézet részletes ismertetését, azt azonban fontosnak tartom megjegyezni, hogy írásomban – legfőképpen Dinesen munkásságának hatására (például 2012a; 2012b) és hitbeli meggyőződésből, mégpedig, hogy Isten bármit képes átformálni – a tapasztalati megközelítés álláspontját képviselem.

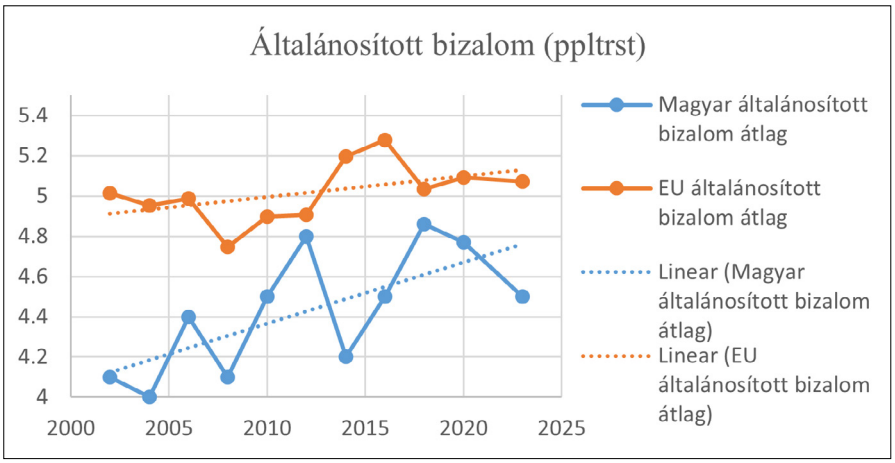
Mielőtt rátérnék a magyar társadalom bizalmi állapotára, vagyis az általánosított bizalom szintjére Magyarországon, röviden tisztázni kell, mi indokolja ennek vizsgálatát az iskolai figyelmezéssel összefüggésben. A bevezetésben már említésre került Balliet és Van Lange (2013) átfogó vizsgálata, amely szerint a büntetés alacsony bizalmi szinttel rendelkező országokban nem mozdítja elő az állampolgárok együttműködését a közterhek viselésében, és a közjó előmozdításában. Egy másik nemzetközi kutatás (Frederiksen et al., 2016) arra mutatott rá, hogy az iskolai oktatás pozitív hatása a társadalom bizalmi állapotára nem nevezhető egyetemes érvényűnek. Míg az alacsony korrupcióval jellemezhető országokban a magasabb iskolázottság moderált mértékben, de magasabb bizalmi szintet eredményez, addig azokban az országokban, ahol a korrupció szintje magasnak tekinthető, az ellenkezője tapasztalható: a magasabb iskolázottság érzékenyebbé teszi az embert a visszaélésekkel szemben, ezért az oktatás erősen negatív hatással van az általánosított bizalom szintjére. A két példa is jól mutatja, hogy az általánosított bizalom szintjében mutatkozó különbségek eltérő jelenségekhez vezethetnek, ezért a bizalmi állapot figyelembevétele elengedhetetlen. Mivel jelenleg kevés vizsgálati eredmény érhető el az alacsony bizalommal

rendelkező országok vonatkozásában, ezért a meglévő kutatásokat érdemes fenntartásokkal, inspiráló jelleggel kezelni.

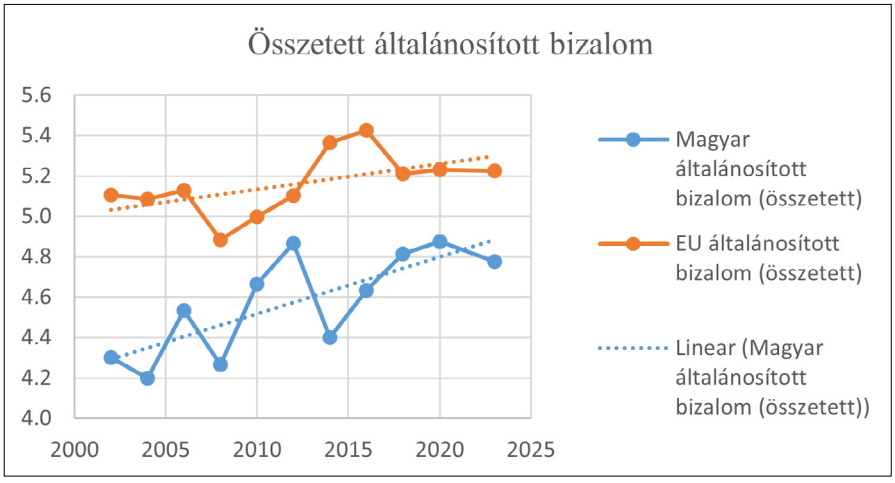
Itt érkezünk el a tanulmány első kérdéséhez: mit mondhatunk el a magyar társadalom bizalmi állapotáról? Milyen Magyarország helyzete a többi európai uniós tagországhoz képest? Ehhez az ESS-adatbázis 2001 és 2023 közötti méréseinek (ESS Data Portal, 2002–2023) általánosított bizalomra vonatkozó adatait elemzem. Az általánosított bizalom mértéke kétféleképpen mérhető: egyetlen kérdésből, illetve három kérdésből álló kérdőív segítségével. A fő kérdés, hogy meg lehet-e bízni a legtöbb emberben, vagy nem lehet elég óvatosnak lenni (kód: ppltrst)? Három kérdés esetén a főkérdés az alábbiakkal egészül ki: A legtöbb ember segítőkész, vagy inkább saját magával törődik (kód: pplhelp)? Az emberek tisztességre törekszenek, vagy kihasználnak másokat (kód: pplfair)? Az ESS adatbázis előnye, hogy a kérdőív az európai országok bizalmi szintje kapcsán az OECD (2017) iránymutatásaival van összhangban: az egykérdéses módszer helyett a három kérdésből álló bizalmi skálát használja, ezért az általánosított bizalom mérésére mindkét számítás elvégezhető. Másrészt Magyarország tekintetében mindhárom kérdés vonatkozásában az összes mintavételi időszakra elérhető adat, így az elmúlt két évtized bizalmi állapotáról egy átfogó képet kaphatunk. A válaszok 0–10 között terjedő skálán helyezkednek el, ahol az alacsonyabb érték alacsonyabb bizalmi szintet jelez, az általánosított bizalom mértékét pedig a beérkezett adatok súlyozott átlaga adja.

Az első ábra az egytételes, a második a háromtételes mérés súlyozott eredményeit szemlélteti. Mindkettő azt mutatja be, hogyan alakult Magyarországon az általánosított bizalom mértéke, és miként viszonyul az EU-országok átlagához.

1. ábra Általánosított bizalom súlyozott átlaga Magyarországon és az EU-ban



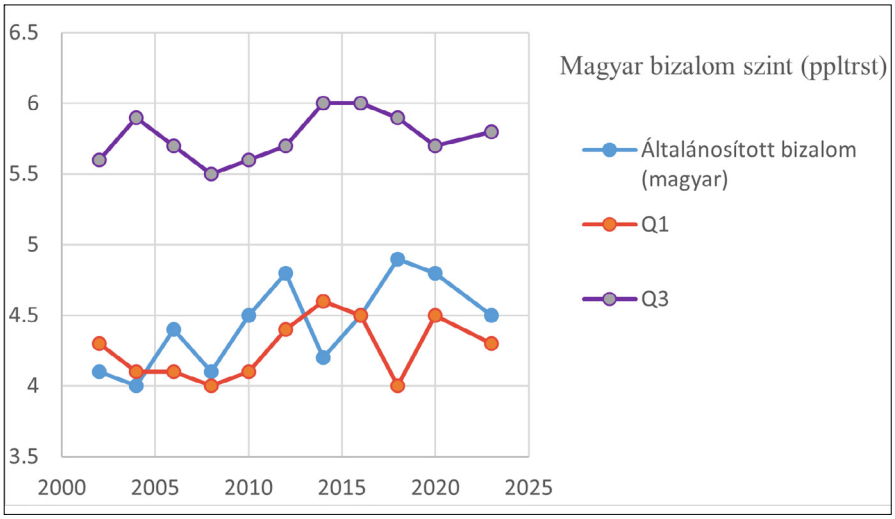
2. ábra Összesített általánosított bizalom súlyozott átlaga Magyarországon és az EU-ban



A két számítási mód eredményei nem mutatnak szignifikáns eltérést: Magyarország bizalmi szintje alulmarad az európai átlaghoz képest. Ugyanakkor, bár az általánosított bizalom mértéke 2018–2020 óta csökken, összességében – az európai átlaghoz hasonlóan – lassan növekvő tendenciát mutat.

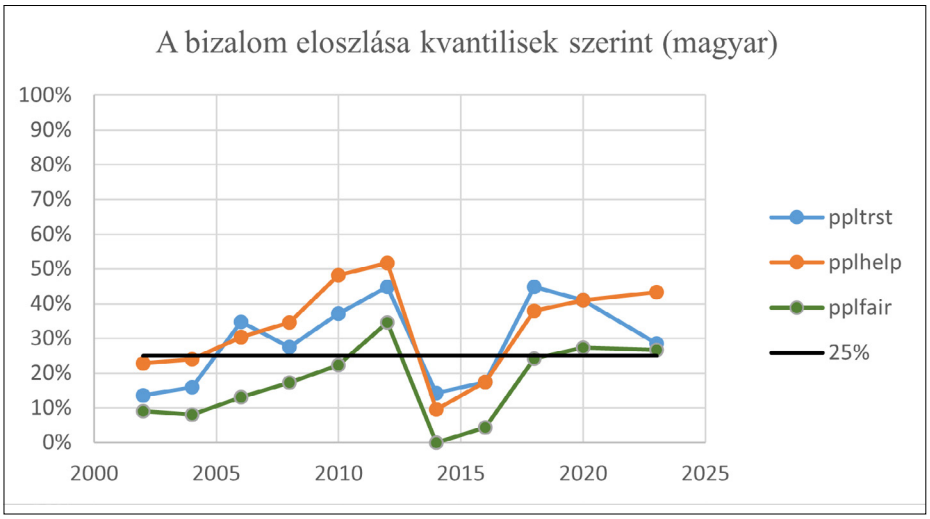
A harmadik ábrán az általánosított bizalom átlagértéke[2] látható éves bontásban, a többi ország értékeinek figyelembevételével: Q1 az alacsony és a közepes bizalmi szint határát, míg a Q3 a közepes és a magas bizalmi szint elválasztó vonalát jelöli.

3. ábra A magyar társadalom általánosított bizalom szintje és kategóriája



A következő ábrán (4. ábra) Magyarország általánosított bizalmának kvantilis szerinti rangsorolása látható az európai országokhoz viszonyítva. A magasabb százalék magasabb bizalmi szintet, egyben az országok rangsorában az adott évre vonatkozóan magasabban betöltött pozíciót jelent. A 25% alatti országok alacsony bizalmi szinttel a sereghajtók.

4. ábra A bizalom eloszlása (magyar) kvantilisek szerint (EU országokhoz viszonyítva)



A magyar mintázatról általánosságban elmondható, hogy az emberek segítőkészségéről alkotott képe szinte mindig pozitívabb a másik két tételhez képest, az országok rangsorolásában is előrébb helyezi Magyarországot. Ez az érték 2012-ben elérte a középmezőnyt is. A legnegatívabb hozzáállás az emberek tisztességére, fair hozzáállására vonatkozik, amely többek között összefüggésben állhat az ország magasabb korrupciós szintjével is (lásd Corruption Perception Index, 2025; Transparency International, 2025).[3] A legkevésbé tehát abban bízunk, hogy mások tisztességesek velünk szemben. Ez olyannyira meghatározó, hogy 2015-ben az országok rangsorában az utolsó helyen végeztünk.

Ezek alapján Magyarország az európai országok sorában inkább alacsony bizalommal rendelkező társadalomnak minősül. Ebből fakadóan a büntetőrendszerek az együttműködő viselkedés tartós előidézésére kevésbé vannak pozitív hatással (Balliet & Van Lange, 2013); az emberek tisztességére vonatkozó, kirívóan alacsony bizalmi értékek a társadalom fokozott érzékenységére utalhatnak olyan helyzetekben, amelyekben az érintettek egy adott eljárást tisztességtelennek ítélnek. Ugyanakkor ez nem a büntetések szükségességének hiányát jelenti, sokkal inkább további motivációs tényezők feltárásának és rendszerszintű beépítésének fontosságára hívja fel a figyelmet.

Többségi és kisebbségi serdülők bizalmáról

Mi mondható el a serdülőkről? Mivel ezeket a méréseket jellemzően felnőttek körében végzik, a serdülőkorra jellemző intenzív személyiségformálódás és instabil élethelyzet kevésbé jelenik meg a kutatásokban. A serdülők bizalmának pszichológiai és társadalmi szempontú megértésének hiányosságát jól mutatja, hogy Cavanagh 2026-os tanulmányát azzal a következtetéssel zárja, miszerint kiemelten fontos lenne a bizalomkutatásokban a serdülőkori fejlődést és működést önálló fejlődési szakaszként vizsgálni, és ennek megfelelően átfogó elméletek kialakítását elősegíteni a korosztály bizalmi működésének megértéséhez (Cavanagh, 2026). Egy svéd kutatás például kimutatta, hogy a 15–18 éves korosztály általánosított bizalmi szintje fordított összefüggést mutat a 18 év feletti fiatalok depresszió és szorongás tüneteivel (Låftman et al., 2024). Továbbá elmondható, hogy ez a bizalmi szint sokszor a serdülőkor kezdeti szakaszában magasabb, mint később (Bi et al., 2025), ugyanakkor a kérdésben nem alakult ki tudományos konszenzus.

A magyar kontextust figyelembe véve nem kerülhetjük meg a különböző kisebbségekhez tartozó, ezen belül kifejezetten a roma származású diákok helyzetét. Sajnos az ESS felmérései etnikumok vizsgálatára nem tér ki, és mivel a serdülők bizalmával egyelőre kevés kutató foglalkozik, elérhető adat nincs erre nézve. Három tanulmány eredményiből azonban vonhatunk le következtetéseket.

Az egyik Sendroui és Upenieks írása (2020), amelyben kelet-európai – köztük magyar – roma és nem roma felnőttek tapasztalatait hasonlítják össze azért, hogy a társadalmi bizalom és a támogatottság érzésének lehetséges összefüggéseit feltárják. Arra jutottak, hogy a társadalmi bizalom különösen a legkiszolgáltatottabbak számára létfontosságú, mert ez teszi lehetővé, hogy a családjaikon túl – akik legtöbbször szintén nehéz helyzetben vannak, és a marginalizált közösség tagjai – a tágabb környezetre, ismeretlenekre is tudjanak hagyatkozni. Ezt tovább gondolva, például egy iskolai környezetben előfordulhat, hogy egy roma származású diák nehezebben kér segítséget, mert tapasztalatai azt mutatják, hogy nem számíthat sok jóra másoktól, és ez rengeteg frusztrációhoz vezethet. Ez különösen olyan életkorban lehet meghatározó, amikor a serdülők elsősorban a hozzájuk hasonló kortársakkal tartanak össze, ami tovább erősítheti a megbélyegezettség élményét. Ezek alapján feltételezhető, hogy az általánosított bizalom szintje esetükben (még) alacsonyabb lehet kortársaikéhoz képest.

Yeager és munkatársainak (2017) az Egyesült Államokban végzett vizsgálata kisebbségi (afroamerikai, latin-amerikai), valamint többségi serdülők körében arra mutat rá, hogy ebben az életkorban a diákok egyre inkább felismerik a szabályok és a felnőttek döntései mögött meghúzódó esetleges hátrányos megkülönböztetéseket. Ez a bizalmatlanság[4] tovább erősíti az igazságtalanságok érzékelését, ami további bizalomcsökkenéshez vezethet, és növelheti a fegyelmi problémák előfordulását. Ez az önmagát gerjesztő folyamat legnagyobb mértékben a kisebbségekhez tartozó diákokat érinti: körükben hosszú távon alacsonyabb továbbtanulási arányt eredményez (Yeager et al., 2017). Láthatjuk tehát, hogy nemcsak az általánosított bizalom, hanem az intézményi bizalom szintjén is valószínűleg

a serdülőkorban nyílik ki a bizalmi olló a többségi és a kisebbségi társadalom között, amelynek hosszú távú következményei lehetnek a serdülők életére nézve. Annak feltárásához, hogy az alacsony bizalmi kultúrával rendelkező országokban milyen mértékű és dinamikájú a két csoport közötti eltérés, magyar mérésekre lenne szükség.

A harmadik tanulmány Dinesen kutatása (2012b), aki Dániába – mint magas bizalommal rendelkező országban – az alacsony bizalmi szintű országokból betelepülő bevándorlók gyermekeinek általánosított bizalmát iskolai környezetben vizsgálta. Úgy találta, hogy nemcsak a bevándorló szülőknek a bizalma lett magasabb a származási országban élő szülőkhöz képest, hanem a gyermekeik bizalma még a szüleikhez képest is magasabb lett: közelebb állt a dán diáktársaikéhoz, amelyben az iskolának és a kortársaknak döntő jelentősége volt. Habár Dinesen bevándorlókkal, és nem pedig romákkal, ráadásul magas bizalmi szinttel rendelkező országban foglalkozott, ennek a bizalmi adaptivitásnak a jelensége elgondolkodtathat bennünket arról, hogy mit tehetnék azért, hogy a marginalizált diákok bizalmának lehessen hova és mihez felkapaszkodnia.

Tehát a bizalom tapasztalati megközelítéséből kiindulva elmondható, hogy a serdülő fiatalok egy olyan társadalomban szocializálódnak Magyarországon, ahol az emberek alapvetően bizalmatlanok, legkevésbé pedig az emberek tisztességében és a fair bánásmódban bíznak. A kisebbségekhez tartozó diákok esetében ez a környezet halmozottan befolyásoló tényező lehet egy amúgy is érzékeny és intenzív fejlődési életszakaszban. Az életkori sajátosságok a társadalom általános bizalmatlanságát tovább növelhetik: az identitás-formáláshoz szükséges határfeszegetések, és a szülők és más autoriter személyek iránti bizalom háttérbe szorulása jellemzi ezt az időszakot a kortárs bizalom javára. Az iskolai fegyelmezés hatékonysága elválaszthatatlan a serdülők és az őket körülvevő társadalom bizalmi kultúrájától.

Korántsem arról van szó, hogy alacsony bizalmi szinttel jellemezhető társadalmakban ne lenne helye a fegyelmezésnek vagy a büntetésnek; sokkal inkább arról, hogy a bizalmi tényezők figyelmen kívül hagyása esetén ezek hatékonysága korlátozott marad. A magyar társadalom esetében mindez azzal párosul, hogy a fair és nem fair helyzetek megítélésére való fokozott érzékenység a serdülők igazságérzetével és szabályfeszegető attitűdjével együtt jelenik meg. Ezek leginkább iskolai fegyelmezési helyzetekben aktiválódnak.

A következőkben a bizalom és az iskolai fegyelmezés kapcsolatával foglalkozó néhány nemzetközi kutatást tekintek át, majd bemutatom azt a megközelítést, amely a téma kapcsán nemzetközi szinten egyre inkább elterjedt, és amely meglátásom szerint a magyar bizalmi mintázattal is szoros összefüggést mutat: a helyreállító igazságszolgáltatást. Végezetül a teológia nézőpontjából reflektálok erre a kérdésre, miközben arra keresem a választ, hogy egy keresztyén iskola miben nyújthat többet, hogyan gazdagíthatja a helyreállító igazságszolgáltatás szemléletét.

Warnick fogalmi alapvetéséről: büntetés és fegyelmezés

Egy teljes tanulmányt lehetne szentelni annak, hogy a fegyelmezés és a büntetés fogalmai milyen viszonyban állnak egymással. Írásomban azonban a bizalom irányából közelítek a fegyelmezés témaköréhez: kategóriától függetlenül, ha egy diák méltánytalannak tart egy intézkedést, az próba elé állítja a tanár és a diák, illetve a diák és az iskola közötti bizalmi kapcsolatot. Sok esetben a tanár és az intézmény között fennálló bizalmi állapot is meghatározó. Mindazonáltal érdemes kiemelni néhány olyan szempontot, amely nemcsak a tudományos kutatások eredményeinek mélyebb megértését segíti, hanem a meglévő gyakorlatok árnyaltabb értelmezéséhez is hozzájárul.

A legújabban megjelent cambridge-i kézikönyvben (The Cambridge Handbook of Ethics and Education, 2024), amely az etika és az oktatás kapcsolatát tárgyalja, Bryan R. Warnick a két fogalom – fegyelmezés és büntetés – közötti különbségtételt „kényes és érzékeny" feladatnak nevezi (Warnick, 2024). A szerző szerint a fegyelmezés a viselkedést szabályozó intézményes társadalmi normák megszegésére adott válaszreakció, míg a büntetés alapvető erkölcsi normák áthágására vonatkozik. Álláspontja szerint egyedül az utóbbi képes a diák erkölcsi fejlődésében érdemi változást eszközölni (Warnick, 2024). Habár a tanulmányomban az iskolai fegyelmezéshez mindkét jelentést hozzárendelem, a különbségtétel mentén annyit önreflexióként magunkkal vihetünk, hogy feltegyük a kérdést: vajon mire reagálunk egy adott fegyelmezési helyzetben? Társul-e hozzá erkölcsi tartalom? Meglátásom szerint nem minden iskolai szabálynak van erkölcsi vonzata, ugyanakkor egy enyhe szabálysértésre keresztyén lelkülettel adott fegyelmezés vagy megengedés a diákot hozzásegítheti ahhoz, hogy hosszabb távon erkölcsi következtetéseket vonjon le. Reménység szerint a diák azzal a lenyomattal kerül ki az iskola falai közül, hogy helyes és megéri becsületesnek és méltányosnak lenni a mai világban.

A fogalmi tisztázás mellett azt is érdemes mérlegelni, hogy a büntetés elsősorban a múltra vagy a jövőre irányul-e. Előretekintő megközelítés esetén a büntetés lehetséges következményeit tartjuk szem előtt: ha nem járul hozzá az érintettek és a közösség jobbá tételéhez, nehezen igazolható (Warnick, 2024). Ezzel szemben a visszatekintő megközelítés a megsértett szabályokat és elveket helyezi előtérbe, és a méltányosság helyreállítására törekszik: mindenkinek az jár, amit megérdemel. Warnick szerint a két nézőpont együttes mérlegelése szükséges: a visszatekintés azt világítja meg, mi tekinthető méltányosnak az adott helyzetben, míg az előretekintés arra irányul, hogy az adott döntés etikailag vállalható-e (Warnick, 2024). Wang és Murninghan (2017) kifejezően ragadják meg ezeknek a dilemmahelyzeteknek a gyökerét, amikor arról írnak, hogy a fegyelmezési helyzetekben négy alapvető erkölcsi érték feszül egymásnak: az igazságosság és a méltányosság (visszatekintés) szemben az irgalommal és megbocsátással (előretekintés) (Wang & Murninghan, 2017). Valamint a büntetés nemcsak az elkövető érzelmeire és viselkedésére, hanem környezetére is hatást gyakorol (Wang & Murninghan, 2017). Úgy gondolom, pontosan ennek a dilemmahelyzetnek az isteni megoldása Krisztusban a keresztyén hit misztériuma, egyben missziós ereje fegyelmezési kérdésekben is. Egyrészt megóv attól az intézményesült

vagy éppen tanári hübrisztől, hogy az igazság és az igazságszolgáltatás birtokosai lennénk szemben a „tapasztalatlan" diákokkal – ez ugyanis könnyen a „mert azt mondtam" érvelésekhez vezet. Sokkal inkább a tanár személyén keresztül az Istenre hagyatkozó, az igazságot kereső és a hibázni képes ember képét erősíti meg a diákok szemében. Ugyanakkor az ember felelősségét nem háríthatjuk Istenre – a „majd lesz valahogy", „nem kell foglalkoznom vele" álkeresztyén verziójaként –, hiszen Krisztus drága árat fizetett az ember méltóságának helyreállításáért. Az iskola, a tanár, a diák együtt felelősek egy olyan bizalmon és fair bánásmódon alapuló környezet megteremtésért, ahol komolyan veszik az embert: legyen szó bárkiről és bármilyen helyzetről.

A bizalom szerepe az iskolai fegyelmezésben mikro- és mezoszinten

Ebben a részben különböző társadalomtudományos vizsgálatokra támaszkodva a bizalom iskolai fegyelmezésben betöltött szerepét elemzem: egyrészt mikroszinten, a tanár-diák viszonyrendszerben, másrészt mezoszinten, a diák és az intézmény kapcsolatában. A tanulmány azonban nem tér ki a makroszintre, vagyis az oktatási rendszerek egészére és az oktatáspolitikai kérdésekre.

Mikroszint: bizalom tanár és diák között

A mikroszinthez a már érintőlegesen említett Wang és Murninghan kutatása (2017) felől érdemes közelíteni, akik két vizsgálati körben az Egyesült Államokban és Hong Kongban, nemzetközi szervezeti környezetben vizsgálták, hogy milyen hatással vannak a büntetések az adott szervezeti közeg bizalmi állapotára. Azaz a szemlélőkkel, és nem pedig a büntetést elhordozó személlyel foglalkoztak. Három büntetési fokozatot különböztettek meg: a vezető büntetlenül hagyja a történteket, közepes mértékű vagy nagymértékű büntetést szab ki. Azt találták, hogy a büntetés bizalomra gyakorolt hatása erősen függ attól, hogy a vezetőt megbízhatónak tartják-e a többiek, valamint, hogy mit gondolnak a vezető motivációjának önzetlenségéről. Az eredményekből az is látható, hogy a környezet bizalmi állapota nemcsak a büntetést végrehajtó személy karakterére és motivációjára érzékeny, hanem arra is, hogy a szemlélők az adott személy megbüntetését szükségesnek vagy szükségtelennek ítélik meg. Ha az eljárás szerintük jogos, a bizalmat a közepes vagy nagymértékű büntetés képes megtartani. Azonban, ha a szemlélők szerint a büntetés nem, vagy kevésbé megérdemelt, nagymértékű büntetés bizalmi krízishelyzetet idéz elő. Ehelyett közepes mértékű büntetés mellett vagy annak elengedése mellett kell dönteni. Wang és Murninghan (2017) a közepes erősségű büntetéseket tartják biztonsági játéknak az olyan esetekben, amikor a szabályosság és az elkövetés megítélésére nincsen tiszta, egyértelmű iránymutatás (Wang & Murninghan, 2017).

Ezek az eredmények összhangban állnak egy kínai (Zhang & Qi, 2024), 14 éves serdülőkön végzett kutatással, amelynek keretében azt vizsgálták, milyen összefüggés áll

fenn a tanár által kiszabott büntetés intenzitása és az azt szemlélő diákok bizalmi szintje között. Úgy találták, hogy a kettő közötti kapcsolat egy fordított U-alakot ábrázol: bizalmat támogató hatás egyedül a közepes erősségű büntetéshez társul. Ugyanakkor a tanár-diák kapcsolat, mint befolyásoló tényező jelen volt. Például, ha a tanár szigorú büntetés mellett döntött, az bizalomcsökkentő hatással volt azokra, akik kedvelték a tanárt, míg a semlegesen viszonyulók körében ez a hatás sokkal kisebb.

Tehát a tanórai fegyelmezések hatékonyságát, vagy éppen szükségességének gyakoriságát hosszú távon nemcsak a büntetésben érintett diákok bizalmi állapota, hanem a szemlélőké is befolyásolja. A túl sok mindent elnéző vagy éppen kisebb helyzetekre is túlzó szigorral reagáló tanár egy sor olyan folyamat elindítója lehet, amelyben az addig együttműködő diákok bizalma is megcsappan. Ez a csoport egészére kiterjedő bizalmi krízishez és a fegyelmezési problémák gyakoriságának és intenzitásának növekedéséhez vezethet. A fegyelmezés tehát nemcsak az érintett tanárnak és diáknak a bizalmi ügye, hanem a többieké is.

A mikroszintnél maradva, áttérek a fegyelmezésben, büntetésben, vagy éppen hátrányos megkülönböztetésben részesülő diákok nézőpontjára. Yeager és munkatársainak a kutatása (Yeager et al., 2017) korábban már említésre került. Az Egyesült Államokban 11–14 év közötti fehér, afroamerikai és latin–amerikai diákok intézménybe vetett bizalmát vizsgálták. Azt vették észre, hogy az ún. „wise-feedback" (bölcs visszajelzés), azaz a tanár rendszeres, rövid, írásos visszajelzése a diákok munkájára az afroamerikai és latin–amerikai diákok fejlődésében hosszan tartó pozitív változást volt képes előidézni. Azok, akik a munkájukra objektív, előítéletektől mentes, megerősítő visszajelzést kaptak, kevesebbet fegyelmezési problémával szembesültek, és hat évvel később nagyobb arányban tanultak tovább főiskolán (Yeager et al., 2017). Nyilvánvaló, hogy a „wise-feedback" gyakorlata nem szüntette meg a kisebbségek által tapasztalt igazságtalanságokat, ugyanakkor egy ilyen „apró" visszajelzési rutin képes volt tartósan megtörni egy bizalmatlansági láncolatot.

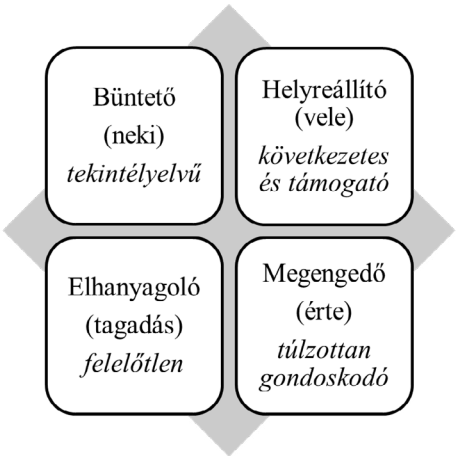
Szintén az Egyesült Államokban végeztek egy kutatást 14–15 éves diákok körében, amelyben azt vizsgálták, hogy a tanulók tanáraikba és az intézménybe vetett bizalma milyen hatással van a matematikaórán kapott fegyelmezés hatékonyságára az azt követő napon (Amemiya et al., 2020). Azon diákok esetében, akik kevés bizalommal voltak a tanáruk irányába, a fegyelmezés hatástalan volt. Miközben, akik magas bizalommal voltak a tanáruk iránt, viszont az intézménybe vetett bizalmuk alacsony volt, azoknak másnap az órai aktivitásuk csökkent. A fegyelmezés csak azoknál ért el pozitív változást, akiknél mind a tanár, mind az intézmény felé bizalommal viseltettek. Azaz, a tanulmányon keresztül nemcsak az domborodik ki, hogy a fegyelmezés a tanár-diák bizalom nélkül hatástalan, hanem az is, hogy ha a diákok nem tudnak megbízni az intézményükben, a tanár-diák szinten kialakult bizalom önmagában nem képes pozitív változást elérni. Sőt, a fegyelmezés negatív irányba mozdította el a diákok másnapi viselkedését. A mikro- és mezoszint összefonódását láthatjuk itt.

Mezoszint: iskolaszintű bizalom és a helyreállító igazságszolgáltatás

A fegyelmezési problémák iskolai szintű kezelése kapcsán a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban egyre nagyobb figyelem jut a helyreállító igazságszolgáltatás (restorative justice) szemléletére. Warnick ezt az irányt tartja legígéretesebbnek szemben más pszichológiai megközelítésekkel, mivel az morális és közösségi szempontot is figyelembe vesz (Warnick, 2024). Így fogalmaz: *„A vétség nem elvont fogalom, hanem a megtört emberi kapcsolatok irányából ragadható meg."* (Warnick, 2024, p. 435) Azaz, a módszer nem merül ki abban, hogy mindenki megkapja, amit érdemel, hanem a kapcsolatok helyreállítása, az egyének és a közösség erkölcsi fejlődésének a támogatása a cél, amely a tanulási folyamatoknak szerves részét képezi (Warnick, 2024). Az elkövetőt a közösség tagjaként kezelik, szemben az amerikai gyakorlatban elterjedt iskolai felfüggesztések és kizárások gyakorlatával (Warnick, 2024). Curren – szintén az Egyesült Államokban – hasonlókra hívja fel a figyelmet: a kirekesztő fegyelmi intézkedések mind a viselkedésben, mind a tanulmányi eredményekben is könnyen lefelé ívelő spirálhoz vezetnek (Curren, 2020). A szerző kiemeli, hogy az iskolai felfüggesztések még a szegénységnél is erőteljesebb hatást fejtenek ki hosszútávon: felnőttkorban a munkanélküliség, a segélyeknek való kitettség, akár a bűnelkövetés is nagyobb arányban fordul elő (Curren, 2020). Az iskolai fegyelmezés kérdése tehát társadalmi kérdés is.

A Helyreállító Gyakorlatok Nemzetközi Intézetének (International Institute for Restorative Practices) alapítója, Ted Wachtel, különbséget tesz a helyreállító igazság és helyreállító gyakorlatok között: előbbi az utóbbi részhalmazát képezi (Wachtel, 2016). Hiszen a szemlélet nemcsak reaktív, hanem proaktív természetű: az iskolai rutin részét képezik egyrészt az ún. körök, ahol a kötetlen beszélgetések az információmegosztást, egymás támogatását, konfliktusok megoldását szolgálják. Másrészt a tanárok tanórai jelenléte tartozik ide, és az, ahogyan segítik a diákokat abban, hogy érzelmi szinten is tudatosítsák, milyen hatással vannak másokra a viselkedésükkel. Ezek az ún. informális helyreállító gyakorlatok. A konferenciák, a családi döntéshozó csoportokkal együtt már reaktív szerepet töltenek be. Egy adott ügyben az érintettek – elkövető és áldozat, azok családjai, közösségi képviselet – önkéntes alapon egy ún. helyreállító konferencia keretében találhatják meg azt az utat közösen, hogyan lehetne az okozott károkat helyrehozni. A családos találkozások pedig azt szolgálják, hogy az érintettek családjai, barátai, szomszédai közösen építhessenek ki egy támogatási hálózatot és tervet nemcsak az adott helyzetre, de a jövőre nézve is (Wachtel, 2016). Anélkül, hogy a részletekbe mélyrehatóan belemennénk, Wachtel ábrája kifejezően rámutat ennek a szemléletnek a lényegére (5. ábra): a tiszta szabályrendszerek és a következetesség ez esetben empátiával, a diákok bevonásával és támogatásával társul.

5. ábra: A társas fegyelmezés ablaka Ted Wachtel szerint (Wachtel, 2016)



Ennek a szemléletnek a rövid ismertetését azért választottam, mert a magyar református oktatásban két jelentős kapcsolódási pontra figyeltem fel. Az egyik a magyar bizalmi állapotra vonatkozik: itthon a mások tisztességében és a fair bánásmódban való bizalom rendkívül alacsony, amely meglátásom szerint éppen az igazságszolgáltatási helyzetekkel kapcsolatban teszi hiperérzékennyé az embereket: ez iskolai környezetben leginkább az értékelés és a fegyelmezés kapcsán vetődhet fel. A másik egy teológiai áthallás Isten helyreállító munkája és a helyreállító igazságszolgáltatás között. Erre a továbbiakban néhány gondolat erejéig még kitérek.

Teológiai reflexiók

Hogyan segíthetik ezek a társadalomtudományos eredmények az egyházi iskolákat és pedagógusaikat a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatának mélyebb megértésében? Továbbá miként járulhatnak hozzá az egyházi intézmények iskolai fegyelmezés gyakorlatán keresztül Magyarország bizalmi állapotának erősítéséhez?[5] E tanulmányrészben ezekre a kérdésekre keresem a választ, amikor az eddigi megállapításokat teológiai szempontból értékelem.

Isten helyreállító munkája a világban

Isten helyreállító, kiengesztelő munkája Krisztusban vált megtapasztalhatóvá az ember számára (2Kor 5,17–18), és nemcsak Krisztus követőivé, hanem követeivé is tesz bennünket (2Kor 5,18b–20). Ennek végső célja az ember Istennel való kapcsolatának helyreállása (2Kor 5,20b). Tehát ez a folyamat Istentől ered és hozzá vezet vissza (vertikális dimenzió), miközben az emberi kapcsolatok szintjén is kibontakozik (horizontális dimenzió). Ehhez képest a társadalomtudományok területéről megismert helyreállító igazságszolgáltatás (restorative justice) teológiai szempontból nézve szűkebb (egydimenziós) keresztmetszettel

dolgozik, nemcsak dimenzióját, hanem bűnértelmezését tekintve is: habár a kapcsolatok megtörtségéből indul ki, a bűn ontológiai kérdéseivel nem foglalkozik. Ugyanakkor, missziológiai szempontból, a missio Dei fogalmát és fordulatát komolyan véve – azaz Isten ott is munkálkodik, ahol nem számítanánk rá, az egyház feladata pedig meglátni és bekapcsolódni abba, amit Isten megkezdett (Kim, 2009/2012) – nem zárja ki azt, hogy a helyreállító igazságszolgáltatás szemlélete Isten Országának a javát szolgálja.

Isten Krisztusban véghezvitt helyreállító munkája sohasem kerüli meg az embert: nem történik meg a tudta és részvétele nélkül. Isten olyannyira komolyan veszi az ember megszólítását, vele való kapcsolatát, és bevonását a folyamatba, hogy még saját Fiát is emberré tette: „*Az Ige testté lett, közöttünk lakott.*" (Jn 1,14a) A társas fegyelmezés ablaka (5. ábra) hasznos eszközként szolgálhat felismerni fegyelmezési attitűdjeink és gyakorlatunk torzulásait mikro- és mezoszinteken egyaránt. Részese-e az érintett fél a folyamatnak? Vagy éppen a helyreállítás szolgálatára hivatkozva Krisztus követőiként nem keverjük-e össze a tekintélyt a tekintélyelvűséggel, a megbocsátást az engedékenységgel, illetve az Istenbe vetett bizalmat az emberi felelősség elhanyagolásával egyes helyzetekben? Ha nem is értünk egyet (akár mindenben, akár semmiben) a többek között Wachtel által ismertetett helyreállító szemlélettel (2016), azt gondolom, hogy a társas fegyelmezés ablaka (5. ábra) sok mindenben segítségünkre lehet.

A hiba mindig hangosabb ott, ahol nagyobb az elvárás

Láthattuk, miként a magyar társadalom tagjai legkevésbé abban bíznak, hogy mások tisztességesen, igazságosan bánnak velük. Egy egyházi iskolában a rosszul kezelt fegyelmi helyzetek intézményen kívül és belül még inkább kiélezettek. Hiszen továbbra is erősen él a köztudatban – az egyházon kívüliek körében is – az az elvárás, hogy „keresztyénektől mégiscsak többet várunk"… Ez Jézus elvárásaitól sincs messze: egymás szeretetére új parancsolat adott, ez pedig a közösség Krisztushoz tartozásának ismertetőjegye (Jn 13,34). Pozícióféltéseknek, hatalmi harcoknak, és versengéseknek nincs helye (Mt 20,26–28). Mindehhez hozzátevődik az egyház társadalmi megítélésének a terhe, amely akarva-akaratlanul az iskola falai közé is beszűrődik. Ez lehetőséget is rejt magában: az egyházi iskolák esetében nemcsak a rossz, de a jó gyakorlatnak is nagyobb ereje és láthatósága van. Mint Krisztus helyreállító munkájának követei, az egyház iskoláinak kísérleti terep szerepe van: egyfajta laboratóriumok lehetnek azért, hogy az iskolai fegyelmezés kérdéseiben átvett sablonok helyett a magyar kontextushoz illeszkedő keresztyén utakat találjanak. Ez bizalmi ügy. Fontos lenne annak feltárása is, hogyan jutottunk el a társadalmi szintű bizalomvesztéshez megannyi területen. Mi kellene a helyreállításhoz? Ehhez elengedhetetlen az önvizsgálat: mi milyen gyakorlatokkal járultunk hozzá ennek a bizalmi állapotnak a kialakulásához mikro-, mezo- és makroszinteken?

Morális kérdések

Azt is láthattuk, hogy a fegyelmezés vonatkozásában egyre nagyobb teret nyer a morális nevelést fókuszba helyező oktatás. Anélkül, hogy részletes filozófiai elemzésbe bocsátkoznék és összevetném azt a keresztyén moralitással, két gondolatot szeretnénk kiemelni. A keresztyénségnek egyik unikális védjegye, hogy Jézus még az ellenség szeretetére is felszólít bennünket (Mt 5,43–44), ráadásul cselekvő módon (lásd az irgalmas samaritánus történetében: Lk 10,25–37). A helyreállító igazság (restorative justice) gyakorlatában nyomokban fellelhető ez a hozzáállás: nemcsak az áldozat, hanem az elkövető és környezete is támogatásban részesül. Mégsem látom (talán egyelőre) ilyen formában megvalósíthatónak mindezt a magyar kontextusban: túlságosan erős a kultúrája az árulók, a besúgók, és a részrehajlók keresésének még közösségi döntések mögött is, továbbá a bizalmatlan környezeti adottságunk táptalaját képezi az ún. antiszociális büntetés jelenségének is. Utóbbi alatt azt értjük, hogy a közösség tagjai nem a társadalom normáit megszegőket, hanem az együttműködőket hozzák hátrányos helyzetbe (Hermann et al., 2008). Azt gondolom, hogy ezt a jeget az ellenség szeretetének az etikája lenne képes feltörni, ha megtalálnánk a rendszerszintű, magyar gyakorlatba ültetett alkalmazhatóságát.

A másik különbségtétel az igazság természetére vonatkozik: a keresztyén meggyőződés szerint ezt sem az egyén, sem a közösség nem birtokolja, hanem egyedül Krisztus. Aki ráadásul nemcsak a tulajdonosa, hanem Ő maga az igazság (Jn 14,6). Ez józanságra int bennünket: szerepünket, mint helyreállító követ nem értékelhetjük sem felül, sem alul. Hogyan kezeljük a tévedéseket rendszerszinten? Milyen kultúra övezi? És hogyan kezeljük annak eshetőségét is, hogy földi életünk során nem minden igazságtalan helyzet kerül feloldásra? A diákok tekintetében pedig: a keresztyén értékrend, amennyiben belső mozgatórugóvá és hitbeli meggyőződéssé válik, akkor az felnőttkorban még az iskolában szerzett negatív tapasztalatokat is képes felülírni: az ember feladata, hogy – a tapasztalt igazságtalanságok ellenére – úgy cselekedjen másokkal, ahogyan szeretné, hogy vele cselekedjenek (Mt 7,12), tudva, hogy Isten napját jókra és rosszakra is felhozza egyaránt (Mt 5,45). Ez növelheti ellenálló képességünket igazságtalan helyzetek elhordozása kapcsán.

Mire való az érdemjegy?

Yeager és munkatársainak kutatási eredményei (2017) alapján láthattuk, hogy a tanár rendszeres, írásos visszajelzése a tanulók előmenetelére, teljesítményére, kifejezetten kisebbséghez tartozó diákok esetében hosszan tartó pozitív viselkedési és tanulmányi változást idézett elő. Ebben a záró gondolatrészben szeretnék a vallásoktatásra fókuszálni. Mert itthon, egy alacsony bizalmi állapotú környezetben felvetődhet a kérdés, hogy milyen szerepet töltenek be tanári visszajelzéseink? Milyen funkciót tölt be az érdemjegy a hittanórán? Biztosíték, hogy komolyan vegyék az órát? Ha figyelembe vesszük, hogy az alacsony bizalmi országokban a büntetés legkevésbé vezet együttműködő viselkedéshez (Balliet &

Van Lange, 2013), nem meglepő, hogy a fegyelmezési eszközként használt érdemjegy végső soron hatástalan, de semmiképpen nem bizalomépítő. Ebbe a hibába jómagam is beleestem már. Vajon nem lenne-e elegendő a rendszeres, írásos visszajelzés?

Összegzés

Ebben a tanulmányban az iskolai fegyelmezés témakörét bizalmi ügyként kezeltem. Egyrészt arra kerestem a választ, hogy hogyan segíthetik a meglévő társadalomtudományos kutatások az egyházi iskolákat és tanáraikat a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatának mélyebb megértésében. Másrészt, hogy az egyházi intézmények miként járulhatnak hozzá Magyarország bizalmi állapotának helyreállításához az iskolai fegyelmezés gyakorlatán keresztül. Ehhez először az ESS eddig vizsgált éveinek adatai alapján (ESS Data Portál, 2002–2023) a magyar társadalom bizalmi szintjét vizsgáltam: a többi európai uniós országhoz viszonyítva az alacsony bizalommal rendelkezők csoportját erősítjük. A magyar mintázatra kifejezetten jellemző, hogy az emberek legkevésbé mások tisztességében és méltányos bánásmódjában bíznak, amely, azt gondolom, még inkább kiélezik az iskolai fegyelmezési helyzetek kezelésének módját. Ezt követően a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatáról több társadalomtudományos kutatást is áttekintettünk. Mikroszinten a szemlélők, és a büntetésben érintett diákok bizalmával foglalkoztunk, továbbá a tanár-diák közötti kapcsolat és az intézménybe vetett bizalom vonatkozásaival. Mezoszinten a nemzetközileg egyre inkább elterjedt helyreállító igazságszolgáltatás szemléletét, egyben annak helyreállító gyakorlatát ismertettem röviden. Ezt követték a teológiai reflexióim négy pontban: Isten helyreállító munkájáról, az egyházi iskolák felé támasztott magasabb elvárásokról, a keresztyén etikát meghatározó ellenség szeretetének az erejéről, a keresztyén igazságértelmezésről, végezetül pedig a hittanórai érdemjegyekről szóltam.

Meglátásom szerint a fegyelmezés bizalmi kérdésként való kezelése megkerülhetetlen. Hátrányt jelent számunkra, hogy a legtöbb kutatás magas bizalmi szinttel rendelkező országban került felvételre. Mivel a fegyelmezési krízis mögött társadalmi szintű igazságtalanságok és bizalmi törések állnak, a serdülők és tanáraik bizalmi állapotának és annak tényezőinek a feltárása hozzásegíthetne bennünket további fegyelmezési és nevelési utak felfedezésére. Ehhez a megfelelő hazai, reprezentatív mérések elvégzéséhez szükséges anyagi erőforrások elkülönítése – akár egyházon belül – elengedhetetlen lenne. Ugyanakkor egy kutatás sem helyettesítheti a keresztyének mindennapos, életvitelszerű, aktív, cselekvő részvételét Isten helyreállító munkájában: vajon milyen bizalmi állapotok és helyzetek feszítik egy-egy egyházi iskolánk falait?

ABSTRACT

This study aims to examine school discipline from the perspective of trust and to address two main questions. First, how can research in the field of social studies contribute to a deeper understanding of the relationship between trust and discipline? Second, how can church institutions help strengthen the low level of trust in Hungary? The paper begins by reviewing the state of trust in Hungarian society, based on data from the European Social Survey between 2002 and 2023, and concludes that Hungary can be classified among countries with low levels of trust. It then explores the connections between discipline and trust at the micro and meso levels, drawing on international social studies research, and also considers the approach and practice of restorative justice. Finally, within the framework of theological reflection, the author interprets the findings from the field of social studies, addressing God's restorative work, the particular responsibility of denominational schools, moral questions, and the role of the grading system in religious education classes.

Keywords: trust, punishment, adolescence, restorative justice, school

Irodalom

Amemiya, J., Fine, A. & Wang, M. T. (2020). Trust and Discipline: Adolescents' Institutional and Teacher Trust Predict Classroom Behavioral Engagement following Teacher Discipline. *Child development*, 91(2), 661–678. https://doi.org/10.1111/cdev.13233

Balliet, D. & Van Lange, P. A. M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090–1112. https://doi.org/10.1037/a0030939

Bi, S., Maes, M., Stevens, G.W.J.M. & Finkenauer, C. (2025). Life Satisfaction Differences Across Trust Profiles Among Dutch Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 26(98) https://doi.org/10.1007/s10902-025-00931-2

Biblia, Revideált Új Fordítás (2014)

Cavanagh, C. (2026). A developmental psychological perspective on youth trust. *Discover Psycholgy*, 6(45) https://doi.org/10.1007/s44202-026-00588-9

Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community. *Theory and Research in Education*, 18(1), 117–133. https://static1.squarespace.com/static/5c795691e6666938223bf6b7/t/5f028781b96a062512029eeb/1594001282225/Curren.pdf (2026.03.18)

Dinesen, P. T. (2012). Does Generalized (Dis)Trust Travel? Examining the Impact of Cultural Heritage and Destination-Country Environment on Trust of Immigrants. *Political Psychology*, 33(4), 495–511. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00886.x

Dinesen, P. T. (2012). Parental Transmission of Trust or Perceptions of Institutional Fairness: Generalized Trust of Non-Western Immigrants in a High-Trust Society. *Comparative Politics*, *44*(3), 273–289. http://www.jstor.org/stable/23212797 (2025.11.05)

ESS Data Portal https://ess.sikt.no/en/

Frederiksen, M., Larsen, C. A. & Lolle, H. L. (2016). Education and Trust: Exploring the Association across Social Relationships and Nations. *Acta Sociologica*, 59(4) 293–308. https://doi.org/10.1177/0001699316658936

Herrmann, B., Thöni, C. & Gächter, S. (2008). Antisocial punishment across societies. *Science (New York, N.Y.)*, *319*(5868), 1362–1367. https://doi.org/10.1126/science.1153808

Kim, K. (2012). *Joining in with the Spirit: Connecting World Church and Local Mission.* SCM Press. (Eredeti munka kiadva: 2009)

Korrupcióérzékelési index (CPI) https://files.transparencycdn.org/images/CPI-2025-Western-Europe-EU-press-release-English_2026-02-04-103250_ljte.pdf (2026.03.09)

Låftman, S.B., Raninen, J. & Östberg, V. (2024). Trust in adolescence and depression and anxiety symptoms in young adulthood: findings from a Swedish cohort. *BMC Research Notes* 17(7) https://doi.org/10.1186/s13104-023-06667-7

OECD, *OECD Guidelines on Measuring Trust*, Paris, OECD Publishing, 2017.

Sendroiu, I., & Upenieks, L. (2020). The contextual effect of trust on perceived support: Evidence from Roma and non-Roma in East-Central Europe. *The British Journal of Sociology*, 71(4), 702–721. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12760

Transparency International https://www.transparency.org/en/countries/hungary

Uslaner, E.M (2018). The Study of Trust. In Uslaner, E. M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Social and Political Trust* (pp. 3–14). Oxford University Press

Wachtel, T. (2016). Defining Restorative. https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative_Nov-2016.pdf (2026.04.02.)
Wang, L. & Murnighan, J. K. (2017). The dynamics of punishment and trust. *Journal of Applied Psychology*, 102(10), 1385–1402. https://doi.org/10.1037/apl0000178
Warnick, B. R. (2024). School Discipline and the Ethics of Punishment. In Fraser-Burgess, S., Heybach J., Metro-Roland, D. (Eds), *The Cambridge Handbook of Ethics and Education* (pp. 422–442). Cambridge University Press
Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Hooper, S. Y. & Cohen, G. L. (2017). Loss of Institutional Trust Among Racial and Ethnic Minority Adolescents: A Consequence of Procedural Injustice and a Cause of Life-Span Outcomes. *Child development*, 88(2), 658–676. https://doi.org/10.1111/cdev.12697
Zhang, Z. & Qi, C. (2024). Teachers' Punishment Intensity and Student Observer Trust: A Moderated Mediation Model. *Behavioural Sciences (Basel, Switzerland)*, *14*(6), 471. https://doi.org/10.3390/bs14060471

[1] A jelen tanulmány fókuszában a serdülőkorú fiatalok állnak.
[2] Mivel az egytételes és a háromtételes számítás eredményei között a magyar adatokon nem volt jelentős eltérés, az ábrán az egytételes – ppltrst átlagérték látható.
[3] A korrupcióérzékelési index (CPI) a közszektorbeli korrupció vezető globális mutatója. Az értékek 0–100 közöttiek, ahol a magasabb érték kisebb korrupciós szintre utal. A Transparency International 2025-ös jelentése szerint az Európai Unióban Bulgária (40) és Magyarország (40) állnak az utolsó helyen;
Ezzel a pontszámmal Magyarország világszinten a 84. helyen áll 182 ország viszonylatában, a korrupció szintje pedig 2012 óta 2025-re 27 százalékkal nőtt Magyarországon. (2012-es érték: 55, 2025-ös érték: 40.)
[4] A szerző itt az intézményi bizalmat veszi számba, nem pedig az általánosított bizalmat.
[5] Hozzájárulás alatt nem átvállalást és nem felvállalást kell érteni. Nem egy újabb terhet kell, hogy magára vegyenek az intézmények, és nem tehetők felelőssé egy egész társadalom bizalmának újjáépítésében. Ugyanakkor Krisztus arra sarkalja követőit, hogy ne maradjanak tehetetlenek, tétlenek, beletörődők, vagy éppen megkeseredettek megrendült bizalmi helyzetekben, amelyekben élnek. Az egyház – beleértve intézményeit, nem mondhat le a gyógyulás lehetőségeiről sem a falain belül, sem azon kívül. A keresztyén identitáshoz hozzátartozó megbéléltetés szolgálatának helyi aktivitásáról vagy újrafelfedezéséről van szó.

HŐS ORSOLYA

A református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációi és az intézménnyel szembeni elvárásai

ABSZTRAKT

A református óvodák számának növekedésével egyre fontosabb kérdéssé válik, hogy a szülők milyen szempontok alapján választanak egyházi fenntartású intézményt, és milyen elvárásokat fogalmaznak meg azzal szemben. Kutatásomban a református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációit, valamint az intézménnyel és annak református szellemiségével kapcsolatos elvárásait vizsgáltam. A kutatás online kérdőíves adatfelvételre épült, amelyben 192, református fenntartású óvodába járó gyermek szülője vett részt. Az adatok feldolgozása vegyes módszertani megközelítésben történt, a zárt kérdések leíró statisztikai elemzését a nyitott kérdések tematikus kategorizálása egészítette ki. Az eredmények azt mutatják, hogy a református óvodaválasztást vallási, pedagógiai és gyakorlati szempontok együttesen befolyásolják. A szülők számára különösen fontos a keresztyén értékrend közvetítése, a szeretetteljes és biztonságos nevelési környezet, valamint a pedagógusok személyes hitelessége. A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján a református szellemiség értelmezése túlmutat a hitéleti alkalmakon, és a mindennapi nevelőmunka egészét átható szemléletként jelenik meg. Az intézménnyel szembeni elvárások a hitre nevelés, a gyermekközpontú pedagógiai munka, a családdal való együttműködés és a közösségi kapcsolatok erősítése köré rendeződnek. Az eredmények alapján a református óvodaválasztás nem kizárólag vallási döntés, hanem olyan összetett intézményválasztási folyamat, amelyben a család értékrendje és a református óvoda sajátos szellemisége egyaránt meghatározó szerepet játszik.
Kulcsszavak: református óvodák; szülői intézményválasztás; intézményválasztási motivációk; szülői elvárások, vallásos szocializáció

DOI: 10.5281/ZENODO.23267397

Bevezetés

A magyarországi református óvodák hálózatának bővülése új kérdéseket vet fel a szülők intézményválasztási döntéseivel kapcsolatban (Répásiné Pethő, 2023), mivel egyre szélesebb társadalmi kör számára jelentenek nevelési alternatívát, ami indokolttá teszi a református óvodaválasztást meghatározó szempontok vizsgálatát.

Pusztai Gabriella a vallási szocializáció kutatásának nemzetközi tendenciáit áttekintve megállapítja, hogy „az utóbbi három évtizedben stabil érdeklődés mutatkozik általában a családon belüli és kívüli, főként az oktatási intézményekben folyó vallási szocializáció összefüggésrendszere iránt" (Pusztai, 2020, p. 8). A vallási szocializáció vizsgálata ezért ma már a család, a vallási közösségek és az oktatási intézmények együttes szerepére irányul. Ebben a folyamatban a református óvodák sajátos helyet foglalnak el, mivel egyszerre nevelési intézmények és vallási értékközvetítő közösségek.

A nemzetközi szakirodalomban a szülői intézményválasztás önálló kutatási területté vált. Az Egyesült Államokban, Kanadában, az Egyesült Királyságban és Ausztráliában végzett kutatások szerint a döntéseket nemcsak az intézmény szakmai színvonala, illetve a gyermek fejlődése és várható eredményessége, hanem az intézmény értékrendje, közösségi légköre, a szülők nevelési elképzelései és – egyházi intézmények esetében – a vallási identitás is befolyásolja (Coleman, 1987a, 1990b; Bosetti & Pyryt, 2007; Erickson, 2017; Lee et al., 2024).

A hazai kutatások elsősorban a vallási szocializáció, a felekezeti köznevelés és a református intézmények pedagógiai sajátosságait vizsgálták (Pusztai, 2020), valamint empirikus eredményeket közöltek a református óvodák hitéleti működéséről és pedagógiai gyakorlatáról (Szászi & Bánné Mészáros, 2021). Ugyanakkor továbbra is kevés ismerettel rendelkezünk arról, hogy a szülők milyen szempontok alapján döntenek a református óvoda mellett, és milyen elvárásokat fogalmaznak meg az intézménnyel szemben. Kutatásommal ezt a hiányt igyekszem pótolni azzal, hogy a református óvodaválasztást a szülői döntések oldaláról vizsgálom.

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy mely tényezők befolyásolják a református óvodát választó szülők intézményválasztási döntését, valamint milyen intézményi jellemzőket tartanak fontosnak. A vizsgálat református óvodák közreműködésével megvalósult kérdőíves adatfelvételre épül, amelyben 192 szülő vett részt. A kutatás nem a döntések minősítésére vállalkozik, hanem azok megértésére. Azt vizsgálom, hogy milyen motivációk jelennek meg a református óvodaválasztásban, és ezek milyen intézményi elvárásokkal kapcsolódnak össze.

A református óvodaválasztás elméleti kerete

A szülői intézményválasztás értelmezési kerete

A gyermek számára választott óvoda nem csupán a kisgyermekkori nevelés színtere, hanem olyan közösség is, amely meghatározó szerepet tölthet be a család által közvetített értékek megerősítésében és a gyermek személyiségének formálódásában. A szülői intézményválasztás ezért összetett döntési folyamat, amelyben a pedagógiai szempontok mellett társadalmi, kulturális és vallási tényezők egyaránt szerepet játszanak. A református óvodát választó szülők motivációinak megértéséhez olyan elméleti keret szükséges, amely

figyelembe veszi az intézményválasztás társadalmi összefüggéseit, a vallási szocializáció[1] sajátosságait és a felekezeti intézmények értékközvetítő szerepét.

A nemzetközi kutatások egyértelműen igazolják, hogy a szülői intézményválasztás nem értelmezhető kizárólag racionális döntésként. Az intézmény szakmai színvonala mellett a szülők döntéseit jelentősen befolyásolják saját nevelési céljaik, világnézeti meggyőződésük, közösségi kötődéseik és a gyermek számára kívánatosnak tartott értékrend. Az intézményválasztás ezért nem pusztán szolgáltatásválasztás, hanem olyan értékalapú döntés, amelyben a család hosszú távú nevelési elképzelései jutnak kifejezésre (Bosetti & Pyryt, 2007).

Bosetti és Pyryt (2007) szerint a szülők olyan intézményeket keresnek, amelyek pedagógiai szemlélete, közösségi kultúrája és értékrendje összhangban áll saját nevelési céljaikkal. A döntés során nemcsak az oktatás minőségét mérlegelik, hanem azt is, hogy az intézmény milyen közösséget kínál gyermekük számára, és mennyiben támogatja a család által fontosnak tartott értékek megerősítését.

A vallási fenntartású intézmények választásának sajátosságait Lee és munkatársai (2024) keresztény iskolákban tanuló gyermekek szüleinek körében vizsgálták. Eredményeik szerint a spirituális nevelés[2] és az oktatás szakmai színvonala közel azonos jelentőséggel jelenik meg a szülői döntésekben. A keresztyén intézményt választó családok olyan közösséget keresnek, amely támogatja gyermekük vallási szocializációját, és olyan erkölcsi közösséget biztosít, amelyben a hit megélése a mindennapi intézményi kultúra részét képezi (Lee et al., 2024).

A nemzetközi kutatási eredmények alapján feltételezhető, hogy a református óvodák esetében a szülői döntések is hasonló elvek mentén születnek. Az intézményválasztás során a pedagógiai minőség mellett fontos szerepet kaphat az óvoda keresztyén értékrendje, a hiteles vallási nevelés lehetősége, a gyülekezeti kapcsolódás, valamint az a bizalom, hogy az intézmény partnerként vesz részt a család nevelői feladatában. A református óvodát választó szülők motivációinak és intézménnyel szembeni elvárásainak vizsgálata ezért olyan megközelítést igényel, amely a vallási dimenziót is a döntési folyamat szerves részeként értelmezi.

Az intézményválasztás társadalmi összefüggéseinek értelmezésében meghatározó szerepet játszik James S. Coleman társadalmitőke-elmélete. Elmélete szerint az egyéni döntések a társadalmi kapcsolatok a kölcsönös bizalom és a közösségi normák rendszerébe ágyazódnak (Coleman, 1987a, 1987b, 1990). Mivel a református óvoda választása egyben közösségválasztás is, úgy vélem, Coleman megközelítése alkalmas annak értelmezésére, hogy a családok milyen társadalmi és értékalapú szempontok alapján döntenek egy felekezeti intézmény mellett. A következő alfejezet ezt az elméleti keretet mutatja be.

A társadalmi tőke és a felekezeti intézményválasztás

Coleman (1990) a család, a közösség és a nevelési intézmények kapcsolatát a társadalmi kapcsolatokban rejlő erőforrások felől közelíti meg. Értelmezésében a társadalmi tőke nem az egyén birtokában lévő erőforrás, hanem a társadalmi kapcsolatok sajátossága, amely elősegíti a közös célok megvalósítását és a közösségi normák érvényesülését.

Elméletének középpontjában az a felismerés áll, hogy a gyermek fejlődését nem kizárólag a család belső működése határozza meg, hanem azok a kapcsolatok is, amelyek a családot a tágabb társadalmi környezethez kapcsolják. A kölcsönös bizalom, a közösen elfogadott normák, a kapcsolatháló és az információáramlás olyan társadalmi erőforrásokat jelentenek, amelyek elősegítik a nevelési célok megvalósulását. Minél szorosabb az együttműködés a gyermek nevelésében részt vevő szereplők között, annál inkább erősítik egymást a családban és az intézményben közvetített értékek (Coleman, 1987a, 1990).

A társadalmi tőke nem elsősorban a kapcsolatok mennyiségét, hanem azok minőségét fejezi ki. A bizalomra épülő együttműködés csökkenti a bizonytalanságot, erősíti a közös felelősségvállalást, és lehetővé teszi, hogy a család és a nevelési intézmény közös értékrend mentén támogassa a gyermek fejlődését. Az intézmények eredményes működése nem kizárólag szakmai felkészültségükön múlik, hanem azon is, hogy milyen kapcsolatot alakítanak ki a családokkal (Coleman, 1987a, 1990).

A felekezeti intézményekben a társadalmi tőke sajátos formában jelenik meg, mivel a családot és az intézményt közös vallási és erkölcsi értékrend kapcsolja össze. Az intézmény választása ezért nem csupán pedagógiai döntés, hanem egy olyan közösség választása is, amelynek normái, kapcsolatrendszere és vallási hagyományai meghatározzák a gyermek mindennapi szocializációját. A közös hitből fakadó bizalom, a gyülekezeti kapcsolatok és a család–intézmény együttműködése olyan társadalmi erőforrást jelenthet, amely megerősíti a gyermek fejlődését támogató közösségi hálózatot.

A református óvodák esetében a szülők döntése nem kizárólag egy pedagógiai program elfogadására irányul, hanem annak mérlegelésére is, hogy az intézmény milyen értékközösséget kínál, és mennyiben képes partnerként részt venni a család keresztyén nevelési feladatában. Megítélésem szerint a református óvodaválasztás ezért közösségválasztásként is értelmezhető, amelyben a bizalom, az értékközösség és a család–intézmény együttműködése kiemelt szerepet kap.

Coleman társadalmitőke-elmélete olyan értelmezési keretet kínál, amely túlmutat az intézményválasztás gazdasági vagy szervezeti magyarázatain. Ráirányítja a figyelmet arra, hogy a szülői döntések a családot körülvevő társadalmi és közösségi kapcsolatrendszerbe ágyazódnak, és szorosan összefüggnek a vallási értékek továbbadásának folyamatával. Ez a gondolati kapcsolat teremti meg az átvezetést a vallási szocializáció szerepének vizsgálatához, amelyet a következő alfejezet mutat be.

A vallási szocializáció szerepe a református óvodaválasztásban

A társadalmi tőke szerepének bemutatása rámutatott arra, hogy a gyermek fejlődését a család, a nevelési intézmény és a tágabb közösség kapcsolatrendszere együttesen alakítja. A református óvodaválasztás értelmezéséhez azonban annak vizsgálata is szükséges, hogy ezek a kapcsolatok miként járulnak hozzá a vallási értékek közvetítéséhez és a hitbeli fejlődés támogatásához. Ennek értelmezési keretét a vallási szocializáció fogalma adja, amely a vallási értékek, normák és gyakorlatok generációk közötti átadásának folyamatát jelenti (Pusztai, 2020).

Pusztai Gabriella szerint a vallási szocializáció nem kizárólag a család feladata, hanem több, egymással kölcsönhatásban álló szocializációs közeg együttes hatásának eredménye. A család elsődleges szerepe mellett a vallási közösségek és az oktatási intézmények is hozzájárulnak a vallásos identitás formálódásához. Legújabb munkájában Bronfenbrenner ökológiai rendszerelméletére és Coleman társadalmi tőkeelméletére építve bemutatja a vallási szocializáció ökológiai modelljét, amely szerint a gyermek vallási fejlődése a család, az intézmény, a vallási közösség és a tágabb társadalmi környezet kölcsönhatásában valósul meg. A vallási szocializáció eredményessége ezért attól függ, hogy e szocializációs közegek menynyiben közvetítenek egymással összhangban álló értékeket és normákat (Pusztai, 2020, 2025).

Értelmezésem szerint ebben a modellben a református óvodák a családi vallási szocializáció intézményi partnereiként értelmezhetők. Sajátosságuk nem pusztán abban áll, hogy keresztyén értékeket közvetítenek, hanem abban is, hogy a családdal együttműködve támogatják a gyermek hitbeli, erkölcsi és közösségi fejlődését. Ez a szemlélet összhangban áll Coleman társadalmitőke-elméletével is, amely szerint a közös értékrendre épülő bizalmi kapcsolatok erősítik a nevelési folyamat eredményességét.

A hazai kutatások ezt a megközelítést empirikus eredményekkel is alátámasztják. Szászi Andrea és Bánné Mészáros Anikó református óvodákban végzett vizsgálata szerint a szülők intézményválasztásában kiemelt szerepet kap a keresztyén értékrend, a szeretetteljes légkör, a személyes odafigyelés és a családdal való együttműködés. Eredményeik arra utalnak, hogy a református óvodát választó családok számára az intézmény nem csupán nevelési szolgáltatást jelent, hanem olyan közösséget is, amely támogatja a család által képviselt értékek továbbadását. Ezt erősíti Pusztai és munkatársainak nemzetközi szakirodalmi áttekintése is, amely szerint a vallási közösségek fenntartásában működő intézmények egyik meghatározó sajátossága a család és az intézmény közötti aktív együttműködés, valamint a szülői részvétel támogatása (Pusztai et al., 2024; Szászi & Bánné Mészáros, 2021).

A szakirodalom alapján a református óvodaválasztás egyszerre értelmezhető intézményválasztási, közösségválasztási és vallási szocializációs döntésként. Ugyanakkor továbbra is kevés empirikus ismerettel rendelkezünk arról, hogy a református óvodát választó szülők milyen konkrét motivációk alapján hozzák meg döntésüket, illetve milyen elvárásokat fogalmaznak meg az intézménnyel szemben. Kutatásomban ehhez kívánok hozzájárulni a református óvodákba járó gyermekek szüleinek körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeinek elemzésével.

A kutatás módszertana

A kutatás célja és kutatási kérdései

Kutatásomban a református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációit, valamint az intézménnyel és annak református szellemiségével kapcsolatos elvárásait vizsgáltam. Célom az volt, hogy a szülők nézőpontjából azonosítsam azokat a gyakorlati,

pedagógiai és vallási szempontokat, amelyek szerepet játszanak az intézményválasztási döntésekben. A tanulmány az alábbi kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen tényezők játszanak szerepet a szülők református óvodaválasztási döntésében?
2. Milyen jelentőséget tulajdonítanak a szülők a református óvoda vallási és pedagógiai sajátosságainak?
3. Milyen elvárásokat fogalmaznak meg a református óvodával, a pedagógusokkal és a vallási neveléssel kapcsolatban?
4. Milyen visszatérő témák és motívumok azonosíthatók a nyitott kérdésekre adott válaszokban?

A kutatás leíró és feltáró jellegű. Nem a református óvodák működésének értékelésére vagy a szülői döntések minősítésére vállalkozik, hanem az intézményválasztási motivációk és az intézménnyel szembeni elvárások bemutatására. Megítélésem szerint az eredmények hozzájárulhatnak a református óvodaválasztás sajátosságainak, valamint a szülői elvárások és az intézményi gyakorlat közötti összefüggések jobb megértéséhez.

A kutatás mintája és az adatfelvétel

Kutatásomban kérdőíves adatfelvételre épülő empirikus vizsgálatot alkalmaztam, vegyes módszertani megközelítéssel, amelynek célja a református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációinak és az intézménnyel szembeni elvárásainak feltárása volt. A zárt kérdések a válaszadók jellemzőinek és véleményének számszerű leírását tették lehetővé, míg a nyitott kérdések a szülők saját megfogalmazású válaszain keresztül biztosítottak mélyebb betekintést az intézményválasztási szempontokba és a református óvodával kapcsolatos elvárásokba.

Az adatfelvétel online kérdőív alkalmazásával valósult meg 2026. január 16. és február 1. között. A kérdőív elérhetőségét a kutatásban részt vevő református óvodák juttatták el elektronikus úton a szülőkhöz. A mintába tíz református fenntartású óvodát vontunk be a Dunamelléki és a Dunántúli Református Egyházkerület öt egyházmegyéjéből. Az intézmények kiválasztása nem valószínűségi, kényelmi mintavétellel történt, amelyet a kutatás megvalósíthatósága és az intézmények együttműködési készsége indokolt. A vizsgálatba bevont óvodák a kutatás időpontjában összesen 982 óvodás gyermek ellátását biztosították.

A kérdőívet összesen 192 szülő töltötte ki, amely a megkeresett célcsoport mintegy 19,6%-os válaszadási arányának felel meg. A válaszadók valamennyien olyan gyermekek szülei voltak, akik a vizsgálat időpontjában református fenntartású óvodába jártak. A kutatás célja nem reprezentatív országos következtetések levonása volt, hanem annak feltárása, hogy a vizsgálatba bevont intézmények szülői közösségeiben milyen intézményválasztási motivációk és intézményi elvárások jelennek meg.

A kutatási eszköz

Az adatgyűjtés saját szerkesztésű, online kérdőív alkalmazásával történt, amely a Google Űrlapok felületén készült. A kérdőív összeállítását a kutatás célkitűzései, valamint a szülői

intézményválasztásra, a felekezeti intézményválasztásra és a vallási szocializációra vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom figyelembevételével állítottam össze. A kérdések kialakításának célja az volt, hogy átfogó képet adjanak a református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációiról, az intézménnyel szembeni elvárásaikról, valamint vallási és nevelési attitűdjeikről.

A kérdőív zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. A zárt kérdések a válaszadók társadalmi-demográfiai jellemzőire, vallási hátterére és az intézményválasztást befolyásoló tényezőkre irányultak, míg a nyitott kérdések lehetőséget biztosítottak arra, hogy a szülők saját szavaikkal fejtsék ki véleményüket a református óvoda szellemiségéről, az intézményválasztás indokairól és az intézménnyel kapcsolatos tapasztalataikról.

A kérdőív kialakításánál kiemelt szempont volt a kérdések egyértelmű és közérthető megfogalmazása, valamint az önálló kitöltés biztosítása. A válaszadás önkéntes volt, a kérdőív személyazonosításra alkalmas adatokat nem tartalmazott, ezáltal biztosítva a kitöltők anonimitását.

Az adatok feldolgozása

A kérdőív zárt kérdéseire adott válaszok feldolgozása leíró statisztikai módszerekkel történt. Az eredmények bemutatása elsősorban gyakorisági és százalékos megoszlások alapján történt, amelyek lehetővé tették a református óvodát választó szülők intézményválasztási jellemzőinek és véleményeinek áttekintő bemutatását.

Az adatok feldolgozása vegyes módszertani megközelítésben történt: a zárt kérdések leíró statisztikai elemzését a nyitott kérdések tematikus kategorizálása egészítette ki. A nyitott kérdések feldolgozása során a válaszokban ismétlődően megjelenő tartalmi elemek alapján tematikus kategóriákat alakítottam ki, amelyek lehetővé tették a szülői válaszok rendszerezését és összehasonlítását. A kategóriák kialakítása a válaszok tartalmára épült, és a visszatérő témák és motívumok azonosítását szolgálta. A kategorizálás célja a válaszok rendszerezése volt, értelmező következtetések levonása nélkül.

A zárt és nyitott kérdések eredményeinek együttes feldolgozása lehetővé tette, hogy a református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációit és az intézménnyel szembeni elvárásait egyaránt számszerű adatokkal és a válaszadók saját megfogalmazású véleményeivel mutassam be.

Eredmények

A válaszadók demográfiai és vallási jellemzői

A kutatásban összesen 192 református fenntartású óvodába járó gyermek szülője vett részt. A válaszadók többsége nő volt (87,5%). A vallási önmeghatározás alapján a kitöltők 60,4%-a vallásosnak tartja magát és egyháza tanítását követi, míg 34,9%-uk vallásosnak vallja magát a maga módján. A felekezeti hovatartozás tekintetében a reformátusok (49,5%) és

a római katolikusok (34,4%) alkották a két legnagyobb csoportot. A vallási kötődés intenzitását jelzi, hogy a válaszadók 42,2%-a hetente vesz részt istentiszteleten, míg 67,7%-uk valamely gyülekezet aktív tagjának tekinti magát. A gyermekek 77,1%-a meg van keresztelve, és 71,9%-uk legalább havonta részt vesz gyermekistentiszteleten vagy szentmisén. A válaszadók vallási és intézményi jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A válaszadók jellemzői (N = 192)

Jellemző	Kategória	n	%
A kitöltő neme	Nő	168	87,5
	Férfi	24	12,5
Vallásosság megítélése	Vallásos, egyháza tanítását követi	116	60,41
	Vallásos a maga módján	67	34,89
	Nem vallásos / egyéb / nem tudja	9	4,70
Felekezeti hovatartozás	Református	95	49,48
	Római katolikus	66	34,38
	Egyéb keresztény felekezet	23	11,98
	Nem tartozik felekezethez	8	4,17
Istentisztelet-látogatás	Hetente	81	42,19
	Legalább havonta	57	29,69
	Félévente vagy ritkábban	50	26,04
	Soha	4	2,08
Aktív gyülekezeti tagság	Igen	130	67,71
	Nem	62	32,29
A gyermek meg van keresztelve	Igen	148	77,10
	Nem	44	22,90
A gyermek részvétele gyermekistentiszteleten/szentmisén	Hetente	75	39,10
	Legalább havonta	63	32,80
	Félévente vagy ritkábban	49	25,50
	Soha	5	2,60

Forrás: saját szerkesztés a kérdőíves adatfelvétel 1–8. kérdésére adott válaszok alapján.

A szülők intézményválasztási motivációi

A református óvodaválasztás során vallási, pedagógiai és gyakorlati szempontok egyaránt szerepet kaptak. A legtöbb válaszadó (66,15%) azt jelölte meg, hogy fontos számára, hogy gyermeke megismerje a keresztyén értékeket. A kitöltők 55,73%-a otthon is keresztyén szellemben neveli gyermekét. Magas arányban szerepelt az óvoda pedagógiai megközelítése

(40,63%), valamint az intézmény jó híre (39,06%). A válaszadók 34,38%-a a befogadóbb közeg biztosítását is intézményválasztási szempontként jelölte meg.

A kitöltők 30,21%-a azért választotta az intézményt, mert reformátusnak vallja magát. A lakóhely közelsége a válaszadók 19,79%-ánál, a jól felszerelt intézmény 21,35%-ánál, míg a munkatársakkal fennálló személyes ismeretség 7,29%-ánál jelent meg intézményválasztási tényezőként. A válaszadók 4,17%-a jelölte meg, hogy az adott településen ez volt az egyetlen elérhető óvoda.

Az „egyéb" kategóriában adott válaszok között a szülők a biztonságos, családias közösséget, az óvoda lelkiségét, a hitoktatást, a keresztyén értékrendű kortársközösséget, a pedagógusok személyét, valamint korábbi pozitív tapasztalataikat és az intézmény közösségépítő programjait említették. Az intézményválasztási motivációk gyakoriságát a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. Az intézményválasztási motivációk (N = 192)

Intézményválasztási motiváció (9. kérdés)	n	%
Szeretném, ha gyermekem megismerné a keresztyén értékeket	127	66,15
Otthon keresztyén szellemben nevelem gyermekemet	107	55,73
Vonzó az óvoda pedagógiai megközelítése	78	40,63
Jót hallottunk az óvodáról	75	39,06
Befogadóbb közegben tudhatom gyermekemet	66	34,38
Reformátusok vagyunk	58	30,21
Kiemelkedően jól felszerelt az óvoda	41	21,35
Közel esik a lakóhelyünkhöz	38	19,79
Van ismerősöm a munkatársak között	14	7,29
Ez a település egyetlen óvodája	8	4,17
Egyéb	9	4,69

Forrás: saját szerkesztés a kérdőíves adatfelvétel 9. kérdésére adott válaszok alapján.

A református óvoda szellemiségének szülői megítélése

A református óvoda szellemiségének szülői megítélését két nyitott kérdés segítségével vizsgáltam. A 11. kérdés arra irányult, hogy a szülők miben látják megvalósulni az intézmény református szellemiségét, míg a 13. kérdés azt tárta fel, hogy véleményük szerint a hétköznapokban milyen utakon és eszközökön keresztül valósul meg ez a cél. A válaszok tematikus feldolgozása során hét fő kategória rajzolódott ki.

A 11. kérdésre adott válaszok alapján a szülők a református szellemiség megvalósulását elsősorban a hitéleti gyakorlatokhoz kapcsolták. Gyakran említették az imádságot, a bibliai történetek feldolgozását, a hittanfoglalkozásokat, az áhítatokat és az egyházi ünnepek

megélését. Jelentős hangsúlyt kapott a keresztyén értékrend közvetítése, a szeretetteljes és elfogadó légkör, a pedagógusok személyes példamutatása, a gyülekezettel való kapcsolat, valamint a református szellemiség mindennapi óvodai életben való megjelenése. A válaszok kisebb részében kritikus vagy bizonytalan megjegyzések is megjelentek. A kialakított kategóriákat a 3. táblázat foglalja össze.

A 13. kérdésre adott válaszok nagyrészt megerősítették a 11. kérdésben kirajzolódó kategóriákat. A szülők a református szellemiség gyakorlati megvalósulását elsősorban a napi imádságban, az áhítatokban, a bibliai történetek feldolgozásában, a hittanfoglalkozásokban, az egyházi ünnepek megtartásában, valamint a pedagógusok példamutatásában, a szeretetteljes közösségi légkörben és a gyülekezettel való együttműködésben látták.

3. táblázat. A református óvoda szellemiségének szülői megítélésében kirajzolódó főbb kategóriák (11. kérdés)

Tartalmi kategória	Jellemző válaszelemek
Hitéleti gyakorlatok, vallásos tevékenységek	imádság, áhítatok, hittanfoglalkozások, bibliai történetek, református énekek, istentiszteletek
Keresztyén értékrend közvetítése	hitben nevelés, bibliai értékrend, erkölcsi nevelés, keresztyén szemlélet
Szeretetteljes, elfogadó légkör	szeretet, elfogadás, biztonság, családias közösség
Pedagógusok személyes példamutatása	hiteles nevelői magatartás, személyes példa, értékközvetítés
Közösség és gyülekezeti kapcsolatok	gyülekezeti együttműködés, lelkész jelenléte, közösségi alkalmak
A református szellemiség megjelenése a mindennapokban	a keresztyén értékek beépülése a napi óvodai életbe
Kritikus vagy bizonytalan megjegyzések	hiányérzet, bizonytalanság, eltérő vélemények

Megjegyzés: A válaszok tematikus kategorizálása során egy válasz több kategóriába is besorolható volt. A kategóriák sorrendje a válaszokban való előfordulás gyakoriságát követi.

A református óvodával szembeni szülői elvárások

A református óvodával szembeni szülői elvárásokat a 10., 12., 13. és 17. kérdésre adott válaszok együttes elemzése alapján azonosítottam. A válaszok hét fő tartalmi kategóriába rendezhetők, amelyeket a 4. táblázat foglal össze.

4. táblázat. A református óvodával szemben megfogalmazott főbb szülői elvárások

Tartalmi kategória	Jellemző válaszelemek
Keresztyén értékrend közvetítése és hitéleti nevelés	hitre nevelés, bibliai értékek, imádság, hitéleti alkalmak
Szeretetteljes, biztonságos nevelési környezet	elfogadás, biztonság, családias légkör
Pedagógiai munka és egyéni odafigyelés	kis csoportlétszám, gyermekközpontú nevelés, személyes odafigyelés
Pedagógusok személyes hitelessége és példamutatása	személyes példamutatás, elkötelezettség, szolgálatkészség
Gyülekezeti kapcsolatok és közösségi együttműködés	lelkészi jelenlét, a családok bevonása, gyülekezeti programok
Közösségépítés	óvodai közösség, közös programok, szülői együttműködés
Az intézmény iránti elégedettség	elismerő és megerősítő visszajelzések

Forrás: saját szerkesztés a kérdőíves adatfelvétel alapján (10., 12., 13. és 17. kérdés)

A válaszok alapján a szülők kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a keresztyén értékrend közvetítésének és a hitéleti nevelésnek. Emellett hangsúlyosan jelent meg a szeretetteljes, biztonságos nevelési környezet, valamint a pedagógiai munka és az egyéni odafigyelés, különösen a kisebb csoportlétszám és a gyermekekre fordított személyes figyelem iránti igény.

A válaszadók fontosnak tartották a pedagógusok személyes hitelességét és példamutatását, továbbá a gyülekezettel való kapcsolat erősítését, a családok bevonását és a közös gyülekezeti programokat. A nyitott válaszokban az óvodai közösség erősítésére irányuló javaslatok és az intézmény működésével, valamint a pedagógusok munkájával kapcsolatos elismerő visszajelzések is megjelentek.

Az eredmények értelmezése és a szakirodalom összefüggései

Az intézményválasztási motivációk értelmezése

A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy a református óvodát választó szülők intézményválasztási döntéseit nem egyetlen meghatározó tényező alakítja. A vallási, pedagógiai és gyakorlati szempontok együttes jelenléte azt jelzi, hogy az intézményválasztás többdimenziós döntési folyamat, amelyben a gyermek fejlődésével kapcsolatos elvárások és a család által fontosnak tartott értékek egyaránt szerepet kapnak. Ez összhangban áll Bosetti és

Pyryt (2007), valamint Lee és munkatársai (2024) megállapításaival, akik szerint a szülők intézményválasztását nem egyetlen preferencia, hanem több, egymással összefüggő szempont befolyásolja.

Külön figyelmet érdemel, hogy a válaszok alapján a keresztyén értékek megismerése és az otthoni keresztyén neveléshez kapcsolódó motivációk mellett az óvoda pedagógiai megközelítése és jó híre is a legfontosabb intézményválasztási tényezők közé tartozott. Ez arra utal, hogy a válaszadók számára a református jelleg és a szakmai minőség nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő szempontként jelenik meg. A református óvoda választása így nem kizárólag vallási identitás kifejezéseként, hanem tudatos pedagógiai döntésként is értelmezhető.

Coleman (1990) társadalmi-tőke elmélete alapján az intézményválasztás a közös normákra és bizalmi kapcsolatokra épülő közösség választásaként is értelmezhető. A jelen kutatás eredményei ezt támasztják alá, hiszen a pedagógiai minőség mellett a befogadó közeg, az intézmény jó híre és a közösségi szempontok is fontos szerepet kaptak a szülői döntésekben. Mindez arra utal, hogy a református óvodák vonzerejét nem egyetlen sajátosság adja, hanem az a komplex nevelési környezet, amelyben a szakmai és az értékalapú elvárások egyszerre érvényesülnek.

A hazai kutatások szintén hangsúlyozzák, hogy a vallási szocializáció a család, az intézmény és a közösségi kapcsolatok kölcsönhatásában valósul meg (Pusztai, 2020). Vizsgálatom eredményei ehhez kapcsolódva azt mutatják, hogy a református óvodát választó szülők döntéseiben a vallási és pedagógiai szempontok szorosan összekapcsolódnak, ami a református óvodák sajátos nevelési karakterére is rámutat.

A református szellemiség és a szülői elvárások értelmezése

A kutatás eredményei alapján a református szellemiség a szülők számára nem kizárólag a hitéleti alkalmakat vagy a vallásos ismeretek közvetítését jelenti. A nyitott kérdésekre adott válaszok azt mutatják, hogy a református óvoda sajátos arculata a keresztyén értékrend, a szeretetteljes nevelési légkör, a pedagógusok személyes példamutatása és a közösségi kapcsolatok egységében jelenik meg. A református szellemiség értelmezése így túlmutat a vallásgyakorlás külső formáin, és a mindennapi nevelőmunka egészét áthatható szemléletként jelenik meg.

Ez az eredmény összhangban áll Pusztai Gabriella vallási szocializációról alkotott megközelítésével, amely szerint a vallási szocializáció nem egyetlen intézményhez vagy tevékenységhez kötődik, hanem a család, a nevelési intézmény és a közösségi kapcsolatok kölcsönhatásában valósul meg (Pusztai, 2020; Pusztai, 2025). Schweitzer (2023) hasonlóan hangsúlyozza, hogy a vallási nevelés különböző nevelési színterek együttműködésében értelmezhető, amelyben a teológiai és pedagógiai szempontok egymást kiegészítve érvényesülnek. Kutatásom eredményei alapján a szülők a református óvodát olyan nevelési közegként értelmezik, ahol a keresztyén értékek nem csupán a hitéleti programokban, hanem a pedagógiai gyakorlatban és a mindennapi kapcsolatokban is megjelennek.

A válaszok alapján a keresztyén értékrend közvetítése szorosan összekapcsolódik a gyermekközpontú pedagógiai munkával, a személyes odafigyeléssel és a biztonságos közösségi légkör iránti igénnyel. A református óvodával szembeni elvárások ezért nem választhatók szét vallási és pedagógiai elvárásokra, hanem egymást kiegészítő szempontként jelennek meg.

Schweitzer (1989) valláspedagógiai megközelítése szerint a vallási nevelés akkor válik hitelessé, ha a gyermek mindennapi tapasztalataiban is értelmezhetővé teszi a közvetített értékeket. Eredményeim ehhez kapcsolódva arra utalnak, hogy a szülők elsősorban olyan református óvodát várnak el, amelyben a keresztyén szellemiség a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is felismerhető. Ez a megközelítés összhangban áll a református óvodák küldetésével, amely a keresztyén értékek közvetítését a mindennapi nevelőmunka egészében kívánja megvalósítani (Répásiné Pethő, 2023).

A kutatás korlátai

A kutatás eredményeinek értelmezése során figyelembe kell venni a vizsgálat módszertani sajátosságait. A kérdőíves adatfelvétel kényelmi mintavétellel valósult meg, és a vizsgálat a közép-magyarországi régió két református egyházkerületének öt egyházmegyéjében működő óvodákra terjedt ki. Az eredmények ezért elsősorban a vizsgált intézmények és térség sajátosságait tükrözik. Más földrajzi, társadalmi vagy intézményi környezetben működő református óvodák esetében eltérő intézményválasztási motivációk és intézménnyel szembeni szülői elvárások is megjelenhetnek.

A vizsgálatba bevont intézmények összetétele nem tükrözi teljes mértékben a magyarországi református óvodahálózat sokszínűségét. Az óvodák többsége újonnan alapított református intézmény volt, kisebb részük pedig állami fenntartásból került református egyházi fenntartásba. Az intézmények többsége más óvodákkal versenyhelyzetben működött, míg két településen a református óvoda biztosította az egyetlen óvodai ellátást. Ezek a sajátosságok szintén befolyásolhatták a szülői intézményválasztási motivációkat.

A megkeresett 982 óvodás gyermek családja közül 192 szülő töltötte ki a kérdőívet, ami 19,6%-os válaszadási aránynak felel meg. Az intézmények között a válaszadási arány eltérően alakult, továbbá az anonim adatfelvétel miatt nem volt megállapítható, hogy a válaszadók között ugyanazon gyermek mindkét szülője is szerepelt-e.

A kutatás további sajátossága, hogy az eredmények a szülők önbeszámolóin alapulnak, ezért a válaszok a résztvevők saját értelmezését és tapasztalatait tükrözik. Mindezek figyelembevételével a 192 válaszadó bevonásával végzett vizsgálat fontos empirikus alapot nyújt a református óvodát választó szülők intézményválasztási szempontjainak és elvárásainak megismeréséhez.

Következtetések

Kutatásom hozzájárul a református óvodát választó szülők intézményválasztási motivációinak és az intézménnyel szembeni elvárásainak hazai megismeréséhez. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a református óvodaválasztás olyan összetett döntési folyamat,

amelyben a pedagógiai, gyakorlati és értékalapú szempontok egymást kiegészítve valósulnak meg. Mindez megerősíti, hogy a református óvodák sajátossága nem kizárólag felekezeti jellegükben ragadható meg, hanem abban is, hogy a keresztyén értékrendre épülő nevelési környezetet és magas színvonalú pedagógiai munkát egységben közvetítik.

Eredményeim arra is rámutatnak, hogy a református óvodát választó szülők számára a keresztyén értékrend és a magas színvonalú pedagógiai munka nem egymástól független elvárások, hanem ugyanannak a nevelési szemléletnek egymást erősítő elemei. Ez a felismerés megerősíti a református óvodák sajátos nevelési karakterét, amelyben a keresztyén szellemiség és a szakmailag megalapozott pedagógiai munkaegységet alkot.

Ez a kutatás református óvodák számára is hasznos visszajelzést nyújthat arról, hogy a szülők milyen intézményi jellemzőket és értékeket tartanak meghatározónak az óvodaválasztás során. A feltárt összefüggések további értelmezését segítheti a református óvodák pedagógiai dokumentumainak, valamint a fenntartó lelkipásztorok, óvodavezetők és óvodapedagógusok körében végzett kvalitatív vizsgálat eredményeivel történő összevetés. Ez lehetőséget teremthet a református óvodák nevelési dokumentumaiban megfogalmazott célok, az intézményi gyakorlat és a szülői elvárások közötti összefüggések mélyebb feltárására.

ABSTRACT

As the number of Reformed kindergartens in Hungary continues to grow, understanding the factors that influence parents' choice of these institutions and the expectations they have of them has become increasingly important. In this study, I explored the factors underlying parents' choice of a Reformed kindergarten and examined their expectations regarding the institution and its Reformed ethos. The research was based on an online questionnaire completed by 192 parents whose children attended Reformed kindergartens. The data were analyzed using a mixed-methods approach that combined descriptive statistical analysis of the closed-ended questions with thematic categorization of the open-ended responses. The results show that parents' choice of a Reformed kindergarten is shaped by religious, pedagogical, and practical considerations. The responses also show that parents consider the transmission of Christian values, a caring and secure educational environment, and the personal authenticity of teachers to be particularly important. The responses to the open-ended questions show that the Reformed ethos extends beyond religious activities and is reflected in an approach that permeates everyday educational practice. Parents' expectations centered on religious education, child-centered pedagogy, cooperation between families and the institution, and the strengthening of community relationships. The findings indicate that choosing a Reformed kindergarten is a complex process in which the family's values and the distinctive ethos of the Reformed kindergarten together play a decisive role.

Keywords: reformed kindergartens; parental school choice; school/kindergarten choice motivations; parental expectations; religious socialization

Irodalom

Bosetti, L. & Pyryt, M. C. (2007). Parental motivation in school choice: Seeking the competitive edge. *Journal of School Choice, 1*(4), 89–108. doi.org/10.1300/15582150802098795

Coleman, J. S. (1987a). Families and schools. *Educational Researcher,* 16(6), 32–38. doi.org/10.3102/0013189X016006032

Coleman, J. S. (1987b). Microfoundations and macrosocial behavior. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch & N. J. Smelser (Eds.), *The micro–macro link* (pp. 153–176). University of California Press.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lee, M. H., Johnson, A. & Cheng, A. (2024). How do parents choose schools for their children? Experimental evidence from the private Christian school sector. *Journal for the Scientific Study of Religion, 63*(3), 579–595. doi.org/10.1111/jssr.12911

Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája.* Debreceni Egyetemi Kiadó.

Pusztai, G. (2025). A vallási szocializáció ökológiai modellje. *Vigilia, 90*(7), 589–596.

Pusztai, G., Demeter-Karászi, Zs., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E. & Bacskai, K. (2024). Patterns of parental involvement in schools of religious communities: A systematic review. *British Journal of Religious Education,* 46(4), 485–504. doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550

Répásiné Pethő, M. (2023). Az eddigi legnagyobb református köznevelési beruházási projekt tapasztalatai szakmai vezetői szemmel. *Magyar Református Nevelés,* 24(2), 17–48.

Schweitzer, F. (2023). Religious Education. In B. N. Wolfe et al. (Eds.), *St Andrews Encyclopaedia of Theology.* University of St Andrews. https://www.saet.ac.uk/Christianity/ReligiousEducation

Schweitzer, F. (1989). The meaning of religious development and socialization for learning and teaching. *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values,* 1(1), 61–65.

Szászi, A. & Bánné Mészáros, A. (2021). Hitből hitbe az óvodában: Egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Magyar Református Nevelés,* 22(4), 5–27.

[1] A *religious socialization* terminus magyar fordítása nem egységes. A hazai szakirodalomban a „vallási szocializáció" és a „vallásos szocializáció" megnevezés egyaránt előfordul. Mivel a terminológiai kérdés részletes tárgyalása nem célja e tanulmánynak, a hivatkozott szakirodalom terminológiáját követve a „vallási szocializáció" kifejezést használom.

[2] Az eredeti tanulmány a *spiritual formation* kifejezést használja. A terminus jelentése nem azonos a magyar „spirituális nevelés" fogalmával, hanem annál tágabb: a hitbeli formálódás, a lelki fejlődés és a keresztyén életre való nevelés egységét is magában foglalja. Mivel a magyar szakirodalomban ennek nincs egységesen elfogadott megfelelője, a tanulmányban a „spirituális nevelés" kifejezést használom.

1.Melléklet

A kérdőív tanulmány szempontjából releváns kérdései

1. A kitöltő neme
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Férfi
- Nő

2. Mennyiben tartja Ön vallásosnak magát?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Vallásos vagyok, az egyházam tanítását követem
- Vallásos vagyok a magam módján
- Nem vagyok vallásos
- Nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok
- Nem tudom

3. Amennyiben vallásos, milyen vallásúnak vallja magát?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Keresztény/keresztyén vallású vagyok
- Nem vagyok keresztény/keresztyén, más meggyőződésű vagyok

4. Amennyiben keresztyén/keresztény, melyik vallásfelekezethez tartozik?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Református
- Római katolikus
- Evangélikus
- Baptista
- Görögkatolikus
- Ortodox
- Pünkösdi
- Más keresztény felekezet
- Nem tartozom egyházhoz / felekezethez

5. Milyen rendszerességgel jár Ön istentiszteletre, beleszámítva az óvodai alkalmakat és a családi eseményekhez kapcsolódó szertartásokat?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Hetente vagy gyakrabban
- Havonta legalább egyszer
- Évente néhány alkalommal
- Csak családi események alkalmával
- Soha

6. Van-e olyan gyülekezet/egyházközség, amelynek Ön aktív tagjának érzi magát?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Igen
- Nem

7. Jár-e rendszeresen gyülekezeti/egyházi kisközösségbe?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Igen
- Nem

8. Meg van-e óvodás gyermeke keresztelve?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Igen
- Nem

9. Jár-e gyermeke rendszeresen istentiszteletre/szentmisére?
Típus: Egy válasz jelölhető meg.
Válaszlehetőségek:
- Hetente vagy gyakrabban
- Havonta legalább egyszer
- Évente néhány alkalommal
- Csak családi események alkalmával
- Soha

10. Miért választotta gyermeke számára ezt az óvodát? Jelölje meg a legjellemzőbbet!
Típus: Több válasz is megjelölhető. *(A végleges kérdőívben a kitöltők több lehetőséget is jelölhettek, ezt igazolják az eredmények is.)*

Válaszlehetőségek:

- Közel esik a lakóhelyünkhöz
- Ez a település egyetlen óvodája
- Jót hallottunk az óvodáról
- Kiemelkedően jól felszerelt az óvoda
- Úgy gondolom, hogy itt befogadóbb közegben tudhatom gyermekemet
- Vonzó az óvoda pedagógiai megközelítése
- Van ismerősöm a munkatársak között
- Reformátusok vagyunk
- Szeretném, ha gyermekem megismerné a keresztyén értékeket
- Otthon keresztyén szellemben nevelem gyermekemet
- Egyéb: …

11. Miben látja megvalósulni az óvoda református szellemiségét?
Típus: Nyitott kérdés

12. Miben látja a református fenntartású óvodák célját?
Típus: Több válasz is megjelölhető.
Válaszlehetőségek:

- Keresztyén világkép, világnézet kialakítása
- A keresztyén erkölcs megalapozása
- Keresztyén szellemben való nevelés
- A keresztyén kultúra és hagyományok megélése és továbbadása
- A gyermekek egészséges fejlődésének segítése
- Önálló, felelős életvitelre nevelés
- A szülők otthoni nevelésének segítése és támogatása
- Egészséges, szellemileg szabad és kreatív emberek nevelése
- Érzelmeiket, akaratukat és gondolataikat irányítani képes emberek nevelése
- A gyermekek felkészítése az iskolába lépésre
- Elfogadó, biztonságos és szeretetteljes légkör biztosítása
- A gyermekek hitre nevelése
- Az evangélium hirdetése a gyermekek között
- A gyermekek családjának integrálása a fenntartó gyülekezetbe
- Egyéb: …

13. Véleménye szerint milyen módon valósítja meg az óvoda ezt a célt a mindennapi nevelőmunkában?
Típus: Nyitott kérdés.

17. Kérem, írja le röviden, ha bármit fontosnak tart a témával kapcsolatban, de nem szerepelt a kérdőívben!
Típus: Nyitott kérdés (szabad szöveges válasz).

Műhely

SEBEN GLÓRIA

Ökumené a hittanórán – evangélikus szemmel

Bevezetés

Megtisztelő és egyben meghökkentő számomra a feladat, hogy az ökumené megismertetésének, hittanórai lehetőségeinek számbavételét evangélikus szemszögből elvégezzem.

Bár „aranyvérű" evangélikusnak számítok (négy nagyszülőmből három evangélikus volt), saját hitre fiatal felnőttként mégis egy felekezetközi egyetemi bibliakörben jutottam.

Számomra ezért a keresztények titokzatos egysége Krisztusban neuralgikus pont, amely nem csekély szerepet játszott a személyes hitem és Jézus Krisztus iránti elköteleződésem formálódásában.

Meggyőződésem, hogy a világnak, Magyarországnak és a hittanórán részt vevő tanítványainknak is különleges ajándék lehet, ha a Krisztusban hívők – tiszteletben tartva különbözőségeiket – egységben lépnek föl, és ezzel a Krisztusról szóló tanúságtételt erősítik.

Fogalmak, definíciók – ahogy én értem

Amikor az ökumené kérdése szóba kerül, gyakoriak a félreértések, a fogalmak következetlen használata. Hogy olvasóim minél jobban megérthessék mondanivalómat, szeretném néhány fogalomnak az általam megértett és használt hozzávetőleges definícióját ismertetni.

Az ökumené (oikoumené) görög szó, jelentése: (az egész) lakott föld. Ebből a kifejezésből származik az ökumenizmus, ökumenikus mozgalom, amely a felekezetekre szakadt kereszténység, szervezetileg egymástól elkülönült egyházainak közeledését, együttműködését célozza. Magyarországon legjelentősebb szervezete a Magyarországi Egyházak Ökumenikus Tanácsa. Fontos megjegyezni, hogy az ökumenikus mozgalomnak legalább két ága van, az egyik a hitbeli/teológiai és szervezeti közeledésre fókuszál (Faith and Order), a másik inkább az együttes cselekvésre (Life and Work). A két ágazat egyesüléséből jött létre az Egyházak Világtanácsa 1948-ban (Béres et al., 2018).

Felekezetközinek nevezhetünk minden olyan mozgalmat, egyesületet vagy

kezdeményezést, amelyben többféle felekezethez tartozó emberek vesznek részt, de amely strukturálisan nem kötődik egyik egyházhoz sem. Ilyen felekezetközi diákmozgalom például a Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség (MEKDSz). Fontos különbség az ökumenizmushoz képest, hogy nem fölülről, az egyházi struktúra alapján szerveződik, hanem alulról, a hívő egyének szintjéről.

Vallásközi párbeszédről beszélünk, amikor a keresztény hívők vagy a keresztény egyházak képviselői más vallások képviselőivel, teológusaival ülnek le a kölcsönös megértés szándékával, illetve olyan közös pontokat keresnek, amelyek segítségével az egész emberiség javára együttes cselekvés, illetve akár imádság is megvalósulhat (pl. globális válságok, természeti katasztrófák, háborúk esetén).

Érdemes megjegyezni, hogy Magyarországon a fenti fogalmak a szakirodalomban azért is keverednek, mert – különösen a második világháború előtti időszakban – történetileg más és más kifejezéseket használtak. Az 1948 előtti valláspedagógiai szakirodalomban például a „más vallású" felekezeti eltérést is jelenthet. A „felekezet" viszont inkább vallásszociológiai fogalom volt, így beszélhettek az akkori szóhasználatban pl. izraelita felekezetről, miközben a judaizmus egy másik vallás, nem pedig a kereszténység egyik ága. Ha katolikus szerző azt írja, „keresztény", könnyen előfordulhat, hogy katolikust ért rajta. A protestáns szóhasználatban ráadásul elterjedtebb a „keresztyén" szó, amely csupán kiejtésbeli különbségnek tűnik, de a két szó másfajta etimológiát sugall, miközben tartalmilag mindkét esetben a „khristianosz", azaz krisztusi, Krisztus-hívő, Krisztus-követő szónak a fordításáról van szó (Szalai, 2015).

A továbbiakban három szempontból elemzem az evangélikus hittanórán az ökumené megvalósulását: a résztvevők felekezeti és hitbeli sokszínűsége, az evangélikus hittan tantervek és tankönyvek tartalmi javaslatai és végül a hitoktatók szempontjából.

Ökumené a hittanórán: résztvevők, tananyag

Kik vagyunk együtt a hittanórán?

Az evangélikus hittanóra közössége rendkívül sokszínű. Együtt ülnek ezeken az órákon a gyülekezethez szorosan kötődő családok gyermekei azokkal, akik olyan családból érkeznek, ahol nem volt részük vallási szocializációban. Ráadásul ez az állami iskolákban megvalósuló evangélikus hit- és erkölcstan óra esetén a hittanórák mintegy felében 1 vagy 2 fő részvételét jelenti. Gyakori jelenség, hogy a hittanoktató a hittanórán Jézus Krisztus tanúja, a vele együtt lévő tanulók közül viszont mindenki most hall róla életében először. Az is előfordul, hogy valamely más, kisebb protestáns felekezethez (pl. metodista, baptista, pünkösdi, Golgota) kötődő gyermekek is az evangélikus hittant választják, ha a helyi gyülekezet nem mindenütt tudja vagy akarja megszervezni a hittanoktatást. Nincsenek számadataim erről, de a más felekezetű hittanoktatókkal a folyosói beszélgetésekben mások is arról számolnak be, hogy az ő tanítványaik is „vegyesek". A legteljesebb módon és organikusan jelenik meg a hittanórai közegben az ökumené, amennyiben

az ökumenének az a célja, hogy a keresztények közösen tanúskodjanak Krisztusról a világ számára. Legalább 1 keresztény ül legalább 1 nem kereszténnyel együtt.

Ugyanakkor az iskolai hittanoktatás jelenlegi szabályozása azt a sajátos helyzetet is megteremtette, hogy az ún. „bevett egyházak" szervezhetnek hittanoktatást. Ez azt is okozza, hogy a keresztény felekezetek némelyike kiszorult az iskolákból, míg nem keresztény vallások megjelenhettek a konfesszionális hittanoktatásban (judaizmus, iszlám, buddhizmus). Az evangélikus tapasztalatot ez talán közelebbről érinti, mint a reformátust vagy a katolikust, mivel az evangélikus egyház sajátos demográfiai helyzete miatt (csökkenő létszám szórványhelyzettel) ezekkel a kisebb létszámú vallási közösségekkel hasonló vallásszociológiai helyzetbe kerültünk, ami az iskolai hittanoktatás tapasztalatát is befolyásolja. Személyes élményem a Budapest 6. kerületéből, hogy a muszlim, zsidó, illetve buddhista hittan az evangélikussal egy légtérben (aulában, folyosón, könyvtár két sarkában) valósul meg, egymás mellett létezünk, a szünetekben szinte automatikusan beszélőviszonyba kerülünk egymással a hittanoktatók személye szintjén. Ha azt gondolnánk, hogy a vidéket nem érinti ez a szituáció, akkor tévedünk, az idei tanévtől például jelenlegi szolgálati helyemen, Gyomaendrődön is elérhetővé vált a buddhista hittan, ahol az első évfolyamos csoport létszáma már népesebb, mint az evangélikusé.

Milyen lehetőségeket és kihívásokat rejt számunkra ez a helyzet? Milyen félelmeket aktivizál? Milyen kérdések merülnek föl bennünk?

Lehetséges kérdések további gondolkodáshoz hitoktatók, vallástanárok számára:

1. Hogyan gondolkodsz a vallás- és lelkiismereti szabadság kérdéséről? Hogyan valósul ez meg a gyerekek szempontjából?
2. Mit jelent számodra a vallásközi párbeszéd? Hogyan éled meg hittanoktatóként más vallások képviselőinek jelenlétét az iskolákban? Ha nincs ilyen tapasztalatod: milyen gondolataid, érzéseid vannak ezzel kapcsolatban?
3. Mennyiben érzed tehernek és mennyiben lehetőségnek, hogy nem hívő családok gyermekei is jelen vannak a hittanórán? Készíthetsz leltárt is, kettéosztva egy papírt, hogy vizuálisan is könnyebben összesítsd a tapasztalataidat!
4. Van-e olyan tapasztalatod, hogy más felekezetű, akár gyülekezetükhöz komolyan kötődő tanulók is a te órádon ülnek? Hogyan kezeled ezt a helyzetet? Milyen gyümölcsei vannak ennek, tekintettel a 3. kérdésre is? Milyen nehézségeket élsz meg ezzel kapcsolatban?

Mit és hogyan tanítunk a hittanórán?

Ökumené konkrétan

Az evangélikus tantervek két évfolyamon is ajánlják az ökumené és a felekezetek közti különbségek témáját az 1–8. hit- és erkölcstan tantervekben: a 3. és a 6. évfolyamon. A középiskolai hittan tantervekben minden évfolyamon előkerülnek ezzel kapcsolatos részinformációk, amelyek a 12. évfolyamra integrálódnak.

A 3. osztályosok számára a megközelítés a „látható" különbségekből indul ki, a fejlődéslélektani sajátosságokhoz igazodva.

Ennek megfelelően az érintett leckében láthatjuk egy katolikus pap, egy református és egy evangélikus lelkész rajzát, a felekezetükre jellemző liturgikus öltözetben, és a feladat a felekezetre jellemző köszönések megismerését segíti. Az egész témakör az evangélikus identitásból és egyházismeretből indul, és ebből érkezik meg a felekezetek ismertetéséhez. Már a cím is – „Egyek vagyunk Krisztusban" – az ökumenikus mozgalom mottójára és ezen keresztül Jézus főpapi imájára utal. A lecke előtti altémák: szeretetszolgálat és misszió, valamint a következő egyházi esztendő is az egység gondolatát erősíti. A leckében szerepel egy kreatív feladat, amely nemcsak a már létező közös alkalmakat (pl. ökumenikus imahét) soroltatja fel, hanem ötletelésre hívja a tanulókat azzal kapcsolatban, hogy milyen közös alkalmat tudnának elképzelni, illetve mivel töltenének szívesen egy közös hittanórát. Természetesen a helyi kapcsolatoktól is függ, hogy egy-egy ilyen programötlet eljut-e a megvalósításig, de a keresztény testvérekért való imádság mindenképpen ihletet kaphat egy ilyen brainstorming által (Schaller et al, 2017).

A 6. osztályos tankönyvben a vallásismereti blokkon belül a judaizmus és az iszlám között tárgyalja a könyv a kereszténységet mint vallást, és ezen belül részletezi a felekezetek közti különbségeket is egy lecke erejéig. Ebben a leírásban inkább a különbségek bemutatására törekedtek a tankönyvszerzők (a cím is erre utal: „Biztos, hogy más? Miben más? Hasonlóság és különbözőség a felekezetek között"), itt az egység gondolata kevésbé hangsúlyos. Ezen az évfolyamon az ökumenét inkább a „megbékélt különbözőségek" oldaláról tudjuk bemutatni (Isó et al, 2015).

Ötletek és jógyakorlatok az evangélikus megközelítésben

1. Közös hittanóra – Az ökumené vagy a felekezetek megismerésének témáját úgy is feldolgozhatjuk, hogy meghívjuk a más felekezetű hittanosokat és hittanoktatójukat az óránkra. Akár közösen is felkészülhetünk erre.
2. Templomok megismerése – A felekezetek bemutatását összeköthetjük a helyi település templomtúrájával is; a látható különbségeken keresztül magyarázva a finomabb teológiai különbségeket (pl. evangélikus szóhasználatban oltár, református szóhasználatban Úr asztala lehetőséget ad, hogy az úrvacsorai tanítás különbségeit elmondjuk). Itt is nagy szükség van a helyi gyülekezetek vezetőinek együttműködésére.
3. Felekezetközi este – Akár egymás gyülekezeteit is meglátogathatjuk, pl. ifjúsági órán, vagy közös kollégiumi elhelyezésnél egy estét rászánunk egymás megismerésére. A felekezetközi est lehet élőkönyvtár-szerű is, kiültetjük az adott felekezet hittanoktatóját/lelkészét, és lehet tőlük kérdezni, velük beszélgetni, körbejárva az asztalok között.
4. Ökumenikus családi gyakorlatok – A gyerekek megoszthatják egymással, hogyan élik meg a családi hitéletet ott, ahol a szülők nem ugyanahhoz a felekezethez tartoznak. Pl. melyik templomba szoktak menni, megoszlik-e a keresztség a gyermekek neme szempontjából, hogyan szoktak együtt imádkozni?

Más vallásokról konkrétan

A kereszténységtől eltérő vallások bemutatására a tanterv szerint két ponton kerülhet sor. 6. évfolyamon a „könyv vallásai",

a judaizmus, a kereszténység és az iszlám kerülnek elő, keletkezési sorrendben. A judaizmus bemutatása a bibliai kivonulás és pusztai vándorlás történeteivel, valamint a törvényadás segítségével történik. A kereszténységet a kettős szeretetparancs és a missziói parancs, továbbá a felekezetek ismertetése járja körbe. Az iszlám bemutatásának bibliai referenciái Jézus jó pásztor-mondásának egy részlete („Más juhaim is vannak nekem…"), valamint a Hegyi Beszéd (Mt 6) kegyességi gyakorlatra vonatkozó részei: böjt, imádság, adakozás (Isó et al, 2015).

A 8. évfolyamon a spiritualitás és a vallási jelenségek általános megismerése mellett a könyv vallásainak ismétlésére és a keleti vallások (hinduizmus, buddhizmus, kínai és japán vallások) megismerésére is lehetőség van. A témakörön belül a szekták és új vallási jelenségek (pl. Jehova Tanúi, szcientológia) is előkerülhetnek.

A tanterv egészen tudatosan mutatja meg a három „ábrahámi" vallás közös pontjait, ugyanakkor az önértelmezés sajátosságaira is rámutat. A keleti vallásoknál a világkép alapvető különbségeit is bemutatja, segítve a megértést (Mesterházy et al., 2017).

Lehetséges gyakorlatok

A 7. kerületben a judaizmus bemutatásánál én elvittem a tanítványaimat és megnéztük közösen a Dohány utcai zsinagógát, amelyet zsidó idegenvezető mutatott be nekünk, és készségesen válaszolt a hittanosok kérdéseire (pl. kiderült, hogy nem száríthat hajat szombaton). Fájdalmas szembesülni vele, hogy a vidéki zsidó közösségek szinte nyomtalanul tűntek el a holokauszt tragédiájában. Viszont a régi zsinagógák, esetleg zsidó temetők számos helyen meglátogathatóak. Mivel a vallásismereti blokkot én a 6. és a 8. osztályban is tavaszra időzítem, általában a holokauszt témáját is érinteni szoktuk az emléknap közelsége miatt (a magyarországi holokauszt emléknap: ápr. 16.) Ha használatban lévő zsinagógát látogatunk meg, vegyük figyelembe, hogy a férfiak és a fiúgyermekek fejét be kell fedni (a látogatható imahelyeken a pénztárban mindig lehet kölcsönkapni erre a célra papírból készült kipát).

A muszlim imahelyek meglátogatása érzékenyebb téma. Itt a nők fejét kell befedni, illetve le kell venni a cipőt. A muszlimok nyilvános szent napja a péntek, ezért ezeken a napokon valószínűleg az egyébként nyilvánosan látogatható mecsetekbe se lehet bejutni turisztikai céllal. Egy másik lehetősége a feldolgozásnak, hogy hozunk saját emlékeket, akár külföldi, pl. törökországi, izraeli nyaralásról. Arról is lehet beszélni, hogy nyugat-európai látogatások alkalmával láttak-e muszlim imaházakat, találkoztak-e muszlim emberekkel. 6. osztályban az irodalomórákon találkoznak az Egri csillagok című regénnyel, lehet foglalkozni a török megszállás idejéből maradt emlékhelyekkel (Eger, Pécs, stb.). Jelenleg kb. hány muszlim élhet Magyarországon? Ők milyen nemzetiségűek (török, albán, bosnyák, szír, arab, pakisztáni vagy más)?

Hindu templomok Indián kívül nincsenek, Magyarországon a hinduizmushoz legközelebb álló vallási irányzat a vaisnavizmus vagy Krisna-tudat, akiknek a központja vidéken van, de a fővárosban is vannak közösségi tereik. Buddhista szent terek is léteznek.

Amennyiben nincs lehetőségünk meglátogatni más vallások szent tereit, vagy nem szeretnénk ezt felvállalni, akkor is érdemes

fényképek, videók vagy online tárlat segítségével bemutatni, hogyan is néz ki egy ilyen tér, illetve milyen illemszabályokat kell betartaniuk a turisztikai célból érkező látogatóknak.

Lehetséges kérdések a hittanoktatók és a tanulók számára

1. Mi a különbség vallás és felekezet között?
2. Miben hasonlítanak egymásra a vallások? Van-e egyáltalán közös pont? Lehetségesnek tartod, hogy a vallások valaha is egyesülnek?
3. Milyen területeken tudnak szerinted különböző vallású emberek együttműködni?
4. Melyek a minimális feltételei annak, hogy különböző vallású emberek békében éljenek együtt?
5. Hogyan viszonyul egymáshoz a missziói parancs és a vallásközi párbeszéd?
6. Fontos számodra, hogy megismerj más vallásokat? Ismersz más vallású embert?
7. Mennyiben jogos a félelem más vallásoktól/azok képviselőitől?
8. Hallottál-e arról, hogy háborúk zajlanak különböző vallású emberek között? Mit gondolsz a vallás szerepéről ezekben a helyzetekben?
9. Hogyan ismered fel, ha egy vallási közösség toxikus? Mi a különbség szekta és kisegyház között?

Egyháztörténeti anyag

Az egyháztörténeti anyag kifejtésénél szinte lehetetlen kikerülnünk a különböző keresztény felekezetek témáját, hiszen az egyház története a szakadások története is, de ugyanennyire az egységre való törekvés is megjelenik. Fontosnak tartom, hogy az egyháztörténetet ne csupán az emberi hatalmi törekvések, az ok-okozati összefüggések bemutatására szorítkozzon, hanem jelenjenek meg a teológiai álláspontok, a Szentírás értelmezésének különbségei. Óráimon azt szoktam kiemelni, hogy az események mögött végső soron Isten áll, aki gondviselő szeretetével és tetteket megítélő hatalmával a történelemben is kinyilatkoztatja magát. Az egyháztörténeti események kiváló alapot adnak arra, hogy az adott jelenség által felvetett elvi vitákat is lefolytassuk.

Az evangélikus tantervekben az egyháztörténet elsősorban a 7. évfolyamon, illetve a középiskolában főleg a 11–12. évfolyamon kerül elő.

Lehetséges gyakorlatok és átbeszélendő kérdések

Az őskeresztény és apostoli korban hangsúlyozhatjuk, hogy már ott akkor jelen voltak különböző teológiai hangsúlyok, és az apostolok közti vetélkedés is megjelenik. Az Apostolok Cselekedeteiből és az apostoli levelekből elővehetünk olyan részeket, amelyek ezekről a vitákról szólnak. Mindig tegyük mellé Jézus figyelmeztetéseit az evangéliumokból, és különösen a főpapi imádságot!

Az ókeresztény kor a keresztényüldözések és a tévtanításokkal való harc időszaka. Figyeljük meg, hogy milyen módon történnek az elhatárolódások, és hogyan kristályosodik ki az igaz tanítás! A keresztényüldözések milyen módon teszik próbára a keresztény egységet?

A konstantini fordulat és a nagy nyugat-keleti egyházszakadás között mennyire lehetett sokszínű a kereszténység? Milyen teológiai különbségek voltak jelen a nyugati

és a keleti egyházrész között, és ez hogyan vezetett végül a szakadáshoz? Mit tudunk az ortodox (keleti) keresztényekről? Milyen közeledési kísérletek voltak a közelmúltban (pl. Ferenc pápa és Kirill pátriárka találkozása), és milyenek vannak jelenleg? Menynyire megosztott jelenleg az ortodox világ és miért?

A középkori nyugati egyházban a hatalom kérdése (pl. invesztitúraharc, keresztes háborúk) és a szerzetesi ellenkultúrák jelensége a fő téma. Vajon miért nem szakadtak ki a szerzetesek teljes mértékben az egyházból, és miért tudtak ellenkultúrává válni mégis? Az adott szerzetesrend milyen hiányállapotra válaszol, ami az egyházban és a társadalomban jelen volt? Hogyan tekint a katolikus egyház a szervezetileg hozzá tartozó, de adott esetben nagyon különböző lelkiséget és hagyományt képviselő lelkiségi mozgalmakhoz? Hogyan él egy mai szerzetes?

A reformáció korában az egyház teológiai és strukturális megújulása áll a középpontban. 1517. október 31. egy közös pont, de már az első néhány évtizedben ágakra szakad a reformáció mozgalma. Ezek közül az ágak közül kettő erősödött meg igazán: az észak-németországi és a helvét irány. Mindkettőhöz tartoznak kiváló teológiai gondolkodók, akik egymással sem mindenben értettek egyet, de hatottak egymásra. A reformáció kora a szenvedélyes viták és Isten Igéjének igazságát kereső időszak is. Készítsünk önálló (vagy páros) munkával tablót a reformátorokról (Luther, Zwingli, Melanchton, Kálvin, Bucer stb.), melyek a közös pontok, melyek az eltérő hangsúlyok!? Fontos hangsúlyozni, hogy a római katolikus egyház, ahogyan ma ismerjük, végrehajtotta a maga belső megújulását a tridenti zsinaton, ahol is érintettek néhányat a reformáció kezdeti problematikájából, de végül is ez a zsinat nem az egységet munkálta, hanem a szakadást erősítette meg.

A protestáns ortodoxia és az ellenreformáció időszaka a felekezeti identitások megerősödését hozta magával. Ebben az időszakban a keresztény felekezetek tanításban távolodnak egymástól, és az európai vallásháborúk során nem csekély sérelmet okoznak egymásnak. Beszélgessünk nyíltan a traumatikus történelmi eseményekről! Például a protestáns gályarabok történetét akár projektszerűen is feldolgozhatjuk. Nézzünk utána, hogy a különböző vallásfelekezetek erdélyi együttélésének milyen jogi háttere volt! Lehet-e ezt vallásszabadságnak nevezni? Hogyan hatottak Magyarországon a katolikus restaurációs törekvések? Ezeknek milyen ma is érzékelhető hatásai vannak?

Pietizmus és puritanizmus, a két óriási hatású protestáns kegyességi mozgalom áthajolt a felekezeti határokon, és komoly hatást gyakorol ma is a hitgyakorlatunkra. Keressünk legalább három dolgot, amit tőlük kaptunk! Hasonlítsuk össze a két mozgalmat (ez akár közös református-evangélikus óra is lehet)!

A 18–19. századi felekezetek kialakulásával az evangélikus tanterv csak a 12. évfolyam foglalkozik. Ha azonban baptista, metodista vagy más kisebb protestáns felekezethez tartozó tanuló ül az óránkon, mindenképpen beszélni kell általános iskolában is az ő felekezetéről. Ilyen esetekben megkérhetjük őt is, hogy mesélje el, amit tud, vagy meg lehet hívni a területileg

felelős lelkészt, hogy mutassa be az adott felekezetet. (Béres et al., 2018, pp. 44–47.)

A 20. század többek között az ökumené százada is. Az egységtörekvések történetét vázlatosan tudjuk csak bemutatni a 7. évfolyamon, inkább a kérdéseket tudjuk összeírni ezzel kapcsolatosan. A 12. évfolyamon pedig az Egyháztörténet a reformációtól a 20. századik című nagy témakörön belül kerülhet elő az ökumené kérdésköre.

Lehetséges kérdések az ökumené kapcsán

Szerintetek mi a fontosabb, az igazság vagy az egység? Hogyan lehet ezt a két elvet kibékíteni?

Ti milyen keresztény egységet képzelnétek el? Hogyan adnátok helyet a különbözőségeknek?

Milyen érzéseket kavar föl bennetek a vallásháborúk emléke?

Németországban az evangélikus és református hívők egy egyháztestben szolgálnak – mennyire tudnánk ezt elképzelni Magyarországon?

Ki tanít a hittanórán?

A döntő kérdés, mint szinte mindennel kapcsolatban, ami a hittant illeti: mi van az ökumenével, más felekezetekkel és az egység megélésével kapcsolatban azoknak a fejében, akik tanítják a gyermekeket? Mit gondolsz te? Mielőtt az ökumenéről, más felekezetekről vagy más vallásokról tanítani kezdünk, fontos végiggondolni, mi van a saját fejünkben erről. Mennyire ismerjük a többieket? Milyen előítéletek vannak bennünk? Készek vagyunk-e beszélgetni, nyitottan közeledni a többi hittanoktató felé? Mennyire tudunk együtt dolgozni, vagy csak egymás mellett lenni?

Lehetséges ötletek, gyakorlatok az ökumené megélésére hitoktatói szinten

Hittanoktatói imakör és műhely: Havonta vagy negyedévente találkoznak a különböző felekezetű hittanoktatók, akik adott iskolában/településen/régióban együtt élnek. Tapasztalatcsere, közös ügyek megbeszélése és a közös imádság is lehet cél. Egyházi iskolában ennek intézményes formája a hittan munkaközösség, az általános iskolai hit- és erkölcstan oktatói között több szervezést és alulról történő kezdeményezést igényel.

Folyosói beszélgetés: A hittanórák közötti szünetekben alkalom nyílik kötetlenebb beszélgetésekre, egymás életének, emberi oldalának megismerésére. Ezeken az informális alkalmakon spontán formálódhat a hittanoktatók között a bizalom és az együttműködés. Nehezítő tényező, ha két hittanóra közti rövid szünetet a hittanoktató mindig azzal tölti, hogy egyik helyszínről a másikra siet.

Zárszó

Az ironikus ökumenikus köszönés: „erőltessék a békesség" a magyar nyelvi humor és a felekezetek között ma is létező feszültség érzékelésének szülötte. A békességet azonban nem az erőszak vagy a tekintély szüli. A békesség ajándék, amelyben Jézus Krisztus által részesül az emberiség. Isten békéjével csak Ő rendelkezik, így mi azt nem erőltethetjük sem önmagunkra sem egymásra. Nem rendelkezünk vele, viszont elfogadhatjuk és egymásnak is felajánlhatjuk. Ehhez nagy szükség van nyílt kommunikációra, egyeztetésre a különböző felekezetű hittanoktatók között. Az, hogy a jelenlegi iskolai hittanoktatási rendszer egymással

párhuzamos lehetőségekként kezeli a különböző felekezeteket (és a nem keresztény vallásokat is), egy sajátos magyar helyzetet hozott létre, amelyben óriási szerepe van annak, hogy mi, akik a hittanoktatás szolgálatát végezzük, mennyire tudunk egymással dialógusba kerülni, egyeztetni, együttműködni, tapasztalatokat cserélni. Remélem, hogy ehhez a célhoz, hogy szeretetben, egységben tudjuk hirdetni Jézus Krisztust az állami iskolákban is, a maga szerény módján e rövid írás is hozzá tud járulni.

Irodalom[1]

Béres T., Csepregi A., Kodácsy-Simon E., Réz-Nagy Z. & Simon Z. A. (2018). *Remélj! 12. osztály Evangélikus hittan.* Luther Kiadó.

Isó D., Matus K.K. & Mesterházy B. (2015). *Vitorlát bonts! 6. osztály Evangélikus hittan.* Luther Kiadó.

Koczor T. & Kovács Á. (2018). *Hajónapló. 7. osztály Evangélikus hittan.* Luther Kiadó.

Mesterházy B., Sándor É. & Sólyom A. (2017). *Víztükör. 8.osztály Evangélikus hittan.* Luther Kiadó.

Schaller B. & Szigethyné Szenteczki K. (2017). *Iránytű 3. osztály Evangélikus hittan.* Luther Kiadó.

Szalai A. (2015). *Keresztyén vagy keresztény?* Apológia Kutatóközpont. https://apologia.hu/keresztyen-vagy-kereszteny/

[1] Az evangélikus hittankönyveknek több kiadása létezik, én a fenti évszámokkal megjelölt kötetekből dolgoztam.

BAGU RITA

A 13. zsoltár hittanórai feldolgozása lelkigondozói szemlélettel

(Műhely-kivonat szakdolgozat alapján)

Bevezetés

Idén végeztem a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar hittanár–nevelőtanár szakán. Szakdolgozatom *A 13. zsoltár hittanórai feldolgozása lelkigondozói szemlélettel* címet viselte. Azért esett a választásom a 13. zsoltár hittanórai feldolgozására, mert ezáltal tudom bemutatni azt, amit a hittan tanításáról gondolok: a hittanórákat nemcsak tanítási alkalomnak látom, hanem olyan lelkigondozói szemléletű pedagógiai térnek, ahol a diákok bizalommal fordulhatnak hozzám, megnyugvást találhatnak a stresszes hétköznapokban, és találkozhatnak Isten Igéjének reménységével.

A hittan tanítása számomra nem csupán tudás átadását jelenti, hanem Isten szeretetének és igazságának hiteles képviseletét is. Meggyőződésem, hogy minden gyermek Isten ajándéka, ezért nevelésük és tanításuk során arra törekszem, hogy Isten szeretetét továbbadjam számukra. Pedagógiai és lelki szempontból is fontosnak tartom, hogy a hittanórán az igei üzenet és a lelkigondozói figyelem egyensúlyban legyen.

Miért éppen a 13. zsoltár?

A 13. zsoltár – mint panaszzsoltár – különösen alkalmas arra, hogy a tanulók megtapasztalják: a hit nem mentes a kétségektől és nehézségektől, de a bizalom és a remény Istenhez vezet. Ez a bibliai rész egyaránt hordoz teológiai mélységet és lelki kísérésre alkalmas tartalmat, ezért kiválóan beilleszthető a lelkigondozói szemléletű hittanoktatásba. A zsoltár szerkezete gyakran szolgál hivatkozási alapként az egyéni panaszének bemutatásakor, mert világosan felismerhető benne a panasz, a könyörgés és a bizalom íve (Brueggemann és Bellinger, 2014; Gerstenberger, 1988; Gunkel, 1926; Karasszon, 1998; Seybold, 1996; Waltner, 2006).

A zsoltár kezdő versei az emberi kétségbeesés őszinte hangján szólalnak meg. A négyszer ismételt „Meddig?” kérdés nem csupán az idő múlását firtatja, hanem az emberi

tűrőképesség határát is kifejezi. Kálvin János értelmezésében ez a kérdés nem Isten létét vonja kétségbe, hanem azt a tapasztalatot fejezi ki, mintha Isten hallgatna vagy elrejtette volna arcát (Kálvin, 2011). A panasz így nem hitetlenségként, hanem a kapcsolat jeleként értelmezhető: az ember azért kiált, mert továbbra is Istenhez fordul segítségért.

A zsoltár második egységében a kétségbeesett panasz imádsággá formálódik: „Tekints rám, hallgass meg, Uram, Istenem!" (Zsoltárok 13,4). A záró versben pedig a bizalom hangja szólal meg: „Mert én hűségedben bízom" (Zsoltárok 13,6). Ez a fordulat nem feltétlenül a külső helyzet megoldását jelenti, hanem a megszólaló belső szemléletének változását. Weiser (1962) szerint a panasz és a kérés közötti átmenet a hit dinamikáját mutatja, Mays (1980) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a panaszból dicséretbe vezető mozgás nem pusztán önmegnyugtatás, hanem a hit aktusa (Weiser, 1962; Mays, 1980).

A hittanóra mint biztonságos, de nem terápiás tér

A feldolgozás célja annak megmutatása volt, hogy a hittanóra lehet olyan biztonságos tér, ahol a tanulók őszintén beszélhetnek kérdéseikről, és közben találkozhatnak az evangélium reménységével. A biztonságos tér fogalmát azonban fontos pontosítani. A hittanóra ebben az értelemben nem terápiás csoport, nem teljes titoktartású segítő kapcsolat és nem mélyfeltáró önismereti folyamat. Sokkal inkább olyan pedagógiai-lelkigondozói helyzet, amelyben a tanár figyelmesen jelen van, nem kényszeríti a személyes megosztást, ugyanakkor nyitottan fogadja a tanulók kérdéseit (Günther, 2025).

Ez a határ különösen serdülőkkel végzett munkában lényeges. A tanulók nem „esettanulmányként" vannak jelen az órán, hanem aktív résztvevőként, akik saját tempójukban kapcsolódhatnak a bibliai szöveghez. A pedagógus feladata nem a pszichológiai diagnosztika vagy a terápiás feldolgozás, hanem az igei üzenet közvetítése, a meghallgatás, a kérdezés és a kísérés. Ha egy tanulói megszólalás veszélyeztetettségre, súlyos krízisre vagy tartós segítségigényre utalna, a hittanórán elhangzottakat a pedagógusnak a megfelelő iskolai, gyermekvédelmi vagy lelkigondozói szakmai keretek felé kell továbbvinnie. A beszélgetésre épülő katechetikai megközelítésben a tanulók nem készen kapott válaszokat ismételnek, hanem aktívan részt vesznek a jelentésalkotásban (Fodorné Nagy, 1996). A lelkigondozói szemlélet ezt a folyamatot a meghallgatás és a segítő jelenlét irányából erősíti meg. Günther (2025) szerint a hittanóra akkor válhat a fiatalok számára jelentőségtelivé, ha teret ad életkérdéseiknek, dilemmáiknak és értelmezési igényüknek; Csáky-Pallavicini (2025) pedig a segítő jelenlét és a hittanórai lelkigondozói szemlélet jelentőségét hangsúlyozza (Günther, 2025; Csáky-Pallavicini, 2025).

A feldolgozás kontextusa és adatforrásai

A 13. zsoltár feldolgozását tudatosan négy különböző református hittancsoportban valósítottam meg: 7., 9., 10. és 12. évfolyamon. A csoportok kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy eltérő életkorú és eltérő pedagógiai helyzetben lévő tanulók reakcióit figyelhessem meg. Arra voltam kíváncsi, hogy a „meddig?" kérdése, valamint a panasz, a kérés és a bizalom íve meg tudja-e szólítani a különböző korosztályokat, és ha igen, milyen hangsúlyok jelennek meg az egyes csoportokban.

A 7. osztályban 13 tanuló vett részt az órán (6 fiú, 7 lány). Ezt a csoportot azért választottam, mert életkorukhoz képest érettebbek, mint az átlagos hetedikes csoportok, több tanulónak valódi, személyes kapcsolata van Istennel, és a hittanórákon gyakran alakulnak ki mély, őszinte beszélgetések. Komoly kérdések foglalkoztatják őket, ezért kíváncsi voltam, hogyan kapcsolódnak a 13. zsoltár panaszához és bizalmi fordulatához.

A 9. évfolyamon 5 tanuló volt jelen (2 fiú, 3 lány). Velük a közös munka még az ismerkedés, összeszokás szakaszában tart, ezért különösen érdekelt, hogyan reagálnak egy ilyen személyesebb, reflektívebb feladatra. Arra is választ kerestem, hogy mennyire tudom őket bevonni egy olyan órába, ahol nemcsak bibliai ismeretekről, hanem érzésekről, kérdésekről és személyes kapcsolódási pontokról is szó van.

A 10. évfolyamon 12 tanuló vett részt a feldolgozásban (2 fiú, 10 lány). Gimnáziumi csoportjaim közül velük alakult ki a legerősebb kötődésem. Őszinte, nyitott közösségként élem meg őket, akik előtt kevés téma számít tabunak, és akikkel sok mindent nyíltan meg lehet beszélni. Esetükben arra voltam kíváncsi, hogy a meglévő bizalmi légkör milyen mélységű megszólalásokat tesz lehetővé a zsoltár feldolgozása során.

A 12. évfolyamon 14 tanuló vett részt az órán, fele-fele arányban lányok és fiúk. Ennél a csoportnál az érettségire készülés időszaka különösen meghatározó volt. A tanulók élethelyzetében egyszerre volt jelen a kimerültség, a jövővel kapcsolatos bizonytalanság és a lezárás közeledése. Érdekelt, hogy ebben a feszített időszakban mit hív elő belőlük a 13. zsoltár, különösen a várakozás, a félelem, a kérdezés és a bizalom témája.

A megállapítások forrásai a tanórai megfigyelések, az órát követő tanári reflexiók, a tanulói megszólalások, valamint az írásos és rajzos produktumok, elsősorban a minizsoltárok voltak. A tanulmány nem standardizált mérésre vagy kérdőíves adatfelvételre épül, hanem gyakorlati pedagógiai tapasztalatokat foglal össze. A tanulói példákat anonimizált formában, szemléltető céllal választottam ki: olyan részletek kerültek be, amelyek megmutatták, hogyan kapcsolódtak a tanulók a panasz, kérés és bizalom ívéhez. Ebből következően a következtetések nem általános érvényű állítások, hanem a négy konkrét hittanórai helyzet értelmezett tapasztalatai.

Az óra felépítése

A tanóra témája a 13. zsoltár volt, a tanári megfogalmazás szerint: „Amikor úgy érzem, Isten hallgat". Az időkeret 45 perc, a célcsoport a 13–18 éves tanulók heterogén serdülő korosztálya. A feldolgozás logikája a megértéstől az alkalmazásig vezetett: a tanulók nemcsak ismereteket szereztek, hanem személyes, reflektált kapcsolatba kerülhettek a szöveggel. Az 1. táblázat a foglalkozás fő lépéseit mutatja be.

1. táblázat. A 13. zsoltár feldolgozásának óraszerkezete

Foglalkozásrész	Foglalkozás menete	Idő
Ima	Az Úrtól tanult imádság közös elmondása.	1 perc
Ráhangolódás	„Érzelmi hőmérő": a tanulók 1–10-ig terjedő skálán jelzik, hogyan érzik magukat.	3 perc
Bevezetés	Mi a zsoltár? A bibliai imádságokban a panasz, a kérdés és a bizonytalanság is helyet kap.	5 perc
Igevers	A 13. zsoltár felolvasása; egy megszólító szó, mondat vagy kérdés keresése.	4 perc
Feldolgozás	Szöveg-színezés: panasz – kérés – bizalom; majd három kérdés megbeszélése.	12 perc
Tanítás	Kapaszkodók keresése: emlékezés, bizalom, új kérés megfogalmazása.	5 perc
Alkotás	Saját mini-zsoltár készítése szöveges vagy rajzos formában.	10 perc
Lezárás	„Ezt viszem ma magammal…" – rövid egyéni összegzés.	5 perc

Az óra eleji „érzelmi hőmérő" célja nem a személyes megosztás kikényszerítése volt, hanem a belső ráhangolódás segítése. A tanulók 1–10-ig terjedő skálán jelezhették, hogyan érzik magukat; aki szerette volna, egyetlen szóval is megfogalmazhatta aktuális lelkiállapotát. Fontos keret volt, hogy minden érzés elfogadható, és senkinek nem kell megindokolnia a választását.

A zsoltár felolvasása után a tanulók páros munkában három különböző színnel jelölték a szöveg részeit: a panaszt és kérdéseket, a kéréseket, valamint a bizalmat vagy kapaszkodót. A színezés vizuális eszközként segítette a szöveg tagolását, így a tanulók könnyebben átlátták a gondolati és érzelmi változásokat. A közös beszélgetésben három kérdés irányította a feldolgozást: milyen érzések jelennek meg a zsoltárban, mi a legnagyobb félelem vagy probléma, és hol érzékelhető fordulat a szövegben.

A mini-zsoltárok készítésénél nem a formai megfelelés volt a lényeg, hanem annak megtapasztalása, hogy a panasz, a kérés és a bizalom saját szavakkal is megfogalmazható. Ez különösen azoknak a tanulóknak jelenthetett lehetőséget, akik szóban ritkábban szólalnak meg, de írásban könnyebben rendezik érzéseiket. Szabó Lajos (2000) lelkigondozói szemlélete szerint a segítő folyamat az ember saját élettörténetéhez kapcsolódik, és abban támogatja, hogy tapasztalatait kimondhatóvá és értelmezhetővé tegye (Szabó, 2000).

Tanulói tapasztalatok

A 7. osztályban a tanulók szívesen kapcsolódtak be a feladatokba és a beszélgetésekbe. A „meddig?" kérdés személyes alkalmazásakor elsősorban mindennapi, iskolai helyzetek kerültek elő: dolgozatokkal terhelt időszak, hosszú tanítási nap vagy hét. Egy tanuló családi tapasztalatot is megosztott: otthon gyakori konfliktusok alakultak ki édesapja és idősebb testvére között, és sokszor megfogalmazódott benne a kérdés, hogy ezt a helyzetet meddig kell még hallgatnia. Ebben a csoportban a mini-zsoltárok megírására végül nem került sor, mert a tanulók többsége úgy érezte, hogy aktuálisan nincs olyan témája vagy élménye, amelyet írásban szeretne megfogalmazni.

A 9. évfolyamon a csoporttal való közös munka még az ismerkedés szakaszában tart. A tanulók többsége nem tudott olyan élethelyzetet megnevezni, amelyben tartós kilátástalanságot élt volna meg; inkább a „miért?" kérdés jelent meg számukra hangsúlyosan. A mini-zsoltárok között azonban született egy családi bizonytalansághoz kapcsolódó szöveg: „Mikor jönnek el azok az idők, amikor fix lábakon áll a család anyagilag? […] A család bízik benned, Uram." Ez arra utalt, hogy a személyes tartalmak nem mindig a közös megszólalásban jelennek meg; olykor az írásos reflexió biztosít biztonságosabb teret a megnyíláshoz.

A 10. évfolyamon a már kialakult bizalmi légkör miatt a tanulók könnyebben kapcsolódtak a személyesebb kérdésekhez. A zsoltárban megjelenő érzések közül a fájdalmat, a szenvedést, a reményt és a bizakodást nevezték meg, a zsoltár szerzőjének félelmét pedig a halálhoz, az egyedülléthez, az ellenséghez, a gyengeséghez és Isten hiányához kapcsolták. A „meddig?" kérdés személyes vonatkozásainál két tanuló is megosztotta saját élethelyzetét: egyikük súlyos térdsérülésről és sportolói álmainak bizonytalanná válásáról, másikuk szülei válásának elhúzódó folyamatáról beszélt. A mini-zsoltárokban is megjelent a személyes küzdelem és a reménykeresés. Egy tanulói írás így fogalmazott: „Meddig kell ebben lennem Uram? Mikor emelsz ki ebből a helyzetből? […] Bízom benned és te adj hitet, hogy kezedet fogva azon az úton haladjak, ami a megfelelő." Egy másik tanuló a tanulás, a jövőtől való félelem és az időbeosztás nehézsége felől kapcsolódott a zsoltárhoz: „Uram sokszor nehéz. Nehéz a tanulás […] Kérlek, adj reményt." Ezek a szövegek arra utaltak, hogy a zsoltár nyelve segítséget adott a saját kérdések imádságos megfogalmazásához.

A 12. évfolyamon az érettségi vizsgák közeledtével fokozott feszültség és kimerültség volt tapasztalható. A figyelem nehezebben volt fenntartható, mégis itt jelentek meg a legmélyebb személyes megszólalások. A „meddig?" kérdés sérüléshez, külföldi tartózkodás nehézségeihez, valamint az érettségi és a továbbtanulás bizonytalanságához kapcsolódott. Egy tanuló mini-zsoltára az önmagával való elégedetlenségről és az elfogadás kereséséről szólt: „ Gondolataimban csak az van, hogy meddig tart a bizonytalanság, a magány, az önmagamban való bizonytalanság, a nem megelégedés azzal, aki vagyok. Uram, Te vagy az, aki elfogadsz úgy, ahogy vagyok, tudom, hogy Te teremtettél. Miattad próbálom elfogadni, szeretni azt, aki vagyok."

Összegzés és ajánlás

A tanórai megfigyelések és a tanulói visszajelzések alapján úgy tűnik, hogy a 13. zsoltár feldolgozása több tanuló számára lehetőséget adott saját kérdéseinek és nehézségeinek megfogalmazására. Ennek formája azonban szorosan összefüggött a csoport életkorával, aktuális terheltségével és a kialakult bizalmi légkörrel. A 10. osztályban a már meglévő kapcsolat lehetővé tette a nyíltabb, szóban történő megosztásokat. A 9. osztályban a személyes tartalmak inkább az írásos feladatok során jelentek meg. A 7. osztályban a kapcsolódás főként mindennapi élmények szintjén történt, a 12. évfolyamon pedig az identitás, a jövő és az önelfogadás kérdései kerültek előtérbe.

Fontos korlát, hogy a feldolgozás nem igazolja mérhető módon a tanulók hitéleti változását. A hitbeli reflexió, az istenkapcsolat mélyülése vagy az érzelmi bevonódás nem volt közvetlenül mérve, és a csoportlétszámok sem teszik lehetővé általános következtetések levonását. A tapasztalatok inkább azt mutatják meg, hogy egy jól választott bibliai szöveg, megfelelő pedagógiai keretek között, alkalmat adhat a személyes kérdések kimondására.

A 13. zsoltár különösen azért bizonyult termékenynek, mert nem kész válaszokat kínált, hanem kérdezésre hívott. A „meddig?" kérdés egyszerűsége miatt nem igényelt hosszabb magyarázatot, mégis minden korosztály számára érthető és személyesen átélhető volt. A zsoltár íve – panasz, kérés, bizalom – olyan struktúrát adott, amelyben a nehéz érzések kimondása nem öncélú panaszkodásként, hanem Istenhez forduló imádságként jelenhetett meg.

Más hittanórákon is alkalmazhatónak látom ezt a feldolgozást, ha a tanár figyel a csoport aktuális állapotára, a megszólalás szabadságára és a kompetenciahatárokra. A személyes megosztást nem érdemes kikényszeríteni; elegendő lehet a csendes gondolkodás, a rajzos vagy írásos forma, illetve egy rövid záró mondat is. A pedagógus feladata ebben a helyzetben nem az, hogy minden kérdésre lezárt választ adjon, hanem hogy a bibliai szöveg segítségével olyan teret nyisson, ahol a tanulók megtapasztalhatják: kérdéseikkel, félelmeikkel és reményeikkel is Isten elé állhatnak.

Irodalom

Brueggemann, W., és Bellinger, W. H. (2014). *Psalms*. Cambridge University Press.

Csáky-Pallavicini, Zs. (2025). Lelkigondozói szemlélet, segítő jelenlét a hittanórán. In Kodácsy-Simon, E. és Siba, B. (Szerk.), *Hitből jövő – Valláspedagógiai kézikönyv* (pp. 193–215). Luther Kiadó & Kálvin Kiadó.

Fodorné Nagy, S. (1996). *A katechézis kommunikációs problémái*. Kálvin Kiadó.

Gerstenberger, E. S. (1988). *Psalms, part 1, with an introduction to cultic poetry*. William B. Eerdmans Publishing Company.

Gunkel, H. (1926). *Die Psalmen*, Vandenhoeck & Ruprecht.

Günther, M. (2025). Meghallgatás, keresés, kérdezés – Módszertani megfontolások a fiatalok körében végzett lelkigondozói szemléletű hittanoktatáshoz (Szöllős Á., ford.). *Embertárs*, *2025*(1), 49–53.

Karasszon, D. (1998) A Zsoltárok könyvének magyarázata, In *Jubileumi kommentár II* (pp. 549). Kálvin Kiadó.

Kálvin, J. (2011). *Zsoltármagyarázatok* (Szabó M., ford.). Olvassuk együtt.

Mays, J. L. (1980). Psalm 13. *Interpretation*, *34*(3), 279–283.

Seybold, K. (1996) Die Psalmen, J. C. B. Mohr.

Szabó, L. (2000). *A lelkigondozás órája*. Teológiai Irodalmi Egyesület.

Waltner, J. H. (2006). *Psalms*. Herald Press.

Weiser, A. (1962). *The Psalms*. Westminster Press.

CSŐRI-CZINKOS GERGŐ

Ökumenikus szemlélet középiskolai közegben

Úgy gondolom, hogy református vallástanárként egy másegyházi fenntartású középiskolában tanítani nem csupán pedagógiai feladat, hanem egy folyamatos kapcsolatápolás, teológiai reflexió és az ökumené megvalósítása a gyakorlatban.

Olyan „küldetés" ez, amelyben nap mint nap igyekszünk hidakat építeni diák és diák, felekezet és felekezet, végső soron pedig Krisztus és az emberek között, függetlenül attól, kit milyen felekezeti hovatartozás köt.

A Veresegyházi Katolikus Gimnázium (rövidítve: VERKA) a mindennapi szolgálatom természetes közege, itt tanítok református hittant 9–12. évfolyamon heti 16 órában. A tanórákon kívül jelen vagyok az iskola rendezvényein, esetenként tantestületi üléseken, kirándulásokon, a reggeli tanári imádságokon és az ünnepi miséken is. Az iskola mindennapjainak aktív tagja vagyok. Úgy érzem, elfogadnak és kedvelnek a kollégák és a diákok is.

Ebben a cikkben az áldásokkal és persze kihívásokkal teli szolgálatomat szeretném néhány gondolattal bemutatni. Az írást egy személyes reflexiónak szánom. Azokról a lehetőségekről szólok, amelyek segítik a felekezeti együttműködést.

A fő kérdés: Hogyan lehetünk hitvalló reformátusok egy másik egyház által fenntartott intézményben úgy, hogy közben építjük a krisztusi egységet?

A mindennapok ökumenéje: szemléletből gyakorlat

A mindennapok ökumenéje elsősorban szemléletből és hozzáállásból fakad

Az ökumené kifejezést teológiai konferenciákon vagy az egyetemes imahéten halljuk legtöbbször. A VERKÁ-ban azonban ez a valóság még úgy is, hogy ki sem mondjuk a szót. Hangsúlyoznom kell, hogy az ökumenikus szemlélet megvalósítása a gyakorlatban nem azt jelenti, hogy teljesen elmossuk a felekezeti határokat, vagy egyfajta „langyos" kereszténységet hozunk itt létre, vagy úgynevezett patchwork spiritualitást alkotunk, olyat, ami mindenkinek jó. Épp ellenkezőleg, az ökumené: a saját identitásunk mély ismeretére, és a másik ember és másfajta hitgyakorlat tiszteletére és elfogadására hív.

Álljon itt két egyszerű példa magyarázatként: A tanulók egymással való kapcsolódásának egyáltalán nem alapja a felekezeti

hovatartozás kérdése. Úgy is mondhatnám, nem az a lényegi téma közöttük, hogy ki melyik felekezethez tartozik. Azt látom, hogy amikor barátságokat, kapcsolatokat alakítanak ki, akkor ez részletkérdés.

A másik hétköznapi helyzet, amikor a katolikus és a református fiatalok fociznak kint szünetben az udvaron, akkor vegyes csapatokat alakítanak ki, tehát a pályán sem „élezik ki" a különbséget.

A gyakorlatban apró lépésekben mutatkozik meg az ökumené. Természetes módon kapcsolódunk egymáshoz és nincs semmi erőltetve. Amikor például a katolikus vallástanár kollégákkal beszélgetek a tanáriban egy témáról, és megkérdezik a véleményem, vagy amikor a diákok arról kérdeznek, miért másfélék az imádkozási szokásaink, akkor őszinte érdeklődést tapasztalok.

Az ökumené ott kezdődik, hogy teret adunk a kérdéseknek, kíváncsiak vagyunk és nem vitázni, hanem megérteni szeretnénk egymást.

Számomra ez alapvetés, hogy a református csoportjaimban úgy beszélünk a katolikus diáktársakról, hogy ők a testvéreink, ahogyan ezt az alapvetést mi is megkapjuk. Szeretettel és nyitottsággal. Ez a két fogalom szeretet és nyitottság úgy valósul meg, hogy a közös pont mindig Krisztus, és ha Őt teszszük a középpontba, a különbségek nem elválasztanak, hanem gazdagítanak minket.

Református diákok a diáklétben – református DÖK-vezetők

Egy katolikus középiskolában református diáknak lenni mindig sajátos élethelyzet. A református fiatalok a létszámot tekintve kisebbségben vannak itt, de ez a kisebbségi lét nem jelenti a peremre szorulást. Tapasztalataim szerint a reformátusok nagyon fontos szerepet töltenek be az iskolai diáklét szervezésében, a hitéletben, a sport terén, vagy a tanulmányi és kulturális rendezvények lebonyolításban.

Ez az 5. tanévünk folyamatosan, hogy a diákönkormányzati (DÖK) vezetőválasztást református fiatal nyeri. Ötleteikkel, kreativitásukkal kitűnnek, kipróbálhatják itt magukat, tehetségüket, és terveiket is meg tudják valósítani, hiszen egy befogadó közeg veszi őket körül. A DÖK-választás során a rátermettség és a motiváció a szempont.

Tanórai helyzetekben is megjelenik az ökumené, amikor egy irodalom- vagy történelemórán behozzák a protestáns nézőpontot, legyen szó a reformáció koráról vagy a magyar történelem nagyjairól. Rendszeresen bátorítom őket arra, hogy merjenek „kovász" lenni. Ez az iskola az ő alma materük is, ahol felelősségük van az iskolai közösség építésében. Hála Istennek, meg is teszik a tőlük telhetőt, legyen szó a már korábban említett sportról, tanulmányi versenyről, vagy egy iskolán kívüli program megszervezéséről.

Identitásmegőrzés és alkalmazkodás

Egyensúlytalálás az identitásunk és az alkalmazkodás között

Fontos feladat a szolgálatban annak az egyensúlynak a megtalálása, hogyan őrizhetjük meg református identitásunkat, miközben alkalmazkodunk is a befogadó intézmény szokásrendjéhez.

A válasz szerintem a hiteles jelenlétben rejlik. Alkalmazkodni az iskola ritmusához, tiszteletben tartani a katolikus ünnepeket és szokásokat egy alapvető tiszteletadás.

Mivel hallgatói jogviszonyban állnak diákjaink az intézménnyel, nem lehetnek „lázadók" egy-egy látott rítus kapcsán. Ez azonban nem követel meg tőlük önfeladást. Szabadok abban, hogy állva vagy ülve imádkozzanak, abban is, hogy nem áldoznak az oltár előtt, vagy nem vetnek keresztet a templomba lépve. A kötelező iskolai miséken részt vesznek, ahogy az évzárón és évnyitón is jelen vannak.

Diákjaimat arra tanítom, hogy a saját hitelveink ismerete ad biztos gyökereket. Aki tudja, miben és miért hisz, az békés, nyugodt és tiszta szívvel tud részt venni egy katolikus misén az iskola közösségével, tiszteletben tartva a helyi szertartási rendet. A tanúságtételünk véleményem szerint nem a vitákban, hanem együttesen az Isten Igéjéhez való hűségben és a felebaráti szeretet gyakorlásában mutatkozik meg.

Közös órák, csendesnapok és kirándulások

A falak lebontásának leghatékonyabb eszközei a közös élmények

Az elmúlt években rendkívül gyümölcsözőnek bizonyultak azok a kezdeményezések, ahol a katolikus és református diákok – és tanárok – együtt élhették meg hitüket. Ilyen volt a közös zarándoklat, imaséta Versegyház és Máriabesnyő között. Egy-egy kérdésen gondolkodtunk, beszélgettünk az úton felekezetileg vegyes csoportban. Volt alkalmam nekem is csoportot kísérni ilyen zarándoklaton.

Közös hittanórák szervezésével is lehet ezt az egységet gyakorolni. Amikor Fóton tanítottam, akkor a katolikus kollégával közös hittanórákat is tartottunk. Megnéztünk egy-egy filmrészletet vagy filmet, majd különböző szempontok szerint elemeztük a hallottakat. Egy-egy dogmatikai vagy etikai kérdést vagy egyháztörténeti eseményt mindkét szemszögből megvilágítottunk. Így a tanulók is jobban átlátták a téma sokrétűségét, gondolok itt az úrvacsora tanra vagy épp a sákramentumokra.

Gyakran helyettesítettük is egymást, ami jó lehetőséget adott az adott téma többnézőpontú megközelítésére.

Ugyanilyen fontosak a közös lelki napok, csendesnapok is. Amikor egy osztálykiránduláson vagy egy lelkigyakorlaton a reggeli áhítatot a református, az estit a katolikus hagyomány szerint tartjuk, a diákok megtapasztalhatják a keresztény lelkiség sokszínűségét. Ezeken az alkalmakon, istentiszteleteken taizéi énekek, református dicséretek és csendes elmélkedések is vannak.

Szolgálat és egység, közösen az áhítatokon

Az egység kimunkálása folyamatos feladatunk

Az iskola lelki életének fontos mozzanatai az áhítatok és az ünnepi alkalmak. Nagyon hálás vagyok azért a nyitottságért, amellyel az iskolavezetés teret ad a református énekes, zenés szolgálatnak is. Amikor egy iskolai áhítaton vagy misén református diákjaink is felolvassák az Igét, verset mondanak, zenélnek vagy énekelnek, az az egység munkálásának látható jele.

Ilyenkor megéljük, hogy bár más felekezethez tartozunk, az evangélium nyelve közös. A misszióink és a közös szolgálatok során is az a cél, hogy rácsodálkozzunk arra, hogy minden különbözőségünk ellenére, ugyanannak a Krisztusnak vagyunk a tagjai.

▪

Összegezve elmondható, hogy református vallástanárnak lenni egy katolikus középiskolában olyan, mintha határon állnék. De ez a határ nem egy elválasztó vonal, hanem egy találkozási pont.

Egy olyan kapocs, ahol a fiatalok megtanulhatják, hogy a saját hitük mély megélése és a testvérük tisztelete kéz a kézben jár. Hiszem, hogy szolgálatunkkal nemcsak békésebb iskolai közösségeket, hanem egy hitelesebb, Krisztusra mutató egyházat is építünk.

PÉNTEK-EPERJESI IBOLYA

Ökumenizmus a hittanoktatásban és oktatásban: avagy lehetőségek és kihívások a 21. században

Bevezetés

Napjainkban a társadalmi, illetve kulturális változások egyre inkább a másikkal való párbeszédre és nyitottságra hívják fel a figyelmet. Ez a szemlélet a vallási életben is teret nyit magának, így nemcsak a vallási közösségek közelednek egymás felé, hanem a vallásos nevelésben is megfigyelhető ez a jelenség. A hittanoktatás napjainkban sok esetben olyan közegben valósul meg, ahol ma különféle felekezeti háttérrel rendelkező gyermekek találkoznak, vagy maguk is eltérő felekezethez tartozó szülők gyermekei. A katechéta számára ezért is annyira fontos, hogy hogyan tudja megtalálni az arany középutat.

Az ökumené fogalma eredetileg „lakott földet" jelent. Az egyház története során több kezdeményezést is láthattunk arra, ahogy az egyháztestek, felekezetek közötti egységet keresték, illetve, hogy párbeszéd induljon meg közöttük. A kifejezés ennek a párbeszédnek a megnevezésévé vált. Pál apostol szavait jól alkalmazhatjuk erre a párbeszédre: *„Mert ahogyan a test egy, és sok tagja van, de a test valamennyi tagja, jóllehet sokan vannak, mégis egy test: úgy a Krisztus is. (…) Ti pedig Krisztus teste vagytok, és egyenként annak tagjai." (1Kor 12,12–14)*

Az idézett Ige közvetlenül a Krisztus testén belüli tagok és szolgálatok sokféleségéről beszél. Az ökumenikus gondolkodásban ugyanakkor arra is emlékeztethet, hogy Krisztus népének tagjai egymásra vannak utalva. A Krisztus testéhez tartozás lényege éppen az, hogy a különböző tagok együtt, egymást kiegészítve működnek.

Korunk ökumenikus törekvései esetében a különböző felekezeti hagyományok, de még a tanításbeli különbségek létezése sem jelenti azt, hogy ne tartoznánk ugyanahhoz a Krisztushoz. A hittanoktatásban ezért fontos szerepet kap az a felismerés, hogy a különbségek nem csupán elválaszthatnak, hanem gazdagíthatnak is bennünket. A hittanóra így nemcsak ismeretátadás, hanem olyan nevelési tér is lehet, ahol a gyermekek megtanulják a tiszteletteljes párbeszédet és az egymás iránti nyitottságot.

Ökumené a hittanoktatásban

Az ökumené kérdésével már a felsőbb évfolyamok tankönyveiben is találkozunk, ám a tanmenet egyelőre csak olvasmányként javasolja a feldolgozását. Mégis fontosnak tartom, hogy mélyebben foglalkozzunk ezzel a problémával. Egyrészt a gyermekek – főként az ifis korosztály – gyakran találkoznak különféle ifjúsági szervezetek közösségében más felekezethez tartozó fiatalokkal. Másrészt pedig saját életükben is találkoznak ezzel a témával, különösen akkor, ha más felekezeti hátterű vagy más típusú keresztény iskolába járnak, ahol eltérő hagyományokat, szokásokat és kifejezéseket figyelhetnek meg. Vagy csak gondoljunk a családi hátterükre: szüleik egyre gyakrabban vegyes házasságokban élnek, eltérő felekezethez tartoznak, és hol az egyik, hol a másik felekezet templomába járnak.

Ezek az élmények sok-sok kérdést vetnek fel a gyermekek számára. Gyakran tapasztalom hittanórákon, hogy kíváncsivá válnak egy másik felekezet szokásai iránt, vagy éppen ellenkezőleg: elítélik azt. Azt gondolom, hogy katechétaként fontos feladatunk, hogy segítsük őket eligazodni a különféle sajátosságok között, hogy megértsék mind a saját, mind pedig más felekezetek jellemzőit, és elfogadóvá váljanak mások hitének megélése iránt.

A gyakorlatban az alábbi eset szemlélteti ezt a legjobban: előfordult, hogy szülei házassága révén egy vegyes felekezetű családban (katolikus–református) élő gyermek, aki hozzám jár hittanra, rácsodálkozott bizonyos különbségekre. Nem értette például, miért nem énekli külön a református lelkipásztor az istentisztelet bizonyos részeit, míg a katolikus misében a pap énekelve vagy intonálva vezet egyes liturgikus szakaszokat. Elmagyaráztam neki, hogy ez a két felekezet eltérő hagyományaiból adódik. A református istentiszteleten a hangsúly az igehirdetésen, valamint a gyülekezet közös, közösségteremtő éneklésén van, amelyben a lelkész is részt vesz, míg a zenei szolgálatot a kántor irányítja. A liturgiai elemeknél azonban nincs meg a gyülekezettel folytatott, kötött énekes, párbeszédes forma. A római katolikus szertartásrendben ezzel szemben a pap által énekelt szövegek a mise hagyományos szerkezetéhez tartoznak, amelynek a pap és a közösség közötti párbeszéd fontos részét képezi. Ez a gyakorlat az ősi keresztény tradíciókat és a nyugati, ezen belül a gregorián örökséget viszi tovább.

Ez az eset is jól mutatja, milyen fontos a különböző felekezeti szokások megértése és tisztázása. Az ilyen beszélgetések segítenek a gyermekeknek megérteni, hogy a felekezeti különbségek nem teszik értékesebbé vagy értéktelenebbé a másik embert; ugyanakkor nem pusztán hagyománybeli, hanem valós teológiai és egyházértelmezési eltéréseket is jelentenek.

Véleményem szerint ez egyfajta lehetőség az ismeretek bővítésére, de a másik felekezet puszta ismeretszerzésen túl, a keresztyén testvér megértésének is lehetnek gyümölcsei. Pál apostol is a kölcsönös elfogadásra és szeretetre hív bennünket: *„Fogadjátok be tehát egymást, ahogyan Krisztus is befogadott titeket az Isten dicsőségére.” (Róm 15,7)*

A magyar református hittanoktatás ökumenikus volta a tankönyvek alapján

A református hittanoktatásban használt tankönyvek elsősorban az egyház hitvallási irataiban kifejtett tanításának bemutatására törekendnek, több ponton is megjelenik bennük az ökumenikus szemlélet. A tanagyag gyakran középpontba helyezi a keresztyén hit közös alapjait, például kiemeli a Szentlélek szerepét. *„Viseljétek el egymást szeretettel, igyekezve megtartani a Lélek egységét a békesség kötelékével."* (Ef 4,2–3). Ez lehetőséget ad arra, hogy a hittanórákon arra helyezzük a hangsúlyt, hogy a szeretet, illetve az egység fontos, ahogyan azt Pál is hangsúlyozta a fentebb olvasható igében. Ez a szemlélet segíthet abban, hogy a tanulók ne csupán saját felekezeti hagyományaikat ismerjék meg, hanem nyitottá váljanak más keresztény közösségek iránt is.

A hetedik évfolyamon a reformációval a reformációval kapcsolatos tananyag esetében például érdemes arra is rávilágítanunk, hogy saját hagyományaink és a felekezetünket meghatározó történelmi események megismerése miként adnak lehetőséget a közös alapok újrafelfedezésére. Luther, Kálvin és a többi reformátor célja éppen az volt, hogy életünket Isten Igéjének, a Szentírásnak a fényében éljük. A Szentírás pedig minden keresztyén közös kincse. A reformáció során hangsúlyossá vált a hit egyéni és közösségi megélése, ugyanakkor nem szűnt meg az egység iránti vágy. Így a reformáció emlékezete egyszerre ad lehetőséget a saját hagyomány értékelésére és a más felekezeti hagyományok iránti nyitottságra.

Gyakorlati lehetőségek, tippek, javaslatok

Mindennek alapja a Biblia. A diákok kis csoportokban kapnak bibliai igehelyeket (pl. Jézus születése, a tízparancsolat, Jézus kereszthalála és feltámadása), és megvizsgálják, mely keresztény felekezetek számára közös ezek tartalma és üzenete.

Feladat: csoportplakát készítése arról, amely pontokban alapvető bibliai és hitvallási tartalmak közösek a vizsgált felekezetekben.

Bizonyos kiemelt alkalmak, úgymint a karácsony, a húsvét, illetve a felekezeti iskola „lelki napjai" kiváló lehetőséget nyújtanak az együttműködésre. A közösen tartott hittanórák egyfajta közösségépítő alkalmak is lehetnek. Fontos momentuma ezeknek a közös nevező tudatos keresése.

Karácsonykor például tarthatnak a felekezetek közös hittanórát. A tanóra felépítése a következő lehet: 1. igeolvasás (Lk 2,1–20); 2. ezt követően kiscsoportokban dolgozhatjuk fel a történetet, ahol a diákok a saját felekezeti hagyományaiknak megfelelő szokásokat is megosztják egymással. A pedagógus feladata ebben az esetben nem a különbségek hangsúlyozása, hanem éppen ellenkezőleg: az örömhírre, az evangéliumra kell helyezze az óra központi üzenetét.

Húsvétkor, a fentihez hasonló módon a feltámadás lehet a központi téma. Ehhez rendkívül jól alkalmazható a *bibliodráma* módszere: ebben a gyermekek maguk is átérezhetik

és megtapasztalhatják a történetet, s maguk is bevonódnak érzelmileg. Tapasztalataim szerint az élményszerű feldolgozás csökkenti az esetleges felekezeti feszültségeket, és elősegíti az együttműködést. Nálam a dramatikus elemek a mindennapi hittanórák természetes részei, figyelembe véve minden diák háttérét és felekezeti hovatartozását, így a közös élmény mindenki számára értékes maradhat.

Egy másik lehetőség, hogy interjúprojekt keretében a tanulók rövid beszélgetéseket készítenek különböző felekezetekhez tartozó ismerőseikkel, otthon vagy a gyülekezetben. Az interjúk során olyan kérdéseket tehetnek fel, mint például: Milyen énekeket ismernek? Hogyan zajlik az istentisztelet? Mit szeretnek a saját felekezetükben? A projekt végén a gyerekek közös órán dolgozzák fel a tapasztalataikat, és készítenek belőlük egy plakátot vagy digitális bemutatót „Keresztények sokszínűsége" címmel, amely megmutatja a keresztény közösségek gazdag változatosságát.

Készíthető *ökumenikus térkép* is. Ebben az esetben a tanulók lakóhelyük térképét kapják meg, és azon kell jelezniük a templomok helyeit, illetve csoportban végezhetnek kutatást azzal kapcsolatban, hogy hogyan is működnek együtt ezek a közösségek (pl.: közös imahét, ifjúsági alkalmak, karitász, stb.).

Az *ének* kétszeres imádság, jómagam kántorként is igyekszem az ökumenizmus témájában megvilágítani, hogy mennyire különbözőek, mégis egyek vagyunk – hittanórai keretek között is. A csoport megtanulhat egy-egy rövidebb éneket különböző felekezetek gyakorlatából (református zsoltár, Taizé-ének, evangélikus kánon). Ezt követően a tanult énekekhez kapcsolódó hangulatképet kell készíteniük, illetve arra a kérdésre válaszolniuk, hogy hogyan és mikor éneklik ezeket az énekeket az egyes felekezetek.

Van lehetőség közös *szolgálat tervezésé*re is. A gyermekek maguk gyűjthetnek ötleteket arra vonatkozóan, milyen projektekben tudnának ökumenikusan együttműködni.

Felekezetismereti kártyák használata is jó lehetőséget teremthet az élményszerű tanulásra. A tanulók információs kártyákat kapnak, amelyeken különböző felekezetek liturgikus, tanításbeli, hitéleti sajátosságai szerepelnek, például a református úrvacsora, a katolikus szentmise, a baptista bemerítés vagy az evangélikus istentisztelet. A feladatuk, hogy párosító játékot játszanak, és kitalálják, melyik gyakorlat melyik felekezethez tartozik. Ezt követően közösen megbeszéljük, hogy melyek az alapvető közös keresztény elemek, és melyek az egyes felekezetek különösen jellemző liturgikus vagy hitéleti sajátosságai. A cél az, hogy a tanulók lássák, hogy a hit közös, még ha a felekezetek sok tekintetben különböznek is.

1. táblázat. Felekezetismereti kártyák

Református	két szentség, úrvacsora, igehirdetés, énekeskönyv, kenyér és bor szent jegyei, Krisztussal való lelki közösség
Katolikus	hét szentség, szentmise, oltáriszentség, gyónás, liturgia kiemelt szerepe
Evangélikus	két szentség, istentisztelet, úrvacsora, igeolvasás, oltár és szószék liturgikus szerepe, Ige és szentségek összetartozása, gazdag gyülekezeti énekhagyomány
Baptista	bemerítés, hitvalló keresztelkedés, személyes hit, közösség
Ortodox	Isteni liturgia, ikonok, ikonosztáz, tömjén és énekelt liturgia, szent misztériumok
Adventista	szombaton tartott istentisztelet, szombatiskolai bibliatanulmányozás, szombat megszentelése
Metodista	megelőző kegyelem, megszentelődés, szeretet által munkálkodó hit, közösségi szolgálat
Pünkösdi	Szentlélek-keresztség, lelki ajándékok nagy jelentősége, hitvalló bemerítés, szabadabb dicsőítő forma
Anglikán	díszes ruha, liturgikus imádsághagyomány, szentáldozás, püspöki egyházszervezet
Mindegyikhez illeszthető	Jézus Krisztus követése, Szentírás, bibliaolvasás, igehirdetés, imádság, gyülekezeti közösség, ének és zene, Szentháromság, keresztény szolgálat, tanítás, keresztény ünnepek

Ezekkel a kártyákkal párosító játék is játszható, mégpedig a következőképpen. Minden diák kap egy kártyát. A kapott kártyát rá kell ragasztani a diák hátára (például szalaggal vagy kitűzővel), úgy, hogy ő nem láthatja, hogy mi van rajta. A diákok feladata, hogy megkeressék a párjukat a teremben: Ha a diák a felekezet nevét kapta a hátára, akkor a párja a hozzá tartozó kulcsfogalmakat tartalmazó kártyát hordja. Ha valaki találkozik a lehetséges párral, röviden elmagyarázzák egymásnak, mi van a kártyán (pl. „Én református vagyok, te az úrvacsorát és énekeskönyvet jelképezed"). Miután mindenki megtalálta a párját, összegyűjthetitek a kártyákat és röviden megbeszélhetitek, hogy miben hasonlítanak és miben különböznek az egyes felekezetek gyakorlatai.

Következtetések és összegzés

Az ökumené egyszerre lehetőség és kihívás is. Lehetőség, mert gazdagítja a tanulók látókörét, ismeretét, és segíti a párbeszédet a különféle felekezetek között. Ugyanakkor kihívás, hiszen a hittanoktatónak egyszerre kell képviselnie a saját felekezeti identitását, és nyitottnak maradni a másikkal szemben. A Szentírás mégis arra bátorít bennünket, hogy a különféle dolgok ellenére is keressük az egységet: „*Törekedjetek mindenki iránt a békességre*" (Zsid 12,14).

PÁL BEÁTA

Hídépítés a „Tik-Tok teológia” korában

Aki ma középiskolásokat tanít, pontosan tudja, hogy olyan korban szólítjuk meg a fiatalokat, ahol ők mind a valódi, mind a digitális térben az igazságigények zavarba ejtő sokaságával találkoznak. Ebben a folyamatos információs zajban a morális és spirituális tájékozódás nehézkessé, bizonytalanná válik. Az elmúlt évtizedekben azonban az iránytű felmutatásának módja megváltozott, manapság a tartalom mellett a forma is egyenrangú hangsúlyt kap.

A tizenévesek generációja rendkívül érzékenyen reagál a hitelességre. Sokan bizonytalanok saját értékeikben vagy örökségük megfelelő képviseletében. A hittanoktatói jelenlét akkor válik igazán erőssé, ha a szilárd meggyőződés emberi bölcsességgel párosul.

Amikor a hittanóra egy olyan közös úton járás lesz, ahol a tanár a tapasztaltabb útitárs szerepét tölti be.

Ez a fajta emberi viszonyulás teszi elfogadhatóvá a vezetést. Ebben a megközelítésben az ökumenikus szemlélet nem az identitás elmosását jelenti, hanem annak felismerését, hogy a más felekezetű hívő útitársunk is lehet.

A közös fióktól az egységes szigetig

Pályám elején egy evangélikus iskolában kezdtem református hittanoktatóként. Egyetlen asztalon osztoztam katolikus és evangélikus kollégáimmal. Kezdetben mindenki szorosan őrizte a saját határait. Mindenkinek volt saját fiókja, telepakolva a saját dolgaival: Biblia, filctoll, lapok és az elengedhetetlen matricák.

A hétköznapok azonban, a maguk rendetlenségével, hamar felülírták a szigorú elképzeléseinket. A dolgaink kiborultak, keveredtek, „átvándoroltak” egymáshoz. Ami kezdetben bosszantó határsértésnek tűnt, az valójában a párbeszéd kapujává vált. A „hol az enyém, hol a tiéd” kérdései mentén elindultak a mélyebb beszélgetések. Idővel a személyes témákat felváltották a szakmai diskurzusok: mit és hogyan tanítunk, milyen módszereket alkalmazunk, hogyan szólítjuk meg a diákokat. Ezekben a beszélgetésekben saját református meggyőződésem mélyült el azáltal, hogy meg kellett fogalmaznom a kollégáimnak, mi miért hisszük, tanítjuk azt úgy, ahogy. Miközben én is ismerkedtem más nézőpontokkal.

Végül a fiókok is átalakultak: lett „közös kézműves”, „tankönyves” és „jó lesz még valamire” fiók. A különálló rekeszekből polcok lettek, és mire lehetőségünk nyílt volna külön költözni, már nem akartunk. Egy sziget maradtunk a sokféleségben.

Ebben a miliőben természetes módon fogalmazódott meg bennünk az igény, hogy közös adventi gyertyagyújtásokat, imaalkalmakat, közös böjtöt, imasétányt és a reformáció napján felekezetközi beszélgetéseket szervezzünk. Éreztük, hogy a diákok előtt csak akkor vagyunk hitelesek, ha látják, tudunk egymással beszélni, ismerjük egymás nézeteit, miközben szilárdan állunk a saját talajunkon.

A „Tik-Tok teológia” világa

Manapság azonban új kihívásokkal is szembe kell néznünk. Nem mehetünk el amellett a tény mellett, hogy diákjaink egy olyan digitális ökoszisztémában élnek, ahol az ökumené nem törekvés, hanem alapállapot, csak éppen nem úgy, ahogy azt mi elképzeltük.

A gyors, „pörgetős” digitális tartalmak fogyasztása során a fiatal görget egyet, és egy önjelölt prédikátor lelkes szónoklásából egy holisztikus meditációba lép át, majd a következő másodpercben egy „keresztény coach” beszél neki a belső energiákról. Én ezt hívom „Tik-Tok teológiának”. Ebben a térben egy szubjektív és gyakran teológiai mélység nélküli kínálat található, ahol a felekezeti határok elmosódnak, az információk felszínessé válnak.

Hitoktatóként ezért tartom fontosnak, hogy „egy asztalhoz telepedjek” a diákokkal is, és megnézzük, kinek mi van a digitális fiókjában. Meg kell értenünk az ő online valóságukat ahhoz, hogy segíthessünk nekik különbséget tenni az értékes tartalom és a spirituális zaj között.

Tíz év tapasztalata

A *Világvallások, vallások világa* és a *Keresztyén felekezetek* modulok[1] megjelenése óta eltelt több mint tíz év lehetőséget ad a visszatekintésre és a módszertani tanulságok levonására. A személyes tapasztalatokat egy kérdőíves kutatással egészítem ki, amelyben több középiskolai vallástanár vett részt. Az adatok megerősítették, hogy a vallástanárok jelentős többsége elengedhetetlennek tartja a felekezetközi ismeretek oktatását.

Amikor a *Keresztyén felekezetek* című modult készítettem, azt szerettem volna megmutatni, hogy az egyház nem egy „egyháztörténeti panoptikum”, ahol teremről teremre járva megcsodálhatjuk egyes korok

vallási vívmányait, hanem egy dinamikus, élő szervezet, amely Krisztusban gyökeredzik. A modul nem csupán tényeket közöl, hanem folyamatokat láttat, lényege a helyes transzparencia. A diákok itt megtanulják az „ökumenikus minimumot", ami egyfajta szellemi és hitéleti biztonságérzetet ad nekik ebben a kaotikus világban. Nem oldjuk fel a különbségeket, legyen szó tanításról, liturgiáról, sákramentumokról vagy az imádság formájáról, hanem nevükön nevezzük azokat.

Mivel a tizenévesek számára a teológia sokszor túl absztrakt, a *Világvallások, vallások világa* című modulban igyekeztem a hangsúlyt eltolni a puszta elméletről a megélt hitre és a látható hagyományokra. A modul nemcsak azt mutatja be, mit hisz egy más vallású ember, hanem azt is, hogyan alakítja a hite a mindennapi döntéseit és világképét. Tapasztalataim szerint rendkívül fontos, hogy a diákok hiteles forrásokból tájékozódjanak. Ez a megközelítés segít abban, hogy a fiatalok ne „egzotikus érdekességeket", hanem embertársaik meggyőződéses mindennapjait ismerjék meg.

Mindkét modult úgy használom, mint egy tükröt: megnézzük a „másik" történetét, és biztosan találunk benne olyat, ami számunkra is tanulság vagy intelem.

A tananyag megelevenedése

A kutatásban részt vevő pedagógusok visszajelzései alapján az ökumenikus párbeszéd a kezdetektől jelen van a hittanoktatásban, a modulok a 10–12. évfolyamon a leghatékonyabbak. Ekkorra épül fel az a tudásbázis, amelyre ezek az ismeretek építhetők. A válaszadók egyetértenek abban, hogy bár az Ószövetség és az Újszövetség történetei során is szóba kerül, hogy ki mit hallott, tanult élt meg a családjában, az egyháztörténet és a dogmatika tanítása során válnak megkerülhetetlen témákká ezek. Amikor egy diák saját családi történetét vagy élményeit meséli el, a hittanoktatás elméletből valósággá válik.

A keresztyén felekezeteknél a klasszikus katolikus–protestáns ellentétek mellett a fiatalabb felekezetek tanítása során a felnőttkeresztség és a Szentlélek-ajándékok megélése generálja a legélénkebb vitákat.

A világvallások közül az iszlám és a zsidóság váltja ki a legnagyobb érdeklődést. Előbbinél a nők helyzete és a vallási törvények társadalmi hatása, utóbbinál pedig a hétköznapi rítusok rendszere, a szombat megélése és a családi életet szabályozó bölcsességek vonzzák leginkább a diákokat. Harmadik világvallásként a buddhizmust említeném, annak is a nálunk önálló életre kelt elemeit.

Módszertani dilemmák a modulok tükrében

A pedagógusok ezeket a modulokat elsősorban kiegészítő forrásként kezelik. A legtöbb tanár nem tankönyvként, hanem forrásgyűjteményként használja ezeket. Jellemzően akkor veszik elő, amikor egy adott témához keresnek összefoglalókat, esetleg forrásokat. Mindkét modult objektívnak, tényszerűnek tartják.

A modulok struktúrája logikus: a történeti alapoktól haladva a megélt hit mindennapi gyakorlata felé halad. A tartalom erőssége a gyakorlatiasságban rejlik, a teológiát hétköznapi élethelyzeteken keresztül hozza közel a diákokhoz. Az elvont dogmák mellett kézzelfogható példákra is épít. Ugyanakkor látni kell a nehézségeket is. A modulok nyelvezete helyenként túl tömör és akadémikus, amelyek a mai digitális környezethez szokott tizenévesek számára komoly kihívást jelentenek. A fejezetek mélysége és terjedelme miatt a hétköznapi tanórai keretek között a „szóról szóra" történő feldolgozás szinte lehetetlen.

Módszertani szempontból a tapasztalatszerzésre helyeződött a hangsúly, míg a kérdőív kitöltői az egyéni, vezetett feldolgozást, az összehasonlító táblázatokat és a digitális megoldásokat emelték ki erősségként. A témák feldolgozásánál – amikor lehetőség adódott rá – a legmeghatározóbb élményt számomra a vendégelőadók jelentették. Amikor egy más felekezet képviselője „első kézből" válaszolt a diákok kérdéseire, ekkor a teológia hirtelen élő, emberi közelségbe került.

A kérdőíves visszajelzések alapján a két modul használatát leginkább a krónikus időhiány nehezíti. A bibliaismeret és a dogmatika mellett ritkán jut tér a mélyebb vallástörténeti kitekintésre, pedig a diákok – különösen a vallási háttérrel nem rendelkezők – éppen a modulokban részletezett gyakorlati megélésekre és társadalmi hatásokra a legfogékonyabbak.

A pedagógusok számára nagy kihívást jelent – a napjainkban jellemző – vallások válogatás nélküli összemosódása, mivel az a diák, aki otthonról nem hoz felekezeti kötődést, a tananyagban szereplő különbségeket súlytalannak vagy nehezen értelmezhetőnek tartja. Ezekben a helyzetekben kínálnak a modulok tájékozódási pontot. Így a diákok a vallásokra nem egyfajta „lelkiszellemi svédasztalként" tekintenek, ahonnan tetszés szerint emelnek ki elemeket, hanem esélyt kapnak arra, hogy mélységében is megértsék azok belső tartalmát.

Az iskola mint híd

A modulok megjelenése óta eltelt tíz év bebizonyította, hogy az ökumenikus szemléletmód a korszerű valláspedagógia alapvető része. Az iskola az a különleges tér, ahol a felekezetek találkoznak, az itt kialakuló párbeszéd a diákok számára identitásuk tudatosításának és megtartásának hatékony eszköze lehet. Az intézmény így válhat valódi híddá a gyülekezetek, a digitális zajban irányt kereső fiatalok és a szélesebb társadalom között.

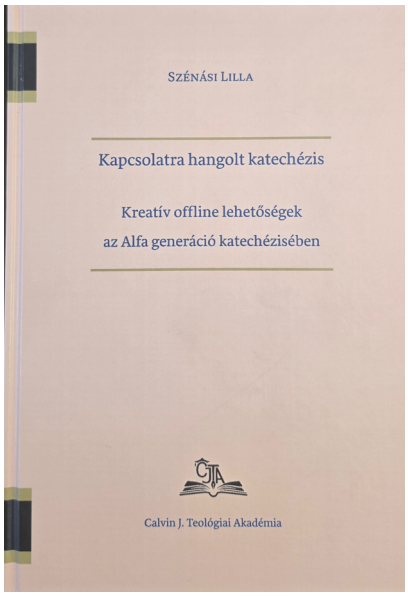
[1] A szerző írta ezt a két középiskolai hittankönyv-modult. https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/kozepiskola/kozepiskolai-kiegeszito-modulok/egyhaz-es-vallasismereti-kiegeszito-modulok/

Recenzió

SZÁSZI ANDREA

Szénási Lilla: Kapcsolatra hangolt katechézis

Dr. Szénási Lilla: Kapcsolatra hangolt katechézis: Kreatív offline lehetőségek az alfa generáció katechézisében (Szénási, 2025) című munkája rendkívül aktuális és hiánypótló témát dolgoz fel. Kevés szakirodalmat találhatunk az alfa generáció katechézise témájában, mely témával a szerző több éve foglalkozik elméleti és gyakorlati szinten egyaránt. Munkája egy figyelemfelkeltő, interdiszciplináris szemléletű feldolgozás, amely összekapcsolja a kettős középpontú (Ige és tanuló) katechézist fejlődéslélektani és pedagógiai megfontolásokkal. Legfőbb erőssége a kapcsolat- és élményközpontú szemlélet, az egyéni differenciálás, a generációs szempontok bevonása, valamint öt offline katechetikai megközelítés részletes bemutatása.



Műfaját tekintve valláspedagógiai szakkönyv és gyakorlatorientált módszertani kézikönyv, amely tudományos igényű elméleti alapozást kapcsol össze gyakorlati katechetikai célokkal. A kötet nem tartalmaz módszertanilag bemutatott önálló kutatást. Ugyanakkor a szerző gyakorló szakember, aki a saját tapasztalatából építkezve, arra reflektálva használja a különböző tudományterületek eredményeit. A saját gyakorlati tapasztalatok mellett tanulói és hittanoktatói, vallástanári, lelkipásztori visszajelzéseket, foglalkozási megosztásokat, saját fényképeket és más szakemberek gyakorlati tapasztalatait egyaránt megtalálhatjuk benne. A gyakorlati fejezetek a katechézisben közvetlenül alkalmazható, részben kevésbé ismert vagy kevésbé elterjedt megközelítéseket mutatnak be. Ehhez teológiai, valláspedagógiai, fejlődéslélektani és generációelméleti megalapozást is ad. A mű

célja, hogy elméleti és konkrét módszertani segítséget is nyújtson az Alfa generációval való közös munkához. Ennek része a gyermekek és fiatalok Istenkapcsolatának támogatása, tanítványi létre segítése, valamint a bibliai tartalmak vonzó, érthető és életközeli feldolgozására bátorítás.

A kötetben a következő témákkal találkozhatunk:

- Katechézis a XXI. században
- Generációelméleti háttér
- Az Alfa generáció sajátosságai
- Az Alfa generáció korosztályos lebontása a különböző fejlődéselméletek alapján
- Az istenfogalom és istenkép formálódása az Alfa generáció egyes korosztályainál
- Puha készségek és fejlesztési lehetőségeik
- Offline módszertan és kapcsolódó szempontok

Két nagy részre osztható a könyv, melynek első fele főleg alapozásról szól, és ezzel a szakmai beágyazását adja a második nagy egység (offline módszertan) gyakorlati szempontjainak. A teológiai-valláspedagógiai alapvetés erőssége, hogy a katechézist tanítvánnyá segítő, egész személyt megszólító folyamatként értelmezi. Ilyen módon a katechézis több mint puszta ismeretátadás, élettel teli, kapcsolati lehetőség, amelynek középpontjában az Ige áll. A katechéta figyelembe veszi a gyermek, fiatal élethelyzetét, személyét, összekapcsolja a kognitív, affektív és pragmatikus dimenziókat és különösen fontosnak tartja a hit életgyakorlatba történő integrációját. Református teológiai szempontból ehhez szükséges hozzátenni, hogy a hit nem a katechéta pedagógiai teljesítményének eredménye, hanem a Szentlélek Isten ajándéka. A generációs elméletek – azon belül az alfa generáció – sajátosságainak a kifejtése alapos, a szerző a fő vonal mentén azokat a jellemzőket emelte ki, amelyek a gyakorlati részben is fontosak lesznek. Így kerül elő a – szerző által gyűjtőfogalomként használt – puha készségek fogalma, amely jól érzékelteti a katechézis teljes személyiséget formáló lehetőségét, amelyeket az alábbi fogalmi csoportokba sorolok:

- készségek: kommunikáció, együttműködés, konfliktuskezelés;
- kognitív kompetenciák: kritikai gondolkodás, problémamegoldás;
- érzelmi-szociális kompetenciák: empátia, érzelemszabályozás;
- attitűdök és értékek: tolerancia, tisztelet, felelősség;
- keresztyén erények: önzetlenség, szolgálat, hűség;
- spirituális dimenziók: hitbeli fejlődés, életértelem és elhívás keresése.

Mindezekhez kapcsolódva a könyv második nagy témakörként az offline hittanórai, katechetikai gyakorlatba illeszthető módszertani kincsesládát kínál olvasóinak. Bár a kötet nem ad önálló, tételes definíciót az „offline" együttműködés fogalmáról, jelentése az öt, könyvben bemutatott megközelítés sajátosságaiból bontakozik ki. Mit is jelent az offline munkaforma ebben a keretben, és miért éppen ezt választotta a szerző az alfák tanításában? A kifejezés nála többre utal annál, minthogy a tanítás során nem használunk digitális eszközt. Ennél tágabb és mélyebb valláspedagógiai-lélektani, módszertani tartalma van. A bemutatott eljárások közös sajátosságait recenzensi

szintézisben a következő dimenziókkal jellemezhetjük:

- személyes jelenlét;
- élő kommunikáció;
- közös történetelemzés és jelentésalkotás
- mozgás és tárgyhasználat;
- tapasztalati tanulás;
- együttműködés;
- kreatív önkifejezés;
- csend és elmélyülés;
- a bibliai történetbe való személyes bevonódás;
- közösségi és spirituális tapasztalat.

Az offline tanulás ilyen szempontból tehát több mint pusztán a digitális eszközök használatának mellőzése: testi, kapcsolati, narratív és reflektív tanulási tér. Ezek a tapasztalatok más módon és más hangsúllyal jelennek meg, mint a dominánsan képernyőközvetített tanulásban. Szénási Lilla az alfa generáció sajátosságaiból kiindulva fölhívja a figyelmet arra, hogy ez a generáció már kisgyermekkorától digitális eszközökkel körülvéve nő fel. Számukra a képernyők, valamint a digitális és virtuális terek a mindennapi élet természetes részei; az információszerzés, a kommunikáció és részben a tanulás meghatározó közegei. Az online világ mellett azonban az offline tapasztalatoknak is nagy szerepe és jelentősége van a gyermekek fejlődése szempontjából. A szerző csak utal rá, de az offline tanulási helyzetek haszna a technológia mellőzésén kívül főleg a közös figyelem, a személyes jelenlét, testi tapasztalat, együttműködés és az elmélyült reflexió támogatásában rejlik. A bemutatott eljárások hozzájárulhatnak a figyelem fókuszálásához, a személyes jelenlét, az érzékszervi bevonódás, az együttműködés és az elmélyült reflexió feltételeinek megteremtéséhez. Emellett erősíthetik a személyes kapcsolatokat, fejlesztik a verbális és nonverbális kommunikációt, lehetőséget adnak az együttműködésre, bevonják a testet és az érzékszerveket (tehát a kognitív szint mellett más is megjelenik), teret engednek a csendnek és a spirituális reflexiónak.

Az alapozás után ez a módszertani rész talán a legerősebb egysége a kötetnek. Az első felében kifejtett kapcsolatközpontú, konstruktivista és differenciáló katechetikai szemléletből konkrét valláspedagógiai gyakorlat lesz általuk. Az offline lehetőségek kapcsán sokféle módszertanra ki lehetne térni. A szerző a bibliológot, a Kett-pedagógiát, a Godly Playt, a többszörös intelligenciaelméletre épülő differenciálást és a papírszínházat választja ki részletes bemutatásra. A módszertani rész erénye, hogy ezek nem elszigetelt ötletekként, hanem elméleti hátterükkel, alkalmazási lépésekkel és gyakorlati feltételrendszerrel együtt kerülnek bemutatásra. Ennek része a teológiai, pedagógiai alapozás, alkalmazási lépés és gyakorlati feltételrendszer egyaránt. Az öt területet egy közös bibliai történet, a tékozló fiú feldolgozásának példázata kapcsolja össze. Ugyanaz a szentírási történet többféle módon is feldolgozható és ez jó lehetőséget ad arra is, hogy az olvasó összevethesse az egyes eljárások sajátos hangsúlyait. Az is érzékeltethető így, hogy a módszertani változatosság nem egyenlő a tartalmi széttagoltsággal. Ugyanaz a bibliai üzenet különböző tanulói utak és részvételi módok révén válhat hozzáférhetővé, miközben a módszertan eszköz és lehetőség a katechéta kezében. A módszertani

sokféleséggel párhuzamosan a katechéta szakmai felelőssége és módszertani választási lehetősége is növekszik. A szakirodalom ismeretében, a gyermekek sajátosságait szem előtt tartva és az Ige üzenetére tekintettel, a katechéta tudatosan dönthet egy-egy módszer céltudatos használata mellett. Az egységes mintatörténet korlátozza is az általánosíthatóságot, mivel az nem derül ki, hogyan alkalmazhatók ezek pl. zsoltárok, prófétai szövegek vagy levelek feldolgozására. Ez azonban a könyv értékéből nem von le, inkább egy továbbgondolási, további módszertani kutatás és kidolgozhatóság lehetőségét jelzi.

A visszajelzések nem tekinthetők rendszerezett hatásvizsgálatnak, de hitelesen közvetítik a módszerek gyakorlati fogadtatását. Értéke a módszertani sokszínűségnek, hogy nem egyetlen, minden tanulóra azonos módon alkalmazható eljárást kínálnak, hanem valóban sokféle módszertan jelenik meg bennük. Így teret kap a megszólalás, az alkotás, a mozgás, a szemlélődés, a csendes jelenlét és a közösségi részvétel egyaránt. Az eljárások sokszínűek és sokfélék. Ez egyrészt tükrözi a kötet alapvető meggyőződését: az alfa generáció katechézisében nem egyetlen univerzális módszerre, hanem változatos kapcsolódási és részvételi lehetőségekre van szükség. Ugyanakkor a bemutatott módszertan nem azonos kategóriába tartozik. Míg a bibliológ egy jól körülhatárolható bibliaértelmezési módszer, a Kett-pedagógia és a Godly Play átfogó valláspedagógiai szemléletmód, a papírszínház egy vizuális narratív eszköz és előadási forma, addig a Gardner-féle többszörös intelligenciaelmélet egy differenciálási keret. Ez egyszerre gazdagítja a kötetet, másrészt akár indokolttá is tehetné a módszer, szemlélet, elméleti modell és eszköz fogalmainak még következetesebb elkülönítését. Elméleti és gyakorlati szempontokat megfontolva a szerző olyan katechetikai kultúrát képvisel, amelyben a személyes jelenlét, az Ige, a gyermek saját kérdései, a közösségi tapasztalat, a lelki-hitbeli elmélyülés egymást erősítő módon lehetnek jelen.

Dr. Szénási Lilla PhD
Kapcsolatra hangolt katechézis: kreatív offline lehetőségek az alfa generáció katechézisében
Komárom: Calvin J. Teológiai Akadémia, 2025.
ISBN 978 8089899 16 6.

SZÁSZI ANDREA

Siba Balázs: Változáskalauz

– A személyes átalakulás négy fordulópontja

Merre tovább? Gondolatok a változásokról

Növekedés, fejlődés, átalakulás, formálódás, új utak… Ha a változásra gondolok, akkor ezek a szavak jutnak elsőként eszembe. Aztán az a sokféle hozzáállás, amellyel a változások elé nézhetünk vagy amivel egy változásban jelen vagyunk. Ez elég ambivalens lehet. Öröm és szomorúság, reménység és félelem és még sok más érzés lehet bennünk jelen, ha az előttünk álló változásokra gondolunk. Gyakran veszteséggel is jár, amikor egy régi szerep, identitás, dinamika, minta változik bennünk vagy körülöttünk. Ez igaz akkor, ha nem jó a változás és a korábbi jobb helyére valami kevésbé kedvező kerül. De akkor is jelen lehet – és akár gyászolhatjuk is a régit –, ha az új jobb, egészségesebb és alapvetően örömteli. Néha akarjuk, néha pedig nem, mert valamit el kell engedni ahhoz, hogy valami újat be tudjunk fogadni, és gyakran erőt kell gyűjteni a változással való szembenézéshez. Sőt: a változásaink gyakran nem lineárisak. Lehet bennük előrelépés, visszarendeződés, vagy újabb próbálkozás.

Ha tágítjuk a kört, akkor azt látjuk, hogy rendszereket érintő bármilyen változás még inkább sérülékeny lehet. A rendszerek a stabilitásra törekszenek és még a rosszul működő egyensúly is ismerős és kiszámítható, ezért az egyén és a rendszer gyakran ellenáll a változásnak. Viszont, ha egy ember változik, az egész rendszer reagálni kezd, sokszínű módon és sokféle viselkedéssel. Mindezeket végiggondolva, számomra egy nagy labirintus képe ötlik fel a változások kapcsán, és rögtön meg is jelenik az a vágy, hogy milyen jó lenne egy iránytű vagy legalább valamilyen kalauz, ami segít elnavigálni ebben az útvesztőben.

Dr. Siba Balázs könyve éppen erre a belső emberi igényre rezonál. Fő témája az, hogy az emberi élet természetes részei a külső és belső változások, krízisek és átalakulási folyamatok. Több mint 25 éves lelkészi, tanári, terapeutai és személyes tapasztalatai alapján egy navigációs térképet kínál az olvasónak. Célja ezzel az, hogy a személyes változásokat úgy élhessük meg, hogy azok lelki növekedés és az Istennel való fejlődés, Felé való emelkedés lehetőségei legyenek, ne pedig elkerülendő veszély vagy váratlan katasztrófa. Látásmódja szerint a változás nem egy egyenes vonalú, egyszer és mindenkorra lezárható esemény, hanem egy életen át ismétlődő, ciklikus – vagy még inkább spirális – folyamat.

A spirális növekedés dinamikája és a ciklikus valóság

Míg egy lineáris elképzelés azt sugallja, hogy a változás A pontból B pontba tart: felismerünk egy problémát, elhatározzuk a változást, végrehajtjuk és haladunk tovább, tehát ez a folyamat végérvényesen lezárul. Ezzel szemben, ha a belső érésről és a személyes átalakulásról van szó, akkor a szerző, szakirodalmi alapokon arra tanít bennünket, hogy egy-egy cél elérésével nem ér véget a személyes formálódásunk. Joseph Campbell monomítoszára (A hős útja), illetve Prochaska, Diclemente, és Virginia Satír modelljére építve, valamint keresztyén teológiai keretek szintetizálásával négy fő szakaszát mutatja be a változásainknak. Ez a négy fordulópont a következő:

- **Felébredés,** amelynek középpontjában az az „aha-élmény” áll, hogy rájövünk arra, az élet nem mehet tovább úgy, mint eddig. Itt megjelenik a fontolgatás mint a változás előfeltétele, a személyes példaképek és mentorok, akik formálják a jellemünket és személyiségünket. Itt gondolhatunk akár családi mintákra, akár más, bennünket ért külső hatásra, de keresztyénként arra is, hogy Isten hogyan hat ránk és hogyan formálja az életünket.
- **Elindulás,** amelyben a döntéshozatal, értékválasztás, komfortzónából való kilépés áll a középpontban. Ez a szakasz több kérdést és témakört ölel fel. Mi fér bele abba, amit magunkról gondolunk vagy gondoltunk eddig? Milyen lehetséges forgatókönyvek vannak, amelyek a döntés meghozatalában jelen lehetnek? Hol van ezekben csapdahelyzet és mi segít a megfelelő döntés meghozatalában? Mi a szerepe és lehetősége a kapcsolati hálóinknak a döntés vonatkozásában és a változás fenntartásában?
- **Szembenézés,** ami a változásban az egyik legnehezebb terület lehet. A belső válságaink, identitáskríziseink, sebezhetőségünk itt kerül elő. Ilyenkor kell szembenéznünk a rejtett dolgainkkal, akár a vakfoltjainkkal – külső segítséggel. Keresztyénként pedig szorosan hozzátartozik ehhez az Istennel való átalakulás, az Isten előtti önreflexió, bűnbánat és bűnbocsánat is.
- **Felülemelkedés,** amelyben a középpontban önmagunk meghaladása, mások szolgálata és az átalakulás áll. Ez a szakasz arról szól, hogy megértjük és kitaláljuk annak az útját, hogyan tudunk áldássá lenni, bátorságot gyűjthetünk az elengedéshez és mindezzel együtt alázatosan és hálával lehetünk jelen a közösségeinkben.

A ciklikusság éppen abban rejlik, hogy az életünk során ez a négy fordulópont nem egy gyorsan kipipálható feladatsor, hanem minden változással újra megnyíló körforgás. Sőt, ha valaki a negyedik ponthoz eljut, akkor sem egy statikus állandóságba érkezik meg. Talán ez meglepő és rémisztő is lehet, hiszen nagyon jó lenne egy folyamatos alázatos, hálás, bátorsággal és áldással teli életérzésben lenni. De a változással járó körforgás következtében lehet jelen az életünkben egy folyamatos, spirális növekedés. Az új élethelyzetek, életkori szakaszok, kapcsolatok vagy váratlan krízisek idővel egy magasabb szinten újra elindítják a ciklust: egy újabb területen kell „felébrednünk", kilépnünk a komfortzónánkból, és szembenéznünk az újabb kihívásokkal. Ezt nevezhetjük egyfajta belső pulzálásnak vagy spirális fejlődésnek. Ennek része az is, hogy vannak megtorpanások, visszaesések – vagy éppen biblikus hasonlatot hozva: pusztai bolyongások. Ezek azonban a szerző szerint nem a kudarc jelei, hanem a tanulási és átalakulási folyamat részei. Sőt, akár az is előfordulhat, hogy elakadunk egy-egy fázisban, mielőtt újra ugyanazzal a feladattal szembe tudunk nézni. Felszabadító ez arra nézve, hogy gyors eredményeket várjunk, türelemre és alázatra, ugyanakkor őszinteségre hív.

Amiért a könyvet ajánlom

Dr. Siba Balázs hitelessége, szakmai és gyakorlati látásmódja olyan reziliens életmód felé vezet, ahol a hitéletnek is helye van. A megtérést, lelki fejlődést nem egy dogmatikus elvárásként, hanem mély, élményt adó, személyiséget formáló és megélhető belső útként mutatja be. Ha egyéni fejlődésünk érdekében olvassuk, akkor igazán jó és iránymutató kalauz nehéz időszakokban, változások előtt, közben vagy után. Így segít értelmi és érzelmi, lelki síkon is rendezni azt, ami bennünk van. Mindezt olyan őszintén, szakmailag hitelesen és szeretettel, hogy az olvasó érezheti a személyes vezetést is az útján.

Szakmailag jó szívvel ajánlom pedagógusoknak és hittanoktatóknak, lelkipásztoroknak, lelkigondozóknak a következő témákban:

- A változások szerepe és folyamata, amelyben megérthetjük azt, hogy a ránk bízottak fejlődése sem egyenletes. Türelmesebben és empatikusabban lehetünk jelen velük és közöttük, segítve és támogatva a fejlődésüket.
- Sokféle minta és példa van egy ember életében. A könyv kiemelten foglalkozik a példaképek és narratívák szerepével a nevelésben. Részletesen elemzi, hogyan hatnak a fiatalokra a történetek, a média hősei, bibliai alakok vagy éppen hús-vér mentorok. Így elméleti alapot és szempontokat adhat ahhoz, hogyan alakítsunk ki a gyermekekben, fiatalokban értékorientált döntési mintákat.
- A barátságok struktúrájáról és szintjeiről szóló fejezetek kiváló módszertani háttéranyagot nyújtanak az osztály- és csoportdinamikák megértéséhez és fejlesztéséhez.
- A négy fordulópont modellje közvetlenül alkalmazható kríziskísérési térképként. Nem diagnosztikus eszköz, de segíthet a rálátásban, hogy hol tart az egyén a változási folyamatban. Sőt,

lelkigondozóként vagy akár terápiában jártas szakemberként abban is segíthet, hogy egy téma újra átdolgozásánál hogyan adjunk segítséget a ránk bízottnak.

- Akár rálátást is adhat a saját, lelkigondozói vakfoltjainkra. A harmadik fejezet árnyékmunkára vonatkozó része segítheti az önreflexiónkat, de akár kiégésprevencióként is jól alkalmazható.
- A fejezetek sok olyan irodalmi, pszichológiai és bibliai párhuzamokat tartalmaznak, amelyek remek illusztrációként szolgálhatnak akár egy igehirdetés vagy egy-egy téma órai feldolgozása során.
- A könyv hidat képez a pszichológiai modellek és a keresztyén teológiai kategóriák között, segítve a korszerű, mégis biblikus lelkigondozói nyelvezet kialakítását.

Siba Balázs a könyv legutolsó oldalán Fodorné Ablonczy Margitot idézve ad útra bocsátó áldást az olvasónak:

> „Áldottnak lenni annyi, mint Isten jelenlétének valóságában élni. Áldottnak lenni annyi, mint megtapasztalni, hogy feladatom van, felelősségem van: nemcsak értem történik minden, hanem én is vagyok másokért. Áldottnak lenni annyi, mint mécsest hordozni a sötétségben."

A Változáskalauz éppen ehhez ad iránytűt a kezünkbe. Ne csak elviseljük a minket érő változásokat, hanem a ránk bízottak kísérőiként mi magunk is áldássá és „mécseshordozókká" válhassunk az átalakulás útjain.

Siba Balázs: Változáskalauz – A személyes átalakulás négy fordulópontja
Harmat Kiadó, 2025
ISBN: 978-963-288-953-5

SZÁMUNK SZERZŐI

Bagu Rita vallástanár, mentálhigiénés szakember, Magyarországi Református Egyház
Csőri-Czinkos Gergő református lelkipásztor, vallástanár, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai szakértője
Hős Orsolya lelkipásztor, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Doktori Iskolájának doktorandusza
Dr. Kodácsy Tamás PhD a Sárospataki Református Hittudományi Egyetem egyetemi docense
Prof. Dr. Kodácsy-Simon Eszter kutatási-tudományos rektorhelyettes, az Evangélikus Hittudományi Egyetem Valláspedagógia Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára
Miranthis Zsófia református lelkipásztor, vallástanár, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Doktori Iskolájának doktorandusza
Pál Beáta a Sylvester János Református Gimnázium és Technikum vallástanára
Péntek-Eperjesi Ibolya református hittanoktató, a Budakeszi Református Egyházközség munkatársa
Dr. Seben Glória PhD evangélikus lelkipásztor, hittanár, pszichológus, az Evangélikus Hittudományi Egyetem adjunktusa
Dr. Szászi Andrea PhD református lelkész, vallástanár, pszichopedagógus, képzésben lévő pár- és családterapeuta, coach, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai igazgatóhelyettese

'...YOU WERE CALLED TO ONE HOPE...' (EF 4:4)

Table of contents

Preface
Andrea Szászi

Study
Eszter Kodácsy-Simon – Tamás Kodácsy, Growing in openness – Learning about other religious traditions in denominational Religious Education classes
Miranthis Zsófia, Discipline in (secondary) schools is a matter of trust: theological reflections on social science research
Orsolya Hős, Parents' motivations for choosing Reformed kindergartens and their expectations of these institutions

Workshop
Glória Seben, Ecumenism in religious education lessons - from a Lutheran perspective
Rita Bagu, An approach to teaching Psalm 13 in religious education lessons from a pastoral perspective
Gergő Csőri-Czinkos, Ecumenical approach in secondary school context
Ibolya Péntek-Eperjesi, Ecumenism in religious education and schooling: opportunities and challenges in the 21st century
Beáta Pál, Bridge-building in the age of 'TikTok theology'

Review (by Andrea Szászi)
Lilla Szénási, Catechesis focused on relationships
Balázs Siba, Guide to change – The four turning points of personal transformation

Magyar Református Nevelés
református pedagógiai folyóirat
Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: https://www.refneveles.hu/
ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)
1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.
www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója
Főszerkesztő: **Dr. habil. Szontagh Pál** főiskolai tanár (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykőrös–Budapest)

Katechetikai lapszámok szerkesztője:
Dr. Szászi Andrea PhD katechetikai szakértő, igazgatóhelyettes (RPI, Budapest)

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. A TANULMÁNYOK rovatba szánt kéziratokat anonimizált formában két, a szakterületen jártas, legalább PhD-fokozattal rendelkező lektor véleményezi (double-blind peer review) előre meghatározott szempontrendszer szerint.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG
Dr. Bárdi Árpád PhD tanszékvezető főiskolai docens (KRE PK Természettani és Matematikai Tanszék, Nagykőrös–Budapest)
Dr. Pompor Zoltán PhD elnök (HUNRA, Budapest), óraadó oktató (KRE PK Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, Nagykőrös–Budapes)
Prof. Dr. Siba Balázs egyetemi tanár (KRE GESZK Diakónia és Keresztyén Társadalmi Tanulmányok Tanszék, Budapest)
ThDr. Szénási Lilla PhD egyetemi adjunktus, dékánhelyettes (SJE RTK Alkalmazott Tudományok Tanszék – Révkomárom, Szlovákia)
Dr. Szenczi Árpád PhD főiskolai tanár (KRE PK Neveléstani és Metodológiai Tanszék, Nagykőrös–Budapest)

TUDOMÁNYOS TANÁCSADÓ TESTÜLET
Bognárné Dr. habil. Kocsis Judit tanszékvezető, egyetemi docens (VÉF Pedagógia Tanszék, Veszprém; PRTA Gyakorlati Teológiai Intézet, Pápa)
Dr. Gloviczki Zoltán PhD főiskolai tanár, rektor (AVKF Neveléstudományi Tanszék, Vác)
Dr. Joó Anikó PhD főiskolai docens (DRHE, Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Debrecen)
Dr. Józsa Gabriella PhD egyetemi docens (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykőrös–Budapest)
Dr. Kis Klára PhD egyetemi docens (DRHE, Gyakorlati Teológiai Tanszék, Debrecen)
Prof. Dr. Kodácsy-Simon Eszter tanszékvezető egyetemi tanár, kutatási-tudományos rektorhelyettes (EHE Valláspedagógia Tanszék, Budapest)
Kustárné Dr. Almási Zsuzsanna PhD központvezető egyetemi adjunktus (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Katechetikai Központ, Debrecen)
Prof. Dr. Maior Enikő egyetemi tanár, rektori tanácsadó (PKE Modern Nyelvek Tanszéki Csoport, Nagyvárad, Románia), oktatási rektorhelyettes (ÓE, Budapest)
Dr. Somfalvi Edit PhD egyetemi adjunktus (KPTI Gyakorlati Teológiai Tanszék, Kolozsvár, Románia)

Szerkesztőbizottsági titkár: Rózsahegyi-Nagy Márta
Olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya és Rózsahegyi-Nagy Márta
Az angol nyelvű szövegeket gondozta: Görög Tímea
Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az MRN honlapján elérhetőek.
A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.
Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2026