



Magyar Református Nevelés

2020

2



MEGJELENIK ELEKTRONIKUSAN, ÉVENTE 4 SZÁM ■ LETÖLTHETŐ: REFPEDI.HU/MRN

MÓDSZERTANI CSIPEGETŐ

Szerkesztői előszó

Üdvözllet az olvasónak! ■ SZÁSZI ANDREA 3

Tanulmány

DR. KÁDÁR PÉTER ■ Hozzájárulás a tehetség fogalmának értelmezéséhez 5

SZABÓNÉ DR. LÁSZLÓ LILLA ■ Gyermekteológiai szemlélet a katechézisben 11

DR. THOMA LÁSZLÓ ■ BibliodrÁma a katechézisben 25

Műhely

SZILÁGYI TAMÁS ■ Az intézményi lelkész feladatköréről egy kérdőíves felmérés alapján 39

DR. ARANY ERZSÉBET ■ A tárgyanimáció szerepe a hittanoktatásban 50

DR. SIBA BALÁZS ■ A tanári kérdés mint munkaeszköz 68

DR. SZÁSZI ANDREA ■ Digitális tanrend – rövid módszertani ötlettár a távoktatásban végzett hittanoktatáshoz 75

Számunk szerzői 82

A 17. oldalon a cikk szerzőjének fotója látható. A címlapfotót és a többi illusztrációt az unsplash.com-ról választottuk.

E számunk elkészítését a hollandiai OGO Alapítvány támogatta.

OGO

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Szívet melengető érzés, amikor egy virágoskertben szétnézünk és sokféle virág pompázik körülöttünk. Különleges és össze nem hasonlítható a szépségük, az illatuk. Ahhoz, hogy ilyen szépek legyenek, gondoskodásra van szükségük. Nem ugyanazt a gondozást igénylik. Más a vízigényük, máskor nyílnak, eltérő lehet akár a növekedésük, de még a napi ritmusuk is. Ahhoz, hogy a virágoskertben élmény legyen szétnézni, sok odafigyelésre, ismeretre és szeretetre van szükség.

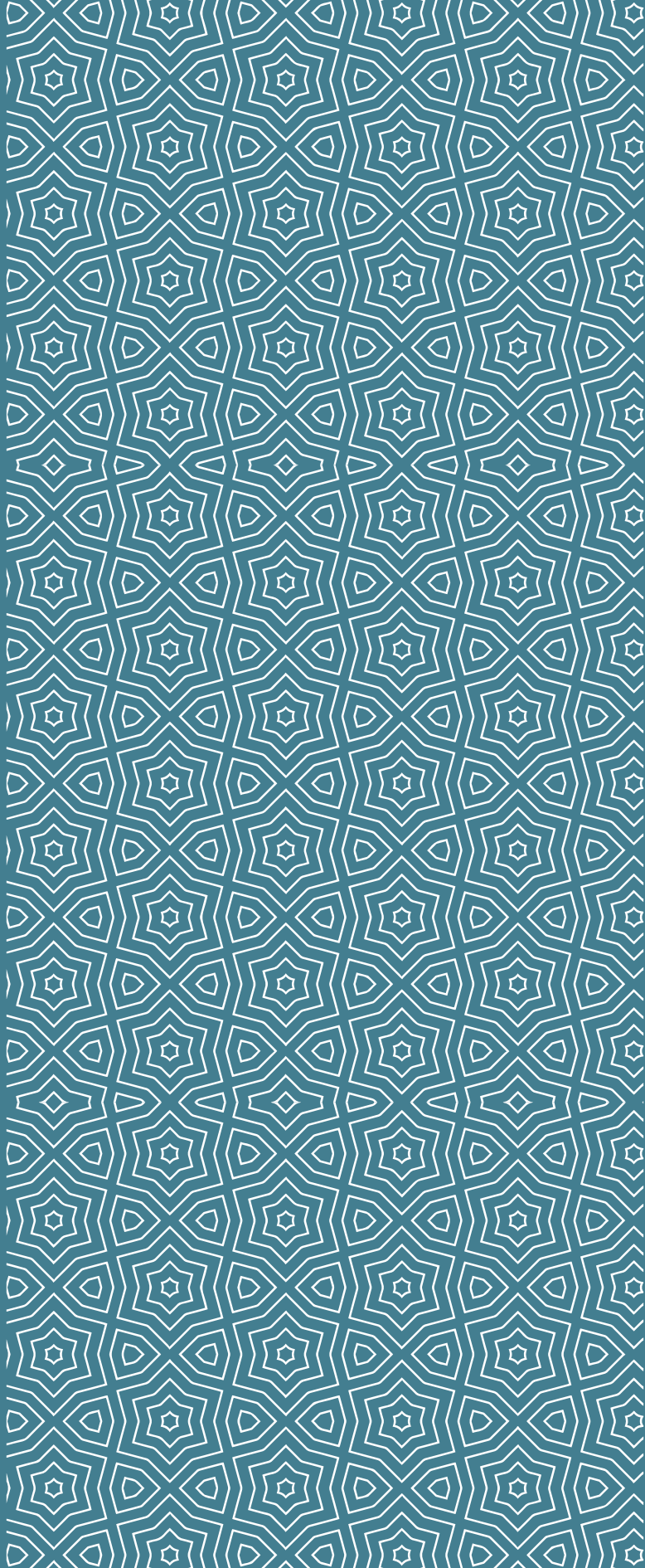
Nem véletlen a példa. A ránk bízott gyermekek és fiatalok is különlegesek és sokfélék, akárcsak a virágok a kertünkben. Vannak tipikus és atipikus fejlődési utak, eltérő, öröklött tulajdonságok, képességek és sokféle háttér és egyéni sajátosságok. Ahhoz, hogy komplex személyiségfejlesztést végezhessünk és segítsünk nekik kibontani a bennük rejlő lehetőségeket, szeretetre, odafigyelésre, egyénre hangolódásra és olyan módszertani ismeretre van szükség, amely által utat találunk a tanulók értelméhez és szívéhez. Ehhez szeretne a jelenlegi kiadvány egy kis segítséget adni. Korábbi katechetikai MRN számokban volt már szó módszerekről, ezekhez kapcsolódva – módszertani csipegetőként szemezgetünk különféle témákból. Így szó lesz a bibliodráma módszeréről, tárgyanimációról, a tanári kérdés lehetőségeiről és digitális alternatívákról, melyekkel a hittanórai (de más tantárgyakhoz kapcsolódó módszertárunkat) is bővíthetjük.

A csipegetés előnye, hogy más területekbe is belekukucskálhatunk. Így a tehetség fogalmát gondolhatjuk át bibliai szempontok alapján, valamint az intézményi lelkész feladatköréről kapunk tapasztalati visszajelzést egy 2019-ben végzett kérdőív alapján. Izgalmas téma még a tanulmányok között található gyermekteológiai szemléletmód is, amelybe röviden bevezet a szerző.

Jó csipegetést, fejlődést és növekedést kívánok Pál apostol intelmével, melyet a korinthusi gyülekezet számára fogalmazott meg: „Én ültettem, Apollós öntözött, de Isten adta a növekedést! (1Kor 3,6) A feladat, a lehetőségek meglátása a mienk, de az áldás Istentől érkezik. Hiszem, hogy Ő megadja azt.

DR. SZÁSZI ANDREA

Tanulmányok



DR. KÁDÁR PÉTER

HOZZÁJÁRULÁS A TEHETSÉG FOGALMÁNAK BIBLIKUS ÉRTELMEZÉSÉHEZ

A KERESZTYÉN ISKOLA RÉSZVÉTELE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

A hazai köznevelési rendszer megújulási folyamatában idestova két évtizede központi témává vált a tehetség kutatása (kreatológia):¹ a tehetséggondozás elmélete és gyakorlata. A kapcsolódó személyiségpszichológiai, fejlődés- és neveléslélektani kutatások, modellek és módszerek abban megegyeznek, hogy a tehetség nem elég önmagában, nem tör utat magának, hanem igenis szüksége van a képzésben szerzett kompetenciákra, támogató környezetre, megfelelő módszertani esetkövetésre: a pontos diagnosztikára alapozott beválogatásra, a tehetségfejlesztésre, -gondozásra és a hatásvizsgálatra, a stratégiaalkotás lépésein keresztül.² Más szóval, a tehetségnek meg kell tennie azt a rögs utat, amely az adott-ságtól a képességig vezet.³

Hogyan vesz részt ebben a folyamatban a keresztyén iskola? Másolnia kell bevált jógyakorlatokat, vagy kidolgozhatja akár a saját tehetségsegítő pedagógiai programját, kezdve a tehetség mint személyiségpszichológiai és társadalmi jelenség bibliai alapve-

tésénél? Más szóval: evangéliumi, keresztyén módon be tudunk-e kapcsolódni ebbe a megújulási folyamatba? (Ez a gyakorlatban már régen elkezdődött: a törökszentmiklósi református általános iskola úttörő vállalkozásától, valamint – középfokon – a Baár-Madasban elért jelentős tehetséggondozó programtól kezdve, már több tucat református köznevelési intézmény csatlakozott a Tehetségpont-hálózathoz idő közben.) Esetleg, sajátos szempontokkal hozzá tudunk-e járulni a szakmatársadalmi közös gondolkodáshoz, amely az Új Nemzedék Központ által akkreditált nemzeti tehetségműhelyekkel, és a Matehetsz tehetségpontjaival az európai tehetségsegítő hálózattig terjedően folyik napjainkban?

Szerénytelenség nélkül sem hallgathatjuk el, hogy elődeink, a magyar református kollégiumi hálózat építőiként eleve a tehetséggondozásra alapozták iskolapolitikájukat, mivel a közoktatás utóbbi hetven évében, az önmagában örvendetes eltömegesedése előtt, az iskoláztatás alapja a beválogatás volt: a jó eszű, szorgalmas, kevésbé szerencsés esetben, a fizikai munkára alig alkalmas gyerekek családi kiválasztásával és

iskolába küldésével. Egy földműves család egy – a legérdeklődőbb gyermekével – talán megengedhette magának azt a luxust, hogy iskoláztatja. Ez a társadalmi tradíció önmagában is része volt a korabeli tehetség-gondozásnak, amely ezen a spontán, vagy az iskolák által gondozott formában, tudatos⁴ beválogatáson alapult. Ehhez járult hozzá a tehetségtámogatás kultúrája, a szegény sorsú diákok felkarolása, külföldi tanulmányainak finanszírozása magánszemélyek, a kollégiumok köré szerveződő hagyatékok és alapítványok, a jókedvű adakozók, vagy éppen a városi „kegyúri” patronátus⁵ jóvoltából.

Az alábbiakban a Pécsi Református Tehetségközpont egyik munkásaként igyekszem hozzájárulást adni ehhez a közös gondolkodáshoz.

TÁMPONTOK A FOGALMAKBAN

A tehetség fogalmának bibliai alapjait hajlamosak lennénk a talentumok példázatára visszavezetni. Való igaz, a fogalom történetét tekintve a parabolikus irodalommal vonul be a keresztyén, európai gondolkodásba. Azonban ha utánanézzünk a fogalmak jelentéstani és szellemtörténeti összefüggéseinek, mint általában a közhelyekkel, itt is úgy járunk, hogy ambivalens eredményre jutunk. Igaz is, meg nem is, hogy helyénvaló, ha a tehetségkérdést a talentumokkal hozzuk kapcsolatba. Ezzel a fenntartással megerősítem Kodácsy Tamás kételkedését a talentumok és a tehetség fogalmának ekvivalens értelmezése felől.⁶

Igaz a megfeleltetés, amennyiben maga a fogalom utal arra, hogy mindenki kap ajándékokat, amelyekkel sáfárkodnia kell. Ilyen a tehetség mint Istentől kapott adottság is,

amely tehát (és legfeljebb) etikai értelmében feleltethető meg a talentumnak. A példázat eredeti biblikus teológiai értelme azonban másról szól.

A példabeli tőketulajdonos Istenre vonatkoztatható. Szolgái, akiket különböző mértékben bíz meg javai forgatásával, pedig azok a népközösségek, amelyek így vagy úgy kapcsolatba kerültek adományaival, az Ige és a Lélek ajándékaival. Ezeket az adományokat az üdvtörténet során kapták ezek a közösségek. A teljes adománysort a Róm 9-ben Pál így leltározza, honfitársairól szólva:

„...akik izráeliták, akiké a fiúság és a dicsőség, a szövetségek és a törvényadás, az istentisztelet és az ígéretek,⁵ akiké az ősatyák, és akik közül származik a Krisztus test szerint...”⁷

Ez a lajstrom a tíz talentumnak vagy az öt minának megfelelő értékmennyiség, tehát a legnagyobb értékű letét és megbízás (vö.: a *depositum fidei* toposszal). A másik két példázatbeli szolga ennél kevesebbet kap. Ki az, aki Isten szövetségéből, ígéreteiből, törvényéből kevesebbet kapott? Ilyenek a samaritánusok a Hexateuchossal. Ilyenek a pogányok a „szívbe írt törvénnyel”, vagyis a lelkiismeret adományával⁸, és az életről való isteni gondoskodás szövetségével, amely Nőével köttetett.⁹

A példázatokról korábban említettem, hogy azok Isten országára fókuszálnak. Az Isten országa pedig az eszkatológia központi témaköre, amely léptékében a világ időben és térben kitágított, népközösségi méreteiben láttatja Isten terveit, elvárásait és várható cselekvését, valamint az azokra ajánlott, hitben sürgető, adekvát, (a bölcsességi irodalom értelmében) „értelmes” válaszokat.¹⁰

Ennélfogva a példázatbeli talentum is sokkal inkább a népközösségek (zsidóság,

samatritánusok, pogányok) összefüggésében alkalmazható, semmint individuális értelmezésben. Amiben analógia mutatkozik, az a példázat üzenetének egyfajta etikai alkalmazási lehetősége. A talentumok példázata tehát csak áttételesen és korlátozottan alkalmazható közvetlenül a tehetségre. Az analógia abban áll, hogy amit Istentől kapnak az emberek – akár közösségként, akár egyénenként – azt forgatniuk kell, azzal teendőjük van, és azzal el is kell számolniuk az ajándékozó előtt.

Akkor tehát, hol keressük a tehetség bibliai alapjait?

Meggyőződés és legjobb tudásom szerint egy ó- és egy újszövetségi fogalom feleltethető meg hitelesen a tehetség fogalmának.

Az Ószövetségben a bölcsesség (hokmáh) az a szellemi érték, amely (a bölcsességirodalomban hüposztatikus formában, megszemélyesítve) az emberek mesterségbeli tudását¹¹ és az élethez való „értelmes” hozzáállását, valamint az Istenhez való helyes viszonyulását határozza meg. Ennek híján az ember bolond, ostoba, gonosz és veszedelmes útra téved.¹² A bölcsesség folytán viszont helyesen él a neki adott lehetőségekkel, jól bánik a kapott ajándékokkal, és tudja a dolgát a földön. Nem utolsó sorban pedig adaptív módon reagál Isten dolgaira, őt megszólító tanítására, a törvényre, a bölcsesség intésére. Végző soron a bölcsesség Istentől jön.

A hokmáh perszonalifikálása a fogság korabeli és azután zsidóságban, valamint az intertestamentális korban és az Újszövetségben, a logoszban szublimált módon sejteti isteni eredetét. A logosz isteni szellemet hordozva teremti meg a világot, és viszi előre benne a dolgokat Isten terve szerint. A lo-

gosz az, amely a jó, a nemes, üdvös és dicsőséges dolgokat mozgatja az emberek javára, Isten akaratát teljesítve. A bölcsesség-logosz fontos jellemzője a teremtő, alkotó munka. A bölcsesség adománya által a Teremtő Isten alkotó munkatársává avatja a bölcs mesterembert és az Isten útját járó istenfélőt, aki az élet nagy tétjében bizonyul mesternek, „boldognak”, vagyis aki jó úton jár és végül célba ér (héberül: ashre). A bölcsesség az élet valóságában, tettekben és eseményekben mutatkozik meg. Ez a Logosz testesül meg Jézus alakjában és életművében.¹³

Az Újszövetségben a Szentlélek Isten adományai, más szóval a lelki vagy kegyelmi ajándékok (közgörögül: dóréma, charisma) ruházzák föl az egyes embert különös adottságokkal¹⁴. Ezek az ajándékok feladatra kötelezik a megajándékozottat. Pontosan fogalmazza meg ezt az ajándék és feladat közötti összefüggést a Heidelbergi Káté 55. kérdése, amely az Anyaszentegyházról tanít. Ebben a közösségben ugyanis elemi elvárás, hogy *„mindenki kötelességének ismerje, hogy ajándékait készséggel és örömmel fordítsa a többi tag javára és üdvösségére.”*¹⁵

Mind a bölcsesség, mind pedig az ajándék fogalmában, illetve ezek bibliai kontextusában az alábbi közös vonásokat állapíthatjuk meg:

- a bölcsesség / ajándék mint adottság, hozzáértés, erősség Isten adománya
- alkotó képességeket mozgósít az emberben, amelyek fejleszthetők, törekedni lehet a kibontakoztatásukra
- tettekben, tevékenységben nyilvánul meg
- elkötelez a közösség iránti hasznosságra, a közösség üdvére adatik
- az adományozó számon kéri hasznosítását.

Mindezek a tehetségre egy az egyben vonatkoztathatók, akár a bibliai tartalom önkényes felülírása, akár az átvitt értelmű etikai alkalmazás erőltetése nélkül. A tehetség fogalmát tehát az általános, profán értelmet is hordozó ószövetségi „bölcesség” és az újtestamentumi „ajándékok”, a gyülekezeti közösségben közölt „lelki ajándékok”, „kegyelmi ajándékok” szinonimájaként hitelesen és helyesen értelmezhetjük. Ez a helyes értelmezés pedig abban lesz kalauzunkká, hogy az élet gyakorlatában hogyan viszonyuljunk helyesen a tehetséghez, a tehetség segítéséhez és a tehetséges fiatalok neveléséhez.

TÁMPONTOK AZ ÜDVTÖRTÉNETBEN

A fogalmakon túl, Isten kiválasztott embereinek történetében tudjuk megismerni, hogy viszonyul Isten a tehetséges emberhez, és milyen viszonyulást vár el magától a megajándékozottól. Ilyen személyiségek Ábrahám utódainál kezdve: Izsák, Jákób, József, valamint a bírák közt Sámson, a próféták közt Sámuel, a királyok közt Dávid, az Újszövetségben pedig Keresztelő János.

Különös bibliai példa az ószövetségi Izráel népe mint kollektív személyiség. Izráel kiválasztása hasonló jegyeket hordoz, mint amilyeneket az egyszemélyi kiválasztás történeteiben figyelhetünk meg. Maga a kiválasztás Istenre utaló cselekmény.¹⁶ Természetesen Jézus Krisztus alakja és története mindenestől kiemelkedő ebben a sorban, ezért itt külön nem térünk ki a Megváltó életútjára, hiszen ő minden elődjének a kiválóságából és rábízott feladatából részese-
dett, azokat személyében összesíti hármastisztségével.¹⁷

Ezeknek az embereknek az életútjában közös vonásokat fedezhetünk fel; egyúttal Isten tehetségszorgató munkájának azonosító jeleit, elvárásait és céljait ismerhetjük meg történetükben. Ilyen azonosságok:

- a születés módjában, idejében, a születési sorrendben adott különlegesség; Jákób másodszülöttségét agilitásával feledteti; József anyjának, Jákób szeretett (elsőrangú) feleségének, Ráhelnek az elsőszülöttje; Sámson időskorú szülőktől, anyja hosszú meddősége után születik (hasonló születéstörténetről számol be Lukács evangéliuma Keresztelő János életútja kapcsán); Dávid pedig, éppen hogy, utolsó a sorban testvérei között;
- különös genezisük a kiválasztottságukra utaló jel, akár a családjukban elfoglalt helyük folytán, vagy épp azzal ellentétben (Isten által) kijelölt üdvtörténeti pozíciójuk révén;
- különleges adottságokkal felruházottak, amely adottságaik egy meghatározott feladatra minősítik őket: Jákób kitartó szerelmét és vállalkozásait feltűnő áldások kísérik (a nyáj szaporulata, bátyja kiengeztelődése, József kiemelkedése a Jákóbfiai sorából). József pályája álomlátó, majd álomfejtő képességével emelkedik magasságra. Hozzá hasonlóan Dániel is bölcességével, értelmével¹⁸ és látomásfejtő képességével, tehetségével¹⁹ emelkedik ki kortársai közül. Sámson názír voltával és különleges testi erejével rí ki a sokaságból. Hozzá hasonlóan Keresztelő János is názír, nála azonban a különleges testi erőt a spirituális hatóerő váltja ki. Dávid csenevész fiúként furfanggal győzi le a behemót bajnokot, és dinasztiaalapító, hosszú uralkodásával bizonyul isteni kiválasztottnak;

- működésüket látványos eredmények, áldások kísérik, megpecsételve isteni küldetésüket;
- az általuk elkövetett hibák is megnövekedett (hangos, szétterülő) következményekkel járnak, olykor súlyos próbatételeknek kitéve őket; Isten különleges bánásmódja pedig nem mentesíti őket hibás vagy vétkezes tetteik következményeitől, sőt...;
- küldetésük azt az üzenetet közvetíti, hogy Isten nem feledkezett meg választott népéről, és mindent megtesz szabadításukért; ezt a mentő szeretetet személyes sorsukban is megtapasztalják;
- sorsuk, tetteik, bukásuk és sikereik mindenestől a nép közösségéhez kötik őket; képességeiket a nép javára kell kifejteniük. Cserébe a népközösség megőrzi emléküket, hogy fenntartsa a működésükből származó áldásokat.

TANULSÁGOK A BIBLIAI TÁMPONTOK ALAPJÁN

Ezek után összegezzük, milyen azonosságokat tudunk a tehetségre vonatkoztatni a bibliai fogalmakból és a kiváltságos személyek történetéből:

- a tehetség megkülönbözteti, kiválasztja letéteményesét a kortársai közül.
- Meghatározott célra, feladatkörre, tisztségre kvalifikálja hordozóját.
- Ennek betöltése során különleges eredményekben mutatkozik meg.
- A tehetséges ember tehetsége nem mentesíti őt a közösséget szabályozó normák alól, bár számos konfliktusba sodorja őt ezekkel a normákkal és magával a közösséggel.

- Az őt körülvevő közösség iránti elkötelezettségét kell tanúsítania abban, hogy teljesíti a tehetségében számára kijelölt feladatot. Ezzel a feladatával a közösségnek a javát, életének kiteljesedését hivatott szolgálni.

A fentiekben egyúttal a tehetség művelve birtoklásának inherens etikáját, a tehetség letéteményesének egyedi bánásmód iránti igényét, ugyanakkor az őt kötelező funkcionális és közösségi jellegét is megfogalmazzuk.

A tehetségsegítésben, a beválogatástól a tehetséggondozó-fejlesztő munkán át a hatásvizsgálatig és a stratégiai tervek kidolgozásáig ezekből a premisszákból kell kiindulnunk a református, keresztyén nevelési térben. Jó pedagógusként hozzá kell segítenünk tehetséges tanítványainkat ahhoz, hogy természetesen viszonyuljanak különleges adottságaikhoz, legyenek kitartók a kudarcaikban és tekintsék tehetségüket olyan kiváltságnak, amelynek azért lehetnek birtokosai, hogy általa hasznossá váljanak az őket körülvevő közösségben. Tehetségük hasznosításával végső soron Teremtőjüknek tartoznak. A tehetség gyakorlati művelése, csiszolása, közösségi hasznosítása magasabb szintre emelve, a hálaáldozat értékes, keresztyén kifejezési formája.

Hasonlóan tudatosan kell felkészítenünk a tehetség környezetében élő szülőket, pedagógusokat, kortársakat, hogy a különleges adományhoz ők is természetesen viszonyuljanak, finoman érzékeljék a tehetség természetes különbözőzése és a normativitás egészséges határait, emlékeztessék a tehetséget a közösség iránti alázatra, ugyanakkor legyenek türelmesek, hogy hadd végezhesse szabadon azt, amit szeret, és amiben kiemelkedően teljesít.

- ¹ Értelemszerűen itt nem a teremtésteológiai, hanem az antropológiai, közelebbről tehetségkutatási értelemben értendő a tudományág megnevezése. Ld.: Czeizel Endre: A tehetség fogalmáról, in: *Tehetség-írások*, Debrecen, Magyar Tehetség gondozó Társaság, 2015, 14.
- ² Erről bővebben: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseggondozas.pdf (Utolsó letöltés: 2020.06.05)
Uo: A tehetséggondozás elvi alapjai és gyakorlati aspektusai, *Pedagógiai Műhely*, 2010/4. szám, 5-20. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_tanulmanyok/A_tehetseggondozas_elvi_alapjai_es_gyakorlati_aspektusai.pdf (Utolsó letöltés: 2020.06.05)
- ³ A különbségtételre Czeizel Endre hívja föl a figyelmet; ezért alkalmazza Czeizel munkássága nyomán a hazai kreatológiai irodalom tudatosan a veleszületett adottságra a „tehetség-ígéret” fogalmat, a képességekkel létrehozott teljesítményben megvalósult tehetségre pedig a talentum kifejezést. Ld.: Czeizel Endre: i.m.
- ⁴ Ilyen gyakorlatot vezetett be az 1930-as években Szabó Zoltán és Újszászy Kálmán Sárospatakon, majd az országban másodikként Szathmáry Lajos tanártársaival Hódmezővásárhelyen, a Tanyai Tanulók Otthonának létrehozásával. Erről bővebben ld. Kádár Péter: Továbbél a vásárhelyi példa, in Simon Ferenc (szerk): *A vásárhelyi példa*, Emlékkötet... Hódmezővásárhely, 2009, 76-85.
- ⁵ Erről bővebben, ld.: Rácz István: *Protestáns patronátus – Debrecen város kegyurasága*, Debrecen, 1997.
- ⁶ In i.m. 9.
- ⁷ Róm 9, 4–5a
- ⁸ Róm 1, 18–21
- ⁹ 1Móz 8, 22
- ¹⁰ Ld. Joachim Jeremias: *Jézus példázatai*, magyarul: Budapest, Kálvin Kiadó, 1990. Eredeti: Die Gleichnisse Jesu, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1984, 108, kk. 115, kk. 121, kk.!
- ¹¹ Vö: Fodorné, 33, kk.
- ¹² Zsolt 1,6; Péld 1, 17–19
- ¹³ Ján 1, 14
- ¹⁴ 1Kor 12, 8–11; 28–31
- ¹⁵ Heidelbergi Káté, Budapest, Kálvin Kiadó, 2015, Digitális szöveg: <https://reformatus.hu/mutat/6216/> (Utolsó letöltés: 2020.06.05.)
- ¹⁶ 5Móz 7–8a.
- ¹⁷ Vö: Heidelbergi Káté 31. kérdés
- ¹⁸ Dán 5, 11
- ¹⁹ Dán 6, 4: ld. SZIT-fordítás szövegét!

KAPCSOLÓDÓ, FELHASZNÁLT IRODALOM:

- KODÁCSY Tamás: *Tehetség és kompetencia a Bibliában*, Magyar Református Nevelés XI (3), 2–10. Digitális változatban: Academia.edu: https://www.academia.edu/5540914/Tehetség_és_kompetencia_a_Bibliában (Utolsó letöltés: 2020.05.29.)
- FODORNÉ NAGY Sarolta: *A tehetséggondozás és differenciálás bibliai teológiai alapjai pedagógiai és pszichológiai kitekintéssel – Sárospataki füzetek 19. évfolyam (2015). 3. szám, 33–58.*
https://library.hungaricana.hu/hu/view/SarospatakiFuzetek_2015/?pg=329&layout=s (Utolsó letöltés: 2020.05.29.)

TOVÁBBI IRODALOM A TEHETSÉGSEGÍTÉS RŐL ÁLTALÁBAN:

- CZEIZEL Endre: *Gondolatok a tehetségről*. Tehetség-írások – Magyar Tehetség gondozó Társaság, Debrecen, 2015, 13.
- CZEIZEL Endre: *A tehetség fogalmáról*. Tehetség-írások – Magyar Tehetség gondozó Társaság, Debrecen, 2015, 14.
- BALOGH László: *Iskolai tehetséggondozás*, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004. Digitális kiadás: http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseggondozas.pdf (Utolsó letöltés: 2020.05.29.)
- BALOGH László: *A tehetséggondozás elvi alapjai és gyakorlati aspektusai*, *Pedagógiai Műhely*, 2010, 4- szám, 5–20. Digitális változat: http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_tanulmanyok/A_tehetseggondozas_elvi_alapjai_es_gyakorlati_aspektusai.pdf (Utolsó letöltés: 2020.05.29.)

SZABÓNÉ DR. LÁSZLÓ LILLA

GYERMEKTEOLÓGIAI SZEMLÉLET A KATECHÉZISBEN

„Ovis: Anikó néni figyelj! Tudod a meghalás az egy nagyon veszélyös dolog! Meghalni csak egyszer lehet! Onnan már nem lehet visszajönni! Nagyon kell vigyázni!”¹

„Hittanoktató: Szerintetek milyen érzés lehetett a családnak, hogy elfogyott az esküvőn a bor és nem tudtak a vendégeknek adni?
Hittanos: Nem tudom és igazából szerintem inkább kólát kellett volna inniuk és nem bort! Lehet, hogy a kóla nem fogyott el, akkor tudtak azt inni!”²

Mindnyájan találkozhatunk a családban, gyermekek között végzett gyülekezeti szolgálatban, közösségi oldalakon, Facebook-megosztásban a fentiekhez hasonló megmosolyogtató gyerekszajttörténetekkel. Néhány gyűjtemény is született már a gyermekek körében feljegyzett beszélgetésekből, melyek az Istennel kapcsolatos időnként meghökkentő, máskor vicces vagy éppen megható gondolataikat tárják elénk.³ A gyűjtemények között olyat is találunk, amelyben a gyermeki kérdésekre hozzáértő felnőttek frappáns feleleteket is kerestek, hogy segítségére legyenek a sokszor meg-

lepődő felnőttnek, hogy akkor most mit is kellene válaszolni.⁴ A tárgykorban én magam a mára már sárgás-barnás, kissé dohos szagú *Mit csinál a Jóisten egész nap?* című kis kötetet vehettem legkorábban a kezembe, amikor tízéves koromban édesanyám egyik hívő barátnője ezt hozta Magyarországról Erdélybe nekünk, gyermekeknek ajándékba. Akkoriban minden kincsnek számított, ami a határon túlról érkezett, de ez a könyv egy másik határon túli országba is bevezetett, ebből értettem meg sok mindent a gyermeki Isten-keresés kuszaságában, pedig eredetileg szülőknek íródott.

A gyermeki szívből születő, Istent kutató kérdéseket leváltották az ifjúkor elvont teológiai disputái, a régi műfaj már a másik oldalon, jóval később, édesanyaként, gyermekeinket terelgetve került ismét a látóterembe. Ekkor egykori professzorom, Németh Dávid bátorítására egy kutatási terv részeként jegyzetelni kezdtem őket, majd – a beszélgetések gyűjtését további családokra is kiterjesztve – gyermekteológiai reflexiónak vettem alá a valláspedagógiában addigra már módszeresen kidolgozott gyermekteológiai mozgalom tárgykorán belül. A disszertációmban bemu-

tatott kutatás a gyermekteológiát a családban előforduló spontán jelenségként vizsgálja kisgyermekkorban (2–7 év), de a dolgozat tartalmazza a valláspedagógia, a német nyelvterületen kialakult gyermekteológiai kutatás bemutatását is.⁵

A gyermekek filozófiai (ezen belül pedig teológiai) kérdésfelvetéseire a tudományos világban előbb az angolszász területen kibontakozó gyermekfilozófiai kutatás,⁶ majd ennek nyomán, a német valláspedagógián belül létrejött gyermekteológiai kutatás⁷ figyelt fel. Jelen tanulmány a gyermekteológia jelenségét, annak pedagógiai szemléletét, – ezen belül – a német gyermekteológiai kutatás eredményeit mutatja be, legvégül pedig összegyűjti egy lehetséges hazai adaptáció szempontjait, ez által is bátorítva az olvasóközönséget a gyermekteológiai kutatás hazai folytatására, illetve a gyermekteológiai szemlélet beépítésére a katechetikai munkába.

MI FÁN TEREM A GYERMEKTEOLÓGIA? – A GYERMEKTEOLÓGIA JELENSÉGE

Már a kisgyermekek is megfogalmazznak csak teológiai módon megragadható kérdéseket, amelyek mentén a maguk fejlődési szintjén gyermekteológiát művelnek. A következő beszélgetés az autóban történt 4 és fél éves gyermekünkkel, miközben a CD-lejátszón dicsőítő ének szólt:

„Zs: Kik látják az Istent?

Anya: Akik tiszta szívűek, akik szeretik Őt.

Zs: (csend – kis idő múlva) Miből van az Isten?

Anya: Lélekből.

Zs: És van botja?

Anya: Miért van szüksége botra?

Zs: Hát, hogy leölje a gonoszokat és megvédjen tégem.

Anya: Képzeld, Ő bot nélkül is meg tud védeni minket.

Zs: Mert Ő szeret minket?

Anya: Szeret minket, bizony.”

Ahogy a beszélgetésben nyomon követhetjük a gyermek a hallott énekből egy őt foglalkoztató, őt megmozgató részletet ragad meg, aminek mentén Isten és annak háttérben a számára oly fontos szükséglet, a biztonság után tapogatózik. Mi felnőttek gyakran megijedünk (mert mi van, ha nem tudjuk a választ), vagy idő hiányában eltekintünk ezektől az elsöre nem túl fontosnak tűnő kérdésfelvetésektől, figyelmen kívül hagyjuk őket, megmosolyogjuk, vagy egy ügyes húzással eltereljük a témát. Ha bátorságot veszünk és időt szánunk rá, hogy belebonyolódjunk a gyermeki kíváncsiságba, egészen különleges beszélgetésekben lesz részünk. A fent hivatkozott doktori kutatás eredménye, hogy a gyermekek mindennapi életközegükben, a családban (de ugyanígy a hittanórán, gyülekezeti alkalmakon) belső indítatásból vetnek fel teológiai kérdéseket, azaz külső ráhatás nélkül is teológiát művelnek. Ezeknek kimenetele viszont nagyban függ a megszólított felnőtt gyermekteológiai felkészültségétől. Ráadásul a gyermeki felvetések legtöbbször nem pusztán kognitív kíváncsiságok, a teológiai kérdés mögött a gyermek egzisztenciálisan szorongató kérdése, szüksége áll (élet-halál; jó-rossz; elrejtettség, igazságosság, értékesség utáni vágy). Így, ha bátran beleállunk a beszélgetés folyamatába, a gyermeket testi, lelki, hitbeli fejlődésében támogatjuk meg. Természetesen egy

ilyen beszélgetés időnként kockázatos. Mi van, ha felnőttként nem tudom a választ vagy rosszul válaszolok? Pedig a gyermek számára már az megnyugtató, hogy szabadon felvethet bármilyen témát. Mindemellett pedig elsajátít az időnként tanácstalan, ugyancsak úton lévő felnőtt mellett egy fontos tapasztalatot: a hit útján újabb és újabb kérdéseink vannak, amelyekre élethosszig keressük a megfelelő válaszokat és ehhez időnként felül kell írunk a korábbiakat. Az alábbi beszélgetés a kutatás közben került lejegyzésre (B. öt éves 8 hónapos; A. 8 éves):⁸

„Körülmények: Este az áhítat alkalmával beszélgetünk. B. az ördögről beszél, hogy mit, sajnos nem tudom visszaidézni, de alapvetően egy ronda, félelmetes lénynek képzel el. A férjem azt próbálja elmondani, hogy az ördög a rossz érzéseinkben van.

Beszélgetés:

Ap₁: B.! Nem úgy támad ránk, hanem a félelmeinkben, amikor egyedül vagyunk és félünk. Például éjszaka, azt csinálja ő. (ez nagyon elhibázott válasz anya szerint, este meg is beszélük együtt a szülők). De B.! Neked nem kell félned, mert akik szeretik Istent és imádkoznak hozzá, azokat megvédi Isten, és a közelükbe se megy a gonosz.

B₁ (5,8): De anya, én szeretem Istent!- félelmében, szinte mágikusan mondja.

Any₁: Igen, Te az ő gyermeke vagy, és Isten legyőzte az ördögöt, úgyhogy nem kell félned. Akik ragaszkodnak az Úrhoz, azoknak nem kell félni.

B₂: És én már ragaszkodom? – kérdi félve.

Any₂: Persze. Hiszen minden nap imádkozunk, szeretjük, tudjuk, hogy hozzá tartozunk. Jó! Az ő gyermeke vagy.

B₃: Jó.

A₁ (8): Igen, B., az ördög a szívünk fekete sötét része, nem kívül van (ez sem túlzottan nyugtatta meg B.-t).

Ez az eset is megerősítette B.-ben, hogy minden esti imádságban elmondta: „és négy angyalt állíts az ágyamhoz, hogy védjenek meg!” Nem voltak rossz álmai, látszólag megnyugodott.”

A következő beszélgetésben a gyermek a halálról kérdez, ráadásul egy elég nyers kérdéssel kezd (D. 5 éves 2 hónapos):⁹

„D₁ (5,2): Anya, én előbb fogok meghalni, mint B.? Any₁ és Ap₁ (meglepődve): - Hogyhogy?

D₂: Mert én mindig egy évvel idősebb leszek nála.

Any₂: Szívem, ezt nem tudhatjuk.

Ap₂: Drágám, ezt csak a Jóisten tudja.

D. ezzel elégedett lehetett, mert nem folytatta a beszélgetést.”

Ahogy látjuk, a szülők mihamarabbi megnyugtatóra törekedtek. Pedig a beszélgetés háttérben megsejthetjük, hogy a kérdés nem a mikorra, hanem a halálra és annak félelmetességére vonatkozik. Egy ilyen kérdésfelvetés lehetőséget ad arra, hogy visszakérdezzünk, és megtudjuk, hogy honnan jutott eszébe a halál, szokott-e rá gondolni, milyennek képzel el, fél-e tőle? Ezáltal átsegíthetjük vagy megsegíthetjük az amúgy ebben az életkorban életkori sajátosságként törvényszerűen jelentkező halálfélelmen. A fenti beszélgetésben ez részlegesen megtörtént, hiszen a szülők egy – már a gyermek számára ismert – jószágos felsőbb hatalom kezében tudják az ember halálát, ami láthatólag a gyermeknek itt elegendő volt, nem ostromolta tovább a kérdéseivel a szüleit.

ALMA ÉS A FÁJA – GYERMEKTEOLÓGIAI SZEMLÉLET ÉS KUTATÁS A VALLÁSPEDAGÓGIÁBAN

A hivatkozott dolgozatban olyan szülők beszélgetésfeljegyzéseit találjuk, akik nyitottak voltak a gyermekek teológiai kezdeményezéseire, ezért is csatlakoztak a kutatáshoz. De a mindennapokban a gyermekek a fentiekhez hasonló kérdései elől gyakran kitérünk, vagy egy mosollyal gyermetegnék bélyegezzük, ahelyett hogy kihasználnánk a bennük rejlő lehetőséget. Erre igyekeztek felhívni a figyelmet a valláspedagógia területén a gyermekteológiai szemlélet mai úttörői.

Anton A. Bucher valláspedagógus, a gyermekteológia fogalmának megalkotója kritikával illeti a felnőttek korábbi általános gyakorlatát: „A gyermekeket személyükben is lebecsüljük, amikor teológiailag jelentős kérdéseiket megmosolyogjuk, meglátásait, intuitív felismeréseiket gyermekes, naiv véleményként lekezeljük. Teológiai szárnypróbálgatásaikat akadályozzuk meg, ha folyamatosan kijavítjuk, és nem vesszük komolyan őket.”¹⁰ Majd a vallásoktatáshoz kapcsolódva hangsúlyozza, hogy a vallásos tanulás is csak olyan felnőtt-gyermek dialógusokban történhet, ahol a gyermekek nem okítandó felek, hanem a tanulás szubjektumaiként vesznek részt a tanulás folyamatában.

A fent vizsgált gyermekteológiai jelenséget, ezt a gyermekek által spontán is művelt tevékenységet, a valláspedagógiának egy újonnan kialakult területe, a gyermekteológiai kutatás kezdte vizsgálni, értelmezni és katalizálni. A gyermekteológia-kutatás az elmúlt 25 évben egyre differenciáltabban

vizsgálta a gyermekek teológiai kompetenciáját, illetve építette be annak elősegítését és fejlesztését a hittanoktatásba.

Ehhez szükség volt egy újfajta pedagógiai látásra, melyet a 20. század gyermekkorkutatásai tettek lehetővé, hogy egy új szemlélettel közeledjünk a gyermekhez.¹¹ A gyermekteológiai megközelítés hangsúlyozza az új szociológiai gyermekkorkutatás eredményeit, miszerint a gyermekek nemcsak passzív résztvevői a saját fejlődésüknek, hanem – a legújabb kognitív fejlődéslélektan eredményeivel összhangban – maguk is aktív részesei képességeik kibontakoztatásának. Így nemcsak környezetük alakítja őket, hanem maguk is alakítják, formálják a felnövekedésüket befolyásoló enkulturációs és szocializációs folyamatokat. Éppen ezért a hittanoktatás sem szorítkozhat a gyermekek teológiai ismereteinek egyoldalú, a tanár által meghatározott bővítésére, hanem a gyermekeket önálló szubjektumokként, a hittanoktatás aktív cselekvőiként és teológusaiként kell figyelembe vennie, és úgy felépítenie a hittanoktatás gyakorlatát, hogy a gyermekek teológiai kompetenciája kibontakozhasson, és ezáltal nagyobb felelősségtudattal tehessék magukévá a keresztyén hit- és életgyakorlat az ő egzisztenciájukat is érintő tartalmait.

Petra Freudemberger-Lötz így fogalmaz: „A teológiai beszélgetések középpontjában a gyermekek hite áll, valamint az az igyekezet, hogy a gyermekekben kérdéseket ébresszünk, a meglévő kérdéseket elevenen tartsuk, valamint, hogy a gyerekeket saját, önálló értelmezésre biztassuk.”¹²

Friedrich Schweitzer hangsúlyozza a gyermekteológiai megközelítés azon megállapítását, hogy „a gyermekek vallásossága nem

deficitese, hanem más”.¹³ Miközben a fejlődépszichológia a gyermek sajátos szemléletmódját és a felnőttől való különbözőségét vizsgálja, addig a gyermekteológia-kutatás a gyermeket szubjektumnak tekinti, és dialógusba állítja a felnőttel, ezáltal egy új megközelítést és új didaktikát hoz létre. Ennek a megközelítésnek szíve a dialógus, hiszen nem elégedhetünk meg egy külső megfigyeléssel, hanem a dialógusban gyakorolt kölcsönös elismerés, elfogadás által jutunk el mélyebb megértésre. Ezt a teológiai és didaktikai nyitottságot tűzi ki célul a valáspedagógia gyermekteológiai irányzata, amikor arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyermekek vallásossága nem hiányos, hanem gyermeki.

Érdekes, talán elsőre meghökkentő szempontot képvisel mindezen belül *Reiner Oberthür*, aki a kételyt, Isten kérdésségének létjogosultságát hangsúlyozza a hittanoktatásban. Ha a gyermekek az iskolai hittanoktatásban kész válaszokat kapnak Istenről, és nincs lehetőségük, hogy önmaguk számára kétségessé, kérdéssé tegyék Isten létezését, valóságát, személyét, akkor nem hagyunk teret számukra, hogy vallásos kérdéseiket személyesen megharcolva ők maguk találjanak válaszokat, és így belsővé váló, hitébresztő, önmaguk számára hangsúlyosan meghatározó felismerésekre jussanak.¹⁴ A gyermekteológiai tevékenység egyfajta vallásos önállóságot munkál, ahol a teológiai kérdésekkel foglalkozó gyermekek és felnőttek egyaránt tisztelik egymás teológiai képeit és elképzeléseit, és szabadságot adnak egymásnak a felfedezésre, a kérdésre, ugyanakkor a közösség támogatását, részvételét, kontrollját biztosítják ehhez a folyamathoz.

AKKOR KICSODA A GYERMEK? – A GYERMEKTEOLÓGIA GYERMEKFOGALMA

Ahogy fentebb láttuk, a gyermekteológiai megközelítést egy sajátos gyermekszemlélet jellemzi, ami megalapozta és lehetővé tette, hogy felnőttek és gyermekek a teológiai témákban is értékes, kreatív, alkotó beszélgetéseket folytassanak. *Mirjam Zimmermann*, a gyermekteológiai kutatás egyik első rendszerezője az alábbi pontokban ragadja meg:¹⁵

A gyermek fejlődőképes. Ahogy a különböző fejlődéslélektani modellek mutatják, a gyermek egy leírható fejlődési utat jár be, amit ugyanakkor a személyes környezeti hatások árnyalnak. A különböző családi és iskolai közeg más-más területen segíthet a gyermeknek kibontakozni.

A gyermek aktív, együttműködő, konstruáló lény. Az új gyermekkorkutatás mutatott rá, hogy a gyermekek gyümölcsöző kölcsönhatásban állnak környezetükkel. Miközben megismerik, továbbhaladásuk érdekében át is alakítják azt. Fejlődésüknek nem passzív résztvevői csupán, hanem mind személyes, mind szociális előmenetelükért aktívan tevékenykednek.

A gyermek gondolkodó, beszélő szubjektum. A gyermekek gondolkodása nem mennyiségileg, hanem minőségileg különbözik a felnőttekétől. Gondolkodásuk játékos, nyitott, kockázatra kész, intuitív, ami különleges érzékenységet teremt az új dolgok felfedezéséhez és az azokkal való foglalkozáshoz.

A gyermek mint szociális lény. A gyermekkort nem tekinthetjük pusztán a felnőttkorra készülési szakaszának, amit a felnőttek irányítása alatt szükséges eltöltenie

a kiskorúnak. Igaz, a gyermek kiszolgáltatottsága és a szükséges szülői gondoskodás és nevelés aszimmetriát teremt, ugyanakkor ez nem jelenti a gyermek teljes függőségét és nem jelenthet csupán felnőtt központi szocializációt. Gyermek és felnőtt egy közös rendszer résztvevői, amelyben mindnyájan ugyanolyan értékes és hasznos alkotó tagok, amelyben a gyermekért felelősséget vállaló felnőtt, ha megengedi a szimmetrikus kapcsolódásokat is, akkor a gyermekiség értékeivel gazdagodhat mind a közösség és ő maga is.

A gyermek mint idealizált lény. A gyermekteológia-kutatás elutasítja a gyermekek romantikus idealizálását, noha elismeri, hogy a gyermekkor bizonyos értelemben misztérium. A vizsgálatok korlátozottsága és a visszaemlékezések megbízhatatlansága miatt a gyermek bizonyos értelemben mindig ismeretlenként áll majd előttünk, de a nyitott, befogadó közegben és őszintén érdeklődő dialógusban megannyi érték és kincs tárulhat fel a gyermekek belső világából.

Az életkori behatároltság is fontos lehet. A gyermekteológiai évkönyvek alapján a gyermekteológiai munka óvodás kortól 12–13 éves korig folyik, Zimmermann 4–13 éves korú gyermekekről beszél,¹⁶ hiszen a kisebbek még nincsenek a megfelelő készségek birtokában, az idősebbek pedig már fiataloknak, ifjaknak tekinthetők, akikkel ismét más módon lehet teologizálni.

Jelen tanulmányban csak utalni tudunk rá, hogy ha figyelmesen olvasunk a sorok közt, a gyermekteológia gyermekszemlélete mögött felsejlik egyrészt Isten népének az Ószövetségben elének táruoló, Isten által elrendelt felnőtt-gyermek kapcsolat. Ugyanígy Jézusnak a gyermekekhez való egészen

új viszonyulása is a fent felvázolt jellemzőkre mutat, mely sajnos már az első gyülekezetek házitábláiban is csak részlegesen jelenik meg, és a későbbiekben sem vált általánossá a keresztény családokban és oktatói munkában, bár minden korban voltak képviselői. A neveléstörténetben leghangsúlyosabban a 20. század során kibontakozó reformpedagógiai mozgalmaknál találjuk meg a gyermek ilyen irányú megközelítését.¹⁷

HÁROM AZ EGYBEN – A GYERMEKTEOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS ASPEKTUSAI

A gyermekekkel folytatott teológiai beszélgetések mind kialakulásukban, mind lefolyásukban különbözőségeket mutatnak. A lehetséges utakat a felnőttek a beszélgetésben betölthető lehetséges szerepei rajzolják ki. Korábban a felnőttek egy aszimmetrikus felállásból adták *le* az iskolai anyagot, válaszolták meg a gyermekek kérdéseit, vagy igazították ki gondolataikat. A gyermekteológia művelői a szimmetrikus kapcsolódás szükségességét hangsúlyozzák. De továbbra is megmarad a kérdés, hogy milyen szerepet töltsön be a felnőtt. Ennek mentén a gyermekteológia művelése három megkülönböztethető úton haladhat:

A gyermekek teológiája (Theologie von Kindern)¹⁸

A gyermekek teológiája, a gyermek teológiai teljesítményét, „a gyerekek által létrehozott teológiát”¹⁹ jelenti. A felnőtt szerepe a passzív hallgatás, a megfigyelés, és a megfigyelték analizálása, miközben a gyermeket, a teológia aktív alanyaként és alkotójaként

fogadja el. Feladata a gyermeket önálló teológiai gondolkodásra bátorítani, ösztönözni, és teret adni a kibontakozásra.²⁰ Célja, hogy tisztán leíró módon megragadja mindazt, amit a gyermekek teológiailag hoznak létre, éppen ezért a gyermekek naiv megnyilvánulásait sem kívánja korrigálni, hanem minden gyermeki elképzelést pozitívan fogad.²¹

„Hittanos: Anikó néni, akkor most már tudom, hogy mi a szivárvány! Isten szeretése és örülése!”²²

„Hittanos: Ádám és Éva azért ettek a tiltott gyümölcsből, mert csak ők éltek egyedül. Nem volt ott senki más: sem az apukájuk, sem az anyukájuk, sem egy tanító néni vagy óvó néni, aki elmondta volna nekik, hogy mit szabad tenniük és mit nem. Nekünk is elmondják mások, te is szoktál ilyeneket mondani!”²³

„Hittanos: Anikó! Tudod, mi a történet tanulsága? Az, hogy ha valaki elkezd bárkát építeni Isten parancsára, akkor ne nevéssük ki, hanem segítsünk neki, hátha minket is bevesz a csapatba!”²⁴

Ebben a felállásban megfordul a megszokott viszony, a gyermekek teológusok, tanítók lesznek, a felnőttek pedig tanulók. Tapasztalati tény, hogy a gyermekek, mivel teológiai kérdéseikkel és útkeresésükkel szabadok a megcsontosodott vallási értelmezésektől és dogmáktól, új és gyümölcsöző impulzusokkal szolgálhatnak a felnőttek teológiája számára.

Az alábbi feljegyzés háttérében lévő gyermek-istentiszteleten a gyermekszolgálat vezetője a gyermekek gondolatait, rajzos, kreatív megvalósításait

igyekezett egybegyűjteni az alkalom alatt. Egy ilyen nyitott, a jelenlévők meglátásait összefoglaló beszélgetésvezetésben egyrészt előjönnek, másrészt összeadódnak a gyermekek felismerései, amelyek beemelhetők és rendszerezhetők a tanulási folyamatban.

„Gyülekezetünk megjelenítése úgy, ahogyan a gyermekek látják és megélik, a puzzle képét használva a mai gyermek-istentiszteleten: különbözőek vagyunk, de mindannyian kellünk ahhoz, hogy végül kirajzolódjon a kép:

- színesek a puzzle darabok, mert minden gyülekezeti tag külön egyéniség;
- azért van kereszt a közepén, mert a gyülekezetünk alapja és központja Jézus;
- vannak olyan tagok, akik itt vannak, de még keresik a közösségen belül a helyüket, ezt ábrázolják azok az elemek, amik különállnak és még nem kapcsolódnak sehova;
- nincs telerajzolva a téglalap puzzle darabokkal, mert a gyülekezetünk folyamatosan változik, mennek el emberek, kapcsolódnak be helyettük mások, ezt ábrázolja az üres hely.”²⁵



A hittanoktatásban célzottan ezt a dimenziót gyakorló gyermekteológia a tanulási folyamatot teljes egészében a gyermekek kérdései és gondolatai alá rendeli. Ilyenkor a kiindulópontot, magát a tanulási folyamatot, annak módját és tartalmát is a gyermekek határozzák meg. Mondhatni a gyermek teológiai kérdései mentén, az ő tempójában halad egy előre nem ismert felfedezőúton.

Teológia a gyermekekért (Theologie für Kinder)²⁶

A gyermekek kutakodása mentén történő felfedezőút viszont időnként veszélyes terepre vezethet. Az előző megközelítés nem ad teret sem a teológiai kritika hangjának, sem az ige vigasztaló szerepének. A gyermekekért folytatott teológia továbbra is elismeri a gyermek belső kíváncsiságát, élethelyzetéből fakadó meghatározottságait és aktivitásait, de ezekből kiindulva felelős lépéseket tesz. Éppen a gyermekek érdekében fontosnak tartja a felnőtt-gyermek kapcsolatban jelenlévő aszimmetriát és felelősséget. A gyermekek legfőbb szükséglete a biztonság, ami időnként teológiai kérdésfeltevéseket szül. Felnőttként ezeket észlelve hathatós segítséget nyújthatunk meglévő hitbéli meggyőződésünk megvallásával, a gyermekek által is érthető teológiai megfogalmazásával. „A nevelők és szülők mint a teológia közös alkotói nélkülözhetetlenek. Szituációtól függően betölthetnek pl. továbblendítő, lelkigondozói módon kísérő, moderáló, dokumentáló szerepet a gyermekekkel való teológiai beszélgetésben.”²⁷

Eszerint a dimenzió szerint a felnőttek feladata nem csak az ösztönzés, bátorítás, hanem a vezetés, irányítás, új tartalmak és

szempontok közvetítése, illetve a kritikai kontroll gyakorlása. Tehát a teológia a gyermekekért a gyermekek teológiáját, kérdéseit és válaszkérésseit méltányolva, belőlük kiindulva, de mindeközben a teológiai tradícióból táplálkozva, olyan területspecifikus tudást szeretne kölcsönözni, mellyel új szempontokat nyit meg a gyermeki gondolkodás és teologizálás számára.

Az alábbi beszélgetés egy hittanórához kapcsolódva már a szünetben zajlott le:

„Gyermek (Gy 12 éves): De én jobban hiszek az ördögben.

Hittanoktató (H): Miért?

Gy: Mert erősebb.

H: Miből gondolod?

Gy: Hát, hogy valamiben dönteni kell és hallom a fülemben, hogy mit mond Isten, hogy mi a jó, de az ördög sokkal hangosabban mondja a rosszat és ő győz meg.

H: Volt már olyan, hogy elmentél egy koncertre vagy fesztiválra valakivel, és annyira hangos volt a zene, hogy nem hallottad, amit a barátod mondani akart?

Gy: Igen, volt.

H: És mit tehetsz, ha mégis hallani akarod?

Gy: (megvonja a vállát)

H: Közelebb húzódsz hozzá. Odatartod a füledet. Próbáld meg Istennel is. Hittanórán, gyermek-istentiszteleten, a gyermekbiblia lapozgatása közben. Azt mondja az ige: Közeledjete Istenhez és Ő is közeledni fog hozzátok.”²⁸

A gyermekteológiának ez az aspektusa sok szempontból rokonságot mutat az elementarizálás valláspedagógiai eljárásával, amit magyarul, a hazai vallásdidaktikai könyvekből is elsajátíthatunk.²⁹

Teológia művelése a gyermekekkel (Theologie mit Kindern)³⁰

Gerhard Büttner szavaival a gyermekkel művelt teológia a „herezis és a dogma kétpólusú feszültségében” keresi magát, hiszen mind a teológia tárgyának, mind a gyermeknek meg akar felelni. Ennyiben ez a harmadik fajta megközelítés megpróbálja az előző két perspektívát egybeolvasztani. Az első megközelítéshez hasonlóan: a gyermekek aktív résztvevők, akik felnőtt jelenlétében folytatnak teológiai beszélgetéseket a gyermekek közt történő filozofálás mintájára. A felnőtt feladata, hogy egyfajta moderátorként különböző didaktikai módszerekkel (szókratikus beszélgetés, kérdésorientált tanítás, dilemmatörténetek, mitologikus történetek stb.) a gyermekközösségben teológiai disputát segítsen elő, amibe ő maga is bekapcsolódik. Célja, hogy szimmetrikus kommunikációban, egyenrangú beszélgetőpartnerként a gyermekkel közösen keresse a teológiai kérdésekre a válaszokat. Ezáltal termékeny kapcsolatba hozza a gyermek Istennel kapcsolatos elképzeléseit, a saját hitét és a teológiai hagyományban található keresztyén üzenetet. Ez a beszélgetés teológiailag kompetens nevelőket feltételez, akik a gyermekkel való beszélgetés alatt rendelkezésre tudják bocsátani a szükséges hittartalmakat, a Szentírásban elénekelt adott kijelentést és a tradíció elemeit.

A második megközelítésmódtól, a gyermekekért folytatott teológiától annyiban különbözik, hogy itt nem meghatározott a pedagógiai cél és folyamat, hanem nyitva marad a beszélgetés kimenetele, tehát mind a kapcsolat, mind a szakterület szempontjából egyenrangú félként kezeli a gyermeket. Ennek legfontosabb formája a beszélgetés, amit a felnőtt nem egy célmeghatározott

alapállásból vezet, hanem a folyamatot szabadon hagyja, de a beszélgetés folyamán a maga bővebb tudását és tapasztalatát a gyermekek fejlődése érdekében használja és a közösség érdekében kamatoztatja.

Megfontolandó, hogy mennyire szűkíthető egy aspektusra a gyermekteológia gyakorlása. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a három megközelítés külön-külön lemodellezhető, de a valóságban, ha nem is ugyanolyan hangsúllyal, de a legtöbb gyermekteológiai szituációban mindhárom szerepet játszik.

DE MÉGIS HOGYAN? – A GYERMEK- TEOLÓGIAI MUNKA DIDAKTIKÁJA

A gyermekteológia jelensége egyrészt tetten érhető spontán előálló mindennapi helyzetekben. Másrészt – mint valláspedagógiai modell – jól bevált didaktikai módszerekkel él a gyermekek között folytatott katechézisben. Ahogy a szakirodalomban nyomon követhetjük, a kezdetekkor még erősen a gyermekfilozófia nyújtotta módszerekre támaszkodtak, majd egyre több, a katechézisben amúgy is használt műfajt integráltak a gyermekteológiai beszélgetések kezdeményezésére és vezetésére, mint a Godly play, gyermekkönyvekkel való munka, kisfilmek használata, képek elemzése, énekek mentén történő teológizálás vagy padlóképek használata a gyermekteológiai munkában. Ugyanígy immár nemcsak a beszélgetésen belül, hanem a gyermek-istentiszteleti liturgiához kapcsolódóan is keresik a gyermekteológiai megközelítés gazdagító szerepét. Gyermekteológiai szemlélettel kidolgozott módszertani anyagokat egyelőre csak németül olvashatunk.³¹

Jelen tanulmányban csak rövid bevezetést van módunk adni a gyermekeológiai beszélgetések kezdeményezésére és vezetésére.

Gyermeki kérdések

A gyermekeológiai megközelítés didaktikai módszereinek egyik alappillére a gyermekek által feltett kérdésekkel történő munka.³² *Heinz von Foerster* „eldönthető és természetüknel fogva nem eldönthető kérdésekről”³³ beszél. Vannak olyan kérdések, melyek szükségszerűségeken alapulnak, tehát a gondolkodás és a bizonyítás szabályainak engedve megválaszolhatók. Viszont vannak olyan kérdések, melyeket a mi szabad választásunk határoz meg, éppen ezért a kérdésekre adott válaszokért mi hordozzuk a felelősséget. *Freudenberger-Lötz Foerster*hez kapcsolódva hangsúlyozza, hogy ezek azok a kérdések, amelyekben a gyermekeket semmiképpen nem szabad magukra hagynunk, és amelyek feldolgozására, megválaszolására a gyermek mellé kell szegődnünk, hogy rendelkezésére bocsátsuk a keresztyén világnézet által képviselt vonatkoztatási rendszert és válaszokat.³⁴

Zimmermann az alábbi pontokba szedi a kérdések mentén történő tanítói munka lépéseit:³⁵

- A kérdéseknek teret nyitni, és a megfelelő szempontok alapján kielezni azokat;
- A tényekhez kapcsolódó kérdésekben fedezni az értelemre irányuló kérdéseket, és azoknak utánajárni;
- Visszakérdezni;
- Valós szellemi kérdésköröket körüljárni;
- A tanulóknál a kérdések mögött lévő magyarázatokra rákérdezni.

A kérdéseken alapuló kommunikatív valóságoktatás lényege, hogy ahelyett, hogy a

gyermekeknek kész válaszokat adnánk vagy kérdéseikkel magukra hagynánk őket, aktívan bevonjuk őket a közös válaszkérésbe, így erősítjük az ezirányú kompetenciájukat.

Szókratikus beszélgetés

A szókratikus beszélgetés a gyermekfilozófia egyik kedvelt műfaja, melyben a gyermekek a tanár vezetésével filozófiai, etikai vagy politikai fogalmakat tisztáznak, és megkeresik az eddig tanultakkal a lehetséges kapcsolópontokat. Alapja a szimmetrikus kommunikáció, ahol minden résztvevő véleménye, hozzászólása azonos „helyértékkel” szerepel.

Hoster szókratikus beszélgetésvezetésének fázisai alapján egy teológiai téma vagy bibliai történet a következőképpen dolgozható fel:³⁶

Felvezetés: a gyermekek kezdeményezése vagy a tanár előzetes döntése alapján a gyermekközösség kap egy kérdést, egy bibliai történetet vagy egy teológiai fogalmat/ témafelvetést.

1. lépés: véleménygyűjtés. A kérdést képező tárgy kapcsán összegyűjtjük a közösségben felmerülő, a tárgyhöz kapcsolódó gondolatokat, amit a beszélgetés vezetője feljegyez a táblára. A jobb megértés érdekében rá lehet kérdezni az egyes vélemények részleteire, de az egymásra reflektálásnak még nincs helye.

2. lépés: rendszerezés. Az összegyűlt gondolatokat a közösség megpróbálja rendszerezni. Igyekszik úgy csoportosítani a feljegyzetteket, hogy nagyobb gondolategységek alakuljanak ki.

3. lépés: érvek-ellenérvek. A nagyobb gondolategységeket a közösség – mellette vagy ellene érvelve – ismét megvizsgálja.

4. lépés: konszenzus rögzítése. A cél egy olyan központi gondolat megragadása,

mely magába foglalja a tárgyban született helyes és a gyermekközösség által is elfogadott gondolatokat.

5. lépés: a megtalált konszenzus kiterjesztése. A beszélgetést egy kitekintés zárja, amikor a gyermekek a közösen megfogalmazott konszenzusos felfedezésre további példákat keresnek a bibliából, az egyháztörténetből, a mindennapi életből vagy a saját életükből.

Láthatjuk, hogy a szókratikus beszélgetés műfaját mind a tanárnak, mind a közösségnek el kell sajátítania, és be kell gyakorolnia. *Antonio Cosentino* a következő pontokba sűríti a szókratészi dialógus vezetésének szabályait:³⁷

Kölcsönös odafigyelés egymásra: A tanárnak meg kell próbálnia a közösség figyelmét az aktuálisan felszólaló diákra irányítani. A cél, hogy a dialógus a gyerekek között autonóm módon alakulhasson, és elsődlegesen ne ő reagáljon, és ne tőle várják a gyerekek reflexiót.

Kerüljük a prédikációt: A tanárnak el kell kerülnie az „ex cathedra” típusú óravezetést. Saját meggyőződését is vitára sarkalló módon kell felvezetnie kérdés vagy megvizsgálható érv formájában.

Megkérdezni „Miért?”: A tanárnak ösztönöznie kell a diákokat, hogy véleményeiket érvekkel próbálják meg alátámasztani és bizonyítani.

Gondolatok kifejtése: A gyerekeket bátorítani kell, hogy gondolataikat példákkal, ellenpéldákkal megalapozottan, a következőket is kifejtő módon vázolják fel.

Időt hagyni a gondolkodáshoz: Elegendő időt kell biztosítani a gyermekek számára, hogy az adott kérdéskört átgondolhassák, így megfontolt gondolatokat, véleményeket, kérdéseket tárhassanak a közösség elé.

Helyes és helytelen válaszok: A tanár feladata a gyerekeket válaszaik felülvizsgálására motiválni. A gondolkodást gátolja minden relatív nézet. A gyerekeket tanítani kell a helytelen válaszok felismerésére, átgondolására és módosítására.

A vita koherenciája: Ügyelni kell, hogy a csoport ne tévessze szem elől a feldolgozandó egység célkitűzéseit, hogy minden egyes elem a dialógus fejlődését szolgálja!

A szókratikus beszélgetés csak szabálykövető csoporttal valósítható meg. Ennek a csoportos munkának a tere egy komoly pszichológiai és pedagógiai sajátosságokkal meghatározott, közösen lefektetett szabályok mentén működő, kérdező közösség (community of inquiry), melynek kialakítása a tanár és a diákok közös feladata. A kérdező közösség legfontosabb viselkedésformái:³⁸

- Tiszteli a közösség tagjait;
- Képes saját elképzeléseit felvázolni, társival megosztani, anélkül, hogy visszaautasítástól, megaláztatástól tartana;
- Készségesen elfogadja társai korrekcióját;
- Képes mások ötleteire építeni;
- Képes másokat figyelmesen hallgatni;
- Képes mások érvelésének hatására véleményét átformálni;
- Fontos dolgokat kérdez;
- A vita során igyekszik következetes lenni;
- A morális viták esetén érzékeny a kontextusra;
- Elfogulatlanul vitatkozik.

A kérdező közösség kialakítása hosszú munka eredménye. A tapasztalatok szerint ezen a téren is sokat segít a partnerségi viszony, illetve a gyerekek bevonása a cél elérésébe.

A szókratikus beszélgetés a gyermekek többféle kompetenciáját fejleszti. Képesek lesznek gondolataikat, elképzeléseiket kom-

munikálni, mások előtt képviselni és ha szükséges, a dialógus mentén továbbfejleszteni. Ugyanezekre a kompetenciákra van szükségük a felnőtt gyülekezeti közösségeknek is, éppen ezért a szókratikus beszélgetés nagyon hasznos formája a helyes gyülekezeti párbeszéd elsajátításának.

Fontos kiemelni, hogy a szókratikus beszélgetés bár a gyermekfilozófiában igyekszik teljesen a gyermekközösségre bízni egy kérdéskör körüljárását, a hittanoktatásban – mivel meghatározott hittartalmakkal és premisszákkal dolgozik – fontos a tanár gyermekekért folytatott teológiai aktivitása és felkészültsége, amivel a beszélgetést a megfelelő biblikus és hitvallásismereti mederben tartja anélkül, hogy a gyermekeket megfosztaná a gondolkodás és a teologizálás szabad terétől.

Freudenberger-Lötz a gyermekteológiai beszélgetést a vallásoktatás magjának látja, „mert a gyerekek szóba hozzák mindazt, ami számukra egzisztenciálisan fontos, és ami a gondolkodásukat és hitüket előremozdítja.”³⁹ Éppen ezért elengedhetetlennek tartja a hittanoktatók és nevelők professzionális képzését, hogy a gyermekek közt szolgálók elsajátíthassák mindazokat az elméleti és gyakorlati kompetenciákat, amelyek segítségével a gyermekteológiai megközelítés módszerét szakszerűen beépíthetik pedagógiai munkájukba.

HÁZUNK TÁJA: JAVASLATOK A MAGYARORSZÁGI ADAPTÁCIÓRA NÉZVE

Az előzőekben hivatkozott doktori kutatás mellett, hogy bemutatta a német valláspedagógia területén kifejlődött gyermekteológia-kutatást és hittanórai beszélgetésvezetést, a gyermekteológia jelenségét a spontán előálló családi beszélgetésekben is vizsgálta. A diszszertáción túl, ahogy már abban is jeleztem, szükség lenne a gyermekteológia szemléletének és gyakorlatának a meghonosítására a hazai katechetikai munkában. Többrendbéli gyülekezeti és a teológiákon is ismétlődő tapasztalatom mind a lelkészek, mind a teológiai hallgatók között, hogy nem pusztán a gyermekeket, hanem még a felnőtt gyülekezeti tagokat sem tartjuk a teológiai gondolkodás alanyának. Pedig a hitbeli növekedés imádságos, igehallgató, de mindezekben egyre önállóbb teológiai gondolkodással együtt történhet meg. Csak így tölthetjük be a mindennapokban tanítványi küldetésünket, hogy a hétköznapi élet összes szegmensét a keresztyén valóságértelmezés horizontján megvizsgálva, bölcs és mind a világot, mind az egyházat munkáló keresztyén életet éljünk.

A gyermekteológiai szemlélet – ahogyan a német nyelvű valláspedagógiában, úgy hazánkban is – egy tudatos folyamat eredményeképpen verhet gyökeret. Ebben hasznos lenne az egyházi gyakorlatban tetten érhető gyermekszemlélet zsinati szintű átgondolása, ahol szükséges, újrafogalmazása. Szükség van a gyermekteológiai megközelítés elméletének széleskörű publikálására mind a hittanoktatók, mind a lelkészek, mind a gyermekeiket hitben nevelő szülők körében. Kívánatos volna az egyház képzési anyagába beépíteni, illetve ismeretterjesztő, tematikus, módszertani kiadványokat megjelentetni ebben a témában.

- ¹ Právetz Anikó gyűjtése, hittan, óvoda, Dániel az oroszlánok vermében, 2019. január 18.
- ² Právetz Anikó gyűjtése, hittan, 1. osztály, A kánai menyegző, 2019. február 7.
- ³ Vö. Kertész Eszter: *Isten palota*, Budapest, Luther kiadó, 2018; Dizseri Eszter: *Gyerekek a Miatyánkról*, Budapest, Harmat-Kálvin, 2003; Győr Sándor: *Vallásos gyermekek válasszolnak*, Veszprém, Pannon Nyomda, magánkiadás, 1988 körül.
- ⁴ Heinz Manfred Schulz: *Mit csinál a Jóisten egész nap?*, Németh Magdolna (ford.), Bécs, Opus Mystici Corporis Verlag, 1980; Matilde Parente: *A gyermekek kérdései a vallásról*, Petrovszki Lajszki Brigitta (ford.), Budapest, Don Bosco Kiadó, 2000; Jósh McDowell – Kevin Johnson: *Kérdezz bátran*, Kiskunfélegyháza, Parakletos Könyvesház, 2006.
- ⁵ A dolgozat teljes terjedelmében olvasható: http://corvina.kre.hu:8080/phd/Szabone_Laszlo_Lilla_Gyermekteologia.pdf (Utolsó letöltés: 2020.03.05.)
- ⁶ A gyermekfilozófiai megközelítés, a *Philosophy for Children* (továbbiakban PFC) nevelési program kidolgozója *Matthew Lipman*, aki a gyermekek filozófiai gondolkodásának kialakítását, a kritikai gondolkodás készségének fejlesztését tűzte ki célul mind az iskolai tanulmányokra, mind a hétköznapi életre nézve. Bővebben ld. Szirtes László: *Gyermekfilozófia, Filozófia kisiskolásoknak*, Budapest, Korona Nova, 1998.
- ⁷ Bővebben ld. a kutatáshoz kapcsolódó folyóiratot: *Jahrbuch für Kindertheologie*, Stuttgart, Calwer Verlag; illetve hangsúlyosabb kötetek: Gerhard Büttner –Harmut Rupp (ed.): *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2002.; Christian Butt: *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellung von Grundschülerinnen und Grundschülern*, Göttingen, V&R unipress, 2009; Mirjam Zimmermann: *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2010; Gerhard Büttner – Petra Freudenberger-Lötz – Christina Kalloch – Martin Schreiner (ed.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2014.
- ⁸ http://corvina.kre.hu:8080/phd/Szabone_Laszlo_Lilla_Gyermekteologia.pdf (Utolsó letöltés: 2020.03.05.)
- ⁹ Uo.
- ¹⁰ Buchert idézi Isabel Schneider-Wölfinger: *Höre beim Reden, Zu Perspektivewechsel und kompetenzorientiertem Lehrehandeln ind der Kindertheologie*, Kassel, Kassel University Press, 2010, 56.
- ¹¹ Vö.: Klaudia Schultheis – Petra Hiebl (szerk.): *Pädagogische Kinderforschung*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 2016.
- ¹² Petra Freudenberger-Lötz: *Theologische Gespräche mit Kinder, Chancen und Herausforderung für die Lehrer/innenausbildung*, 2007, in *Theo-Web*. Zeitschrift für Religionspädagogik 6, 13.
- ¹³ Friedrich Schweitzer: *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Güttersloh, Güttersloher Verlagshaus, 2011, 31.
- ¹⁴ Schneider-Wölfinger: *Höre*, 51.
- ¹⁵ Zimmermann: *Kindertheologie*, 73–78.
- ¹⁶ Zimmermann: *Kindertheologie*, 79.
- ¹⁷ Vö. Marcia Bunge (ed.): *The child in Christian thought*, Cambridge, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001, 35; Walter Rebell: *Urchristentum und Pädagogik*, Stuttgart, Calwer Verlag, 1993, 11-35; illetve a fent idézett disszertáció idevonatkozó fejezetét.
- ¹⁸ Zimmermann: *Kindertheologie*, 112-114; Butt: *Kindertheologische Untersuchungen*, 40-41.
- ¹⁹ A. Anton Bucher: *Kindertheologie: Provocation? Romatizismus? Neues Paradigma?*, in A. Anton Bucher et al. (ed.): *„Mittendrin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*. Jahrbuch für Kindertheologie 1, Stuttgart, Calwer Verlag, 2002, 9.
- ²⁰ Egy ilyen teológiai munka valósult meg hazánkban a Miatyánkhoz kapcsolódva: Dizseri: *Gyerekek a Miatyánkról*
- ²¹ Butt: *Kindertheologische Untersuchungen*, 40.
- ²² Právetz Anikó gyűjtése: Hittan, 1. osztály, Noé bárkája, 2019. október 21.
- ²³ Právetz Anikó gyűjtése: Hittan, 1. osztály, A bűnbeesés, 2019. október 7.
- ²⁴ Právetz Anikó gyűjtése: Hittan, 4-5. osztály, Noé bárkája, 2019. október 21.
- ²⁵ Právetz Anikó gyűjtése, Gyermekistentisztelet, A gyülekezetünk, 2019. február 17.
- ²⁶ Zimmermann: *Kindertheologie*, 115-119; Butt: *Kindertheologische Untersuchungen*, 41-42.
- ²⁷ Angela Kunze-Beiküfner: *Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxis-Beispiele*, in A. Anton Bucher et al. (ed.): *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben.“ Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart, Calwer Verlag, 2006, 99.
- ²⁸ Szabóné László gyűjtése, Hittan, 5. osztály, 2018. március 21.
- ²⁹ Vö. Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, Budapest, L'Harmattan, 2017; NÉMETH Dávid: *Hit és nevelés, Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kara, 2002.
- ³⁰ Zimmermann: *Kindertheologie*, 119-122; Butt: *Kindertheologische Untersuchungen*, 40-41.
- ³¹ Büttner – Freudenberger-Lötz – Kalloch – Schreiner (ed.): *Handbuch Theologisieren*
- ³² Zimmermann: *Kindertheologie*, 189.
- ³³ Von Foerstert idézi Schneider-Wölfinger: *Höre*, 27.
- ³⁴ Petra Freudenberger-Lötz: *Theologische Gespräche mit Kindern, Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart, Calwer, 2007, 15.
- ³⁵ Zimmermann: *Kindertheologie*, 191.
- ³⁶ Hoster felfogását ismerteti Zimmermann: *Kindertheologie*, 194.
- ³⁷ Antonio Cosentino: *A Philosophy for Children (PFC) nevelési program in Falusi Katalin – Jakob György (szerk.): Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény III.*, Budapest, Korona Nova, 1999, 73-74.
- ³⁸ Ann Margaret Sharp: *Mit jelent a kérdező közösség?* in G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.): *Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény I.*, Budapest, Korona Nova, 1997, 80.
- ³⁹ Freudenberger-Lötz: *Theologische Gespräche*, 195.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- BUCHER, A. Anton: Kindertheologie: Provocation? Romatizismus? Neues Paradigma?, in BUCHER, A. Anton et al. (ed.): „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*. Jahrbuch für Kindertheologie 1, Stuttgart, Calwer Verlag, 2002.
- BUNGE, Marcia (ed.): *The child in Christian thought*, Cambridge, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001. REBELL, Walter: *Urchristentum und Pädagogik*, Stuttgart, Calwer Verlag, 1993.
- BUTT, Christian: *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellung von Grundschülerinnen und Grundschulern*, Göttingen, V&R unipress, 2009.
- BÜTTNER, Gerhard – FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra – KALLOCH, Christina – SCHREINER, Martin (ed.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2014.
- BÜTTNER, Gerhard – RUPP, Harmut (ed.): *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2002.
- COSENTINO, Antonio: A Philosophy for Children (PFC) nevelési program in FALUSI Katalin – JAKAB György (szerk.): *Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény III.*, Budapest, Korona Nova, 1999, 59-92.
- DIZSERI Eszter: *Gyerekek a Miatyánkról*, Budapest, Harmat-Kálvin, 2003.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kinder, Chancen und Herausforderung für die Lehrer/innenausbildung, 2007. in *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik* 6., 12-20.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: *Theologische Gespräche mit Kindern, Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart, Calwer, 2007.
- GYÖR Sándor: *Vallásos gyermekek válaszolnak*, Veszprém, Pannon Nyomda, magánkiadás, 1988 körül.
- KERTÉSZ Eszter: *Isten palota*, Budapest, Luther kiadó, 2018.
- KUNZE-BEIKÜFNER, Angela: Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxis-Beispiele, in, BUCHER, A. Anton et al. (ed.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben.“ *Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Jahrbuch für Kindertheologie 5., Stuttgart, Calwer Verlag, 2006., 95-110.
- MCDOWELL, Jósh – JOHNSON Kevin: *Kérdezz bátran*, Kiskunfélegyháza, Parakletos Könyvesház, 2006.
- NÉMETH Dávid: *Hit és nevelés, Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kara, 2002.
- NÉMETH Dávid: *Vallásdidaktika*, Budapest, L'Harmattan, 2017
- PARENTE, Matilde: *A gyermekek kérdései a vallásról*, Petrovszki Lajszki Brigitta (ford.), Budapest, Don Bosco Kiadó, 2000.
- SCHNEIDER-WÖLFINGER, Isabel: *Höre beim Reden. Zu Perspektivewechsel und kompetenzorientiertem Lehrehandeln in der Kindertheologie*, Kassel, Kassel University Press, 2010.
- SCHULZC, Heinz Manfred: *Mit csinál a Jóisten egész nap?*, Németh Magdolna (ford.), Bécs, Opus Mystici Corporis Verlag, 1980.
- SCHULTHEIS, Klaudia – HIEBL, Petra (szerk.): *Pädagogische Kinderforschung*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 2016.
- SCHWEITZER, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Güttersloh, Güttersloher Verlagshaus, 2011.
- SHARP, Ann Margaret: Mit jelent a kérdező közösség? in G. HAVAS Katalin – DEMETER Katalin – FALUS Katalin (szerk.): *Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény I.* Budapest, Korona Nova, 1997.
- SZIRTES László: *Gyermekfilozófia, Filozófia kisiskolásoknak*, Budapest, Korona Nova, 1998.
- ZIMMERMANN, Mirjam: *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*, Neukirchener-Verlag, 2010.
- http://corvina.kre.hu:8080/phd/Szabone_Laszlo_Lilla_Gyermekteologia.pdf (Utolsó letöltés: 2020.03.05.)

DR. THOMA LÁSZLÓ

BIBLIODRÁMA A KATECHÉZISBEN

A BIBLIODRÁMA ALAPELVEI

Mi a bibliodráma?

„A bibliodráma nem más, mint játék, öröm, nyomorúság, boldogság, sötétség, átváltozás, megvilágosodás, összezavarodás – mindezzel együtt az élet lenyomata.”¹

Nehéz írni valamiről, amit az ember nem élt még át személyesen. Különösen igaz ez egy olyan dramatikus csoportmódszerre, mint a bibliodráma.

Miközben egy sajátos – vezetőként hosszú idő alatt elsajátítható – módszerrel van dolgunk, nagy lehetőség rejlik benne a katechézisben történő alkalmazása során. Ez nem egy újabb „üdvözítő módszer”, hanem olyan „fűszer”, amivel az egyébként elkészített „ételt” még élvezetesebbé, izgalmasabbá tehetjük. Bizonyos eszközeit bárki elsajátíthatja, aki kicsit hajlandó elmélyülni benne és megtanulja a módszer alapvető sajátosságait.

Mi is a bibliodráma? Akinek személyes tapasztalata van a bibliodrámról, az itt nyilván az élményeit idézi fel, és azok alapján rakja össze, mit is jelent a számára. Természetesen meg lehet határozni objektív módon is, hogy mi történik a bibliodráma alkalmon. „A szü-

kebb értelemben vett BIBLIODRÁMA egy a 20-ik század utolsó harmadában, Európában kialakult csoportmódszer, amely konkrét, gyakorlati igényekre adott válaszként született meg és alakul állandóan.”²

A folyamatos változás több tényezőből is fakadhat: a bibliodráma nem egy száraz, pusztán teoretikus módon vizsgált tudományos módszer, hanem gyakorlati eszköz. A csoportvezetők háttere, a műfajban használt eszközei, teológiai-pszichológiai hangsúlyai mind-mind meghatározzák egy-egy csoport folyamatát, és ezáltal hosszabb távon a bibliodrámról alkotott képet is. Az egyes csoportvezetők tapasztalatai – nyilván idővel – elterjednek, és meghatározóak lesznek a bibliodráma világában, így hatással lehetnek a kollégák munkájára is szakmai műhelyek és egyéb találkozások alkalmával. A különböző módszertani kísérletek (egy bizonyos határon belül) szintén hozzá tartoznak a műfajhoz, hiszen a pszichodráma alapú bibliodrámban a spontaneitásnak és a kreativitásnak fontos szerepe van.

A bibliodráma a pedagógiai funkciók felől közelítve ötféle módon ragadható meg:

1. **Játék:** hiszen első renden felszabadult, spontán, kreatív játék, ahol a résztvevők nem előre megírt forgatókönyveket adnak vissza, hanem rögtönöznek, játszanak.
2. **Önismereti módszer:** hiszen minden, ami a játékban történik, rólunk is szól, tükröt kapunk általa, mint ahogy tükröt kapunk Isten Igéjéből, amikor olvassuk azt. A bibliodramában így a legszerveesebben kapcsolódik össze az isten- és önismeret kálvini koncepciója. Isten Igéje pedig élő és ható: akár olvassák, hallgatják, akár pedig játsszák a dráma színpadán.
3. **Közösségépítő módszer:** hiszen az „együtt” élményét adja mindazoknak, akik részt vesznek benne és eggyé kovácsolja a csoportot a játék közös átélésében, örömeiben és akár szomorúságában is.
4. **Applikációs felület:** hiszen lehetőséget ad nemcsak a kognitív, az affektív, hanem a cselekvési szintű alkalmazáshoz is. A játékban összeér a három szint, és a megértett, átértett igazságot lehetőség van cselekvésben, a játékban is megélni. Akár döntést hozni, elindulni, vagy épp megállni: kipróbálni mindazt, amit előzőleg közösen fedeztünk fel, értettünk meg, sejtettünk meg Isten igazságából. A bibliodráma igazából az életre készít fel: az élet, a valóság „demó” verziója, amelyben szabadon kipróbálhatjuk azt, amit a való életben még nem merünk megtenni.
5. **Szemléltetőeszköz:** hiszen illusztrálhatjuk vele egy-egy bibliai történet valóságát, akár összetettségét, megerősíthetjük drámaiságát, egyszerűségét, valóságosságát. A bibliodramán keresztül a Biblia a fiatalok világába lép: nem egy elmélet, hagyomány lesz számukra, hanem valóság, a saját valóságuk részévé válik.

Története

Történetileg „a bibliodráma középkori hagyományokban gyökerező (iskoladráma, passiójáték, betlehemezés, reformációkori dialógus prédikációk, stb.), a 20. században megújuló műfaj, a Bibliával való egzisztenciális foglalkozás és önismereti munka korszerű lehetősége”.³

Történetét vizsgálva kétirányú gyökerekkel találkozhatunk: egyrészt a középkori misztériumjátékok világában gyökerezik a bibliai történet dramatikus megjelenése, másrészt a 20. században kifejlődött pszichodráma módszere volt hatással rá. A misztériumjátékok gyökerei a 9. századig nyúlnak vissza: az ún. trópusok (a liturgiában énekelt dialógusok) az istentiszteletet színesítették, és a folyó szövegeket érthetőbbé tették a tagolás, a párbeszéd által. Olykor, főleg nagyobb ünnepeken a trópusokat el is játsszák, illusztrációként használják. Leginkább karácsonykor és húsvétkor a templom falain kívül is sor kerül az ünnepi misztériumjátékokra (a 12. századtól). A 16. század során éli virágkorát a misztériumjáték műfaja, ebből fejlődik ki a népi passiójáték és az iskoladráma is.⁴

A pszichodramatikus gyökerek Jacob Levy Morenohoz köthetők, aki a pszichodráma módszerének atyja. Ő a szefárd zsidó hagyomány alapjain teremti meg a posztmodern dramatikus önismeret műfaját. Érdekes, hogy az önismeret számára kezdetektől volt spirituális vonulata is. A spiritualitás, a realitástöbblet jelenléte a műfajban a kezdetektől adott, azaz feltételezi Istent, mint nagyobb létezőt, aki jelen van és hatással van az ember életére.

A pszichodramából kialakulva a bibliodráma a 20. század 70-es éveiben, Németországból indul útjára. Protestáns egyházi

körökben, elsősorban a katechézisben, az ifjúsági munkában és a tanárképzésben használják a dramatikus bibliafeldolgozás módszerét. Érdekes tehát, hogy története kezdetekor is már kapcsolatban volt a katechézissel. Minimális kellékekkel dolgozik a bibliodráma: használja a hermeneutika, a szövegelemzés, a strukturalista nyelvvelmélet eszközeit (Pezold és Zacharias). Ezután az ún. vallásos terápiás pszichodráma csoportok formájában fejlődik tovább (teológusoknak, lelkészeknek), ahol a bibliai történetben rejlő archetípusokkal dolgoznak. Napjainkra már kiterjedt bibliodrámahálózat és sok iskola létezik Európában és azon túl is (például az USA-ban).

Magyarországon az 1990-es évek eleje óta van aktívan jelen, először a HÍD Családsegítő központban indították el. A legmeghatározóbb alakok a magyar bibliodráma elindításában: Frenkl Sylvia, Sarkady Kamilla, Nyáry Péter, Eisenbarth Krisztina voltak. 2002 óta a Magyar Pszichodráma Egyesület keretein belül zajlik a vezetők képzése (akkreditált felnőttképzés keretében), képzési rend szerint, megfelelő minőségbiztosítási és szakmai kontroll alatt.

Hazánkban (és Európa számos más országában is) a bibliodráma-csoportvezetés hosszú és alapos képzéshez kötött. A bibliodráma ugyanis pszichodráma alapú, azaz a pszichodráma önismereti módszertant, elméleti háttérrel, tapasztalatot és eszköztárat igényel. A hittanórán, ifjúsági alkalmakon való játékok egyszerű alkalmazásához azonban ez nem szükséges, elegendő, ha a vezetőnek lehetőleg sajátélményű tapasztalata van bibliodrázával, teológiailag rendelkezik alapvető képzettséggel, ismeri a módszertan alapjait, és jól meg tudja húzni

a határait a játékok alkalmazásának (azaz semmiképpen nem kezd olyan játékfolyamatokat, amelyekhez nincs jogosítványa).

Fontos kérdés a bibliodráma és a pszichodráma közötti különbség. Az alapvető különbség a pszichodrázával szemben, hogy bár ráismerhetünk saját életünk történéseire, mégis a bibliai történeti keret végig meghatározza a játékot. *„A bibliodráma sajátos utat kínál a Biblia megismeréséhez. A dramatikus megjelenítéssel, vagyis azzal, hogy a történeteket eljátsszuk, a szereplők sorsát magunkra vesszük, újszerű módon ismerhetjük föl az Írás üzenetét. Rácsodálkozhatunk arra, hogy a Biblia mennyit tud rólunk, mai emberekről. A játékban megragadhatóvá válik a bibliai alakok tetteinek mozgatórugója, a bőrünkön tapasztalhatjuk meg konfliktusaikat, vívódásaikat, helyezkedhetünk bele azokba a kapcsolatokba és viszonyokba, melyekben éltek.”⁵*

A hagyományos bibliodráma-alkalom menete alapvetően a következő módon alakul: *„az első szakasz a testi-lelki ráhangolódás jegyében telik. Ez lehet mozgás, képmeditáció, vagy zenehallgatás is; mindig az aktuális Ige dönti el, hogy a ráhangolódásnak melyik formáját választjuk. Ezt követi az Ige felolvasása, (...) majd a szerepválasztás. A szereplők nem feltétlenül csak személyek szerepét játszhatják el, hanem tárgyakét is. Megelevenedhet azonban a lelkiismeret-furdalás vagy valamilyen belső érzés, dilemma is. Ezután kerül sor magára a játékra, amikor az Ige történik, megvalósul egyszeri és megismételhetetlen módon. A játék befejeztével le kell vetni a szerepet. A csoport tagjai ekkor elmondják, hogyan érezték magukat a választott szerepben, és azt, hogy milyen új üzenete volt az eljátszott bibliai történetnek a személyes életükre vonatkoztatva”⁶*

Ehhez képest egy bibliodramatikus feladat vagy játék alkalmazása egy csoportalkalom, a tanóra egy-egy eleme lehet, a későbbiekben részletezem, hogy jellemzően több helyen, különböző funkciókkal jelenhet meg.

A bibliodramát legtöbbször úgy ismerik mint egy önismereti csoportmódszert, pedig eszköztára nemcsak összefüggő csoportfolyamatokban, hanem más csoportfoglalkozásokon, hitéleti és pedagógiai eseményeken is alkalmazható.

Gyakran felmerülő kérdés volt, hogy milyen előzetes tudás, háttérismeret szükséges a bibliodramához. *„A részvétel színészi képességeket nem, csak nyitottságot és jártékot igényel. A hozadék kettős: a Biblia jobb megismerése és önismeretben való gyarapodás.”* A bibliodráma fókusza (mint az már a történetválasztási szempontok során is előkerült) kettős. Egyik nem ellentéte a másiknak, sokkal inkább kiegészítheti egymást. Azt tapasztaltam, hogy a leginkább emberi és horizontális találkozásban is volt valamilyen transzcendens; mindig megjelent mindkét érzékelési sík.

A BIBLIODRÁMA FŐ SZEMPONTJAI

Fókusz

A bibliodráma hármas fókusszal rendelkezik:

1. egyéni-önismereti
2. társas-interakciós
3. spirituális-vertikális fókusz

E három összeér és egyszerre van jelen egy játékban, a bibliodráma-alkalmon. E három területen fejlődhet az ember: saját felismerések, önismereti reflexiók; visszajelzés a társas működésünkről; az Istennel

való kapcsolatban történő átélések, felismerések.

Miért éppen a Biblia az, ami alkalmas erre a hármas fókuszú munkára? Irodalmi szempontból is kiemelkedő a Szentírás, ami hitvalló keresztyének számára Isten Igéje, szava, az élet beszéde. Kulturálisan a kollektív és családi tudattalan meghatározói a bibliai értékek, a majd 1500 év megőrzött bölcsessége és a 2000 év gyakorlata miatt. Gazdag projekciós felület is egyben, melyben megtalálhatóak az emberi sors fontos állomásai, élethelyzetei. Morális erő is rejlik benne: tekintélyt hordoz, hiteles, követendő mintát ad.

Bibliai történetek feldolgozása

A bibliodráma módszerének legfontosabb szakmai aspektusai a bibliai történetek feldolgozása szempontjából a következők:

1. **A bibliai történetek dramatikus feldolgozása.** Nem cél annak teljes reprodukálása, sokkal inkább a cselekvés, a történetek megjelenítése. A dráma lényege a mozgás, a cselekvés, a történés, így több lesz a történet elméletnél, vallásos gondolatoknál.
2. A bibliai történetek üzenetének megértése a **személyes élmény** által, mégis a csoport közegében. Ez azt is jelenti, hogy a személyes üzenet igénye mellett megjelenik az a „rizikó”, hogy másként is értjük, másként is megélhetjük az adott történetet. Nincsenek konzerv válaszok és nincs egyetlen lehetséges megoldás, hanem megoldások és megélések sokfélesége lehetséges annak ellenére, hogy az alapvető bibliai igazságok megmaradnak.
3. **Az „akkor és ott” megértése, az „itt és most” megélése.** A bibliodráma hidat

képez az időben: a kulturálisan távol lévő események és a mi valóságunk között. Erre az Ige hallgatásakor, befogadásakor is szükségünk van (pl. egy istentiszteleten), mert ehhez ott is kognitív képességeinket, képzelőerőnket használjuk. A bibliodramában ez a cselekvésben valósul meg. Hisszük, hogy ez is a Szentlélek munkája: aki megadja a megértést, aki segít dekódolni az üzenetet és létrehozza ezt a hidat.

4. A bibliodramát **kortörténetileg rekonstruált helyzet és kapcsolatok** jellemzik. Ez azért fontos, mert nem térünk el az eredeti kontextustól a játéokban akkor sem, ha annak végkimenetele alkalmanként el is tér az eredetitől (pl.: a tékozló fiú a játékban nem tér vissza, vagy miután hazatért, újra elmegy otthonról). Az alaphelyzetből, a szereplők kortörténetileg hiteles kiindulópontjából indítjuk a játékot, hogy az „ott és akkor” egyensúlyban legyen jelen a játékban az „itt és most”-tal.
5. A bibliodramát **tudatos dramaturgiai munka** előzi meg. Ez akkor is igaz, ha csak kisebb jelenetben gondolkozunk, például a katechetikai munkában. Meg kell tervezni, rendezni egy jelenetet, találkozást, instruálni kell a résztvevőket, jól kell bánni a térrel, lehet, hogy meg kell vágni a szöveget, érzékelni kell az idői kereteket és határozottan elindítani, illetve leállítani egy-egy képet, játékot.
6. A bibliodráma **intenzív belső munka**, de szükség van hozzá a képi világ mozgósítására egyaránt. Emiatt is fontos a megfelelő rámelegítés, rákészülés, hogy tényleg sikerüljön a szerepekbe helyezkedés, a játékba való megérkezés.

Kulcsszavak:

A bibliodramát négy kulcsmotívuma különbözteti meg más élménypedagógiai, bibliai történetmegjelenítő módszertől:

1. **A szerep.** Nincs bibliodráma szerep nélkül, azaz aki játszik, az mindig valakinek vagy valaminek (tárgy, érzés, stb.) a bőrébe bújva van jelen a színpadon. A szerep felvételének és letételének meg kell, hogy legyen a tere a játék elején, illetve a végén.
2. **A „mintha” színpada.** A játék a „mintha színpadán” játszódik, azaz olyan, mintha ott lennénk, ezért rendezzük be (legalább szimbolikusan), és aztán ezért bontjuk le egy-egy jelenet után a színpadot. A színpadon a játékosokat a játékban lévő nevéükön szólítjuk.
3. **Spontaneitás és kreativitás.** A bibliodramában nincs helye a színészkedésnek, a teljesítménynek, hiszen játék a javából, mely lényegét tekintve szabad. A kreativitás felszabadításával pedig rájöhethetünk, mennyi kreatív energia lehet egy-egy csoportban, résztvevőben, amivel gazdagíthatjuk egymást.
4. Az **„itt és most”**. Sosincs két egyforma bibliodráma-játék. Az „itt és most”-ban szabadság van arra, hogy egy történet máshogy érjen véget, más legyen a tartalma, mert az „itt és most”-ban így tud megszületni. Ez nem jelenti azt, hogy átírjuk a Bibliát, hiszen a játék mindig játék marad. Az „itt és most” a mi valóságunk, megértésünk, értelmezésünk, amibe hisszük, hogy Isten belép, jelen van a Szentlélek által.

Mit fejleszt?

A bibliodráma mint csoportmódszer mindenképpen fejleszti, erősíti a **kooperációt**. Erre az iskolai vagy gyülekezeti keretben

sokszor nyílik lehetőség. A kooperációnak azonban sokféle motivációja, célja és indikációja lehet, ami nem biztos, hogy az egyén fejlődését is szolgálja. A bibliodrámban mellérendelő módon történik a kooperáció, mert a csoport közös érdeke a kreatív megvalósítás. A játékba történő belépés, bevonódás is az „egymásért vagyunk, egymást segítjük” élményét szolgálja.

Az **alkalmazkodás** oly mértékére van szükség a játékok, gyakorlatok során, amibe az élet más területein ugyancsak kényszerből lép bele az ember. A bibliodrámban az alkalmazkodás a játék megvalósulását, a közös átélést szolgálja. Alkalmazkodni kell abban, hogy nem feltétlenül az valósul meg, amit az ember szeretne. A saját akaratnak a másik akaratához, közösségi vonatkozásokhoz kell kapcsolódnia, és ezzel együtt érvényesítenie a saját érdekeit. Ez az önaktualizáció készségét fejleszti.

Az önaktualizáció erősödése, jelenléte az **önálló kezdeményezés**ben ölt testet. A játékok során a csoporttag megoszthatja az ötletét – vagy szavak nélkül, tetteiben élheti meg a kezdeményezést - és az arra történő pozitív választ. A mindennapi életben az önálló kezdeményezéskor történő elutasítás veszélye sokkal nagyobb. Sokkal nehezebb, hogy „éles helyzetben” az ember kifejezi az akaratát, vágyait és arra nem kap visszajelzéseket. A játékban nagyobb valószínűséggel kap választ, illetve szabadabban próbálkozhat.

A bibliodráma a **kreativitás** olyan szintjeit erősíti, ami nem egy-egy készségterületre korlátozódik, hanem a tettek, a cselekvés szintjére. Így attól függetlenül, hogy valakinek egy részterületen kiemelkedő képessége van (például vizuális vagy zenei téren), megélheti a kreativitás örömét. A bibliodrámban

megjelenő kreativitás a kreatív megoldásokat jelenti, a kreatív gondolkozást, problémamegoldást, illetve egy helyzet, egy konfliktus kreatív kezelését is kifejezi. Ez a fajta kreativitás tehát a mindennapi életre nevel és feltehetően ott is kreatívabbá teszi az embert, aki kompetensebbnek érzi magát ettől a saját életében is, mert sokkal több megoldási móddal fog rendelkezni.

Az **önreflektivitás** a bibliodráma velejárója, hiszen gyakran beszélünk egy-egy játék után arról, ki mit élt meg a helyzetben. Itt nem kiértékelünk, nem egymást értékeljük, nem tanácsokat adunk, hanem megfogalmazódhat, hogy az ember saját magában mit élt meg, milyen érzések, felismerések fakadtak egy-egy helyzetből, illetve hol érinthet mindez bennünket. A katechézisben, az ifjúsági munkában, az egészséges önreflektivitás kialakításában segíthet a bibliodráma.

A másik emberrel való kapcsolódás az **empátia** fejlődésével jár. Nemcsak úgy, hogy beleképzelem magam a másik helyzetébe, hanem abban is, hogy a drámában, a cselekvésben behelyezkedek a szerepébe. A szerepfelvétel egy kiváló lehetőség a másik nézőpontjának megismerésére, mert a konkrét szereplő mellett azzal a típussal is jobban tudok empatizálni, akit a szereplő megtestesít. Ez a fajta perspektívaváltás a dráma egyik nagyon kedvező hozadéka.

Mindezek következménye az **érzelmi tudatosság**, ami azt jelenti, hogy a bibliodráma által az ember képessé válik arra, hogy a saját maga érzéseit megértse, azokat jobban megfogalmazza, megragadja és megtanulja, hogy mit kezd azokkal egy adott helyzetben. Az érzések kifejezésének megtanulását nem lehet elég korán kezdeni, a bibliodráma segít-

het akár a hittel kapcsolatos kérdések, érzések megfogalmazásában, pontosításában is.

Alkalmazásának előnyei

Aki már bibliodramázott – és van saját élménye a témában – annak nem kell részletezni, milyen sokat ad ez a műfaj. Katechetikai szempontból mégis érdemes tudnunk, miért jó, miért érdemes alkalmaznunk a bibliodramát.

A **bibliai történetek új irányból történő megközelítése** mindenképpen haszon, melyre az ember kognitív vagy bármilyen más úton nem lehet képes. Ha eljátssza az adott történetet, vagy csak egy kisebb játék keretében belehelyezkedik egy szereplő a szemszögébe, egész más oldalról tárul fel a Biblia igazsága. A más megközelítés megadja annak a lehetőségét, hogy kitörjünk a sematikus magyarázatokból, az egyoldalú, leegyszerűsítő megközelítésekből.

A **bibliai történetek mélyebb megélése** mint lehetőség ott rejlik a bibliodramában. Nemcsak látjuk, megértjük, hanem meg is éljük, ami történik. Ez az ősi pedagógiai igazság, a cselekvés törvénye, amely itt érvényesül. Mélyebb emlékeket hagy, mélyebben rögzül, ha át is élem egy-egy történet drámaiságát: akár örömét, megrendítő voltát, feszültségét. Különösen ott segítség ez, ahol a csoport már ismer sok történetet, ahol már sok kognitív impulzust kaptak és kezd kiüresedni számukra a Biblia üzenete.

A **megelevenedő szöveg „itt és most” élménye** olyan hatással van az emberre, hogy megtapasztalja azt, amit hisz egyébként, hogy Isten az „itt és most”-ban szól hozzá. A jelenünkbe, valóságunkba belépő Istennel való találkozás valódi inkarnációs

élmény: krisztusi sajátosságokat hordoz ez, hiszen Krisztus is belépett a mi világunkba, valóságunkba. A Biblia történetei nem távoli, idealizált alakok vagy szellemi személyek, hanem valóságok, mert a valóságunk részeivé válnak – a bibliodramán keresztül is. Így ez az élmény a reménység forrása is lehet a tanulók számára: Isten törődik velük, közel jön hozzájuk.

A bibliodramán keresztül lehetősége van a résztvevőknek, hogy valódi **egzisztenciális reflexiót** adjanak a **bibliai történetekre**. Ha egzisztenciális tapasztalat a történettel való találkozás, akkor a reflexió is ebből fog fakadni. Ez abban is erősítheti az embert, hogy amikor máskor hallja vagy olvassa Isten Igéjét, akkor is közelebb érezze magához, feltételezze, hogy Istennek az ő létehez, létezéséhez is köze van. A Bibliától való elidegenedést, eltávolodást akadályozza ez meg és fordítja személyessé.

A bibliodráma lehetősége az ún. **„üres helyek” felfedezése**. A bibliai üres helyek azok a részek, hiátusok, amikről nem tudunk, nem ír róla a Szentírás (például a tanítványok elhívásánál a tanítványok családi háttere). A játékban ezekkel a helyekkel is lehet játszani. Nyilván az ember ezt saját fantáziájával, az őt foglalkoztató kérdésekkel fogja feltölteni, ami izgalmas lehetőség az önreflexióra, saját kérdések megfogalmazására is.

A bibliodráma által, a pedagógiai esemény során, olyan **kinesztikus impulzusokat** is kaphatnak a diákok, amik egyébként nem érvényesülnek a tanítás során. A látás-hallás impulzusaival teljesebb általában a foglalkozásaink, a mozgásra kevesebb lehetőség van. Ha megfelelő arányban alkalmazzuk a különböző impulzusokat, akkor hatékonyabb lesz a pedagógiai folyamat.

Módszertan

A bibliodráma módszertanáról hosszan olvashatunk, tanulhatunk a szakirodalom áttanulmányozásával (ld. felhasznált irodalom) és a képzéseken való részvétel során

Az alapvető bibliodramatikus játékformák: a csoportjáték, szereptréning, vignetta, variációk stb. Ezek ismertetésére most nem térek ki részletesebben.

A katechézisben történő alkalmazhatóság szempontjából fontos mégis látni a bibliodráma-alkalmon használt főbb módszereket, amelyekből néhányat alkalmazhatunk a hittanórán, ifjúsági alkalmakon, táborokban is.

A **bemelegítő játékok**, a megérkezést segítő feladatok, a játékra hangoló gyakorlatok általában mind összhangban vannak a választott történet feldolgozási módszerével. A sok mozgás jót tesz a csoportnak, beindíthatja a történetre, témára való hangolódást, illetve segíti a résztvevőknek megérezni saját testüket, elmozdítja őket a verbalitástól, amelynek mérséklésével a legtöbb érzékszervre igyekeztünk hatni: használtunk sok zenét, képgyűjteményt, különböző anyagokat (pl. köveket). A játékra készítő gyakorlatoknál alkalmazható imagináció is, ami a belülről figyelmet, a játékra hangolódást nagy mértékben segíti.

Módszertanilag a másik fontos rész az egyes alkalmak fő **játéka**. A bibliodráma módszertana igen gazdag a történetfeldolgozásokat illetően is. Lehetőség van a történetekhez és a csoport aktuális helyzetéhez (csoportdinamikai szempontokhoz) legmegfelelőbb módszereket alkalmazni.

A játék után **visszajelző körre** van lehetőség, ahol szavakban is meg lehet fogalmazni mindazt, ami a játékban érte a résztvevőket.

A belső történéseket olyan mélységben célszerű megosztani, amit az adott csoport bizalmi szintje elbír.

A BIBLIODRÁMA KATECHÉZISBEN VALÓ ALKALMAZHATÓSÁGA

Általános didaktikai szempontok

A vallásdidaktika fejlődése során eljutott a találkozás, az egyéni megélések jelentőségéig. A legújabb irányzatai a tanulók szubjektumának előtérbe helyezésében egyeznek meg, így **szubjektumorientált vallásdidaktikai** koncepcióknak nevezhetők. Ezek közül a konstruktivista és a performatív irány a legmeghatározóbb.

A szubjektum, ami fókuszba kerül, a posztmodern felfogás értelmében szerepel a koncepciókban. Ezt „*a szubjektumot önelégültként, önépítőként és örirányítottként definiálja, aki nem versenyez, nem kíván eredményes, sikeres vagy hős lenni, nincsenek nagyszerű céljai, amelyekért kemény harc árán is kész küzdeni. Ez tehát már nem a modern kor heroikus szubjektuma, hanem a gyengeségével kiegyező, a magányosságot élvező, magát másokhoz nem hasonlító szubjektum*”.⁸ Az önelégült, önépítő, örirányított szubjektum önbecsülésének labilitását pont a másoktól való függetlenedése adhatja, ugyanakkor ez vezethet az irreális önértékelés kialakulásához is.

A *konstruktivista vallásdidaktika* (melyről később részletesebben is foglalkozom) abból indul ki, hogy a tanuló felépíti saját belső világát, valóságkonstrukcióját. Szélsőséges értelemben nincs is objektív valóság, igazság, csupán belső konstrukciók állnak rendelkezésre. A vallásóra a „miként”

kérdésre fókuszál, a tanulás tartalma sokkal inkább a tanulótól függ. A tanulói önállóságra és kreativitásra épít leginkább ez a megközelítés. A tanár nem kényszerítheti tanítványaira saját véleményét, belső konstrukcióit, hiszen az ő megélése, véleménye, hite is saját belső valóságából fakad, ami egy a sok lehetséges út közül.

A *performatív irány* (melynek gyökerei a szimbólumdidaktikai koncepcióba nyúlnak vissza) fő célja, hogy a vallásórán a tanulók kipróbálhassák mindazt, amire más hol nincs lehetőségük: akár olyan eseményeket is megélhetnek vagy eljátszhatnak, amelyek nem történtek meg korábbi vallási szocializációjuk során (pl. meditáció, imádság). A tanulóknak a valós élethelyzetek „imitálása” révén lehetőségük van megélni azt, ami korábban nem volt lehetséges számukra. Ez a tanulás három fázisból áll: akció, expresszió, reflexió. Az óra célja, hogy felkeltse a vágyat a valódi megélések iránt, hogy a tanulók vágyjanak arra, hogy keresztyének legyenek. A vallásnak a tanulók számára már talán elveszett, soha át sem élt formákat kölcsönöz ez a koncepció. Az órán a vallásos működés elemei jelennek meg konkrétan az „itt és most”-ban és kínálják azt, hogy ki-ki kipróbálhassa őket. Vallásosnak tekinti mindazt, amit vallásként/vallásosként használhat egy ember. A vallás és vallásos cselekvés egészen tágra nyitása ez, amelybe elég sok minden belefér. Így mindenki számára lehetővé teszi a kapcsolódást vallásórán. A vallásos átélés ezeken az órákon egy köztes térben történik, amely nem a biztonságot, vagy a megnyugvás érzésének lehetőségét kínálja, hanem sokkal inkább kimozdít, kibillent a kényelmes, megszokott keretből. Az új dolgok átélése irritálhatja, megbillent-

heti a megszokott egyensúlyokat, bejáratott rutinokat. Így mutat rá a vallás lényegére, a más megoldási mód, más út lehetőségére.⁹

A szubjektumorientált koncepció a problémaorientált koncepcióhoz hasonlóan nagyon fontosnak tartja a tanulót, a konkrét élethelyzetét és személyiségét. Ezért például nagy teret biztosít az egyéni differenciálásnak, a tanuló számára segíti a vallásórához történő kapcsolódást.

Megfogalmazható lehetőségek e koncepcióban: a performatív irány pótszocializációs lehetőségeiben például észre kell vennünk a megerősítő, korrekciós funkciót, mely a vallásos (vagy potenciálisan vallásos tartalommal bíró) események, rítusok átélésével közösségformáló, identitáserősítő lehet.

További módszertani szempontok

A református hitoktatásban dolgozó lelkészek, hittanoktatók számára nagy szükség van a módszertani repertoár bővítésére. A bibliodráma olyan módszer, ami nagyon jól alkalmazható a hittanoktatás során a bibliai történetek élményszerű átadásához. A legalapvetőbb bibliodramatikus módszerek elsajátíthatók a témában szervezett módszertani képzés és megfelelő bibliai háttértudás segítségével. Így a módszer elemei alkalmazhatóak a hittanóra keretein belül is.

A módszertani alkalmazhatósághoz (ahogy azt képzéseinken is szem előtt tartjuk) szükség van a bibliodráma elméleti alapjainak áttekintésére, az alapfogalmak tisztázására. A Biblia szövegeinek értelmezési lehetőségeivel is foglalkozni kell: alapvető hermeneutikai szempontokkal, írásmagyarázati módszerekkel azért kell tisztában lenni, hogy értsük, hogyan bánjunk egy-egy adott szöveggel. Fontos, hogy a bibliodrámban

való saját élménnyel is rendelkeznie kell annak, aki alkalmazni szeretné ezt a módszert. Ismernie kell, milyen érzés a bibliai szereplők bőrébe bújni a játékban. Általános szerepelméleti bevezetés is szükséges (a személy és a szerep viszonya) ahhoz, hogy a bibliai szereplők „itt és most”-ban való megjelenítési lehetőségeit átlássuk. Végig kell gondolni azt is, hogy a hittanóra keretei között milyen mélységben lehet jelen a bibliodramatikusan játék, mik a szerepfelvétel lehetőségei, határai, módszertani elhelyezése.

A katechézisben történő alkalmazása a cselekvésre hívásban rejlik, mely a módszer sajátja. A didaktikai alkalmazhatósága a tanóra motivációs vagy alkalmazási szakaszában adekvát. Az összefoglaláshoz is kiválóan alkalmas, valamint ha egy történetet más perspektívából szeretnénk megmutatni, ha szeretnénk tágítani a korábban megszerzett tapasztalatokat és a megértést.

További pedagógiai indikáció lehet az önismeret és az önreflexiók szerzése mellett az általános érzékenyítés, mely minden korosztály számára aktuális és fontos feladat.

Az egyik legalapvetőbb katechetikai kapcsolópontra szeretném most a fókuszot helyezni, ami a bibliodráma sajátja, ez pedig a találkozás. A bibliodráma találkozás a történettel, így a hittanóra, a katechetikai események is az ember-ember, Isten-ember találkozás terévé kívánnak lenni.

Találkozás a bibliodrámaiban

A katechézis helyzeteiben a ránk bízottakat találkozásra hívjuk: azért imádkozunk, arra vágyunk, hogy végső soron találkozzanak Jézus Krisztussal, a megváltókkal. Ez általunk nem irányítható folyamat, mi magunk is kérhetjük, hogy történjen meg, kiáltha-

tunk a Szentlélekért, hogy végezze el azt a mindent meghatározó találkozást.

A bibliodráma kiváló eszköz arra, hogy találkozásra hívjuk a fiatalokat: a megfelelő történet mindenféle formában alkalmas a találkozásnak megfelelő keretet biztosítani, de különös jelentőséggel bírnak az ún. találkozás történetek.

„A találkozás pillanatában megtapasztalhatjuk az élet összefüggéseit egészen annak kozmikus mélységéig. A találkozás problémáit oldhat meg és új életminőséghez vezethet.”¹⁰

A találkozások műfajilag az elbeszélésekhez tartoznak, nem képeznek önálló műfajt *hermeneutikai* szempontból. Bibliodramatikusan aspektusból azért érdekesek, mert az emberi élethez alapvetően hozzátartozik a Másik, a találkozás, az Én–Te viszony. Egy találkozás során az ember kiszolgáltatja magát, hiszen megnyílik a másik előtt. Ez a kockázat ugyanakkor lehetőséget is hordoz magában: az elfogadás megélésének a lehetőségét. A találkozásoknak több szintje van, nyilván vannak felszínes, rövid ideig tartó találkozások; a spektrum pedig az egész életet meghatározó, átformáló találkozásokig vezethet.

Az ószövetségi találkozás történeteknek különböző formái vannak. Általánosságban az Isten és ember találkozásáról van szó. Ezek alapvetően nehezen érthetők és befogadhatók azok számára, akik egy ilyen eseményt örömtelinek, bensőségesnek, szeretetteljesnek képzelnek el- vagy élnek meg személyes hitéletükben. Az Úrral való találkozások sokszor félelmetesek, az emberre sokkolóan hatnak, mert megmutatkozik Isten szentsége és hatalma az ember törekvése és tisztátalansága mellett. Az ószövetség-

gi találkozás történetekben a kezdeményező legtöbbször Isten, aki el akar mondani, vagy ki akar jelenteni valamit egy embernek.

1. Östörténetek. A Gen 1–11-ben azt olvassuk, hogy az Istennel való tökéletes, paradicsomi állapotban az ember az Istennel bármikor találkozhatott, kommunikálhatott. Isten is erre a kapcsolatra vágyik, ezért keresi az elrejtőzött Ádámot a bűneset után. A bűn elterjedésével ez az állapot változik, de az őstörténetek bizonyos szereplőivel megmarad Isten közvetlen kommunikációja, mint pl. Noéval (Gen 6, 13–22). Ő „Istennel jár”, és ebben a közeli kapcsolatban megérti Isten akaratát, tervét.

2. Ósatyák. Írott Biblia híján Isten közvetlenül kommunikál például az ósatyákkal, akiknek történeteiben jelentős találkozásoknak tanúi lehetünk. Ezek többféle módon is történhetnek:

- Isten csak beszél az emberrel (pl. Gen 12, 1–4)
- álomszerű állapotban jelenik meg neki (Gen 15, 12–17)
- testileg megtapasztalható, testet öltött formában mutatkozik (Gen 32, 23–31)
- mennyei követek által közvetített üzenetben, követek személyében van jelen (Gen 18, 1–2)

3. Mózes történetében különösen erőteljes módon jelenik meg az Istennel való találkozás. Elhívásánál Isten az égő csipkebokorból beszél (Ex 3), utána pedig a pusztában többször, többféleképpen találkozik Mózes Istennel. Fontos, hogy Mózes sem láthatja Istent színről-színre, mert akkor meghalna (Ex 33,20: „*Arcomat azonban nem láthatod – mondta –, mert nem láthat engem ember úgy, hogy életben maradjon.*”). Ugyanakkor ezt is olvashatjuk: Ex 33, 11:

„*Az Úr pedig színről színre beszélt Mózesel, ahogy az egyik ember beszél a másikkal.*” Mózes arca ragyogott, amikor Istennel beszélt, vele találkozott (2Móz 34,29).

4. Proféták. Az Istennel való találkozások tipikus ószövetségi formái a profétai elhívási történetek, amikor egy próféta Istennel találkozik, gyakran látomásban, álomban, elragadtatásban teszi ezt (Ézs 6, Jer 1, Ez 1–2). Illés próféta például különös pillanatot élt át: természeti erők demonstrálják az Isten erejét, de vele halk és szelíd hangban beszél az Úr (1Kir 19).

5. Zsoltárok könyve. A bölcsességirodalomban, és különösen a Zsoltárokból egyre inkább az istentisztelet, a kultusz az Istennel való találkozás helye. Az Úr a Sionon lakik (Zsolt 9,12), és az áldozatok bemutatásában, a kultuszi közösségben élhető át a vele való találkozás. Nagy vonalakban igaz a megállapítás, hogy az egyénnel Isten a közösség részeként találkozik, személyes, rendkívüli helyzetekre rendkívüli küldetésre való elhívás alkalmával kerül sor.

A találkozás történetek újszövetségi fajtája a Jézussal való találkozásokat mutatja be. Előfordul, hogy Jézus egy személlyel vagy csoporttal találkozik, olykor ezek a leírások konkrét beszélgetést is tartalmaznak. Érdekes, hogy a legtöbbször nem tudunk meg sokat a Jézussal találkozó személyekről, főleg nem motivációjukról, Jézushoz való viszonyukról (a találkozó személyben lejátszódó lelki folyamatról is keveset tudunk). Ezek nyilván olyan üres helyek, amik kitölthetők a játék során. A találkozások során Jézus gyakran új fölismerést, új lehetőséget kínál, amelyről a Jézussal találkozó személyek legtöbbször szabadon dönthetnek az esemény végén.¹¹

A Jézussal való találkozás történeteket például a következő módon lehet osztályozni:

1. Szabadító: Zakeus (Lk 19,1–10), a házasságtörő asszony (Jn 8,2–11) az asszony szemszögéből, a lator (Lk 23,40–43), a samáriai asszony (Jn 4,1–30),

2. Váratlan: Simon farizeusnál a bűnös asszony (Lk 7, 36–50), a házasságtörő asszony (Jn 8,2–11) a szerkezet szempontjából, az adópénz (Mk 12,13–17) szerkezet miatt, Pilátus (Jn 18,33–19,11) szerkezet szempontjából,

3. Visszautasított: a názáreti zsinagógában (Mk 6,1–6)

4. Meghívó: a gazdag ember (Mk 10,17–22), a tanítványok (Mt 4,18–22), Lévi (Mk 2,13–14)

5. Bátorító: az emmauszi tanítványok (Lk 24,13–35), Tamás (Jn 20,24–29), Mária Magdolna (Jn 20,11–18), a tanítványok (Jn 20,19–23), írástudó a fő parancsról (Mk 12,28–34), Mária és Márta (Lk 10,38–42)¹²

A találkozások egy bibliodramatikus feldolgozás során többféle szinten zajlanak, erre a készülés és a megvalósítás során is figyelemmel kell lennünk. Találkozik:

- a vezetők a szöveggel;
- a vezetők a csoporttal;
- a csoport a szöveggel;
- a csoporttagok fantáziái, tudása, érzései a szöveggel és egymáséival,
- a csoporttagok egymással,
- a csoport a teologikummal.¹³

Természetesen nem csak így képzelhető el a találkozás. A témaválasztás során nemcsak elbeszélő részekből választottuk a találkozás történeteket, hanem például a Zsoltárokból és a prófétai iratokból is.

A különböző játékok leírásánál megismerhetők – a bemelegítő, motiváló játékokon túl – a dramatikus megjelenítés módjai: szobrok, találkozások, páros vagy kiscsoportos játékok, vignetták stb. Mindezek a szöveggel való valódi találkozás gyümölcsei. A bibliodráma nemcsak hosszú csoportfolyamatok alkalmával, hanem a katechézisben is segíthet ennek a csodának a létrejöttében. Hiszen a találkozás valódi egzisztenciális élménnyé lehet: fontos lépéssé azon az úton, amin az ember megtalálja a legmélyebb vágyának beteljesülését: az élő Istennel való találkozást, a hazaérkezést.

¹ Stangier, K-W: *Itt és most*, 2003, 60.

² Eisenbarth K: *Mitől bibliodráma a bibliodráma?* (é.n.), 2. <http://www.bibliodrama.hu/content/ek-mitold.pdf> (Utolsó letöltés: 2020.06.05.)

³ Német B.: *Bibliodráma. Riport Nyáry Péterrel*

⁴ Nyáry P. – Sarkady K. (szerk.): *Bibliodráma*, 2008.

⁵ U.o.

⁶ Majsai-Hideg T: *Mi az a bibliodráma?*, 2012.

⁷ <http://bibliodrama.co.hu/bemutakozas.html> (Utolsó letöltés: 2020.06.05.)

⁸ Németh Dávid: *Vallásdidaktika* 224.

⁹ Silke Leonhard, Thomas Klie: *Ästhetik – Bildung – Performanz, Grundlinien performativer Religionsdidaktik*, In: Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.): *Performative Religionsdidaktik, Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart, 2008, 10-12.

¹⁰ Stangier, i.m.: 4.

¹¹ Tarjányi Béla: *Találkozások*, 1984, 8-9.

¹² Tarjányi: i.m. 14-106.

¹³ Stangier, K-W: i.m. 87-89.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- BARCY Magdolna: *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*, Budapest, Animula Kiadó, 1997.
- BLATNER, Adam: *A pszichodráma alapjai*, Budapest, Animula Kiadó, 2004.
- EISENBARTH Kriszta: *Mitől bibliodráma a bibliodráma?* <http://www.bibliodrama.hu/content/ek-mitolbd.pdf> (Utolsó letöltés: 2020.06.05.)
- FORGÁCS József: *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest, Kairosz kiadó, 2005.
- Jubileumi kommentár, *Genezis magyarázata*: TÓTH Kálmán; János evangéliumának magyarázata: LENKEYNÉ SEMSEY Klára, Budapest, Kálvin Kiadó, 1995.
- KUBITZA, Ellen – SCHRAMM, Tim: *Bibliodráma, Élő istentisztelet*, Budapest, Egyházfórum – Magyar Bibliodráma Egyesület, 2006.
- MAJSAI-HIDEG Tünde: *Mi az a bibliodráma?* <http://www.mindennapi.hu/cikk/egyhazi/mi-az-a-bibliodrama-/2012-01-08/11644> (Utolsó letöltés: 2020.06.05.)
- MARTIN, Gerhard Marcel: *Bibliodráma, Gyakorlat és elmélet*, Budapest, Egyházfórum – Magyar Bibliodráma Egyesület, 2003.
- NÉMETH B.: *Bibliodráma*. Riport Nyáry Péterrel
- NÉMETH Dávid: *Vallásdidaktika*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2017.
- NYÁRY Péter – SARKADY Kamilla (szerk.): *Bibliodráma*, Budapest, Harmat Kiadó, 2008.
- LEONHARD, Silke – KLIE, Thomas: *Ästhetik – Bildung – Performanz, Grundlinien performativer Religionsdidaktik*, In: KLIE, Thomas – LEONHARD, Silke (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart, 2008, 10-12.
- STANGIER, Klaus-Werner: *Itt és most. Bibliodráma a -liturgia és a pszichodráma vonzásában*, Budapest, az Egyházfórum és a Magyar Bibliodráma Egyesület közös kiadása, 2003.
- SZATHMÁRY Sándor: *Élő víznek folyamai*, Budapest, Lux Kiadó, 1997.
- TARJÁNYI Béla: *Találkozások, Evangéliummagyarázatok* (Jegyzet), Budapest, Pázmány Péter Római Katolikus Hittudományi Akadémia, 1984.
- WARNS, E. N. – FALLNER, H: *Jerikó rózsája. A bibliodráma kézikönyve*, Budapest, Kálvin és Luther Kiadó közös kiadása, 2003.



Műhely



SZILÁGYI TAMÁS

AZ INTÉZMÉNYI LELKÉSZ FELADATKÖRÉRŐL EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS TÜKRÉBEN

MÓDSZERTANI BEVEZETÉS

A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának kidolgozása során a református intézményi emberi erőforrás-gazdálkodás munkacsoport tagjaként 2018 őszén kérdőíves felmérést készítettem, ami az intézményi lelkész feladatkörével foglalkozik.

Az RPI százötvenkilenc református fenntartású köznevelési intézmény – száztizenhat általános iskola és negyvenhárom középiskola – számára továbbította a kérdőívet, melyek közül határidőre hatvankilenc – ebből hatvanhét érvényes, kettő érvénytelen – kérdőív érkezett vissza, ami 43.4%-os arány, így a felmérés eredményei reprezentatívnak mondhatók.¹ Az elemzés során a hatvanhét érvényes kérdőív (42.1%) válaszait vettem figyelembe. A kutatás témája a református fenntartású köznevelési intézményekben főállásban foglalkoztatott vallásoktató/intézményi lelkész jelenlegi helyzetének és feladatkörének feltérképezése volt. A tizenegy kérdésből álló, online módon kitölthető és visszaküldhető, Google űrlap típusú kérdőívet², az RPI közreműködésével, minden református fenntartású általános és középiskola intézményvezetője megkapta e-mailben. A kérdőívben nyolc feleletválasztó és négy jelölőnégyzet típusú kérdés szerepel, melyek megválaszolása néhány percet vett igénybe.

A VIZSGÁLAT ELEMZÉSE

Intézményre vonatkozó kérdések

Az intézményekkel kapcsolatban az iskola földrajzi elhelyezkedését, fenntartóját és típusát vizsgáltuk.

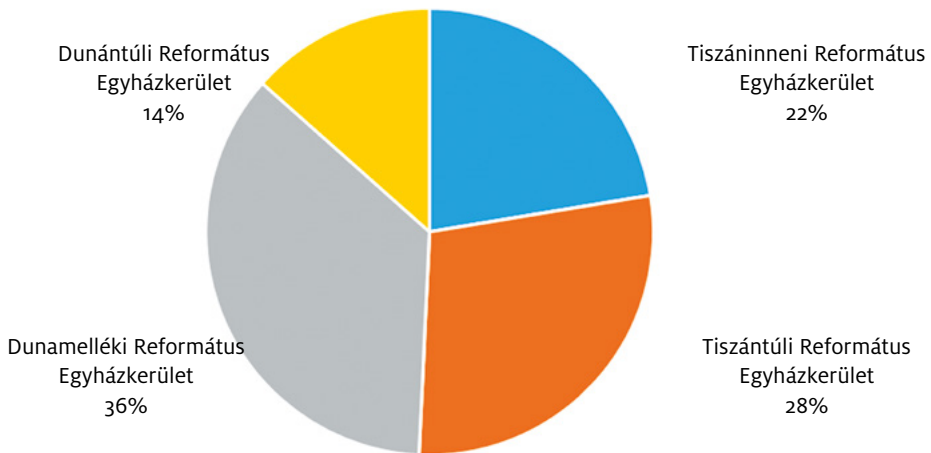
A százötvenkilenc református fenntartású köznevelési intézmény 36.5%-át a Dunamelléki Református Egyházkerület (DM), 34%-át a Tiszántúli Református Egyházkerület (TT),

15%-át Dunántúli Református Egyházkerület (DT), és 14.5%-át a Tiszáninneni Református Egyházkerület (TI) tartja fenn.

A visszaérkezett kérdőívek számának egyházkerületenkénti aránya megegyezik az egyházkerületek által fenntartott intézmények számának arányával, a legtöbb intézményt fenntartó DM-ből érkezett vissza a legtöbb érvényes kérdőív 36%, ezt követi a TT: 28%, a TI: 22%, végül a DT: 14% (1. ábra).

A válaszadási hajlandóság egyházkerületenkénti sorrendjét tekintve viszont első helyen szerepel a legkevesebb intézményt fenntartó TI, hiszen innen az intézményvezetők több mint kétharmada (65%) visszaküldte a kérdőívet. A másik három egyházkerület intézményvezetőinek alig több mint egyharmada (DM: 41%; DT: 37%, TT: 35%) válaszolt a megkeresésre.

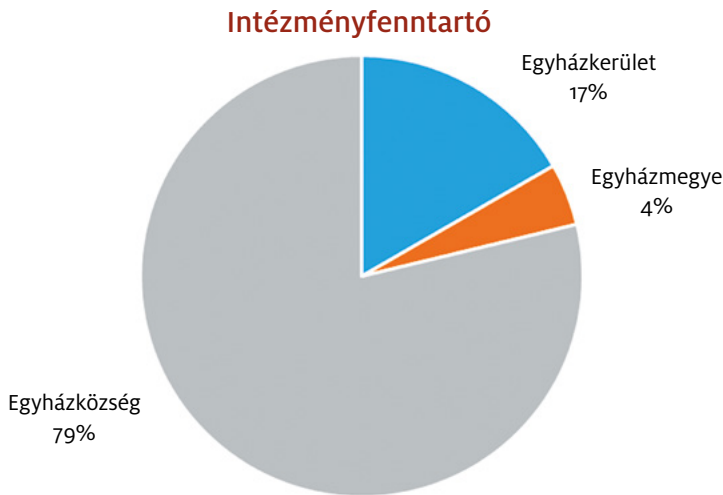
Melyik egyházkerületben található az intézmény?



1. ábra: Az iskolák egyházkerületek szerinti megoszlása

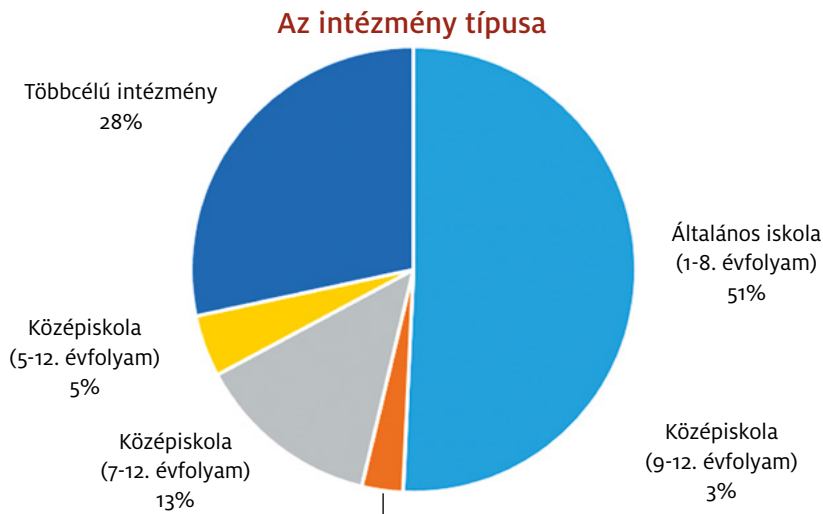
A második kérdés az intézmények fenntartóit vizsgálta. A 2018/2019. tanévben az MRE általános és középiskoláinak 75.4%-át egyházközség, 17.6%-át egyházkerület, és mindössze 7%-át egyházmegye tartja fenn. Az általános iskolák esetén hasonló az arány: a száztizenhat intézmény 81%-ának egyházközség, 14%-ának egyházkerület és 5%-ának egyházmegye a fenntartója. A középiskolák tekintetében alacsonyabb az egyházközségek, magasabb az egyházkerületek és egyházmegyék által fenntartott iskolák aránya. A negyvenhárom intézmény 60%-át egyházközség, 28%-át egyházkerület és 12%-át egyházmegye tartja fenn.

Az intézmények fenntartóit tekintve a megválaszolt kérdőívek több mint háromnegyede (79%) egyházközségi, 17%-a egyházkerületi, 4%-a egyházmegyei fenntartású intézményből érkezett, ami megegyezik az iskolák fenntartó szerinti megoszlásának arányával (2. ábra).



2. ábra: Az iskolák fenntartók szerinti megoszlása

Az MRE fenntartásában lévő általános és középiskolák egymáshoz viszonyított aránya 60%–40%. A megválaszolt kérdőívek több mint fele (51%) nyolcosztályos általános iskolából, 21%-a középiskolából érkezett. A középiskolák között legnagyobb arányban (13%) a hatosztályos gimnáziumokat találjuk, de van négy- (3%) és nyolcosztályos (5%) gimnázium is (3. ábra). A válaszoló iskolák több mint egynegyede (28%) többcélú intézmény, amik között legnagyobb arányban az általános és középiskolával (1–12. évfolyam) (45%), illetve óvodával és általános iskolával rendelkező intézmények vannak (30%). Ezen kívül egy óvoda, általános és középiskola, és egy általános iskola és alapfokú művészetoktatási intézmény küldött vissza kérdőívet. Két intézményvezető saját iskoláját többcélú intézményként jelölte meg.



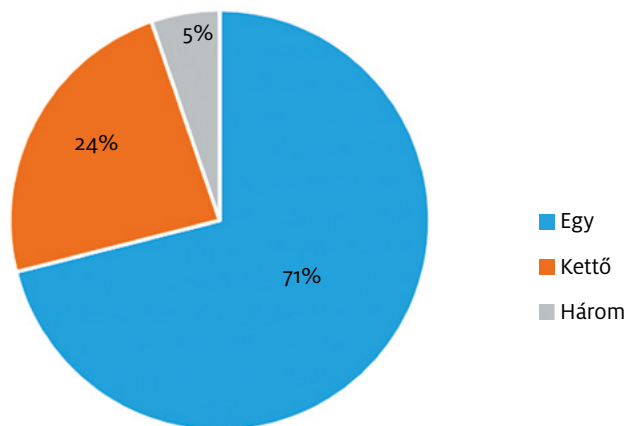
3. ábra: Az iskolák típusok szerinti megoszlása

VALLÁSOKTATÓ/INTÉZMÉNYI LELKÉSZRE VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Az intézményvezetőket elsőként arról kérdeztük, hogy van-e iskolájukban főállású vallásoktató/intézményi lelkész. Igenlő válasz esetén kíváncsiak voltunk az alkalmazott vallásoktató/intézményi lelkészek számára, végzettségére, az általuk ellátandó feladatkörre, illetve a hit- és erkölcsstan oktatásában résztvevő munkatársak végzettségére. Azoknak az igazgatóknak, akik nem alkalmaznak főállású vallásoktató/intézményi lelkészt, mindössze arra kellett válaszolniuk, hogy kik végzik iskolájukban a hit- és erkölcsstan oktatását, illetve az iskolai hitéleti alkalmak szervezését és szolgálatát.

Megállapítható, hogy a református köznevelési intézmények nagyobbik fele (55.2%) foglalkoztat főállású vallásoktató/intézményi lelkészt, kisebbik fele (44.8%) viszont főállású vallásoktató/intézményi lelkész foglalkoztatása nélkül oldja meg a hit- és erkölcsstan oktatásának, az iskolai hitéleti alkalmak szervezésének és szolgálatának, és a tanulók, illetve nevelőtestület tagjai lelkigondozásának feladatát.³ A főállású vallásoktató/intézményi lelkészt foglalkoztató iskolák csaknem háromnegyede (71%) egy, közel egynegyede (24%) két főt alkalmaz. Mindössze két iskolában találunk három főállású intézményi lelkészt (4. ábra).

Hány református lelkészi végzettséggel rendelkező főállású vallásoktató/intézményi lelkész áll az intézmény alkalmazásában?



4. ábra: Az iskolák által alkalmazott főállású vallásoktató/intézményi lelkészek száma szerinti megoszlás

A két-három főállású intézményi lelkészt foglalkoztató iskolák fenntartói között van egyházközség, egyházmegye és egyházkerület, az MRE valamennyi egyházkerületében. Az intézmények típusait tekintve vannak általános és középiskolák, kollégiumtípusú és többcélú intézmények. Az egynél több főállású intézményi lelkész alkalmazásának nem feltétlenül a magas tanulói létszám az oka, hiszen a hittanoktatás feladatának ellátásához nem szükséges lelkészi végzettség. Feltehetően a több főállású intézményi lelkészt is foglalkoztató

iskolák fenntartói és intézményvezetői fontosnak tartják, hogy tanulóik és pedagógusaik között lelkészi végzettséggel is rendelkező hitoktatók és vallásstanárok végezzenek szolgálatot. A főállású vallásoktató/intézményi lelkészt foglalkoztató iskolák között egyenlő arányban vannak jelen az általános iskolák (31.5%), a többcélú, illetve kollégiumtípusú intézmények (31.5%) és a középiskolák (37%). A kérdőíveket visszaküldő iskolák fenntartóinak tekintetében azt látjuk, hogy az egyházközségi fenntartású iskolák csupán 46%-a alkalmaz főállású vallásoktató/intézményi lelkészt. Ugyanez az arány az egyházkerületi fenntartású intézmények esetében 72%, a három egyházmegyei fenntartású intézményből kettő szintén alkalmaz főállású vallásoktató/intézményi lelkészt. A főállású vallásoktató/intézményi lelkészt alkalmazó iskolák földrajzi, egyházkerületenkénti elhelyezkedését tekintve az arányok meggyeznek az összes iskola egyházkerületenkénti elhelyezkedésének arányával.

A református hittanoktatásról szóló 2016. évi I. törvény 5.§ (2) (b) alapján református fenntartású általános iskola 1–8. évfolyamán református lelkészi oklevéllel rendelkező személy hit- és erkölcsstan tanárként alkalmazható. A középiskola 9–12. évfolyamán ugyanilyen munkakörben történő alkalmazáshoz vallásstanári vagy hittanár-nevelőtanári végzettség szükséges.

A főállású vallásoktató/intézményi lelkészek végzettségét tekintve megállapítható, hogy csaknem kétharmaduk (60.5%) rendelkezik pedagógiai végzettséggel is.⁴ A középiskolákban szignifikánsan magas a pedagógiai végzettséggel rendelkező vallásoktató/intézményi lelkészek aránya, míg az általános iskolákban szolgáltatók körében fordított a helyzet: ott felülreprezentáltak a pedagógiai végzettséggel nem rendelkezők, ami a 2016. évi I. törvény 5.§ (2) (b) alapján jogszerű. Azok között a vallásoktató/intézményi lelkészek között, akik nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel, mindössze ketten tanítanak középiskolában, feltehetően a hivatkozott törvényi moratórium alapján. A szakirányú pedagógiai jellegű tanulmányok és továbbképzések elméleti pedagógiai-pszichológia, és szakmódszertani-tantárgypedagógiai ismeretei, illetve mindezek kipróbálása a tanítási gyakorlat alkalmain – szakvezető által koordinált formában – olyan alapokat jelent, amelyekre a hit- és erkölcsstan oktatása során támaszkodhat és építhet a vallásoktató/intézményi lelkész. Mindezek alapján indokolt a hittanoktatásban alkalmazottak képesítési és alkalmazási feltételeinek jogszabályi változtatása.

A vallásoktató/intézményi lelkészek feladatkörét tekintve azt látjuk, hogy közülük csaknem mindenki (86.5%) a hitéleti alkalmak szervezése és megtartása mellett a tanulók hit- és erkölcsstan oktatását is végzi.

Fontos a vallásoktató/intézményi lelkész ilyen jellegű iskolai jelenléte. A tanulók közti oktatói tevékenység, a hit- és erkölcsstan órák megtartása felelősségteljes lehetőség a ránk bízottak nevelésének és oktatásának folyamatában. Ez az a terep, ahol tanító és tanítvány interaktív módon találkozik, illetve ahol a tanítvány megismerheti azt, akit kérdéseivel, lelkigondozás céljából megszólíthat. Ezek alapján a református hit- és erkölcsstan oktatását, csökkentett órakeretben, a vallásoktató/intézményi lelkész kötelező iskolai feladatkörének tekintem. A kevesebb óraszámot azért tartom szükségesnek, hogy egyéb feladatainak elvégzését is kellő intenzitással abszolválhassa.

A válaszadó intézmények alig több mint egytizedénél a vallásoktató/intézményi lelkész feladatkörébe nem tartozik bele a hit- és erkölcsstan oktatása. Ez nincs összefüggésben a pedagógiai jellegű végzettség meglétével vagy hiányával, hiszen van olyan vallásoktató/intézményi lelkész, aki annak ellenére, hogy rendelkezik pedagógiai végzettséggel, mégsem tanít. Ezekben az intézményekben a hit- és erkölcsstan oktatását hitoktató vagy vallástanár végzi, az intézményi lelkész feladata a hitéleti alkalmak szervezése és megtartása mellett a lelkigondozás és a konfirmációi felkészítés.

A hitéleti alkalmak szervezése és tartása, illetve a hit- és erkölcsstan oktatása mellett a válaszadók 90%-a egyéb feladatköröket is felsorolt. Legtöbbször a lelkigondozást (78%) és a konfirmációi felkészítést (53%) említették meg.

Egyházunk gyakorlatában megkülönböztetünk gyermek- és felnőttkonfirmációt. A gyermekkonfirmációra történő felkészítés és fogadalomtétel leginkább tizenkét–tizennégy éves korban történik. A fogadalomtétel helye az egyházközség, a gyülekezet közössége, hiszen a konfirmációi fogadalomtétel által válik a fiatal a református egyház tagjává. A kérdőívek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a konfirmációi felkészítést végző vallásoktató/intézményi lelkészek iskoláinak fenntartói között felülreprezentáltak az egyházközségek (79%). Fiataljainkat gyülekezeti lelkészek készítik fel a konfirmációra. Emellett gyakorlat, hogy a református fenntartású iskolákban tanuló gyermekek felkészítését az egyházközség fenntartásában lévő iskola vallásoktató/intézményi lelkésze végzi. Az iskolai keretek között végzett felkészítésre és vizsgára az MRE köznevelési törvénye 31.§ (8) – bármelyik református fenntartó esetében – lehetőséget biztosít.

A különböző iskolatípusokat összehasonlítva azt látjuk, hogy egyenlő arányban vannak jelen az általános-, a középiskolai, valamint a kollégium típusú intézmények. Ennek oka egyrészt a hatosztályos gimnáziumok jelenléte, másrészt feltehetően az, hogy a református köznevelési intézményeinkbe történő felvételnek nem feltétele a konfirmáció megléte. Mivel református középiskoláink kéri a beiratkozott református tanulóiktól a konfirmációi fogadalom letételét, ezért szükséges ennek a korosztálynak a felkészítése is.

A pedagógusok, szülők és gyermekek lelkigondozását a vallásoktató/intézményi lelkész iskolai szolgálata koherens részének tekintem, amit – szükség esetén – az iskolapszichológussal együttműködve végez. Bár a tanulók konfirmációi felkészítésének gyakorlatát a válaszadó intézményvezetők több mint fele megemlítette, és erre a jogszabály is lehetőséget biztosít, ennek ellenére én mégsem tartom a főállású vallásoktató/intézményi lelkész elidegeníthetetlen feladatának. Az sokkal inkább az egyházközség, és nem az iskola lelkészének feladata, hiszen a folyamat a tanuló egyházi szocializálódásának és a gyülekezet közösségébe történő integrálódásának része, így az az iskolai kereteken túlmutat. Elképzelésem szerint a félállású/részmunkaidős vallásoktató/intézményi lelkész végezhet felkészítést, hiszen munkaköréből adódóan vannak gyülekezethez kötődő templomi szolgálatai, így személye az egyházközség irányába mutat.

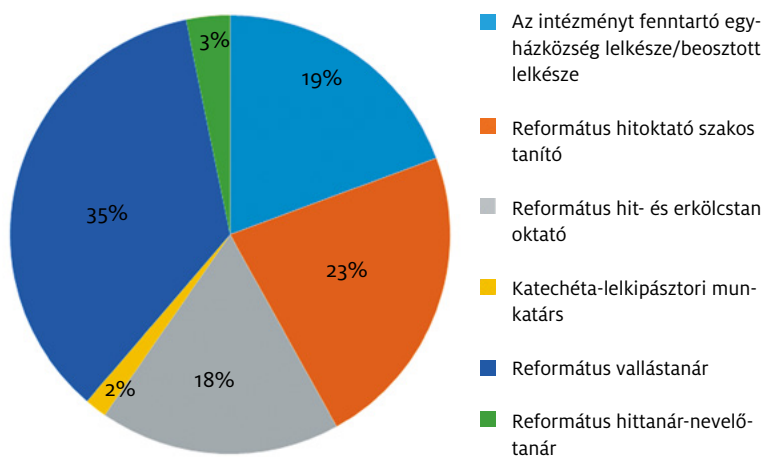
A lelkigondozáson és konfirmációi felkészítésen kívül három esetben találkozunk intézményvezető-helyettesi feladatokkal, egy-egy esetben pedig mentálhigiéné, gyülekezettel

való kapcsolattartás, közösségi szolgálat koordinálása, ifjúságvédelem, munkatársi képzés, szülők iskolájának szervezése, az iskola egyházi arculatának alakítása, új diákok felvételiztetése, osztályfőnöki feladatok, a Szeretethíd programjainak szervezése, hittanversenyekre történő felkészítés, oktatás és szociális figyelem szerepel a feladatok között. Egy intézményvezető elvégzendő feladatként megjelölte mindazt, amivel ő a vallásoktató/intézeti lelkészt alkalmanként megbízza.

Mindemellett készen kell állnia a kollégák és szülők hitbéli, bibliaismereti és egyházismereti kérdéseinek megválaszolására, szükség esetén továbbképzésének lebonyolítására. Mivel oktatói tevékenységet is végez, feladata az érdeklődő tanulók tehetséggondozása és tanulmányi versenyekre, felvételi, illetve érettségi vizsgára történő felkészítése.

A főállású vallásoktató/intézményi lelkészek munkatársai a hit- és erkölcsstan oktatása során középiskolában leginkább a református vallástanári (35%), általános iskolában a református hitoktató szakos tanítói (23%) végzettséggel rendelkező pedagógusok. Ezeken kívül – az intézményt fenntartó egyházközsege lelkésze (19%) mellett – megtaláljuk az MRE-ban az elmúlt évtizedekben és napjainkban megszerezhető szakirányú végzettségeket is: református hit- és erkölcsstan oktató (18%), református hittanár-nevelőtanár (3%), katechéta-lelkipásztori munkatárs (2%) (5. ábra).

Kik végzik a hit- és erkölcsstan oktatását a vallásoktató/intézményi lelkész mellett?

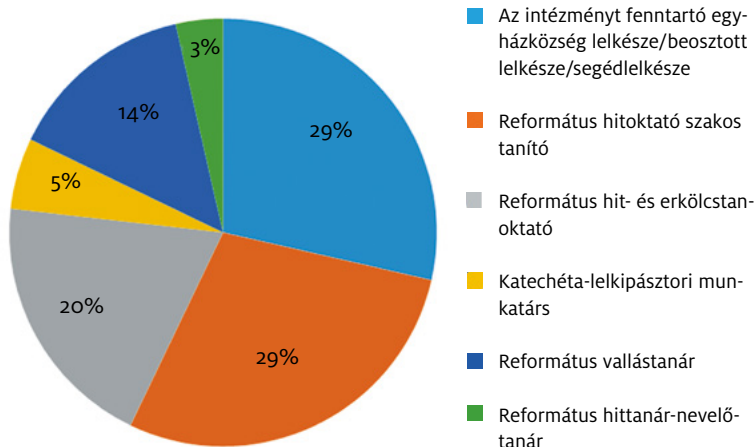


5. ábra: A hit- és erkölcsstan oktatásban közreműködő munkatársak végzettség szerinti megoszlása

VALLÁSOKTATÓ/INTÉZMÉNYI LELKÉSZT NEM ALKALMAZÓ INTÉZMÉNYEK

Az intézmények közel kétharmadában nincs főállású vallásoktató/intézményi lelkész, így a hit- és erkölcsstan oktatását a fenntartó gyülekezet lelkésze (29%) és a református hitoktató szakos tanítók (29%) végzik. Rajtuk kívül református hit- és erkölcsstan oktatók (20%), református vallástanárok (14%), református hittanár-nevelőtanárok (3%), és katechéta-lelkípásztori munkatársak (5%) vesznek részt az oktatásban (6. ábra).

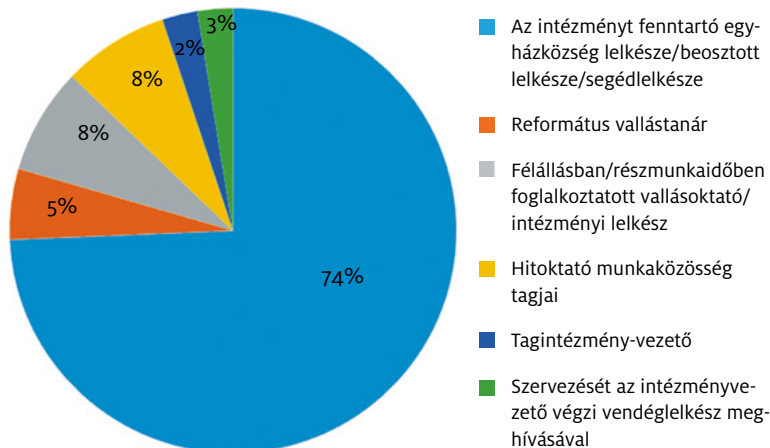
Kik végzik a hit- és erkölcsstan oktatását?



6. ábra: A hit- és erkölcsstan oktatásában résztvevők végzettség és munkakör szerinti megoszlása

A hitéleti alkalmak szervezését és szolgálatát leginkább (74%) a fenntartó gyülekezet lelkésze végzi. Rajta kívül ez a szolgálat az intézményben félállásban, vagy részmunkaidőben foglalkoztatott vallásoktató/intézményi lelkész (8%), a hitoktatók (8%), a református vallástanár (5%), egy-egy esetben pedig a tagintézmény-vezető, illetve az intézményvezető feladata.

Kik végzik a hitéleti alkalmak szervezését és szolgálatát?



7. ábra: A hitéleti alkalmak szervezését és szolgálatát végzők végzettség és munkakör szerinti megoszlása

Korábban megállapítottuk, hogy – az egyházmegyei és egyházkerületi fenntartású iskolákhoz képest – az egyházközségi fenntartású iskolák esetében alulreprezentált a főállású vallásoktató/intézményi lelkészek aránya. Ennek oka feltehetően – kis létszámú egyházközség esetében – a fenntartó gyülekezet korlátozott anyagi teherbíró képessége. Ugyanakkor általános iskolában a fenntartó gyülekezet lelkésze – lelkészi végzettsége alapján – elláthatja a hit- és erkölcsstan oktatás egy részét, iskolatípustól függetlenül pedig az iskola hitéleti alkalmainak akár teljes körű szolgálatát.

A fenntartó egyházközség lekipásztornának jelenléte reprezentálja az egyház, a fenntartó gyülekezet jelenlétét, jelezve, hogy az iskola része a nagy egésznek. Ugyanakkor a részmunkaidős vagy óraadói munkavégzés jellegéből, és a fenntartó gyülekezetben végzett sokirányú szolgálatból fakadóan ez a jelenlét töredékes. Mindemellett a fenntartó testület elnökeként egy esetleges terhelt fenntartó–köznevelési intézmény kapcsolat miatt ez a fajta jelenlét – főképpen a hitéleti és lelkigondozói szolgálatok tekintetében – kevésbé lehet hatékony. Harmonikus kapcsolat esetében ugyanakkor gyümölcsöző.

ÖSSZEGZÉS

Tapasztalataimat alátámasztva a felmérés eredményeivel megállapítható, hogy az MRE által fenntartott köznevelési intézményekben szolgáló vallásoktató/intézményi lelkész iskolai státuszát illetően jelenleg több „modell” van érvényben. Az egyik a főállású, az intézményben a hitéleti alkalmak szervezését-szolgálatát és a hit- és erkölcsstan oktatását is végző, vagy csak a hitéleti alkalmak szervezéséért-szolgálatáért felelős vallásoktató/intézményi lelkész. A másik a félállású vagy részmunkaidős vallásoktató/intézményi lelkész, aki többnyire a fenntartó egyházközség lelkésze is egyben, és – az előző „modellhez” hasonlóan – a hitéleti alkalmak szervezését-szolgálatát és a hit- és erkölcsstan oktatását, vagy csak a hitéleti alkalmak szervezését-szolgálatát végzi.

Mindkét „modell” működőképese, a döntést feltehetően a helyi viszonyok, az intézmény tanulói létszáma, és – egyházközségi fenntartású iskola esetében – a fenntartó gyülekezet anyagi teherbíró képessége befolyásolja.

A vallásoktató/intézményi lelkész az egyház hivatalos képviselője a köznevelési intézményben. Jelenléte fontos az egyház számára, hiszen általa éri el és szólítja meg a pedagógusokat, a diákokat és azok szüleit. Személyisége, rátermettsége hitelessége és szakmai professzionalizmusa teszi alkalmassá az elvégzendő feladatok abszolválására. Szolgálatát és személyisége túlmutat önmagán, az őt alkalmazó egyháza és az őt elhívó Istenre. Alkalmazása, továbbképzése és megbecsülése az egyház számára lényegi kérdés és feladat.

Szükségesnek tartom, hogy református iskoláinkban legyen szakirányú pedagógiai végzettséggel is rendelkező, a hitéleti alkalmak szervezése és tartása mellett a református hit- és erkölcsstan oktatásában is részt vállaló főállású (teljes munkaidőben foglal-

kozott) vallásoktató/intézményi lelkész. Ennek érdekében – intézményi kereteken túlmutatóan – szükséges mindenekelőtt a munkakör törvényi és tartalmi szabályozásának kidolgozása, és annak az MRE döntéshozó testülete általi elfogadása.

EPILÓGUS

Az MRE Zsinati Tanácsa 2016. decemberi határozata alapján elkezdődött az MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának megvalósítása. A szakmai munkát a Református Oktatási Stratégiát Koordináló Csoport és a Református Tananyagfejlesztő Csoport szakemberei végezték és végzik⁵.

A Zsinat 2018. november 21–22-i ülésén elfogadta az MRE köznevelési küldetésnyilatkozatát, azt a tíz fő fejlesztési területet, ahol a református oktatási stratégia készítését szükségesnek látja, és a magyar református köznevelési intézményrendszerrel kapcsolatos jövőképet⁶. A jövőképben megvalósítandó célként jelenik meg az iskolalelkész szerepének meghatározása, státuszának és feladatkörének leírása. Eszerint a száz-kétszázötven fős tanulói létszámmal rendelkező iskolában félállású, a kétszázötven főt meghaladó intézményben főállású vallásoktató/intézményi lelkészt szükséges alkalmazni. *„Elsődleges feladatköre az intézmény lelki arculatának támogatása, diákok, munkatársak lelki életének kísérése, és a kapcsolódó református egyházközségekkel való kapcsolattartás, az intézmény és egyházközségek közti együttműködés segítése. A lelkészi diploma mellé szakirányú pedagógiai végzettség megszerzése szükséges.”*⁷

¹ Az RPI református középiskolákban folyó hittanoktatásra és hitéletre vonatkozó vallásoktató/intézményi lelkészek körében végzett kérdőíves felmérés válaszadási hajlandósága 2017-ben 37% (negyvenhárom iskolából tizenhat válasz), 2019-ben 63% (negyvenhárom iskolából huszonhét válasz). (Szászi, 2019, 11)

² A kérdőív itt érhető el: <https://drive.google.com/file/d/1ujA1tLq8gtCRpxoy5T7sTGz-Do4hHE/view?usp=sharing> (Utolsó letöltés: 2020.06.13.)

³ A 2017. évi RPI felmérés adatai szerint a középiskolák 75%-a alkalmaz teljes állású önálló vallásoktatót, 25%-a főállású, 25%-a rész-munkaidős iskolalelkészt. Az iskolák 50%-ában nincs iskolalelkész. (Szászi, 2019, 13.)

⁴ A 2017. évi RPI felmérés adatai szerint a középiskolai hitoktatást végzők 49%-a egyetemi, 21%-a főiskolai, 16%-a középfokú (feltehetően a nyelvvizsga hiánya miatt), és 14%-a doktori fokozattal rendelkezik. (Szászi, 2019, 14–15.)

⁵ Pompor Zoltán (szerk.): *Alapvetés – Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Budapest, MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2017, 7–8.

⁶ Ábrám Tibor: A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának szcenárióelemzése, *Magyar Református Nevelés*, 2019/1, 6–12.

⁷ Márkus Gábor: „Az iskolalelkész felettlébb szükséges voltáról”, *Magyar Református Nevelés*, 2019/2, 52–60.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- POMPOR Zoltán (szerk.): *Alapvetés – Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Budapest, MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2017. http://www.reformatus.hu/data/documents/2017/12/11/alapvetes_2017.pdf (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)
- ÁBRÁM Tibor: A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának scenárióelemzése, *Magyar Református Nevelés*, 2019/1. 6-12. <http://www.refpedi.hu/mrn2019/01/#page=1> (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)
- MÁRKUS Gábor: „Az iskolalelkész felettébb szükséges voltáról”, *Magyar Református Nevelés*, 2019/2, 52-60. <http://refpedi.hu/mrn2019/02/#page=1> (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)
- Szászi Andrea: Hittanoktatás a református középiskolákban. Helyzetelemzés, *Magyar Református Nevelés*, 2019/2, 5-23. <http://refpedi.hu/mrn2019/02/#page=1> (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)
1995. évi I. törvény a Magyarországi Református Egyház köznevelési törvénye (az 1998. évi I.; a 2005. évi II. és a végrehajtási utasítással, továbbá a 2013. évi V. tv. átfogó módosításaival egységes szerkezetben), http://regi.reformatus.hu/data/documents/2020/02/04/KOZNEVELESI_TV_2019_%C3%Agvi_VIII_mod..pdf (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)
2013. évi I. törvény a lelkészek szolgálatáról és jogállásáról, https://www.reformatus.hu/data/documents/2017/11/16/LELKESZTORVENY_2017.05.23.pdf (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)
2016. évi I. törvény a református hittanoktatásról (a 2007. évi II. törvény; a 2013. évi VI. törvény; a 2015. évi II. törvény és a 2016. évi I. tv. módosításaival egységes szerkezetben), https://www.reformatus.hu/data/documents/2016/06/08/2007_evi_II_2016.I_HIT-TAN.pdf (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)



DR. ARANY ERZSÉBET

A TÁRGYANIMÁCIÓ SZEREPE A HITTANOKTATÁSBAN

BEVEZETÉS

Az alábbi anyag az RPI módszertani továbbképzésére készült, képzési segédletként. A képzés részeként a résztvevők elméleti és gyakorlati alapokat kaphatnak a tárgyanimáció módszertanáról. Ehhez kapcsolódva rövid elméleti, illetve a hittanoktatáshoz kapcsolódó gyakorlati betekintést nyerhetnek e tanulmányban.

AZ ANIMÁCIÓ ÉRTELMEZÉSE

A ma közkeletűen használt **animáció** szó a latin jelentésű „**animo**” (életet lehelni valamibe) igéből, illetve az ebből képzett „**anima**” (lélek) szóból ered. Jelentése: lélekkel megtölteni valamit, ami mozdulatlan, ami eddig nem élt. „Életre kelteni” a tárgyakat azt jelenti, hogy az megszemélyesít, jelképez valakit: a hőst és a cselekmény/esemény más szereplőit. A jelképes tárgy egy adott szimbolikus térben mozog, cselekszik, kapcsolatokat teremt, törekszik valamire. A hős és a kapcsolataiban megjelenő szereplők akcióiban, konfliktusaiiban megjelenik az érték, amivel azonosulhat a játészó és a néző egyaránt.

Az animáció nem más, mint rajzok, bábok, gyurma-/plasztilínfigurák, sziluettek, absztrakt formák, különböző használati tárgyak stb. mozgásszakaszainak, akcióinak létrehozása. Az animáció az önmagában mozdulatlan tárgyak, képek, rajzok megelevenítésével foglalkozó művészet. A klasszikus animáció legismertebb formái: rajzfilm, bábfilm, gyurmafilm, tárgyanimáció, árny-, kollázs-, papírkivágásos technika. Az alkotó, az animátor a tárgyak mozgatása révén közvetíti az eseménysort, a cselekményt, amely képzőművészeti ábrázolásnak is tekinthető.

Az animál kifejezés alatt azt a cselekvési folyamatot értjük, amikor valaki animáció alkotása során az egyes akciókat előállítja, összehangolja, cselekménnyé, történetté alakítja. Az animátor/animátorok életkora, korábbi tapasztalatai határozzák meg a tárgyanimáció által tükrözött tartalmat.

„Tárgyanimációnak” tekinthetjük, amikor a hároméves gyermek fakockákkal játszik autóversenyt, vagy sakkfigurákkal valamilyen konfliktust képez le. A nagyobbak már tudatosan használnak adekvát tárgyakat valamilyen esemény eljátszására. Erre a jelenségre épül a Világjátékteszt és a Bábteszt is (Polcz

Alaine, Bergmann Erzsébet), amely már pszichológiai céllal működtethető. A gyermekek tárgyjátéka azonban elsősorban játék, amely a történet átélésének eszközévé válhat.

AZ TÁRGYANIMÁCIÓ (TÁRGYJÁTÉK, KÉZJÁTÉK) PEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSE

Bizonyos pedagógiai célok (átélés, megértés, fogalom-, értékkövetítés, továbbá készség-, képesség- és kompetenciafejlesztés) megvalósítása érdekében megjelenítünk eseményeket, történéseket tárgyak, kezek, bábok, árnyak stb. segítségével. Ezt az etűdöt, cselekményt végezhetik a tanulók, de maga a pedagógus is, attól függően, mi a tevékenység funkciója a tanulás-tanítás folyamatában. A hagyományos pedagógia a szemléltetés, a cselekedtetés (tevékenységközpontú pedagógia) módszerei közé sorolhatja. A vizualitás segítheti a tanulókat abban, hogy viszonyokat, rendszereket élhessenek át, ugyanakkor modellként, különböző emberi kapcsolatstruktúrák válhatnak követhetőkké számukra.

A tárgyanimáció módszerét alkalmazhatjuk szövegfeldolgozások, csoporttörténetek vagy egyéni élmények feldolgozása során. Szükség van egy történetre, a szereplők megjelenítésére és a szkénére, ahol a történések zajlanak.

A TÖRTÉNET

Jelen esetben a Biblia történeteiről lesz szó. A Biblia felnőtteknek íródott szent szöveg, amelynek egyes részeit a hittankönyvek is

tartalmazzák, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait és jó esetben a gyermek/tanuló hitfejlődési szempontjait is.

Ha az RPI által online olvasható tanári segédletekben a hittanoktatás pedagógiai folyamatát vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a folyamatmodell a tankönyvre épít, de szabadságot is ad a hittanoktatóknak.

Az írott/olvasott és élőszóban, személyesen elhangzott történetek általában különbséget mutatnak a hallgatók történetélménye között. A szóban interpretált történetélményt fokozza az előadó, a történetmondó személyes megjelenése, metakommunikációja, így ezáltal a hallgató több forrásból kap információt és az érzelmeire is hatással van. Tény azonban, hogy a hallgatók személyisége is befolyásoló tényezővé válhat a történetmondás hatását illetően.

A történetmesélés azóta velünk van, amióta az ősemberek körbe ülték a tüzet a barlangban. A történetek évezredek óta szórakoztatnak, oktatnak, izgatnak és ma is ugyanúgy elbűvölnek mindenkit, mint régen.

A tények ismertetése nem elég ahhoz, hogy szoros érzelmi kapcsolatot alakítsunk ki a tanulók és a történet között, amelynek elmondásához olyan szavakra, nyelvezetre van szükség, amelyet a tanulók ismernek, mert az a célunk, hogy megérintsük őket a történettel. Így tartható fenn a figyelmük és az érdeklődésük.

A BIBLIAI TÖRTÉNETMONDÁS

A hittanoktatást végzők ismerik a Bibliát, annak minden részletét, hátterét, történetét. Annak ellenére, hogy hívő keresztyének, az órára felkészülve újra, meg újra elolvassák a

oron lévő textust, végiggondolják, elemzik a bibliamagyarázatokat, felidéznek teológiai ismereteiket, és megfogalmazzák, hogy mi a történet fókuszja. Törekcszenek arra, hogy a történet olvasása közben megfigyeljék, hogy őket miként érinti meg a történet, számukra mit üzen, és mit tud üzeni a különböző korosztályú gyermekeknek.

Ezek után tudunk csak történetet mondani. Történetet mesélni nem könnyű és nem is mindenki tud, de van három alapelv, ami alapján mégis meg lehet próbálni:

- Az események sorozata: az események képszerű leírása, egymásutáni sorrendjének logikája, aminek illeszkednie kell a gyermekek gondolkodási szintjéhez.
- Feszültség, dráma, várakozás, érdeklődés felkeltése, a figyelem fenntartása az intonáció, a hangsúly és más metajelzések segítségével.
- Folyamatos váltakozás: jó és rossz – a kontraszt, a konfliktus, ami a figyelmet, a lelkesedést és az érzelmi odafordulást biztosítja a hallgatókban.

A csoportra szabott bibliai történet elmondásával máris szorosabb kapcsolat alakulhat ki a hittanoktató és a gyermekek között, ami segítheti a bibliai történet átélését, a modellkövetést, az azonosulást vagy épp az emberi konfliktusok megértését, és az isteni kegyelem segítő szándékának elfogadását. A történetmondás egy közös élménnyé válhat, közös nyelvezet fejlődhet ki, és kialakulhat a csoport közös célja. Kérdések, asszociációk, saját hiteles élmények fogalmazódhatnak meg. Ezután következhet a tárgyanimáció, amit a pedagógus, de leginkább a gyermekek alkalmazhatnak. E pedagógiai folyamat végén, elolvashatják a tankönyvi szöveget, esetenként a Biblia eredeti szövegét is. Ek-

kor jöhet létre az érzelmmel teli megértés. (Megjegyzés: a történetmondást soha nem szabad megszakítani kérdésekkel, megjegyzésekkel, mert az megzavarja a történetet hallgató tanulókat.)

AZ EPIKUS TÖRTÉNET TÖBBDIMENZIÓS MEGJELÉNÍTÉSE

Az epikus történetet szükséges dramatizálni, amelynek elemei ismertek (akciók sorozata: bevezetés – konfliktus(sok) – megoldás/feloldás). A tárgyanimáció által, a bevezető akciók során megismerjük a szereplőket, a szereplők törekvéseit. A konfliktusok során feltárul a konfliktus oka, forrása, majd megoldásának módjai is kiábrázolódnak, miközben a „hősök” érzelmeiket, gondolati törekvéseket, viselkedési módokat jeleníthetnek meg a játékosok által. Az akciók mellett a dialógusok megerősíthetik a szereplők cselekvései során ábrázolt jellemeket, pozitív és negatív irányú törekvéseiket.

A SZEREPLŐK KARAKTERÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE, ELEMZÉSE

Fontos megtalálni a szereplőkben azokat a külső és belső tulajdonságokat, amik a megfelelő tárgy, tárgyak kiválasztását segítik elő. Tudnunk kell, milyen környezetben, kultúrában „nőtt fel” a történetben szereplő hős, hogyan nevelkedett, mi a státusza, milyen társadalmi réteghez tartozik, milyen kulturális környezetben, hagyományok között élt stb. Ez befolyásolja, hogy milyen „öt” szimbolizáló tárgyat választunk a megjelenítéséhez, ábrázolásához.

Ha a karakterekről tudunk „mindent” ami lényeges, akkor lehetővé válik, hogy megfelelő tárgyat válasszunk, ami szimbolizálja a szereplőket. A szereplőknek – tárgyakkal – magukon kell viselniük annak a „világnak” a jegyeit, ahonnan jöttek, ahol élnek. Előfordulhat például, hogy az alsóbb néprétegből kikerült szereplő konfliktusba kerül a legmagasabb társadalmi rétegből származó szereplővel: pl. Nábót szőlője (1Kir 21). Ebben az esetben a két „világ” karakterei/tárgyai különböznek egymástól, de egy kategóriarendszerbe tartoznak mégis. Nábót világát régimódi butéliákkal, míg Ahábot díszes palackokkal lehetne eljátszani.

A tárgyválasztás lényege, hogy valóságos használati tárgyakat választva játszunk el történeteket úgy, hogy a tárgyak megőrizték saját tulajdonságaikat, de jellemeket, típusokat, karaktereket ábrázoljanak. Összeszerelt, összeépített tárgyak is szimbolizálhatják a szereplőket, amelyek speciális mozgásra is képesek.

A SZIMBÓLUMOK

A **szimbólum** vagy **jelkép** egy jelentéshordozót jelöl (szavak, tárgyak, eljárások stb.), amelyben az ábrázolt objektum nincs feltétlenül jelen. Az, hogy milyen jelentés társul a jelentéshordozóhoz, a felhasználási területtől és a kontextustól függ.

A szimbólum jel, amelyhez egy jelentés kapcsolódik. Alapelve, hogy a jelhez egy speciális jelentést árnyaló, kiegészítő másodlagos jelentés is kapcsolódjon.

Míg egy közlekedési jel jelentését a jogszabály egyértelműen meghatározza, addig a vallásos, álombeli vagy mitológiai szim-

bólum túllép a racionalitás síkján, és kulturális környezettől függő, személyes jelentést tartalmaz a felhasználója számára.

A tárgyanimáció során a szöveg által közvetített értékeket hordozó szereplőket kell szimbolizálni valamilyen tárggyal, tárgyakkal. Ehhez szükséges az a tudás, hogy milyen jellel tudjuk a szereplőket egyértelműen megjeleníteni: mi az a többlet, amivel árnyaltabbá tehetjük a jelentést.

A szimbólum segít a természetfeletti dolgok megértésében vagy magyarázatában is. Az ember feltehetően azért hozta létre a szimbólumokat, hogy kifejezze velük a megmagyarázhatatlan tapasztalatait: az olyanokat, amelyeket szavakkal nem tud leírni vagy elmondani, de lehet rá képet, jelképet alkotni, és ennek megértése kulcs lehet a megtapasztaláshoz.

A GROTESZK JELENLÉTE A TÁRGYANIMÁCIÓBAN

A groteszk esztétikai kategória. Az ábrázolás, a megjelenítés során valaminek vagy valakinek a tulajdonságát eltúlozza, ami által már-már – időnként, ha szükséges – humorossá válik. Olyan tárgyat választunk a szereplők megjelenítéséhez, ami adott esetben például a „gonoszságot” a tárgy méretének eltúlzottsága által fejezi ki. A nőiességet, kecsességet olyan tárggyal tudjuk érzékeltetni, amely műves, finom, kicsi, törekeny. Például Dávid és Betsabé történetében (2Sám 11,1–12,23) Dávidot kifejezhetjük karddal (férfi szimbólum), vagy egy nagy műves kolomppal, hiszen közvetve öl, rabol és bekebelez. Betsabét jelképezheti egy kerek, pici, díszes gömbölyű csengőcske. A két tárgy groteszk-

sége az ellentétet és a törekvések irányát is magában hordozza, így a megfelelő mozdulatsor kifejezi a történet fókuszát, lényegét.

AZ ANIMÁCIÓ MINT METAMORFÓZIS

Az animáció nemcsak életre keltés, nemcsak szimbolizáció, hanem a metamorfózis jelenségvilágát is magában rejt.

A metamorfózis jelentése, hogy egy élőlény, tárgy gyökeresen megváltozik a létezésben, mássá vagy más alakúvá, jellegűvé válik. Illetve a külső és belső viszonyokban, jellegzetes tulajdonságokban lényegi, gyökeres átalakulás, átváltozás megy végbe. A tárgyanimáció során a történet szereplője jelképpé változik, de magában hordja eredeti tulajdonságait. Ugyanakkor a történet szereplői átalakulnak, megtérnek, megbocsátanak stb., más emberré válnak, ami a tárgyanimáció dramatikus jellegéből adódik.

Míg a magyar népmesékben nincs jellemváltozás, addig a bibliai történetek szereplői minőségi jellemváltozást, metamorfózt élnek át. Míg a mesék nem, a bibliai történetek valós szereplők élethelyzetét, gondolkodását vetítik elénk.

A TÁRGYANIMÁCIÓ MINT DRAMATIKUS FOLYAMAT

A tárgy cselekményben vesz részt, a mozgás, a dialógusok, a tér elénk vetíti, láthatóvá teszi, hol és milyen körülmények között zajlik a drámai történés: konfliktusok, ellentétek, harcok zajlanak, megoldások születnek. Eközben nyilvánul meg az az érték,

amit a tanulók átélhetnek cselekvés közben. Azonosulva a szereplőkkel, állásfoglalásra kényszerülnek. A szerepidentifikáció „mintha” jellegű, de mégis tanulási folyamatot indukál.

A befogadás folyamatában jelenhet meg a katarzis, amely során „metamorfózis”, azaz átalakulás jöhet létre a tanuló szemléletében, véleményében, viselkedésében.

Az igazi drámai játék célja a katarzis, a néző, a résztvevő megtisztulása. A játék (tárgyanimáció) hat az érzelmekre, az értelemre és egy időre, vagy távolilag is megváltoztathatja a játékosok szemléletét, érzelmeit, viselkedését.

A TÁRGYANIMÁCIÓ MINT JÁTÉK

A tárgyanimáció „mintha-szituációban” jelenít meg történeteket. Nem igazi/reális történés zajlik, hanem annak ábrázolása. Játék. A játék lényege, hogy a cél és a motiváció egybeesik. A játék öröm, s ezért az örömet játszunk. (Nem úgy, mint a tanuláznál, munkánál, ahol a motiváció és a cél nem azonos és távol esik időben is egymástól.) Játék közben indirekt tanulási folyamat zajlik (értelmezések, szereptanulások, konfliktusmegoldások, viselkedéstanulások stb.).

A játék cselekvések sora. A cselekvés olyan specifikus emberi magatartás, ami belátáson, tapasztalaton és motiváción alapul, és valamilyen célra irányul: arra, hogy az egyén cselekvés útján hozza létre a tényhelyzetet. Moreno szerint¹ a személyiségen belül történő változás csakis a cselekvés szerkezetén belül mehet végbe. A játék során a feszültséget okozó szituációk elveszítik az erejüket, és lehetőség nyílik a krea-

tív feldolgozásra. A szerepjátékok, amelyek a korábbi vagy a jövőbeli életszerepekkel aktualizálódnak, egy nem kívánatos szerepvesztést (a szerkezet megmarad, de a tartalom túlzottan leegyszerűsödik, „elsorvad”) előzhetnek meg, ellene dolgozhatnak, és a rehabilitációt szolgálhatják.²

A TÁRGYANIMÁCIÓ MEGJELENÉSI FORMÁI A PEDAGÓGIAI FOLYAMATBAN

- **A tárgyanimáció mint szemléltetés (demonstráció):** a történet tárgyi attribútumainak bemutatása, illetve azokkal való játék, egy rövid etűdben pl.: Dávid és Góliát (1Sám 17) történetében jelentős tárgyak: a parittyakövek, a pajzs, a dárda. Ezek utánzataival el lehet játszani a szereplők összeütközését. Másik példa: Jákób bujdosása (1Móz 28). A gyötrődve alvó Jákób és az angyalok jelenetét egy kóddarabbal és fehér leplekkel lehet dialógusok nélkül ábrázolni. A történet képi-fogalmi megértését segíti elő és a metamorfózisra ad példát.
- **Tárgyanimáció mint cselekvéses tanulás:** Szimbolikus tárgyakkal megjelenített cselekmény, amit tanári/tanulói narráció vezérel. Ez játék a tárgyakkal és indirekt tanulást tesz lehetővé, de az átélést nem biztosítja. Pl.: kesztyűkkel, kendőkkel való megjelenítése egy történetnek, ahol a színszimbolikának nagy jelentősége van.
- **A tárgyanimáció mint dramatikus átélést segítő tanulás (felfedező, kísérletező):** Például az adós szolgáló történetének eljátszása lehetőséget ad a történet drámájának megélésére és a saját hasonló élethelyze-

tek elemzésére. Ez a folyamat lehetőséget biztosít a jó megoldások, a helyes cselekvések felfedezésére.

A HITTANOKTATÓ MINT TÁRGYANIMÁTOR

A hittanoktató pedagógus előkészítő munkája nagymértékben segíti a tanulókat és magát a pedagógust is a történetek megértésében, átélésében, megjelenítése során a történet értékeinek interiorizálódásában. Komplexebb feladatot jelent, de hatékonyabb az attitűd formálásában:

- A történet kiválasztása, elemzése, a tárgyak megkeresése, a tér és a keret meghatározása.
- A történet adaptálása az adott korosztály értelmi-érzelmi, magatartásbeli sajátosságaihoz, amely a tárgyak kiválasztásában meghatározó szempont.
- Forgatókönyv/játék elgondolása, előkészítése.
- A tárgyanimáció megszervezése: tárgyak kiválasztása, tér megjelölése.
- Játék.

Az RPI által készített hit- és erkölcsstan könyvek tanári segédletei tartalmazzák az adott bibliai történet feldolgozásának folyamatát. További ötletek címén találunk élménypedagógiai, dráma- és bábpedagógia stb. leírásokat, amik hasznosak lehetnek, ha a hittanoktató személyiségének megfelelő és adekvát a technika. A tárgyanimáció sem kötelező alkalmazási lehetőség a hittanoktatásban, de akinek ez „illik” a pedagógiai módszertani repertoárjába, az eredmény-nyel használhatja. Más típusú pedagógiai

folyamatszervezést igényel a tárgyanimációs tanulás, mint a RJR³ típusú tanulásszervezés. Nem minden történet értéküzenetének belsővé válását lehet elősegíteni dramatikus eszközökkel, bábjátékkal, tanítási drámával, vagy tárgyanimációval. Ennek kiválasztása is feladatot jelent a hittanoktatóknak.

A tanári segédletben megfogalmazott célokat és a gyermek-/tanulócsoporthoz valamint egyéni sajátosságokat figyelembe véve vállalkozhatunk tárgyanimációs szövegfeldolgozásra. A központi célok, hangsúlyok mellett tisztáznunk kell, hogy miért ezt a feldolgozási formát választjuk (együttműködés erősítése, egymás elfogadása, előítélet-mentesség, kognitív funkciók fejlesztése, kreativitás gyakorlása, érzelmi átélés, megértés elősegítése, szemléletváltásra törekvés lehetőségének biztosítása, attitűd formálása, hitbéli megerősítés stb.).

A tárgyjáték a gyermek és Isten találkozásának élményévé válhat. Piaget szerint a játékos cselekvés ott kezdődik, ahol az asszimiláció fölébe kerekedik az akkomodáció. Az asszimiláció során új ismertek épülnek be a meglévő ismeretrendszerbe, a tanuló azonosul velük és megőrzi azokat. Az akkomodáció során a gyermek a helyzethez idomul, cselekvéseit ehhez igazítja.

Piaget (1978) egyik alaptétele szerint az eredményes átadásnak az a feltétele, hogy a befogadás ne passzív, hanem cselekvő legyen. Az eredményes „transzmisszió feltételezi a rekonstrukciót”. Ebben a cselekvő befogadásban fontos szerepe van a megfigyelésen alapuló mintakövetésnek. Így jutunk el a szembesüléstől – az azonosuláson át – a másik számára nyújtott mintáig, mások bevonásáig.

A cél elérése érdekében figyelembe kell venni az életkori és egyéni sajátosságokat. A

hitoktatás – célrendszerét tekintve – elsősorban az attitűd dimenzióinak alakítását fogalmazza meg (kognitív, affektív, gyakorlati/pragmatikus), így az érzelmi azonosulást, ismereteket, összefüggések megértését, a keresztyén értékekhez való pozitív viszonyulást, és az értékek magatartásban való megjelenését várja el a hitoktatótól, tanulóktól.

PEDAGÓGIAI ALAPELVEK:

1. Életkori és egyéni sajátosságok figyelembevétele – adaptivitás

Az első osztályos tanulók esetében, gyakran előfordul – főleg az év elején –, hogy világméretűben megjelennek az óvodáskori jellemzők. Szemlélethez, cselekvéshez kötött gondolkodás, konkrét fogalmak mellett képzetek, képek jellemzik a tudati tartalmat. Bármilyen szimbolizálható számukra. Tárgyválasztásukra tehát nem minden esetben jellemző a megfelelő karakterszimbólum választása az animáció folyamatában. Ezért a tárgyanimációs hitoktatást a hittanoktatóknak kell elkezdeni mintegy mintát mutatva.

(Tapasztalati példa: első osztályban a Nőé történetét – gyermeki kezdeményezésre – egy hiányos sakk-készlettel játszották el improvizációs jelleggel a gyermekek. A fekete figurák a csúfolódók voltak, a néhány megmaradt fehér figurával Nőét és családját jelképezték, maga a doboz a bárka volt. Mozgással fejezték ki a „vízen való hanykolódást” és a „szabadulást”). A korosztály a történeteket csak cselekvés szintjén tudta ábrázolni a játékában.

Előfordulnak tévképzetek pl.: „... nékiek eképpen szóla: mennyből jövök most hoz-

zátok...” a gyermekek ismerték a „neki” és az „eke” kifejezést, s következőképpen úgy képzelték el az angyalt, hogy az ekével szántva jön. Ezért is van szükség a képi gondolkodás és a szóbeli kifejezés összefüggésének pontosítására.

A **másodikosokra** jellemző már a képi gondolkodás mellett a konkrét fogalmakkal való műveletvégzés, az összefüggések keresése. Kérdéseket fogalmaznak meg, fogalmak magyarázatára tartanak igényt. Elvont fogalmakkal nem tudnak műveleteket végezni, nem értik, bár képesek szószerinti bevésésre, mert erős a mechanikus emlékezetük. Az ismeretlen, szokatlan, absztrakt, fél absztrakt fogalmakat nem értik, viszonyulni sem tudnak hozzá, az ilyen szavakkal megfogalmazott szabályokat sem értik, és nem tudják azokat alkalmazni sem.

A másodikos korosztály már képes hosszabb cselekményeket is eljátszani, törek-szenek olyan tárgyakat választani a történet megjelenítésére, amelyek „hasonlítanak” a szereplőkre, főleg a külső jegyek figyelembevételével.

Tapasztalati példa: Jézus tanítványa hív (Lk 5,1–11; 6,12–16). A tanulók által kiválasztott tárgyak közül leglényegesebbnek egy háló (necc-terítő) tűnt, mindenféle hosszú-kás tárgy: ceruza, tolltartó, uzsonnás doboz, műanyag kulacs (halak), és élőszereplőként: Jézus és a 12 tanítvány. Az eljátszott jelenet: a hálóval mind „halásztak” a terem közepén (a tengerben), először egy-két halat fogtak, másodszor, harmadszor semmit, a „tanítványok” elkeseredve szóltak egy-egy mondatot: pl.: „Semmi! Mi lesz most? Éhen maradunk.” Majd megjelent Jézus, aki kérte, hogy hadd szállhasson a hajóba, kérte, evezzenek bel-

jobb, majd a tengerre mutatott. Egyszerre rengeteg „hal” lett a hálóban. Mindenki örült és megköszönték Jézusnak, hogy segített. Ha elemezzük a játékot, megállapíthatjuk, hogy a lényegét a tanulók megértették: dramatikus játék volt, sűrítettek, egyszerűsítettek. Képesek voltak az epikus történetet drámaivá tenni. A játékot egy megerősítő beszélgetés követte, amit a hittanoktató vezetett. Fontos a pozitív érzelmi kötődés megerősítése és a Jézushoz való kötődés formáinak gyakorlása, ami ebben az esetben a közös imádkozás volt.

A **harmadik–negyedik osztályos** tanulók gondolkodása tovább fejlődik: az általánosítás, a többszörös okság és a következmények megértése kezd jellemzővé válni. Észrevehető a szilárdabb szokások, szabályok, és megjelennek az értékek a viselkedésükben, ugyanakkor a tudat és a magatartás eltérő kettősége még mindig megfigyelhető. Kritikusabban, reálisabban szemlélik a körülöttük lévő környezetet, a felnőtteket. Megjelenik a kételkedés, az okok keresése és a következmények feltárásának igénye is. Érzelmeik már tartósabbak. Rövid távú célokat tudnak megfogalmazni, és meg is tudják azokat valósítani.

Ez a korosztály a bibliai történeteket szereti megjeleníteni. A hittanoktatónak kell irányt mutatni abban, hogy melyek azok a történetek, amelyeket dramatikus animációként el lehet játszani. A tárgyak választásánál már a külső-belső tulajdonságok lesznek meghatározók, sőt a környezeti jellemzők megjelenítése is fontos lesz számukra. A tanult jelképeket értik és használják.

Ez a korosztály – megfelelő előkészítéssel – el tudja játszani Zákheus történetét, vagy a Jairus lánya történetét. A ráhangoló, elő-

készítő játékokkal, a célok megfogalmazásával segíteni kell a történet fókuszára való koncentrációt, és a tanár által kiválasztott megfelelő szimbolikus tárgyakkal való játék pedig a történet ábrázolását segítheti.

Választható tárgyak: Zákeus: kis és nagy hasáb fák, gally: fa, Jézus: mivesebb, faragott fa. Jairus: leplek, vagy színes kesztyűs kezek.

Az ötödik-hatodik osztályosok a prepubertás/pubertás korban vannak. A csoportokra jellemző a feltűnő fejlődésbeli különbség (testi, lelki, szellemi vonatkozásban). Erős a csoportosulási kényszer, ezért a kiscsoportos munkát szeretik. A közösségépítés itt kezdődhet el ténylegesen. Érzelmi életük ambivalens, ha a csoportot vizsgáljuk. Vanak a tanulók között még „gyermeki” és vannak „lázadozó” érzelmeket átélők. A felnőttek világlátástól függetlenedni akarnak, de még nem egészen tudatosan. A hit- és erkölcstan tankönyv címe: Istennel a döntéseinkben. Érdekes olyan történeteket választani, amelyek a személyes vélekedést, döntésképzetet tükrözhetik. Jó, ha felmérheti a hitoktató, hogy tanítványai hogyan reagálnak egy „mintha” döntéshelyzetben, mert diagnosztizálhatja a fejlődési szintet, s erre építve tud egyéni bátorítást, segítségnyújtást végrehajtani. A szimbolizáló képességük egyre fejlődik.

A következő történeteket lehet feldolgozni dramatikus animáció segítségével:

- Az égig érő torony (1Móz 11,1–9)
- Illés és a sareptai özvegy (1Kir 17,8–24)
- Isten és Jónás útjai (Jón 1–4)

A hetedik-nyolcadik osztályban a tanulók az identitás krízisét élik át, s ez határozza meg gondolkodásukat, világlátásukat, érzelmeiket, akarati tevékenységüket.

Kritikusak, kétségeik vannak, keresik a bizonyosságokat. Absztrakt, elvont fogalmi szinten gondolkodnak, s ezekkel a fogalmakkal minden gondolkodási műveletet el tudnak végezni. Többszörös oksági összefüggéseket értelmeznek, hipotetikus deduktív szemlélet jellemzi őket. A magasabb rendű érzelmeik, világlátásuk alakulóban vannak, melyek meghatározzák magatartásukat. Néha határozottak, némely kérdésben bizonytalanok. A felnőttekkel kapcsolatban a szimmetrikus kapcsolatok igénye jelenik meg: vágnak az egyenrangú, partneri kapcsolatokra. Mindemellett a Biblia által használt kifejezések megértése nehézséget okozhat számukra, ezért körülírásra, személyre szabott magyarázatra, szemléltetésre van szükségük (pl.: kegyelem, megigazulás, feltámadás, üdvözülés, örök élet stb.).

A szimbolizálás, a magasabb szintű gondolkodás úgy jelenik meg a tanulók történet értelmezésében, hogy el tudnak vonatkoztatni a történetek cselekvésszintjétől, és magukra vonatkoztatva tudnak gondolatokat megfogalmazni.

Tapasztalati példa: Nyolcadik osztályosok – IPR program alapján tanulók – a Nőé történetét a következőképpen jelenítették meg a környező világot: metszőolló, kalapács, rókaőrész, fejsze, klopfolófa jelképezte, Nőét (őt magát) egy törékeny boros üveg, a bárkát egy doboz jelenítette meg. Játék: csak effektek, párbeszéd nélkül.

Nőé a bárka körül tesz-vesz. A környezet támadja: először távolról hangot adva (kopogás, kattogás, stb.), ...egyre közelednek..., már-már ütnek, félfő, hogy az üveget széttörik, amikor Nőé lebegve, könnyedén mintha szállna, bekerül a bárkába, a támadók még próbálkoznak, majd elmennek.

A megbeszélés során a tanulók elmondták számukra mit jelent ez a történet.

Ez a korosztály a jelképekkel már megfelelően tud „dolgozni”, kódolják és dekódolják a környezetükben megjelenő gesztusokat, jeleket. Többet értenek a világukból, mint amit feltételezünk.

A kilenc-tizenkettedik osztályosok már tudományokkal felvértezve jelennek meg a hittanórákon. A serdülés és identitáskeresés szintje személyenként más és más. Ezt érdemes figyelembe venni és személyközpontú, adaptív pedagógiát gyakorolni. A hozott tudásukat fel kell fedezni és arra építve lehet továbblépni. Kialakult világképpel, meggyőződésrendszerrel rendelkeznek. Hajlamosak a vitára, szeretik az érveket, ellenérveket, cáfolatokat fogalmaznak meg.

Ez a korosztály képes bibliai összefüggések meglátására, problémacentrikus történetek, jelenségek feldolgozásra (pl.: szövetség Istennel, Isten útján járni, kiválasztottság stb.). Itt is – mint minden korosztálynál – találkozhattunk tévképzetekkel. A tárgyanimáció alkalmazására fel kell készülni: a drámapedagógiai ismeretek és a gyakorlatban való jártasság nem maradhat el.

2. Indirekt irányítás

Az indirekt irányítás a tanulók önállóságát, önkifejezését, önvalloását segíti elő. A tanár nem közvetlenül avatkozik bele a folyamatokba, hanem lehetőségeket biztosít bizonyos célszerű tevékenységek elvégzésére. A tárgyanimáció folyamatába nem avatkozik bele tanárként, hanem szerepbe lép. A játékokra viszont többféle módon ad lehetőséget, a tanulókat szabad választásra, döntésre motiválja.

A játék utáni megbeszélés során olyan kérdésekkel segíti a tanulókat, hogy azok kifejthessék véleményüket, állásfoglalásukat (szakértői mozaik, ablak stb. technikák alkalmazásával). Az indirekt irányítás minden korosztálynál alkalmazható.

3. Cselekvésre, saját élményre épített ismeret és készség-sajátítás

Az ismeretek elsajátítása, az érzelmek fejlesztése és a viselkedésváltozás általában cselekvések, tevékenységek által lehetséges. A szóban megfogalmazott ismeretek kicsiny százaléka hatásos, mint ahogy az erre irányuló vizsgálatok ezt bizonyították is. A cselekvések hozzásegítenek bennünket a belső képalkotáshoz, ez lesz az alapja a fogalmaknak, amelyek képek nélkül csak betűk/szavak halmaza. A képalkotás folyamata során alakulnak ki a képekhez kötődő érzelmek, amelyeket át lehet élni. Maga a történet is – melyet játékban ábrázolnak – belső képalkotás nélkül nem megvalósítható.

4. A gyermek személyiségének előtérbe helyezése – asszertivitás

Az adaptív pedagógiai folyamat személyiségközpontú. A hittanoktatásra még inkább vonatkozik ez a szemlélet, mert attitűdöt formál és a hitélet erősítését szolgálja. Az alapelv azt jelenti, hogy a pedagógus elfogadja a tanuló otthonról hozott szokásait, kultúráját, értékrendjét, s ezt az elfogadást ki is fejezi a diák számára. Erre építheti a tantárgy célkitűzéseinek megvalósítását.

A tanuló hitének, meggyőződésének elvetése, megvétózása nem vezethet eredményre. A feltétel nélküli elfogadás, a szeretet az, amivel változást idézhetünk elő a tanuló viselkedésében. Tudnunk kell azt is –

saját tapasztalatból –, hogy minden változás krízis, ez igaz a tanulók esetében is. Ebből a krízisből való „kijutást” kell egy gyermek-központú szemlélettel, viszonyulással elősegíteni korosztálytól függetlenül. Ez lenne a bátorító nevelés.

5. A gyermeki kreativitás lehetőségének biztosítása

Különösen a szerep-, báb-, tárgy-, kéz-, drámajáték alkalmazása esetén, de más tevékenységek alkalmával is az improvizáció megengedett. Sőt, olyan lehetőségeket kell biztosítani, ahol a tanulók kreatív megnyilvánulására lehetőség nyílik. Az érett személyiség egyik jegye a spontaneitás, a kreativitás. Az intuitív gondolkodás szabadsága lehetővé teszi az új ötletek, megoldások felszínre bukkonását. Minden korosztálynak szüksége van a kreativitásra, a divergens gondolkodás elsajátítására. A kreatív ember számára nincs lehetetlen helyzet, mert valamilyen szinten meg tudja azt oldani. Kreatív tanulókat csak kreatív pedagógus tud nevelni.

6. Elfogadó tanári attitűd: hitelesség

Az elfogadó tanári attitűd alapvető követelmény a pedagógus pályán. Rogers szerint az azonosság, a feltétel nélküli szeretet és elfogadás, az empátia – a segítő kommunikáció jellemzői – az alapja a harmonikus gyermek-felnőtt kapcsolatnak. A hitelesség alapvető a hittanoktatás folyamatában.

7. Az életkornak és egyéniségnek megfelelő szimbólumok alkalmazása

A tárgy mint szimbolikus eszköz akkor jó, ha karakterében (anyagában, színében, formájában, használatának módjában) és/vagy mozgásában képes megidézni számunkra

azt, akit vagy amit szimbolizál. Ha ezt külső beavatkozás (az eszköz részbeni megváltoztatása, kiegészítése stb.) nélkül képes elérni, akkor a legmagasabb absztrakciós szintet érhetjük el vele.

A fejlődéslélektani ismeretek hozzásegítik a hittanoktatót ahhoz, hogy a tárgy-játékhoz megfelelő eszközöket válasszon a szereplők szimbólumának.

A 6–8 éveseknek meg kell adni a tárgyak közül való szabad választás lehetőségét, de ezeket a lehetőségeket a tanárnak kell előtte előkészítenie. Azért van erre szükség, mert ebben a korban, még minden helyettesíthető mindennel. Azonban, ha megfelelő szimbólumok közül választhat, a tapasztalat megtanítja arra, hogy később önállóan dönthessen.

A 9–11 évesek a külső (és belső) jegyek alapján tudnak választani, de nekik is szükségük van a tanári modellre.

A 12–14 évesek már megfelelő tárgyakat/szimbólumokat tudnak választani, és a játékkukra is az elvontság, a jelábrázolás jellemző.

A 15–16 évesek képesek magas szinten a jelképzésre, a jelértelmezésre, és elvont jelenségeket szimbólumokkal tudnak ábrázolni.

A TANULÓK MINT TÁRGYANIMÁTOROK⁴

1. osztály

Az elveszett bárány története (Lk 15,1–7) Hegyes, dombos és szép zöld réten élt egy pásztor. Ott legeltette a juhnyáját. Nagyon szép birkák, bárányok voltak közöttük. A pásztor nagyon szerette őket egytől egyig. Jó legelőket választott nekik. Gondoskodott, ügyelt mindegyikre. Egyszer történt, hogy észrevette, hogy egy hiányzik.

– Jaj, hova lett a báránycám?

Azonnal vette a botját és a kóborló bárány után ment, hogy megkeresse. Kereste mindenütt, a domb oldalában a bokrok között, a sziklás hegy kövei között. Már nagyon fáradt volt, a saruja is feltörte a lábát, de csak ment, ment, hogy az elveszett bárányra rátaláljon.

Egyszer csak halk, sírós hangot hallott a távolból. Ment a hang irányába... és egyszer csak megpillantotta... szaladt, futott ölbe kapta, úgy vitte vissza a többiekhez. Nagyon örült!

– Csakhogy, megvagy!

A többi bárány is örült...

Eszközök:

- Pamut-, gyapjúgombolyagok (elsősorban világosabb árnyalatúakat válasszunk). Lehetőleg annyit vigyünk, hogy minden játszó gyermeknek jusson belőle.
- Egy fehér kendő, amiből kialakítható a pásztor. A fejkendő nagyságú anyag közepére egy kisebb gombolyag kerül, s a köré fogott anyagot összefogva „emberformát” kapunk.
- Egy zöld, barna, szürke lepedő, vagy kendők. Ezeket „dimbes-dombos” formára le lehet teríteni egy asztalra.

Ezekből annyit készítünk elő, ahány csoportot érdemes kialakítani.

Instrukció: Az elhangzott történetet játsszátok el! Találjátok ki, miből alakítjátok ki a juhok legelőjét, mik lehetnek a bárányok, és hogyan lehet a pásztert megjeleníteni! (A hittanoktató természetesen ötleteket ad, segít és bátorít.)

A gyermekek el tudják játszani. A játék akárhogy sikerül is, a hittanoktatónak feltétel nélkül el kell fogadnia, mert a gyermekek ott és akkor erre voltak képesek. A

játék nem követelmény, hanem a megerősítés, az átélés segítője.

Majd beszámolhatnak arról, hogy milyen élményt jelentett a tanulóknak a játék, amely során megfigyelhetjük az együttműködés szintjét, az érzelmi megnyilvánulásokat, a történet lényegi megjelenítésének szintjét, a gyermeki átélést.

Ennek alapján tudni fogja a hittanoktató, hogy a következő órán mi lesz a teendője, mert erre építhet egyéni és csoport szinten is.

2. osztály:

Ábrahám elhívása (1Móz 12,1–9; 15,1–5)

Egy történetet mondok Ábrahámról. Ő és a felesége, Sára, meg a rokonsága egy nagyon jó, nyugodt helyen éltek. Nagyon jól érezték ott magukat. Volt házuk, legelőjük, állataik. Volt mit enniük, inniük, nem voltak semminek szűkében. Nagy nyugalomban éltek ott.

Egyszer azonban Isten így szólt hozzá: Ábrahám! Menj el egy idegen földre, vidd magaddal a feleségedet, a rokonaidat, állataidat, mindenedet! Azt a földet majd neked adom és az utódaidnak. Az utadon veled leszek és vigyázok rád és az utódaidra.

Ábrahám lehet, hogy megijedt, és talán el is szomorodott, hogy a nyugalmas otthonát ott kell hagynia. Sokat gondolkodhatott, talán még szorongott is. Végül döntött, és követte Isten szavát. Hosszú, viszontagságos utat jártak be. Időnként megpihentek, majd továbbmentek. Mindannyian eljutottak oda, ahova Isten küldte Ábrahámot. Isten tényleg vigyázott rájuk a hosszú úton.

Eszközök:

- Nagy lepedőnyi zsákvászon: a „föld”, amelyen a hosszú út vezet, ami a szimbolikus tér lesz.
- Kavicsok: az utat jelezhetik, esetleg mást.

- **Sakkfigurák:** a szereplőket szimbolizálják.

Instrukció: Képzeljétek el azt a nagy területet, amin a hosszú út vezetett az Isten által kijelölt helyig! Játsszátok el a történetet!

A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyermekek, de a felnőttek is kedvvel és örömmel játszanak a tárgyakkal. Ismét megfogalmazhatjuk, hogy a kritika és javító szándék megfogalmazása helyett fogadjuk el azt a „produkciót”, amit látunk! Fogalmazzunk meg további bátorítást és megerősítést a játékosok számára! Az alábbiakat figyeljük meg: a csoport hogyan tudta megbeszélni, mit fognak alkotni, kik lesznek a szereplők; hogyan alakult a kiválasztásuk; mennyire élték át a játékot; mit tükröztek!

Ezek az információk segíthetik a hittanoktatót az egyéni hitfejlődés megsegítésében és a tanulók képességfejlesztésében.

3. osztály:

A kapernaumi béna (Mt 2,1–12)

Kapernaum egy város volt, ahol Jézus tanított és gyakran gyógyított is. Képzeljétek el, hogy épp egy kapernaumi házban van! Körülötte emberek, sokan vannak, alig férnek el, de nagy figyelemmel hallgatják, amit Jézus mond.

Élt a városban öt jó barát, akik nagyon jóban voltak egymással. Egyikük nem tudott mozogni, mert béna volt. Segítségre szorult, ha valahová el kellett mennie, ekkor mindig csak a barátaira számíthatott.

Egyikük meghallotta, hogy Jézus épp a városban, egy házban tanít. Tudta, hallotta, hogy meggyógyítja a betegeket. Odament és benézett. Látta, hogy a szorosban egymás mellett lévő emberek nem tolakodnak, hanem figyelmesen hallgatják Jézus tanítását.

Gyorsan hazafutott, szólt a barátainak, hogy vigyék el a beteg barátjukat Jézushoz. Úgy is tettek. Megfogták négyen és odavitték a tanítás helyszínére.

Látták azonban, hogy a tömegben keresztül nem tudják Jézus elé vinni beteg társukat. Tanakodtak, hogy mitévők legyenek. Kitalálták, hogy a tetőn keresztül tudják csak Jézus közelébe vinni. Nagy nehezen felmásztak, felhúzták a barátjukat, és a tetőn keresztül leemelték.

Mindenki, aki ott volt, meglepődött és csodálkozott. Néhányan még csodálkozó mondatokat is mondtak.

Jézus nyugodtan állt és mosolygott. Tudta, hogy mi történik. Megszólalt: Fiam, megbocsáttattak a te bűneidet! Kelj fel és menj haza!

A fiú felállt, és meggyógyult. Biztos, hogy nagyon örült, de a barátai is. Az emberek pedig egy pillanatig elnémultak, majd felkiáltottak: – Ilyet még nem láttunk!

– Majd hálát adtak Istennek.

Eszközök:

- Egy méterszer egyméteres barna vászon, mely a tetőt jelképezi.
- Négy hurkapálca, de el is hagyható (a pálcákat a vászon négy sarkára köthetjük, így lehet tartani a „tetőt”, de négy gyermek is foghatja).
- Kesztyűk (fehér: Jézus, sokféle színűek: a tömeg, sötétszürke: a béna fiú, a négy barát: egyforma barna vagy zöld).
- Paraván, ami lehet vetítívászon, tábla, lepedő, amit a gyermekek tartanak, de asztalon is folyhat a játék.

Egy harmadik osztályos tanulócsoport a következőképpen játszotta el:

Két helyszínt alakítottak ki. Egyik helyszín Jézus tanításának helye volt. Négyen

magasra tartották a „tetőt”, alatta ott állt Jézus. Az emberek egyenként, párosan jöttek, odatömörültek, várva Jézus tanítását.

A másik helyszín a béna fiú „háza”. Ott látjuk a négy barátot, kissé távolabb a beteg, aki fekszik. Az egyik barát így szól:

– Hallottátok? Itt van Jézus! Megnézem, hátha tud segíteni szegény barátunkon.

Fut a házhoz, látja a tömeget és Jézust. Majd visszafut. Szól:

– Gyertek, vigyük a barátunkat Jézushoz! Nehézkesen felemelik és cipelik a másik helyszínre, de a tömeg elzárja előlük az utat.

– Mit tegyünk? – szól az egyik.

– Vigyük a tetőre, ott leengedjük!

Egymást segítve felteszik a tetőre (leengedve a kendőt, a beteg legurul, a tető most kicsit „megrogyva”) és leeresztik.

A tömeg felkiált: – Ó! Nahát! Mi ez?

Jézus áll és vár. Majd megszólal:

– Isten megbocsátotta a bűneidet, kelj fel és menj haza!

Erre a fiú feláll és vidáman elmegy, a tömeg utat nyit neki. A barátok követik, mennek hazafele és örvendeznek, imádkoznak. A tömeg ezzel egyidőben csodálkozik, majd ők is imádkoznak.

Ez is egy megoldás. A hittanoktatónak nem is kellett megszólalnia, mert a gyermekek mondták egymás szavába vágva az élményeiket.

4. osztály:

Az özvegyasszony két fillérje (Mk 12,41–44, Mt 6,1–4)

Jézus nemcsak elmondta, hogyan kell Isten szerint élni, hanem figyelemmel kísérte a körülötte történő eseményeket, és felhívta rá a tanítványok figyelmet is, hogy tanuljanak a látottakból! Így volt ez most is.

Jézus és a tanítványai a templom előtt álltak és figyelték az adakozókat. Látták, hogy vannak olyanok, akik mindkét kezükben látványosan mutogatják a pénzüket, majd valamennyit bedobnak a templom előtt lévő perselybe, a többi magukkal vitték. Voltak olyanok, akiknek kevesebb pénzük volt, és annak egy részét a perselybe tették. Már szinte mindenki adakozott, amikor a persely előtt rongyos ruhában egy szegény asszony jelent meg. Hosszasan kutakodott, mire megtalálta filléréit, és bedobta a perselybe.

Látta ezt Jézus és látták a tanítványok is. A tanítványok tanultak az esetből.

Eszközök:

- paraván, asztal, persely (a paravánt helyettesítheti lepedő, tábla stb.),
- fehér és szürke kendők (fejkendő nagyságúak),
- csillogó kisebb, nagyobb pénzérmék (kartonpapírból kivágott köralakok, amit bevonunk alufóliával). Sokat kell készíteni!
- kezek (Jézus és a tanítványok: kezek, rajtuk kendő úgy, hogy az ökölbe szorított kéz az „arc”, amit körbeölel a textil. Jézus fehér öltözetű, a tanítványok pedig szürkék. Az adakozók csak kezek, öltözet nélkül, az öregasszonyon lehet egy rongyos, szoros kesztyű.

A nyedikes tanulók elképzelése a következő volt:

A paraván mögött álltak Jézus és a tanítványok. „Beszélgettek”, a játszó úgy tettek, mintha folyamatos diskurzus folyna a tanítványok és Jézus között, de hangnélküli volt a jelenet. A paraván előtti asztalon állt a persely feliratú tábla. A játszó nem látzottak, csak a kezek. Két kéz „jött”, mindkét kéz tele volt pénzzel, még el is hullajtotta, annyira sokat hozott. A „kéz” tétovázott,

egyik kezéből a másikba rakosgatta a pénzt, majd egyet, a legkisebbet bedobta a perselybe, majd elment. A másik oldalról jött még két kéz, azokban kisebb méretű és kevesebb pénz volt, egy közepes méretűt bedobott, a maradékot szorosán megfogta és elvitte.

Kisvártatva jött két kéz, bizonytalanul, mintha keresne valamit, majd két pici pénzt dobott be a perselybe. Még egy kicsit áll, majd elment. Jézus és a tanítványai közben némán, mozdulatlanul figyeltek, majd hevesen beszélgetni kezdenek, de csak metajelzésekkel fejezik ki, hogy folyik a tanítás.

Ezután következett a játék megbeszélése. Aztán a tankönyv tanulmányozása, végül elolvasták a Biblia szövegét is (Mk 12,41–44).

5. osztály:

Bábel tornya (1Móz 11,1–9)

Azok az események amiről most szó lesz, nagyon régen történt. Az emberek elfordultak Istentől, hatalomra, hírnévre, birtokra vágytak, de nagyon. Mértéktelen hatalmat akartak. Könnyen meg tudták beszélni közös céljukat, mert mindenki egy nyelven beszélt. Összefogtak, tervet készítettek.

– Építsünk tornyot, hatalmasat, égig érőt!

– Téglából építsük, hogy örökké fennálljon!

– Fogjunk neki! Add a téglát! Még! Gyorsabban!

A torony magasodott, már-már az égig ért. Az emberek öntelten nézték. Mérheterlenül el voltak telve önmagukkal.

Akkor Isten látta, hogy az emberek elvetették a sulykot, ezért megnézte őket, meg az építményüket. Ekkor ezt mondta az Úr:

– Ez így nem mehet tovább! Most még egy nép ez, és a nyelvük is ugyanaz. Könnyen elérhetik a céljukat. Nem engedhetem meg,

hogy ilyenek maradjanak. Összefavarom a nyelvüket, hogy ne értsék meg egymást.

Az Úr így is tett. Ekkor nagy zavar támadt: kapkodás, tévováság, értetlenség. A Bábel tornya a zavar tornyává vált. Az emberek szétszéledtek a föld minden tájára, s a tornyot sem építették tovább.

Eszközök:

- lepedő, amit ablak/fényforrás előtt kihúzáva tart két gyermek: célja árnyjáték létrehozása
- minél nagyobb építőkockák
- székek
- hang (emberek hangja, Isten hangja)

Egy elképzelés: A lepedő mögött a tanulók a játékkockákból építik a Bábel tornyát. Hallatszik az emberek egyezkedése, célja. Mikor a lepedő felső részéig ér a „torony”, Isten hangját hallhatjuk (de nem jelenítjük meg). Az emberek ijedten néznek felfelé. Csönd lesz.

Majd ismét az emberek hangja hallatszik mindenféle nyelven. Majd az „árnyemberek” szétszélednek.

6. osztály:

A tékozló fiú története (Lk 15,11–32)

Egy apának volt két fia. A fiatalabbik egyszer csak megunta az otthoni életet, szabadságra vágyott. El akarta hagyni az apai házat, ezért így szólt az apjához: – Apám, add ide nekem azt a pénzt, amit rám akarsz hagyni! (Ezt a vagyont csak akkor kaphatta volna meg a fiú, ha az apja meghal. Tudta ezt, de mégis elkérte.)

Az apa odaadta. A fiú, immár gazdagon, nekivágott a világnak. Mulatni akart. Szórta a pénzt mindenfelé. Addig-addig költekezett, míg nem maradt egy fillérje sem. Éhezett. Akkor kénytelen volt beállni disz-

nópásztornak. Olyan éhes volt, hogy már a disznók ételét is megette volna, ha lehetett volna. Azt gondolta: – Az apám házában a béresek annyi kenyeret esznek, amennyit akarnak. Én meg éhen halok. Visszamegyek az apám házába.

Aztán útra kelt és visszament az apjához, és ezt mondta:

– Apám! Vétkeztem az ég ellen és te elened. Nem vagyok méltó, hogy fiadnak nevezz, tégy engem olyanná, mint béresed közül egy!

Az apja megölelte, megvendégelte és azt mondta:

– Együnk, vigadjunk, mert az én fiam meghalt és feltámadt, elveszett, de hazatalált!

A nagy vigadalom közepén ért haza az idősebb fiú. Megtudta, hogy öccse hazatérését ünneplik. Ez rosszul esett neki, duzzogott és apjának szóvá is tette: – Látod, mióta szolgálok neked, és még egy kecskegidát sem adtál, hogy mulatozzak a barátaimmal. Amikor pedig megjött a fiad, aki eltékozolta a vagyonodat a rossz életével, levágattad neki a hízott borjút? Az apja így szólt: – Fiam, te mindig itt vagy és mindenem a tied. Vigadj és örülj, hogy a te testvéred elveszett, de meglelt!

Eszközök:

- különböző cipők: többféle férficipő, elnyútt cipő, kecses női cipők, egyujjas bőrkesztyűk, „pénzeszsák”
- asztal
- különböző terítők: zöld, barna, fekete
- Egy képzésen résztvevő felnőtt csoport az animációt a következő tárgyakkal képzelte el:
 - apa: ápolt férficipő.
 - idősebb fiú: kopott, munkás cipő,

- tékozló fiú: fényes lakk/szétmállott cipő, amely valamiképpen hasonlító az eredetihez

- lányok: női cipők, sokfélék: színesek, díszesek

- disznók: egyujjas kopott bőrkesztyűk

A játék az asztalon zajlott, a helyszínek a terítők kicserélésével változtak.

7. osztály:

Mária és Márta Jézus (Lk 10,38–42)

Jézus és tanítványai betértek abba a faluba, ahol egy testvérpár, Márta és Mária lakott. Márta fölöttébb aggodott és szorongott, hogy kész legyen a vendégek fogadására. Rengeteg dolga volt. Attól félt, hogy nem tudja igazán tisztességgel kiszolgálni a vendégeket. Különösen azért volt feszült, mert maga Jézus volt a vendég. Ráadásul még az is aggasztotta, hogy nő léte re férfi vendéget kell, hogy fogadjon a házában. Szokatlan volt ez akkoriban.

Ahogy Jézus megérkezett, leült. Márta még gyorsabban tett-vett, végezte a dolgát. Mária viszont leült Jézus mellé, és figyelmesen hallgatta a tanítást.

Márta türelmetlen lett és szólt:

– Uram, nem törödsz azzal, hogy a testvérem magamra hagyott a szolgálatban? Mondd hát neki, hogy segítsen!

Jézus azonban így felelt:

– Márta, Márta, sok mindenért aggódsz és nyugtalankodsz, pedig kevésre van szükséged, valóban csak egyre. Mária a jó részt választotta, amelyet nem vehetnek el tőle.

Márta elgondolkodott.

Eszközök:

- Sálak (amik a tanulóknál vannak, azokat kell kiválogatni közülük, amelyek a kor díszítómintázatára emlékeztetnek).

A sálak közepére csomót kötünk, ez jelzi a fejet, a lelógó két rész a testet jelképezi. Ajánlott színválasztás: Jézus fehér, Mária és Márta különböző árnyalatú sálat kapjon, ha lehetséges.

- Az asztal mint szkéné.

A tanulók kiscsoportokban szabad elképzelésük szerint játszhatják el a történetet. Ezután megbeszélhetik, elemezhetik, ki-ki elmondhatja érzéseit, gondolatait. Ezt követheti a bibliai szöveg elolvasása.

8. osztály:

Jézus és a samáriai asszony (Jn 4,1–29; 39–42)

Jézus úton volt a tanítványival. Sikárba értek, ahol Jákób forrása található. Sikár Samáriában volt. A tanítványok elmentek ennivalót venni, Jézus pedig a forrás mellé ült, mert megfáradt. A samáriaikkal a zsidók nem érintkezhetek, nem is beszélhetek velük.

Egyszer csak megjelent egy samáriai asszony, aki vízért jött a forráshoz. Jézus megszólította: – Adj innom!

Az asszony meghökkent, hogy egy zsidó ember szól hozzá.

– Hogyan? Te zsidó létedre tőlem kérsz vizet, mikor én samáriai vagyok?

– Ha ismernéd Isten ajándékát – szolt Jézus –, akkor te kértél volna tőle és ő adott volna élő vizet. Az asszony így szolt hozzá:

– Uram, mérőedényed sincs, a kút is mély, honnan vennéd az élő vizet? – az asszony nem értette Jézus szavait.

Jézus tovább magyarázta:

– Aki az örök élet vizéből iszik, soha többé nem szomjazik meg, mert az örök élet vize forrássá lesz benne.

Az asszony most érdeklődve mondta:

– Uram, adj nekem ebből a vízből, hogy

ne szomjazzam meg, és ne kelljen ide járnom vízért!

Az asszony még mindig nem értette, mit is akar Jézus mondani neki, és így folytatta:

– Uram, látom, hogy te próféta vagy. A mi atyáink ezen a hegyen imádták Istent, ti pedig azt mondjátok, hogy Jeruzsálemben van az a hely, ahol Istent imádni kell.

Jézus így válaszolt.

– Higgy nekem, asszony, hogy eljön az óra, amikor nem ezen a hegyen, nem is Jeruzsálemben imádják az Atyát! Ti azt imádjátok, akit nem ismertek, mi azt imádjuk, akit ismerünk, mert az üdvösség a zsidók közül támad. De eljön az óra, és az most van, amikor igazi imádói lélekben és igazságban imádják az Atyát, mert az Atya is ilyen imádókat keres. Az Isten Lélek, és akik imádják őt, azoknak lélekben és igazságban kell imádniuk!

Az asszony így felelt:

– Tudom, hogy eljön a Messiás, akit Krisztusnak neveznek, és amikor eljön, kijelent nekünk mindent.

Jézus ezt mondta neki:

– Én vagyok az, aki veled beszélek.

Ekkor megérkeztek a tanítványai, és csodálkoztak azon, hogy asszonnyal beszél, mégsem mondta egyikük sem: Mit akarsz tőle? Miért beszélgetsz vele? Az asszony pedig otthagya korsóját, elment a városba, és szolt az embereknek:

– Jöjjetek, lássátok azt az embert, aki megmondott nekem mindent! Vajon nem ő a Krisztus?

Erre azok elindultak a városból, és kiementek hozzá.

Eszközök:

- borosüvegek, a legdíszesebb fehér üveg: Jézus

- más formájú, más színű üvegek: a tanítványok
- egyforma üdítő üvegek: azok a férfiak, akik a faluból jönnek Jákób forrásához
- kisméretű korsó: a samáriai asszony

A játékhoz általában két szempontot szoktunk adni:

1. Játsszátok el Jézus és az asszony találkozását!

2. Játsszátok el, hogy miről beszéltek az emberek, mikor az asszony elmondta nekik, mit hallott Jézustól!

A játék során tükröződik, hogy a szöveget, a szimbólumot hogyan értelmezték a tanulók, milyen érzelmi átéléssel játszották el, és milyen kapcsolatuk van egymással és Istennel.

Ez lesz az alapja a következő találkozások célkitűzésének.

¹ <http://beothy-sebok.hu/szakmai-publikaciok/pszichodrama> (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)

² http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/01_simandi_04_16/1028szitucis_mdszerek.html (Utolsó letöltés: 2020.06.08.)

³ ráhangolás-jelentésteremtés-reflektálás

⁴ A pedagógiai folyamat csak egy részletét emeljük ki, amely a tárgyanimációt illusztrálja.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- ÁRVAVÖLGYINÉ Szatmári Ibolya – SZÁSZI Andrea – KUSTÁR Gábor – MIKLYA LUZSÁNYI Mónika: *Istennel a döntéseinkben. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 5. osztályos tanulók számára*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2017.
- BAGDY Emőke – TELKES József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- BÁNRÉTI Zoltán: *Kommunikálj! – kommunikációs és nyelvi tréningek 14-18 évesek számára*, Budapest, Korona Kiadó, 1996.
- BÖLCSFÖLDINÉ Türk Emese – SZÁSZI Andrea – SZÉNÁSI Lilla – ZIMÁNYI Noémi: *Isten tenyerén. Református hit- és erkölcsstan tankönyv egyházi iskolák 1. osztályos tanulói számára*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2018.
- D. KOVÁCS Júlia (szerk.): *Művészeti nevelés*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1998.
- ERŐS Ferenc: *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Balassi Kiadó, 2011.
- FISCHER, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2000.
- GABNAI Katalin: *Dramajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.
- GORDON, Thomas: *T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése*, Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1974.
- HOPPÁL Mihály – JANKOVICS Marcell – NAGY András – SZEMADÁM György: *Jelképtár*, Budapest, Helikon Kiadó, 2000.
- KAPOSI László (szerk.): *Játékkönyv. Játékok a közösségformálás szolgálatában I*, Gödöllő, Gödöllői Művelődési Központ, 1984.
- KAPOSI László (szerk.): *Játékkönyv. Játékok a közösségformálás szolgálatában II*, Gödöllő, Gödöllői Művelődési Központ, 1987.
- KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel: *Kooperatív tanulás*, Budapest, Önkonet Szolgáltató és Tanácsadó Kft., 2000.
- KIEFER Ferenc: *Jelentésmélelt*, Budapest, Corvina, 2000.
- KUSTÁR Gábor – SZÁSZI Andrea: *Istennel az úton. Református hit- és erkölcsstan tankönyv egyházi iskolák 2. osztályos tanulói számára*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2019.
- LAKATOS Lilla: *Természbábok mindenkinek – Lakatos Lilla figuráiból*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1985.
- LENGYEL Pál: *Színházasdi*, Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó, 1987.
- SZÁSZI Andrea (szerk.): *A Magyarország Református Egyház hit- és erkölcsstan kerettanterve. I. kötet. 1-8. évfolyam*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2012.
- SZENTIRMAI László: *Nevelés kézzel-bábbal*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1998.
- SZILÁGYI István: *Önismeret és személyiségfejlesztés*, Budapest, Skandi-Wald Könyvkiadó Kft., 2002.
- TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*, Debrecen, Pedellus Kiadó, 2000.
- TÖMÖRY Márta (szerk.): *Ember és báb. Bábszínházak, műhelyek, kísérletek*, Budapest, Műsák Közművelődési Kiadó, 1990.
- PIAGET, Jean: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*, Budapest, Gondolat, 1978.
- PLUHÁR Gáborné – SZÁSZI Andrea: *Isten világozottságában. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 6. osztályos tanulók számára*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2015.

DR. SIBA BALÁZS

A TANÁRI KÉRDÉS MINT MUNKAESZKÖZ

„A jó kérdés vagy kérdések felismerésének kulcsa az aktuális helyzet megértésében rejlik. Mindig több jó lehetőségből választhatunk — amelyek mindegyike számos lehetséges következménnyel járhat. Minden attól függ, hogy mit szeretnénk elérni.”¹ (Terry Fadem)

BEVEZETÉS

„Kérdezni mindenki tud, csak válaszolni nem” – gondolhatják sokan, pedig nem is annyira természetes, hogy tanárként valóban jó kérdéseket teszünk-e fel diákjainknak.

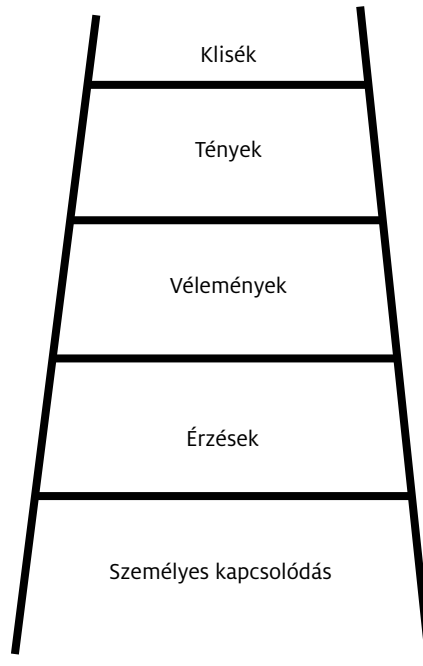
Az elmúlt években számos óralátogatás és óraterv átolvasása során arra lettem figyelmes, hogy a tanári kérdés kevésbé tudatosan használt eszköze sokaknak. A hittanórán lehet, hogy sokat kérdezőnk, de sokszor inkább mint kötőanyag, semmint az óravezetés egyik legfontosabb eszközeként jelenik meg a tanári kérdés. Szupervizorként és szervezetfejlesztőként kollégáimmal sokszor dolgoztam azzal, hogy a megfelelő kérdést a megfelelő időpontban tegyük fel, és sokszor tapasztaltam azt, hogy egy jó kérdés teret nyithat a gondolatoknak. Ez a kettős tapasztalat indított arra, hogy a tanár szerepéből gondoljam végig a kérdésekben rejlő lehetőségeket.

A KOMMUNIKÁCIÓ SZINTJEI

Egyes kutatások szerint a tanórákon számtalan kérdés hangzik el, de ezek többnyire ellenőrző, információt (vissza)kérő kérdések, illetve álkérdések (pl.: igent gyűjtő kérdés), hiszen a tanár nem feltétlenül kíváncsi a gyerekek gondolataira, csak a figyelem fenntartásának eszközét látja a kérdésekben.² Sokszor használjuk, de kérdés, használjuk-e oly módon, hogy gondolati és érzelmi mélységek tárulhassanak fel az órán zajló kommunikációs folyamatban?

A kommunikációnak különböző szintjei vannak. Ezeknek a lehetséges szinteknek bemutatására szolgál a következő ábra:

A kommunikáció szintje



1. ábra (saját szerkesztés)

Az ábra az információmegosztás mélysége és belső világunk közötti összefüggést mutatja be. A legtöbb emberi beszélgetés a klisék, gondolatok, esetleg vélemények szintjéig jut el (természetesen az érzelmek ezekben az interakciókban is jelen vannak). Ebben a modellben a legmélyebb szint az emberi kapcsolódások szintje, mely nemcsak érzésmegosztás, hanem az együttérzés mint kölcsönös akció jelenik meg.³

A legtöbb emberrel felszínes beszélgetésben vagyunk: ez az úgynevezett klisék világa, amikor nem igazán tartalmaz új információt a kommunikáció, persze nélkülözhetetlen, hogy különböző szófordulatok és felszínes beszélgetések által valamilyen módon sokakkal ápoljuk kapcsolatunkat. A hittanórán is sok minden tartozhat a klisék világába, hiszen a túl sokszor ismételt fordulatok, a sokszor visszatérő gondolatok, megoldások klisévé válhatnak a diákok és talán a tanárok szemében is.

A kommunikáció egy mélyebb szintje a tények világa, amikor információkat osztunk meg egymással. A tudásátadás leginkább ezen a szinten történik a tanórákon is.

A kommunikáció következő szintje a vélemények világa. Itt már nemcsak a különböző kognitív sémák jelennek meg, hanem a tényekhez való viszonyulásunk, értékrendszerünk, beállítódásaink is. A kommunikáció mélyrétegei felé haladva egyre kevesebb azon

emberek köre, akikkel ilyen mélységű kommunikációban vagyunk, de az iskola lehet az a hely, amely a véleményformálás, a vita, a gondolatok kicserélésének helyszínévé válhat számunkra. Sajnos az iskolában eltöltött idő nagyon kis hányadában kap arra lehetőséget a diák, hogy véleményt formálhasson, valódi beszélgetésben legyen része, visszakérdezzen, vagy vitapartnere legyen a másinak vagy a tanárnak.⁴

A kommunikáció mélyebb rétege az lenne, amikor valaki az érzéseit is szavakba önti. A mindennapjaink során elég kevés ember az, akivel az érzéseinkről beszélünk, sok esetben a felnőtteknél is nagy hiány ez, hogy a saját érzéseikről tudjanak beszélni. A többi tanórához képest a hittanóra lehetne egy olyan fórum, ahol alkalomadtán akár az érzéseinkről is gondolkodhatunk, és segítséget adhatunk ahhoz, hogy a diákjaink tisztába kerüljenek saját belső világuk dinamikájával és segítséget kapjanak ahhoz, hogy néven tudják nevezni a bennük zajló folyamatokat.

Az emberi kommunikáció egyik legmélyebb rétege a nagyon mély empátia, amikor a másik terhét és örömét magunkra vesszük, és tudunk sírni a síróval, és igazán örülni az örülővel.

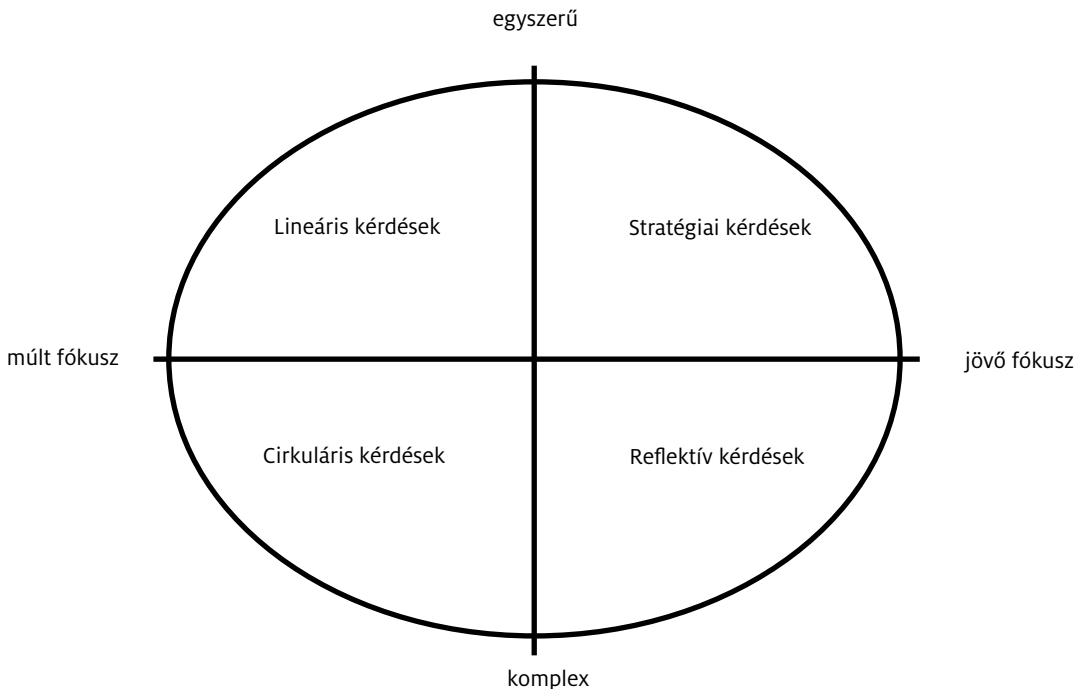
A hittanóra a személyiségünk jéghegyének készségi szintjétől mélyebb rétegeit célozza, segíti a reflexiót, ugyanakkor nem célja a terápiás mélységekben való munka. Az érzelmi szinten való munkához hozzátartozik a határvédelem kérdése is. A tanóra során nincs elvárás arra, hogy a résztvevő továbbmenjen a megosztásban, mint azt saját maga számára kívánatosnak tartja. A személyiség mélyebb rétegeit érintő kérdésekben fontos, hogy akár nemet is mondhasson a diák. Ha nem is kifejezett cél a hittanórán terápiás mélységben együtt lenni – bár néha megadatik, hogy a hittanóra ilyen szempontból is *kairosszá* váljon –, de a tanítási folyamat érzelmi vetületéről nem mondhatunk le. A tanórán a túl sok érzelem nem is lehet cél, hiszen hosszabb távon a tanulási folyamat rovására mehet, de azon dolgoznunk kell, hogy a tények ismertetésén túl, véleményformáló és érzelmi biztonságra törekvő kommunikációs teret hozzunk létre a hittanórán.

A KÉRDÉSEK FAJTÁI KARL TOMM MODELLJE ALAPJÁN

Az, hogy a kommunikáció mélyebben szántó legyen a klisék világánál, a tanári kérdés nagyon fontos eszköz. A szakirodalom többféle módon rendszerezi a kérdéseket és számos kérdésfajta létezik, úgy mint ellenőrző kérdés, visszacsatoló, hipotetikus, nyílt és zárt, átke-retező, paradox kérdés, feltáró vagy éppen igent gyűjtő.⁵

Úgy gondolom, hogy a hittanóra gondolati ívét és a beszélgetés elmélyítését segítő kérdések megtalálásában sokat segíthet Karl Tomm eredetileg pszichoterápiában használt modellje. Karl Tomm négyféle kérdéstípust különböztet meg a fókusz és komplexitás szempontjából:⁶

A kommunikáció szintje







2. ábra (saját szerkesztés)

LINEÁRIS TÉNYFELTÁRÓ EGYSZERŰ KÉRDÉSEK

A lineáris kérdések a helyzet feltárását segítik, céljuk a probléma pontosabb megértése, illetve az ismeretanyag elmélyítésére vagy ellenőrzésre szolgálnak. Ide tartoznak a tisztázó kérdések, definiáló kérdések, a tudást feltáró kérdések. Főbb kérdéstípusok: ki? mi? hol? mióta? milyen? Például: „Mióta áll fenn ez a probléma? Mi történt pontosan? Történt-e már hasonló egy másik bibliai történetben?” A lineáris kérdésekre a válaszok általában a bibliai történetben vagy a tanári ismertetésben vannak benne, és a kérdésekkel a tanár tulajdonképpen azt várja a diákoktól, hogy visszamondják a korábban ismertetett információt. Ilyen esetben a sikeres válaszadáshoz a tartalom egy-egy részletének ismerete is elegendő. A lineáris kérdések fontos tájékozási pontokat adhatnak, de lényeges, hogy ne tegyünk fel túl sok kérdést ebből a típusból, mert ettől a diákok leginkább vállatásként élnék meg a helyzetet.

CIRKULÁRIS KÉRDÉSEK

Ezek a kérdések elősegítik a perspektívaváltást, az itt és most helyzet tisztázását és a kapcsolatokra irányulhatnak. Például: „Mi mindenről szól még a történet? Ki, mit tett még ott? Mit gondolsz, miért?” Ezeknél a kérdéseknél a válaszadáshoz nem egy-egy részterületre, hanem az összefüggések feltárására vagyunk kíváncsiak. A mérlegeléssel, összevetéssel a tények világából a vélemények szintjére érkezhetsz el a tanár-diák párbeszéd. Ezek a kérdések arra bátorítanak, hogy az információt átalakítsuk. A cirkuláris kérdések a diáktól a gondolatok, tények, definíciók vagy értékek közötti összefüggéseket kéri. A tanulóknak arról kell elgondolkodniuk, hogy a gondolatok, koncepciók és különböző kontextusok között hogyan alkothatunk értelmes összefüggéseket.

<p>LINEÁRIS KÉRDÉSEK: MÚLT FÓKUSZ – EGYSZERŰBB RENDSZER</p> <ul style="list-style-type: none"> – tisztázó kérdések – definiáló kérdések – tudást feltáró kérdések <p>Mi? Ki? Hol? Mióta? Milyen?</p> 	<p>STRATÉGIAI KÉRDÉSEK: JÖVŐ FÓKUSZ – EGYSZERŰBB RENDSZER</p> <ul style="list-style-type: none"> – jövő irányú kérdések – konfrontáló kérdések – problémamegoldó kérdések – vélemény és értékítélet kérdései <p>Mi célból? Merre? Mennyire? Melyik?</p> 
<p>KONTEXTUÁLIS/CIRKULÁRIS KÉRDÉSEK: MÚLT FÓKUSZ – KOMPLEX RENDSZER</p> <ul style="list-style-type: none"> – rendszerszintű kérdések – cél az összefüggések meg- látása – felfedezés segítése – új nézőpontok <p>Vajon? Mennyiben? Mit jelent?</p> 	<p>REFLEKTÍV KÉRDÉSEK: JÖVŐ FÓKUSZ – KOMPLEX RENDSZER</p> <ul style="list-style-type: none"> – szándéktisztázás – érzések, belső viszonyulások – hipotetikus kérdések <p>Mikor érzed azt, hogy...? Elképzelhető, hogy...?</p> 

3. ábra (saját szerkesztés)

A STRATÉGIAI KÉRDÉSEK

A stratégiai kérdések jövő fókuszúak és a szándékok, illetve indítékok tisztázását segítik. Ezen kérdéseknél nem elég az ismertett tananyag összefüggéseinek megértése, hanem a diák eddigi élettapasztalatára – és akár más területen összeszedett tudására – is szüksége van, hogy az életkérdésekre, illetve problémákra személyes választ tudjon adni. Főbb kér-

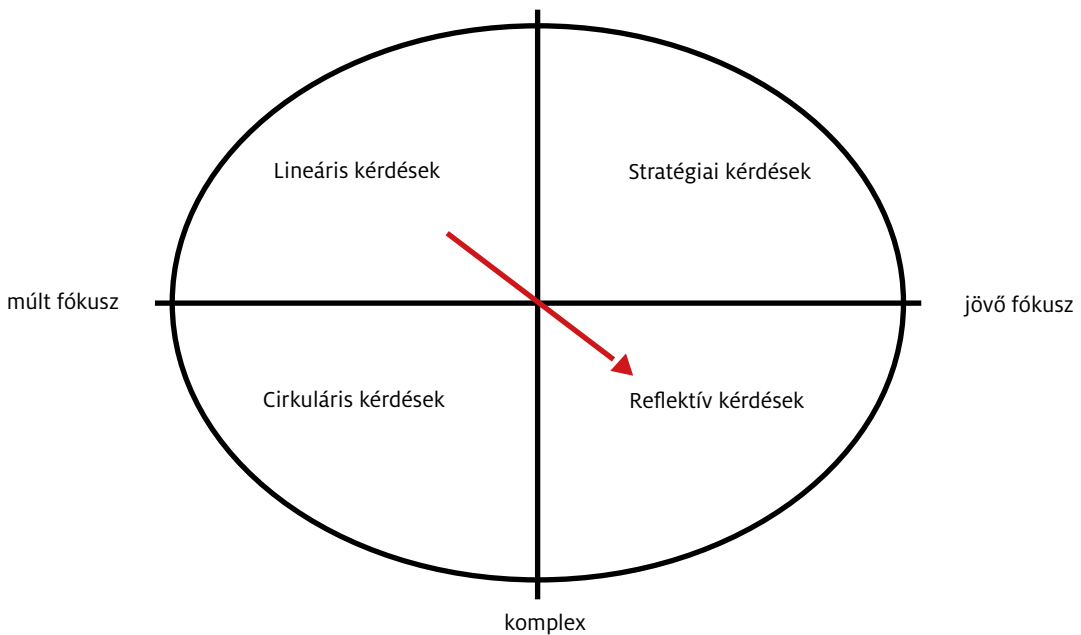
dések: Mi célból? Merre? Mennyire? Melyik?

REFLEKTÍV KÉRDÉSEK

Elsősorban a jelenre és jövőre fókuszálnak, e kérdések megválaszolásához saját magunk életére egy külső perspektívából kell rátekintenünk. Ezek azok a kérdések, melyek leginkább segítik az érzelmi viszonyulás feltárását. Hogyan vélekedünk jóról és rosszról; mi helyes és helytelen számunkra; hogyan viszonyulunk a megismert tényekhez; miképpen tudjuk a saját életünkre vonatkoztatni mindazt, ami a tanórán elhangzott? Pl.: „Mikor érezted azt, hogy..? Hogyan érintene az, hogy...? Te hasonló helyzetben, hogyan...? Mit viszel magaddal a mai órából a fejedben és a szívedben? Mit tanultál magadról és a csoportról? Milyen kérdés fogalmazódott meg benned, amikor...?”

Azért fontos a gyerekek gondolatait a reflexiós kérdések irányába terelni, mert ezek által meghívást kapnak arra, hogy az elhangzott információ és a saját életük között kapcsolópontokat keressenek: „alapvető jelentőségű, hogy az egyéni élettörténetben megtaláljuk a kapcsolópontokat, amelyek a közös történethez kötik azt, hiszen csak a közös történetbe ágyazottan válik történetünk igazából érthetővé”.⁷ Nem minden élmény válik hittapasztalattá, hanem csak azok, amelyekhez az érzelmi telítettség mellé olyan gondolati magyarázatok párosulnak, amelyek segítik az élmény elhelyezését világszemléleti rendszerünkben.⁸

egyszerű



4. ábra (saját szerkesztés)

A hittanórán mind a négy kérdéstípussal találkozunk. Általában a történetek vagy az ismeretanyag átadásánál lineáris kérdések jelennek meg az órák elején. Nem feltétlenül kell az összes kérdéstípust beépítenünk az óra logikai rendjébe, de arra érdemes törekedni, hogy a kérdések iránya a lineáris kérdésektől a reflexív kérdések irányába mozduljon el az óra során.

Lehet olyan óra, amikor a cirkuláris kérdések, vagy a stratégiai kérdések követik a lineáris kérdések sorát. Azonban nem mondhatunk le arról, hogy segítsük a gyermekeket „mélyebbre evezni”, hogy a kognitív szinttől az affektív szintekig eljuthassunk a hitoktatás folyamatában. A kérdések nagyszerű lehetőséget biztosítanak arra, hogy a Biblia világától eljuthassunk a gyermekek világáig. A kérdések ajtókat nyithatnak nemcsak a rácsodálkozás, a kreativitás, hanem a saját érzéseink felé is.

¹ Fadem, Terry J.: *A kérdezés művészete*, Budapest, HVG Kiadó, 2009, 71.

² Antalné Szabó Ágnes kutatásai szerint átlagban 128 tanári kérdés hangzik el egy tanórán. Antalné Szabó Ágnes: A tanári beszéd kérdésszerkezetek I., *Magyar Nyelvőr*, 2. szám, 2005, 173-185, 183.

³ Weiss, Helmut: *Lelkigondozás, szupervízió, pasztorálpszichológia*, Exit Kiadó, Kolozsvár, 2011, 170.

⁴ Suhajda Edit: A kérdezés, in Balázs Géza - Adamikné Jászó Anna - Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk - Írások Grétsy László 70. születésnapjára*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2002, 439-443.

⁵ Kraiciné Szokoló Mária: *Felnőttképzési módszertár*, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2004, 102-104.

⁶ Karl Tomm: Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, reflexive and strategic questions? in *Family Process*, 27(1), 1988, 1-15.

⁷ Uta Pohl-Patalong: *Seelsorge zwischen Individuum und Gesellschaft*, Stuttgart, Kohlhammer, 1996, 258.

⁸ Siba Balázs: *Spirituális útkeresés és a református lelkiség – lelkészinterjúk fényében*, *Theologiai Szemle*, 59:(3), 2016, 158-169.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES: A tanári beszéd kérdésszerkezetek I., *Magyar Nyelvőr*, 2. szám, 2005, 173-185.

FADEM, Terry J.: *A kérdezés művészete*, Budapest, HVG Kiadó, 2009.

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA: *Felnőttképzési módszertár*, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2004.

POHL-PATALONG, Uta: *Seelsorge zwischen Individuum und Gesellschaft*, Stuttgart, Kohlhammer, 1996.

SIBA BALÁZS: Spirituális útkeresés és a református lelkiség – lelkészinterjúk fényében, *Theologiai Szemle*, 59:(3), 2016. 158-169.

SUHAJDA EDIT: A kérdezés, in Balázs Géza - Adamikné Jászó Anna - Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk - Írások Grétsy László 70. születésnapjára*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2002, 439-443.

TOMM, Karl: Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, reflexive and strategic questions? *Family Process*, 27(1), 1988, 1-15.

WEISS, Helmut: *Lelkigondozás, szupervízió, pasztorálpszichológia*, Kolozsvár, Exit Kiadó, 2011.

DR. SZÁSZI ANDREA

ÚTMUTATÓ A HITANOKTATÁS DIGITÁLIS TANRENDJÉHEZ ÉS DIGITÁLIS SEGÉDANYAGOK A KATECHÉZISHEZ – TAPASZTALATOK ÉS ÖSSZEGZÉS

*„Mert nem a félelem lelkét adta nekünk Isten,
hanem az erő, a szeretet és a józanság lelkét.”
2Tim 1,7*

BEVEZETÉS

2020. március 16-tól az iskolákban tantermen kívüli digitális munkarendet vezettek be a Kormány 1102/2020 (III.14.) határozatával. Ebben a helyzetben is szerettük volna támogatni és segíteni a református lelképásztorok, hittanoktatók szolgálatát. Ehhez készült ez a segédlet, mely ajánlásokot tartalmaz. 2020. március 16. – június 15. között 224 digitális hittanóra anyagot készítettünk, melyeket honlapunkon, illetve körlevelekben tettünk közzé.

Közel három hónapig tartott a digitális hittanoktatás, amely sokszínű tapasztalatokkal szolgált. Az általános iskola 8 évfolyamában minden hétre – a heti 1 és a heti 2 órára is – küldtünk a kollégáknak digitális hittanórai anyagokat (PPT formában).

A középiskolai korosztályt tanítók számára egy bőséges módszertani segédletet állítottunk össze. Sajnos a középiskolai mo-

dulokhoz, kapacitáshiány miatt nem volt lehetőségünk minden hétre PPT-et készíteni. Annál is inkább, mivel a középiskolában – a moduláris rendszer révén – teljesen egyedi ütemben haladnak a kollégák a tananyaggal. Általános iskolában könnyebb volt a hétről hétre való segítségnyújtás.

A digitális PPT-ken kívül webináriumokat tartottunk, melyeknek témája a digitális hittanórákon használható PPT készítése és egyéb feladatkészítő alkalmazások voltak. A közvetlen segítségnyújtás hatékonysága érdekében korlátoznunk kellett max. 10–15 főben a létszámot. Így április 3–16. között, 12 webináriumon, összesen 101 fő vett részt.

Nagyon sok pozitív visszajelzést kaptunk az elkészült anyagokról, a segítségnyújtásról és a támogatásról. Nemcsak határainkon belül, hanem Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben és Horvátországban is ezeket az anyagokat használták az ottani digitális oktatás során.

A terveink között szerepel a további leckék PPT változatban való feldolgozása is, mely várhatóan a nyár során, illetve a 2020/2021-es tanév első félévében majd készül el. Ezek a honlapunkon lesznek elérhetőek, hogy ne

csak a virtuális térben, hanem a tantermeken belül is segítsék a hittanoktatást.

A következőkben a kiküldött útmutató leírása olvasható.

ÚTMUTATÓ

A munkacsoportban tisztában vagyunk azzal, hogy a szolgáltatások digitális kompetenciája eltérő, ezért többféle alternatívát is kínálunk a módszertani segédlet során. Az alábbiakban néhány fontos kérdés található:

1. Milyen első lépéseket érdemes megtenni a tantermen kívüli digitális munkarendre való átálláshoz?

1.1. Köznevelési intézmény felé

- Minél gyorsabb fel kell venni a kapcsolatot az intézmény vezetőségével és egyeztetni velük arról, hogy ők hogyan és milyen módon gondolják az iskola egészére vonatkoztatva megvalósítani a digitális munkarendet. (Pl.: Van-e olyan digitális osztályterem, amit ők használni szeretnének, és azt kéri, hogy minden pedagógus azt használja, vagy az egyénekre bizzák a megvalósítás módját?)
- A diákok és szülők elérhetőségeinek módjait kell feltérképezni. Jelenleg a KRÉTA naplón keresztül az állami iskolában tanító hittanoktatók nincsenek nevesítve (csak egy kódzó szerepel általában), így nem tudnak e-mailt küldeni a diákoknak/szülőknek. Kérjük meg az intézmény vezetését, hogy segítsék a szülőkhöz, diákokhoz való digitális eljutás útját!
- Egyeztessünk az intézménnyel az intézménybe való bemenetel lehetőségeiről/

szükségességéről – illetve lehetőség szerint az otthonról való távoktatás megvalósításáról!

1.2. Diákok és szülők felé

- Gyűjtsük össze a diákok és a szülők elérhetőségeit! Általában 6–7. évfolyamtól már elérhetőek a diákok Messengeren is, így érdemes ezen a felületen egy református hittanos csoportot létrehozni. Ez arra is lehetőséget ad, hogy közvetlenül kapcsolatban legyünk a diákokkal, hogy tudjuk őket bátorítani, meg tudjuk őket közvetlenül szólítani. A tanulóknak is nagy a bizonytalanság és többen közülük küzdenek a jelenlegi helyzettel.
- Ha tudjuk, gyűjtsük a szülők elérhetőségét, és egy bátorító levelet fogalmazzunk meg feléjük is! Illetve a szülők e-mail címeit, telefonszámait érdemes csoportonként rendszerezni, mivel később ezeket is használhatjuk a digitális oktatás megvalósításában.
- Térképezzük fel azt, hogy milyen technikai eszközzel rendelkeznek a diákjaink (laptop, okostelefon, tablet, internet hozzáférés stb.)! Ez azért fontos, mert a tervezésnél és a megvalósításnál a számtalan rendelkezésünkre álló lehetőségből azokat érdemes használni, ami a tanulók egész családjá számára (is) elérhető.

1.3. Saját lehetőségeink feltérképezése

- Gondoljuk végig, hogy mi milyen technikai eszközökkel rendelkezünk és milyen digitális kompetenciáink vannak! Sok jó alternatíva van a digitális oktatásra, viszont érdemes ezeket megfontoltan és céltudatosan használni. Jelen esetben is igaz lehet a „kevesebb, néha több” elv. Ugyan-

akkor arra is gondoljunk, hogy a gyermekek többsége jól bánik az IKT lehetőségeivel és szívesebben is használják azokat!

2. Hogyan tervezzük meg egy digitális tanórát?

- Az első lépés, hogy végiggondoljuk, hogy az elkövetkezendő hetekben mit szeretnénk tanítani.
- A tartalmi tervezésnél érdemes átgondolni, hogyan tudnánk az óravázlatainkban használt feladatokat, illetve az egész folyamatot digitálisan véghez vinni. Mi áll a rendelkezésünkre? Melyek azok a részek, amelyekhez személyes jelenlét lenne szükséges? Hogyan tudjuk pótolni a személyes jelenlétet? Mi az, ami elhagyható, mi az, amit nehezen vagy egyáltalán nem lehet megvalósítani?
- Csökkentsük a tananyag mennyiségét! Ne feledkezzünk el arról, hogy digitálisan másként tudunk tanítani, mintha közvetlenül együtt lennénk az osztályban!
- Mérjük fel, hogy mi az, ami digitálisan a rendelkezésünkre áll a hittanoktatásban!

A II. pontban részletesen olvashatunk erről (tankönyvek, munkafüzetek, illetve digitális feladatbank).

- Ha megvan, hogy mit szeretnénk tanítani, milyen alternatíváink vannak – csak utána kezdjük el konkrétumokban, kidolgozásban gondolkodni! Sok jó IKT alternatíva van, a céltudatosságot és a gyermekekre való odafigyelést itt is tartsuk szem előtt!

3. Mi minden tartozhat bele a digitális oktatásba?

Bár különbség van szakmailag és módszertanilag a digitalizált oktatás, a távoktatás és a digitális oktatás között, most ezekre nem szeretnénk kitérni. Mindegyiket figyelembe véve, többféle egyéni digitális kompetenciát és lehetőséget végiggondolva ajánlunk alternatívákat. Csak néhány sarokpontot emelünk ki a módszertani skálából, amelyek között számtalan variáció található. Fontos szempont, hogy mindig gondoljuk át, hogy mit és mire szeretnénk igazán használni!



ALTERNATÍVA	HOGYAN NÉZ KI A GYAKORLATBAN?
<p>SMS-ben való kommunikáció.</p> <p>Szélsőséges megoldás.</p> <p>Akkor javasolt, ha a szülőket, diákokat semmilyen más módon nem tudjuk elérni. (Pl.: nincs internetkapcsolat, stb.)</p>	<p>A szülő/diák számára SMS-ben küldjük el azt, hogy melyik tankönyvben lévő anyagrészt olvassa el/dolgozza fel önállóan, és melyik munkafüzeti feladatokat végezze el.</p> <p>Az elvégzés csak akkor ellenőrizhető, ha újra személyes találkozásra lesz lehetőség.</p>
<p>E-mail-ben vagy más digitális platformon való tananyag, ill. feladat átküldés.</p> <p>(Több módja van: akár konkrét óratervek, irányított PPT stb.)</p>	<p>Ennek több módja is van. (A jelen anyag II. és III. pontja több IKT-eszköz ajánlatot nyújt ehhez.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehetséges akár konkrétan a tankönyv/munkafüzet anyagát átküldeni e-mailben. • Készíthetünk egy online feladatlapot és kiküldhetjük azt egy közvetlen link segítségével. • Sokkal inkább javasolt azonban egy elkészített, vezetett feladatterv átküldését. Ilyen lehet például alsó évfolyamon a következő terv, ami akár több alsós témához is kapcsolható. <ol style="list-style-type: none"> 1. Nézd meg a linken található videót, és válaszd ki a kedvenc szereplődet! Max Lucado: Értékes vagy https://www.youtube.com/watch?v=BaNtYFSwqFA 2. Rajzold le a kedvenc jeleneted a történetből! Címet is adhatsz neki! 3. A szüleid segítségével fotózd le az elkészült képet, és küldjétek át e-mailben! 4. Te miben hasonlítasz a foltmanókra? Írd le röviden egy üres lapra! 5. Ebben a történetben Éli úgy viselkedik a foltmanókkal, mint Isten az emberekkel. Mit gondolsz, miért? Írd le egy lapra! 6. A két választodat tartalmazó lapot a szüleid segítségével fényképeztétek le, és küldjétek át e-mailben! <p>5–6. osztályban ugyanez már így lenne megvalósítható:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nézd meg a linken található videót és figyelj meg, hogy kihez hasonlítanak a foltmanók és kihez Éli! Max Lucado: Értékes vagy https://www.youtube.com/watch?v=BaNtYFSwqFA 2. Írd le és fotózd le, vagy készíts egy hangfelvételt arról, hogy mit gondolsz a foltmanók viselkedéséről! 3. Írd le és fotózd le, vagy készíts egy hangfelvételt arról, hogy mit gondolsz Éliről! 4. A fényképeket és a hangfelvételeket küldd el emailben a következő címre:... 5. Olvasd el és jegyezd meg a következőket: A történetben Éli hasonlít a viselkedésében Istenre. Isten számára minden ember fontos és értékes. Te is!
<p>Kombinált lehetőségek</p> <p>E-mail, messenger, virtuális platformok, digitális feladatbank, stb. használata</p>	<p>Több alternatíva is kínálkozik a megvalósításra: a II. és III. pontban, illetve az 1. számú melléklet módszertani segédletben részletesen található egy IKT-eszközajánlat és annak megvalósítási lehetőségei.</p> <p>Többféle IKT-eszköz kombinálásával történik a megvalósítás: videófelvételek, saját magunk által készített hangfelvételek, képi felvételek, meglévő Youtube-linkek, kisfilmek, hanganyagok, digitálisan elkészíthető feladatok. Ezekhez lehetőség van arra, hogy egy meghatározott időben (akár az eredeti óra idejében) e-mailben, messengeren vagy egy digitális osztályteremben rendelkezésre álljunk a gyermekek számára, ha közvetlenül kérdéseik vannak.</p> <p>Fontos!</p> <p>Legyünk nagyon tudatosak abban, hogy milyen eszközt választunk és az mire használható, milyen lehetőségei és kihívásai vannak!</p>
<p>Virtuális osztályterem, valós idejű óra tartása</p>	<p>Erre is jónéhány lehetőség van (pl. Skype, Facebook Live, Microsoft365, Microsoft Teams stb.). Jelen anyag mellékletében több alternatíváról olvashatnak, illetve néhányukra a III. pont is kitér.</p> <p>A digitális osztályteremben a tanár és a diákok egyszerre vannak virtuálisan jelen. Gyakorlatilag úgy tartunk órát, mint egy rendes tanórán: a diákok kérdezhetnek és válaszolhatnak, a pedagógus vezeti az órát. Természetesen itt is megszthatunk anyagokat, linkeket.</p> <p>Fontos! Ezeket az órákat is nagyon alaposan meg kell tervezni, fel kell készülni a technikai problémákra is különböző megoldási lehetőségekkel (pl. kiesik egy diák stb.) és fel kell készíteni a diákokat is a felület használatra!</p>

ELŐNYE/HÁTRÁNYA

Előny:

Valamilyen módon elérjük a gyermekeket.

Hátrány:

- Motivációs lehetőségek kicsi aránya.
- Nem tudjuk, hogy megtörténik-e a feladatvégzés.
- Nincs lehetőség a nehéz kérdések megbeszélésére, a hit fejlődésének, illetve az oktatás folyamatának közvetlen megtámogatására.
- Gyakran szülői bevonást is igényel.

Előny:

- Nagyobb elérési lehetőség.
- Akár KRÉTA rendszerben is kiküldhető.
- Több alternatíva van a feladatok beépítésére.
- A több feldolgozási lehetőség (pl. feladatbank használata) jobban motiválja a gyerekeket.

Hátrány:

- Alaposan át kell gondolni és meg kell tervezni a kiküldendő anyagot!
- Tudatosan figyelni kell arra, hogy más időkeretekben és más típusú feladatokban is érdemes gondolkodnunk!
- Ha nem adunk lehetőséget a közvetlen kontaktra, akkor sok megbeszéletlen kérdés maradhat.
- Oda kell figyelnünk arra, hogy az egyes feldolgozások mennyire igénylik a szülők bevonását!

Fontos!

Ehhez mindenképpen szükséges levelezőlista létrehozása.

Előny:

- Nagyobb elérési lehetőség.
- Közvetlen kapcsolatokra is ad lehetőséget.
- Sokféle lehetőség van a feldolgozásra, a tartalom átadására.
- A több feldolgozási lehetőség jobban motiválja a gyerekeket.

Hátrány:

- Könnyen el lehet veszni a sokféle lehetőség között.
- A kiválasztásban nagyon tudatosnak kell lenni.
- Fontos, hogy a gyermekek tudjanak akár önállóan is dolgozni az adott anyagokkal/ linkekkel. Ha nem, akkor legyen egyértelmű, hogy mikor és milyen módon tudjuk őket digitálisan segíteni.

Előny:

- Valós idejű kommunikáció.
- Komplette óra vagy órarászlet megtartása.
- Közvetlen reagálási lehetőség.

Hátrány:

- Ismerni kell az eszköz lehetőségeit és korlátait!
- Fel kell készíteni a gyermekeket is a megfelelő használatra!
- A technikai feltételek befolyásolóak.
- A megfelelő és konkrét időpontot fontos rögzíteni.

RPI REFORMÁTUS HITTAN SEGÉDLETEK A DIGITÁLIS OKTATÁSHOZ

A református hittanoktatás digitálisan történő megvalósításához jelenleg a következő, az RPI által fejlesztett anyagok állnak a rendelkezésre:

- **Tankönyvek.** Általános iskolai hittankönyvek digitálisan olvasható formában (lapozható és részben interaktív anyagok). Elérhető: www.refpedi.hu aloldal: katechetikai szolgáltatások/hit- és erkölcsstan család/általános iskola/ évfolyam. Link segítségével megosztható, szükség szerint kimásolható részek.
- **Modultankönyvek.** A középiskolai alapmodulok digitálisan olvasható (lapozható és megtekinthető) formában. A középiskolai kiegészítő modulok pdf változatban letölthető és lapozható formában is megtekinthetők. Elérhető: www.refpedi.hu aloldal: katechetikai szolgáltatások/hit- és erkölcsstan család/ középiskola/ modul
- **Térképek és illusztrációk.** Közel 120 anyag, letölthető, linken megosztható formában. Elérhetőség: [http://refpedi.hu/orszovetségi-terkep-és-illusztrációk](http://refpedi.hu/orszovetségi-terkep-és-illusztraciok)
- **Digitális feladatbank.** Közel 6000 feladat (az összes munkafüzetben lévő anyag és bővített gyűjtemények), 27 féle feladattípusban. Három nehézségi szinten találhatóak olyan feladatok, melyekkel az órai feldolgozás, számonkérés, ismétlés stb. dúsítható. Gyermekekre/csoportra szabott feladatlapot állíthatunk össze. A feladatbankba bárki ingyenesen regisztrálhat a hittanoktatók, lelkipásztorok közül. A gyermekeknek készített feladatlapok megoszthatók és elkészíthetők egy

virtuális tanteremben. Az elkészült feladatlapot egy link segítségével ki tudjuk küldeni közvetlenül a gyermekek számára is (e-mail cím szükséges hozzá, de nem kell külön regisztrálniuk). Ld.: <http://rpi-feladatbank.reformatus.hu/>

FOLYAMATBAN LÉVŐ FEJLESZTÉSEK

- **Digitális ötlettár minden leckéhez.** A tanári segédletekben már most is sok ötlet található, de egy olyan anyagon is dolgozunk, melyben minden leckéhez, minden évfolyamon további digitális ötleteket tudunk majd javasolni. (Más kiadók, más felekezetek ötleteiből, videóanyagok, kisfilmek, feldolgozások stb.). Jelenleg a 2. félévre eső leckék 75%-ához készültek már PPT-k, melyeket a tanév végéig kiküldünk minden kollégának. A továbbiakban pedig az 1. félévre eső leckékhez is szeretnénk ilyen segédleteket készíteni.
- **Módszertani ötlettár a digitális hittanoktatáshoz.** Rövid határidőn belül igyekezünk felmérni a lehetőségeket, és néhány hatékony, konkrét módszertani ötletet, ajánlást és óravázlat-javaslatot adni a különböző technikai felszereltségű diákcsoporthoz számára, figyelembe véve a hittanoktatók és a lelkészek sokszínű digitális kompetenciáit is.
- **Digitális feladatbank bővítései.** Törekszünk folyamatosan további feladatok írására, tartalombővítésre.
- **Online és távtanításhoz kapcsolódó képzések.** Rövid időtartamot igénylő, a távoktatás hittanos lehetőségeit támogató rövid digitális képzéseket tartunk a

PPT-készítés, valamint a digitális feladatok készítése témakörben. 2020. május végéig 8–10 ilyen képzés került megtartásra.

DIGITÁLIS ESZKÖZTÁR LEHETŐSÉGEI

Az elmúlt években az **RPI** munkatársai több **segédanyagot** is készítettek digitális oktatás témakörben. Ezek – többnyire online feladatkészítő alkalmazások – használatának praktikus leírásai nagyban segítik a gyakorlati alkalmazás elsajátítását. Ezek az anyagok honlapunk [Szaktanácsadás/Jó gyakorlatok](#) rovatában találhatóak.

Az elérhető témák:

1. Redmenta <https://redmenta.com/>
2. LearningApps és LearningApps Eszközök <https://learningapps.org/>
3. Quizlet <https://quizlet.com/>
4. Quizlet Live <https://quizlet.live>
5. Kahoot! <https://kahoot.com/>
6. Mentimeter <https://www.mentimeter.com/>
7. QR kód készítése
8. Okostelefon applikációk alkalmazása (gyűjteménye) matematika 5-8. évf. számára
9. EclipseCrossword keresztrejtvénykészítő <https://www.eclipsecrossword.com/>
10. GoogleDrive-on kérdőívek, tesztek készítése www.google.com
11. Prezi bemutatókészítő oldal használata <https://prezi.com/>



SZÁMUNK SZERZŐI

Dr. Arany Erzsébet PhD

a Debreceni Református Hittudományi Egyetem docense, pedagógiai szakértő

Dr. Kádár Péter PhD

teológus, vallástanár, társadalomismeret, etika szakos középiskolai tanár, közoktatási vezető, a Pécsi Református Kollégium főigazgatója

Dr. habil. Siba Balázs

lelkész, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának egyetemi docense

Szabóné Dr. László Lilla PhD

lelképásztor – teológiai tanár, a Pápai Református Teológiai Akadémia Gyakorlati Teológiai Intézetének docense és a Pannon Egyetem veszprémi campusának egyetemi lelkésze

Dr. Szászi Andrea PhD

lelképásztor, vallástanár, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai igazgatóhelyettese

Szilágyi Tamás

lelképásztor, a Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola igazgatóhelyettese

Dr. Thoma László PhD

a Gazdagréti Református Gyülekezet vezető lelképásztora, vallástanár, bibliodráma- és pszichodráma-vezető

METHODOLOGICAL IDEA CRUMBS

EDITORIAL PREFACE

Andrea Szászi, Greetings to readers

STUDIES

Dr Péter Kádár, Contribution to the explanation of the concept of talent

Dr Lilla László Szabóné, Child-theological attitude of catechesis

Dr László Thoma, Bibliodrama in catechesis

WORKSHOP

Tamás Szilágyi, Functions and responsibilities of school chaplains

– based on a questionnaire

Dr Erzsébet Arany, Role of object animation in religious education

Dr Balázs Siba, „Teacher’s question” as a work tool

Dr Andrea Szászi, Digital schedule of lessons – a short collection of methodological ideas for e-learning in religious education

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik elektronikusan, évente 4 szám. Letölthető: <http://refpedi.hu/mrn>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1042 Budapest, Viola utca 3-5.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál Iván

A katechetikai számat szerkesztette: Dr. Szászi Andrea

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. Ennek során egy külső és egy belső lektor (szerkesztőbizottsági tag) véleményezi a beküldött tanulmányt és javasolja a megjelentetését. A szerkesztőbizottság tagjai az MRE elismert, PHD fokozattal rendelkező szakemberei pedagógiai vagy katechetikai, valláspedagógiai területen.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Pedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Szenczi Árpád, főiskolai tanár, az Arany János Református Általános Iskola igazgatója

Dr. Pompor Zoltán, MRE

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya

Olvasószerkesztő: Nagy Márta

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI 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, 2020



