



Magyar Református Nevelés

2023

4



MEGJELENIK ÉVENTE 4 SZÁM | LETÖLTHETŐ: REFNEVELES.HU

LÉLEKTŐL LÉLEKIG

Mentálhigiénés szempontok a katechézisben



Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZÁSZI ANDREA 3

Tanulmány

SZABÓNÉ LÁSZLÓ LILLA ■ A hittanoktató növekedése a hitben 5

SIBA BALÁZS ■ A példaképek, értékek és rítusok jellemformáló ereje 16

THOMA LÁSZLÓ ■ Mennyiben lehet a hittanóra a lelki gyógyulás tere?
A terapeutikus valláspedagógia hasznos szempontjai 22

SZÁSZI ANDREA ■ A rezilienciafejlesztés lehetőségei
a hittanoktatásban – szempontok és gondolatok 32

SZABÓ-RÁCZ VERA ■ A lelkigondozói szolgálat lehetőségei
és kihívásai napjainkban, egy iskolalelkész tapasztalatai és
útkeresése a fiatalok között 50

Műhely

LENKEYNÉ TELEKI MÁRIA ■ Úton a veszteségeinkkel
A 2023. október 14-i országos katechetikai konferencián
megtartott műhely elméleti alapozása. 66

CSŐRI-CZINKOS GERGŐ ■ A lelkigondozói szempontú értékelés
mint a reális énkép formálásának lehetősége
A 2023. október 14-i országos katechetikai konferencián
megtartott műhely elméleti alapozása. 73

Számunk szerzői 80

ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!

Tóth Árpád versének címe – Lélektől lélekgig – olyan mélységeket idéz fel, amelyek a mindennapjainkban pozitív és negatív töltettel is megjelennek. A vers kicsengése inkább a távolságot szemlélteti, viszont az a téma, amivel a jelenlegi MRN számban foglalkozunk, a pozitív irányba hív bennünket.

Mire gondolhatunk a hittanórai mentálhigiénés kapcsolódások között?

- A gyermekek és fiatalok, akik között szolgálunk, példaként tekintenek ránk. Rajtunk is múlik, hogy elrettentő példákat vagy jó és követendő mintákat élünk eljűk.
- A hittanórákon megjelennek az érzelmi nevelés lehetőségei, de a keresztyén életvezetési szokások, alapok kialakítása és szempontok átadása is.
- Az alkalmainkra a gyermekek és fiatalok egy bizalommal teli légkörbe hozzák be a maguk életvalóságát, félelmeiket, örömeiket, reménységüket vagy éppen reménytelenségüket: sokféle színét és mintáját az életük „szövetének”. A lelki jóllétük támogatását jelenti az is, amikor lelkigondozói lelkülettel vagyunk közöttük.



Fotó: Hurta Hajnalka

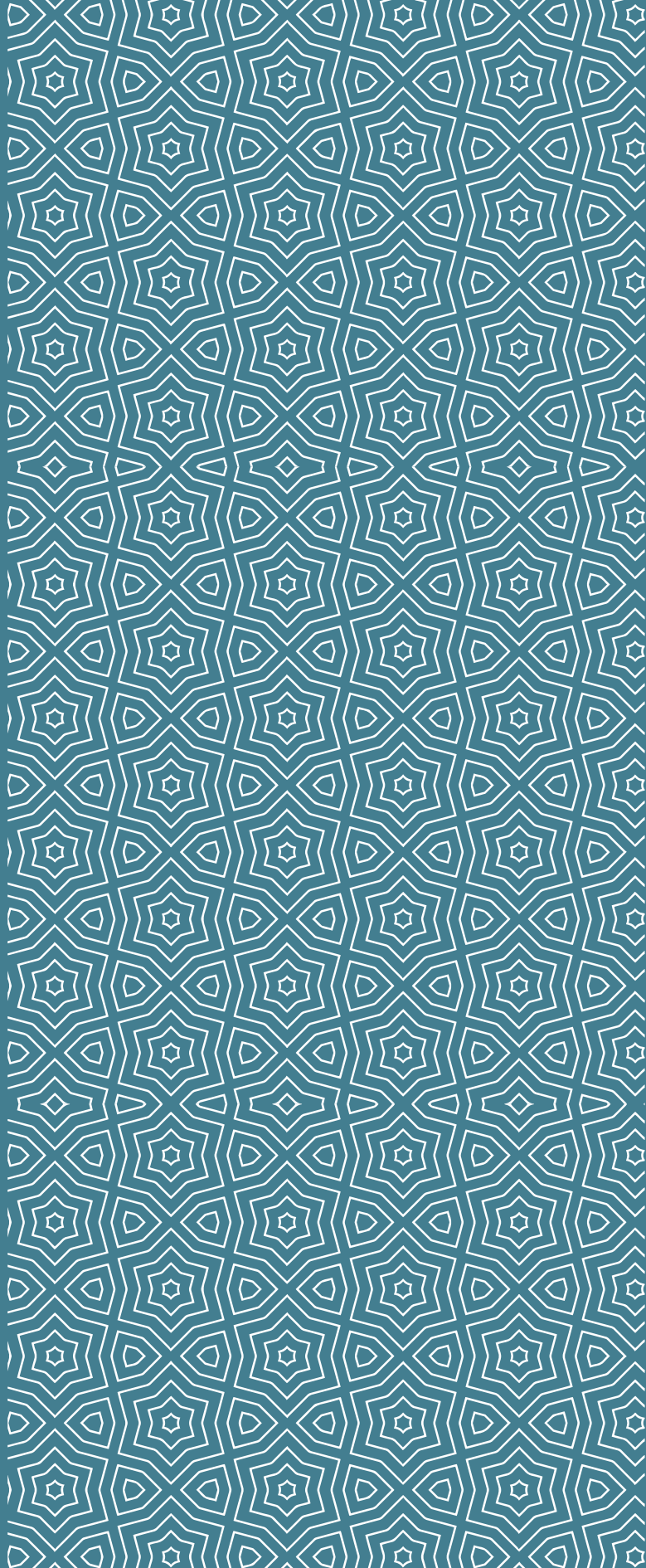
A fenti tényezők kis szeletét ragadja meg e kiadványunk, ahol elmélet és gyakorlat együtt van jelen. A mindennapok tapasztalatához kapcsolódva, a hittanoktató saját hitéből és keresztyén személyiségének formálódásából indulunk ki. Majd olyan felvetések és innovatív gondolatok következnek, amelyek a katechézis határterületeit is érintik. Hogyan kapcsolódnak és mit adnak a tanulónak a példaképek, értékek és rítusok? Milyen módon lehet a rugalmas lelki ellenállóképességet (a reziliens gondolkodásmódot) a hittanóra keretein belül fejleszteni, miközben életvezetési alapokat kapnak a diákok a saját életvalóságukhoz? Hogyan lehet a hittanóra a lelki gyógyulás tere?

Mit tapasztal egy iskolalelkész, aki lelkigondozói szemlélettel van jelen a diákok között? Hogyan lehet lelki szempontokat is figyelembe véve értékelni és segíteni a veszteségfeldolgozást? Mit jelent együtt örülni az örülőekkel és sírni a sírókkal a gyermekek, fiatalok közötti szolgálatban?

Ezekre a kérdésekre keresünk tudományos válaszokat, a mindennapi tapasztalatainkat és Pál apostol tanítását is szem előtt tartva: „Egymás terhét hordozzátok, és így töltsétek be Krisztus törvényét.” Gal 6,2

DR. SZÁSZI ANDREA

Tanulmányok



SZABÓNÉ LÁSZLÓ LILLA

A HITTANOKTATÓ NÖVEKEDÉSE A HITBEN

„A tanítvány egy alkalommal megkereste a Mestert.

– Mester! Mit tegyek, hogy jobb tanítvány legyek?

– Ahhoz, hogy növekedj a tanítványságban, vidd ezt a kosarat, merítsd meg naponta a folyóban, és menj fel vele a faluba!

A tanítvány – bár értetlenül –, de engedelmeskedett a Mesternek.

Néhány nap után viszont egészen haszontalannak érezte a feladatát, úgyhogy visszament a Mesterhez.

Mester, én engedelmesen teszem a dolgot, de ennek semmi értelme, egy cseppnyi vizet se tudok feljuttatni a faluba.

Fiam, tedd a dolgod engedelmesen!

A tanítvány még néhány napig igyekezett tenni értetlenül a dolgát, de pár nap után ismét a Mester előtt állt.

Mester, mi értelme mindennek?

Fiam, nézd a kosaradat, egészen megtisztult az elmúlt napokban!”

A katechetikai kézikönyvek méltatlanul keveset foglalkoznak a hittanoktató személyével, kompetenciáival és hitbeli állapotával. Képzésünkben rendszeresen használt jegyzetek közül összesen kettőben találunk pár oldalt erre nézve.¹ Tamminen és szerzőtársa hangsúlyozza, hogy a „hittan »tanárérzékeny« tantárgy. A tanár nézetei »ragadnak«². De a kifejtésben önismeretről, empátiáról, a diákok élethelyzetének, valóságának ismeretéről és felebaráti viszonyról ír, meg sem említi a hittanoktató istenkapcsolatát.

Boross Géza katechetikai jegyzete érinti egyedül explicit módon a hittanoktató hitbeli beágyazottságát. Hangsúlyozza, hogy a „katechéta nem alanya, hanem eszköze, ha még annyira fontos eszköze is, akkor is csak eszköze a katechézisnek”³. Majd két kérdés köré csoportosítva beszél a hittanoktató spiritualitásáról: (1) Van-e a katechétának istenkapcsolata? Vagyis kívülről ismeri csupán, vagy belülről éli mindazt, amit tanít? (2) Még mindig Krisztus tanítványa-e? Vagyis halad-e a személyes spiritualitás, istenismeret, a növekedés útján?

A téma jelentősége nagy, hiszen a vallásosság, a hitfejlődés területén a szocializációs, nevelő-személyiségformáló impulzusok sokkal hatékonyabbak, mint a szándékolt tanítói és nevelői módok. A hittanoktató hiteles, diákok elé élt lelkesége, a közösen megélt spiritualitás az, ami megágyaz annak a tanulási folyamatnak, elsajátításnak, amiről Bandura modelltanulásként, Hjalmas Sundén szerepfelvételként, H.-J. Fraas szokáskialakításként beszél.⁴

Az alábbiakban a hittanoktató hitben növekedésének a témáját tekintjük át bibliai, rendszeres teológiai, lelkiségtörténeti és gyakorlati teológiai oldalról.

A hitbeli növekedés hagyományai

A lelkivezetői hagyományban jónéhány olyan megfogalmazást találunk, amelyben Isten Lelkének munkáját és a keresztyén ember fejlődését az istenismeretben és az üdvösség útján egyfajta növekedési pályán látjuk. Többféle szimbólum szolgált a hívők hitbeli fejlődésének a leírására. A katolikus hagyományban mennyei létrát találunk (*scala sancta*). Benedek 12 lépcsőn keresztül mutatja be a szerzetes lelki fejlődését.⁵ Clarvaux-i Szent Bernát szerelemlépcsőről beszél.⁶ Keresztes Szent János a Kármel hegyére vezető útról ír,⁷ Avilai Szent Teréz a belső várkastély szobáiról.⁸ Bunyan pedig a zarándok útjának képével ragadja meg a hívő lelki életének fejlődését.⁹

Ugyanide sorolhatjuk azokat a különböző felekezetű dogmatikai munkákat is, amelyek minél pontosabban igyekeztek tisztázni az üdvrend, az *ordo salutis* egyes lépéseit, és annak emberi alkalmazását, az *applicatio salutis*.¹⁰ A 17. században felekezeteket egymástól élesen elválasztó leírásokat találunk. A református dogmatikákban rendszerint a következő sorrenddel és értelmezéssel találkozunk:

- (1) Megigazítás – Krisztusban megtörtént, rajtunk kívüli, objektív valóság.
- (2) Megtérés – Felismerjük, hogy az életünk nincs a helyén, szükségünk van, vágyunk a teremtő Istennel való kapcsolódásra, így Felé fordulunk, ebben az elindulásban észleljük magunkban a bűn, az elszakítottság állapotát, ez mély bánatot, bűnbánatot eredményez bennünk (tékozló fiú hazatérése).
- (3) Újjászületés – A megtérésünkkel szubjektív módon is birtokunkká lesz Krisztus megigazító munkája, az Atya ölelésében gyűrűt kapunk, új ruhába öltöztet, beleállít bennünket – elveszett, de megtalált gyermekeit – egy új identitásba. Megigazítottságunk a helyreállított, újjászületett állapotunkban teljeseedik ki.
- (4) Megszentelődés – Az új identitásunkban az Atya véghez viszi, kiteljesíti munkáját, megszentel bennünket, ami már itt a Földön elkezdődik, de a mennyei országban teljeseedik ki rajtunk.

Bár a fenti lelkiségi írások és teológiai rendszerező munkák segítenek reflektálni a különböző állapotokra, de sokkal óvatosabban kell bánnunk az időbeli sorrendiséggel, előfeltételek felállításával, ugyanis bibliai igékből közvetlenül nem bontható ki rögzített üdvrend. Sőt, még azt sem mondhatjuk, hogy az egyes lépések (elhívás, megigazítás, újjászületés, megtérés, megszentelődés) ok-okozati összefüggésben lennének egymással.¹¹

A Bibliában sem találunk az ember lelki megújulására és növekedésére nézve olyan egyseges menetrendet, amelyre minden hívőnek szükséges lenne ráállnia, megvalósítania, vagy akár Isten kegyelméből menetrendszerűen megtörténne vele. A Róm 8,29–30-ban található „aranylánc”, és a témához kapcsolódó további igeszakaszok (1Kor 1,30; 1Kor

6,11) is kevésbé az üdvözülés leírására, mint Isten dicsőítésére szolgálnak. Arra mutatnak rá, hogy a megváltás, újjászületés, megszentelés, hitbeli növekedés, lelki formálódás elsődleges alanya a Szentháromság Isten. Az Ő munkája (1Kor 1,30) az Úr Jézus Krisztus nevében, a mi Istenünk Lelke által történik (1Kor 6,11).

Az Ige beszél növekedésről, de mindig Isten ajándékként mutatja be, amiben az ember része az engedelmisség a ráhagyatkozásban, az Istennel való közösség gyakorlásában:

- gyümölcstermés (Jn 15,1–16; Gal 5,19–21);
- növekedés (2Kor 10,15; Kol 1,10; 2Pét 3,18; Ef 2,21; 4,15–16; 1Kor 3,6–7; Ef 2,21; 4,15);
- érettség (1Kor 2,6; Fil 3,15; Kol 4,12; Ef 4,12–13; Zsid 5,14);
- megszentelődés (Zsid 10,29; Jn 17,17.19; Róm 15,16; 1Kor 1,2; 6,11; 1Thessz 5,23);
- szentség (3Móz 19,2; 1Kor 5,9–10; 1Pét 1,16; 2,11; Kol 2,20–23; 3,5–11; 1Kor 3,16);
- szeretet (5Móz 6,5; Mt 22,34–40; 13,1–3; 14,1–25; 2Kor 5,14; Kol 3,12–17; 1Pt 4,8–10; 1Jn 3,16–18; 1Jn 4,7; 1Pt 1,22; Ef 5,2)

Megszentelődés

Természetesen az észszerűség alapján valamiféle sorrend feltételezhető a lelki élet területén is, az Istennel járt úton. Pedagógiai, lelki kísérői vonatkozásban az egyes történések megkülönböztethetők és bizonyos sorrendbe állíthatók, és az emberi felelősség is valamilyen formában elhelyezhető a folyamatban. Az emberen nem csupán végbemegy Isten üdvözítő akarata, nem tárgy a történésnek, hanem személyes „üdvörténetének” szubjektuma. Ez a megigazításban történik, ahogyan Isten Krisztus igazságát nekünk tulajdonítja. A református teológiában a páli igék alapján ráadásul ez egy nekünk tulajdonított (forenzikus) igazság (Róm 4,3–8; Fil 3,9; 2Kor 5,21; HK 60), ami az újjászületésben lesz az ember valóságává. „Van objektív üdvösség (salus objektiva), amely rajtam kívül tétetett el a számomra és szubjektív üdvösség (salus subjectiva), amikor ez az objektív üdvösség Isten kegyelméből már az én legszemélyesebb birtokom is egyúttal.”¹²

Korunk embere számára zavarba ejtő és nehezen befogadható, hogy ebben a folyamatban a református álláspont szerint teljes mértékben Isten a cselekvő: „kizárólag Isten végzi, ingyen kegyelemből és csak Isten munkája nyomán végezhet valamit ezen a téren is az ember, Isten kegyelmi erejével és az ő eszközöképpen.”¹³ Az önmegvalósításra behuzalozott 21. századi ember számára a legnagyobb kihívás a keresztyén hitben, hogy elhiggye, hogy Isten kegyelme, az arra való ráhagyatkozás, abban való részesedés lehet teljesebb, jobb, egyedibb, értékesebb, mint amit magunk elképzelünk, vagy amit képesek vagyunk megvalósítani. Így a lelki élet területén is a legfontosabb kérdés, hogy mi szeretnénk megformálni az Istennel járt utunkat, földi létünk spirituális dimenzióját, vagy engedjük, hogy részesüljünk abban a lelki formálódásban, ami Isten kegyelméből történhet velünk.

A megtérést követő hitben növekedést a különféle hagyományok más és más kifejezéssel illették. A római katolikus teológiában a *iustificatiót* használták erre is egyfajta gyűjtőfogalomként, ami alatt a teljes, folyamatjellegű életmegújítást látták. A keleti hagyományban *theosiszról* (megistenülés), a lutheránusok *renovatio*ról, a metodisták *perfectio*ról, a reformátusok pedig *sanctificatió*ról, vagyis megszentelődésről beszélnek.¹⁴ A megszentelődés a kálvini teológiában a Krisztussal való misztikus egységben valósulhat meg, amihez viszont nem felfele, hanem éppen ellenkező irányba vezet az út.

Hitben növekedni

Az alábbiakban a lelkivezetői hagyományban sokat használt hatodik századi patrisztikus író, Dionüsziosz Aeropagitész hármass felosztását¹⁵ hívjuk segítségül, hogy közelebb kerüljünk annak a megértéséhez, hogy a lelki út valójában nem egy lineárisan felfele haladó ösvény, sokkal inkább egy naponkénti megtéréssel járó, az óember és az újember közt oszcilláló, állandó mozgás Isten kegyelme és a mi emberi istenfelejtésünk közt.



1. ábra: A hármass út

A fenti összesítő ábra hangsúlyozza, hogy az Isten jelenlétében történő növekedés határozottan különbözik attól, ahogyan a mai ember gondolkodik a kiteljesedésről. Általános esetben a növekedést egy felfele tartó, az élet normális kerékvágása közt zajló folyamatnak tekintjük. Az Istenben történő út ehelyett éppen az ellenkező irányba tart. Egy mindent feje tetejére állító felismeréssel kezdődik: az ember bűnös, élete Isten nélkül kiszolgáltatott, végtelenül törekeny, az élet megbízható forrásai pedig önmagán kívül vannak. Az Isten felé vágyakozás ráadásul az Istentől való „távolság” valóságának átélésével kezdődik.

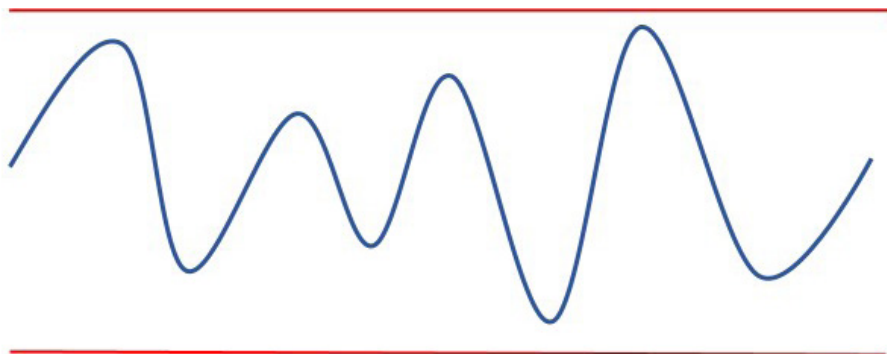
A növekedés paradox módon lefele, a mélységbe vezet és fokozódó bűnbánatban ölt alakot, így járhatja be a megtérő a megtisztulás útját (via purgativa). John Veltri jezsuita lelkivezető megfigyelése,¹⁶ hogy az Istenhez vezető úton a hívő előbb zűrzavart, szomorúságot, kétségbeesést, félelmet él át. Rádöbben az Istentől és egyúttal az élet lényegétől való elszakítottágára, amiben tehetetlenség és erőtlenség lesz úrrá rajta. Lelki szárazságba és lelki sötétségbe jut. Majd valóságosan visszhangoznak Jézus szavai: „Bizony, bizony, mondom neked: ha valaki nem születik újonnan, nem láthatja meg az Isten országát.” (Jn 3,3) Mindez tudatosítja, hogy Isten megigazítására van szükség, ami az ember oldaláról elérhetetlen. Csak vágyhatja és várhatja, hogy megjelenik a közeledő Isten.

Ennek a lefele, az alázat útján induló növekedésnek „mélypontja”, amikor egészen Istenre bízunk magunkat, ami egyúttal a felemelkedés kezdete. A megvilágosodásban (via illuminativa) az ember halálba adja eddigi, önmaga által építgetett életét, és ezzel megnyitja magát Isten újat teremtő tette előtt. Ez a kenózis, a megüresedés, a „nem tudás”, a „meg nem ismerés” állapota.¹⁷ A via illuminativa az az állapot, ahol leginkább a halálba tudjuk adni mindazt, amit eddig ismertünk, vallottunk, gondoltunk akár Istenről, akár magunkról, akár a másiktól, ezáltal megnyitjuk magunkat arra, hogy Ő világosítsa meg és Ő győzzön meg bennünket. Ebben a megtaláltságban és Isten önmaga általi feltárulkozásában a halálon túl abban az életben osztozunk, ami Jézus Krisztus feltámadásában lett a mienk.

Amikor az ember átöleli saját gyengeségét, arra az öröme ébred, hogy Isten elfogadja Krisztusban, és Őbenne megtörténhet az Isten, az ember és a felebarát egysége, a megszentelődés, a szentek közé emeltetés, a via unitiva. „Az ember bevonatik a Krisztusban való Új Lét erejébe, mely lehetővé teszi a hitet; röviden: megvalósul az Isten és az ember egysége, még ha töredékesen is.”¹⁸ Itt átélhető Isten szeretete, elfogadása, megbocsátása. Nő a bizalom, a békeesség, a remény. Aminek gyümölcse a kapcsolatrendezés és a megbocsátásra való képesség, ami a közösségi élet gyógyulását, az Egyház, a Krisztus-test épülését szolgálja.

A fenti ábrán láthatjuk, hogy az útnak három színtere van. Az egyik a pneumatikus valóság (a külső íven pirossal), amit Isten Szentlelke munkál bennünk. A belső íven találjuk azokat az érzéseket, amelyeken átmegyünk mindeközben (feketével). Középen pedig azt a spirituális tapasztalati valóságot találjuk (késsel szedve), ahogyan a lelki formálódás zajlik bennünk a pneumatikus és pszichikus történések egységében. Nem nehéz rácsodálkozni a hasonlóságra a passió útjával. A hármason Jézus szenvedésében és dicsőségében osztozunk valamiképp, „ha vele együtt szenvedünk, hogy vele együtt meg is dicsőüljünk”. (Róm 8,17)

Hangsúlyoznunk kell, hogy bár az ordo salutis felrajzolható a fenti ívvel, de a hitéletben valójában ez nem egy egyszer s mindenkorra végigjárt út. A Krisztusban élő hívő ember is újra és újra elvétí az Istenre hagyatkozás, a Vele járt út ösvényeit. Nem gondolhatunk a fentiekre úgy, mint hosszú távon fennálló, már egy életre megküzdött lépcsőfokokra, ahogy Augustinus, aki a fent bejárt út hármasságát a már elért keresztyéni fokozatokra értette, így „kezdők – haladók – tökéletesek”-nek nevezte az egyes szinteken lévőket.¹⁹ Ehelyett, ahogy a szinuszgörbe, úgy járjuk a hármason az élet legkülönbözőbb szakaszain és területein, amiben az evangélium Isten hűsége, és szüntelen munkája a mi elhívásunkban, a lelki formálódásunk útján.



2. ábra: A lelki formálódás újabb és újabb egybekapcsolódó útjai

A lelki formálódás dimenziói

A fentieket megfontolva sokkal célszerűbb lelki formálódásról, mint hitbéli növekedésről beszélni. Diana J. Chandler témában írt részletes, bibliai alapra épített, de a mai társadalomtudományi munkákat is felhasználó modelljében sokkal kevésbé a növekedésre, mint az ember életét alkotó dimenziókra teszi a hangsúlyt.²⁰ A lelki formálódás szívében Isten megváltó szeretete és akarata áll, ami lehetővé teszi, hogy életünk krisztusivá legyen.²¹ Isten nem mondott le arról, hogy az embert a Jézus Krisztusban való újjászületés által visszaállítsa eredeti identitásába, hogy Isten képmása legyen a földön.²² Ez magába foglalja az Istentől való vezetettséget, a személyes kapcsolatokat, az értelmi gondolkodást, és a sáfárságot. Ebből a négy területből egyúttal kibomlik az a hét terület, amin bekövetkezik Isten újjászülő és átalakító munkája a Vele járt engedelmisségben.

Ezek közül Chandlernél elsődleges a spiritualitás,²³ az Istennel való kapcsolat dimenziója, mert ez alapozza meg és ad értelmet a többi hatnak. A lelki formálódás a megváltással kezdődik, a Szentléleknek az egész életünket átjáró munkájával folytatódik, aki kegyelemből, Istentől kapott ajándékként életünket Krisztus képére formálja. A lelki gyakorlatok erősítik bennünk ezt a kapcsolatot és készsé tesznek bennünket, hogy a mennyei világ gyümölcseit teremjük (1Tim 4,8). A Lélek ebben megannyi eszközt használ, akár a szenvedést is.

Az emocionális formálódás²⁴ a kötődési mintáink gyógyulását jelenti, ami természetesen mélyen be van ágyazódva az Istennel való kapcsolatunkba. Ha megbékélünk abban, akik Istemben vagyunk, és ebből a forrásból tekintünk az emberi kapcsolatainkra, akkor válunk nyitottá a kapcsolatrendezésre és megbocsátásra. Természetesen ez a dimenzió is tovább gyűrűzik a következő területek felé.

A kapcsolatok dimenziójában²⁵ elsődleges a család, de ugyanide tartoznak a barátságok és a gyülekezet is, ahol megélhető az istengyermekség. Ezekben a közösségekben éljük meg a sebezhetőséget, és tanuljuk a bizalmat. Talán itt a legerőteljesebb a kulturális ha-

tás, ahogy a kapcsolódásainkban meghozzuk döntéseinket, választásainkat, így különösen fontos, hogy ebben is Istenből induljon ki a formálódásunk.

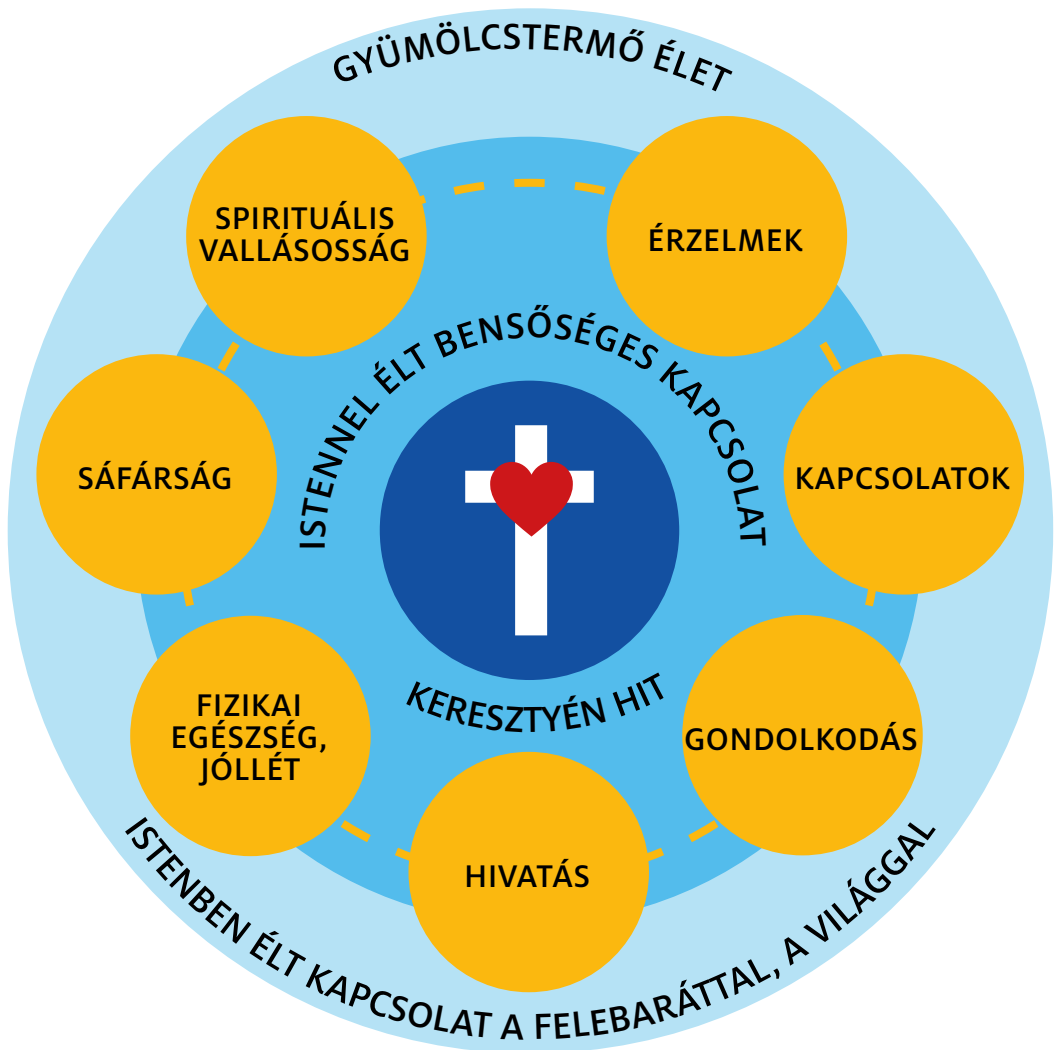
A gondolkodás,²⁶ ami egyszerre megértés, logika, tervezés, rendszerezés, analízis, stb., ugyancsak az Istentől kapott képességünk, hogy Isten dicsőségére használjuk. Ennek része az is, hogy Istenben keressük az igazságot, és így igazodunk el a megannyi világnézet között.

A hivatás területén²⁷ Chandler megkülönbözteti az elhívást (életcél), ami az Istennel járt teljes életutat jelenti, és az élet megannyi dimenzióját átjárja (család, gyülekezet, szociális felelősség, stb.), és azt a munkát, foglalkozást, amiben elkötelezetten dolgozunk. Természetesen az az ideális, ha a kettő minél inkább átfedésben van, de ez nem minden esetben valósul meg. Mindenesetre a szeretet az, ami mind az életcél, mind a munka területén a lendületet adja.

Fontos helyet és részletes kifejtést kap a testi egészségünk és jóllétünk.²⁸ A keresztyén hit megtestesült hit. Az a tény, hogy Isten Jézusban testben jött közénk, megkerülhetetlené teszi a testi valóságunkat az Istennel való kapcsolat területén. Mint a Szentlélek temploma, fontos gondoskodnunk róla, hogy Isten dicsőségére éljünk ezen a területen is. Tiszteelve a testünket tiszteljük Istent, aki testben teremtett minket. Így az egészséges étkezés, a mozgás, az elegendő alvás, az aktivitás és pihenés ritmusa, illetve a szexuális tisztaság gyakorlata mind hozzátartozik Isten tiszteletéhez.

Végül a sáfárság területe²⁹ zárja a sort, ami magába foglalja mind a személyes javainkkal, lehetőségeinkkel, mind a teremtett világhoz való hozzáállásunkat. A modell egyensúlyban tartja, hogy mindezek értünk, mégis Isten dicsőségére állnak rendelkezésünkre, így a megóvás, az őrzés, a jó gazdálkodás komoly felelősségünk keresztyénként a világban. Ebbe a területbe tartozik az időbeosztás is, hogy tudunk-e elkülöníteni szent időket, amelyek egészen az Úréi.

Chandler fent felvázolt megközelítésének ereje, hogy az emberi élet teljességét próbálja a lelki formálódás tematikája alá rendezni. Munkájában ugyanakkor a spiritualitás címszó alatt egybemosódik az emberi lehetőségek és felelősség dimenziója és a Szentháromság által munkált pneumatikus folyamat, amit a hármas út ábrázolásánál is igyekeztünk szétválasztani. A lelki formálódás területén is hasonlóan nagy jelentősége van annak, hogy lássuk a kegyelem területét is (amiért Istenhez kell fordulunk, és nem kérhető számon magunkon vagy a másik emberen), és az emberi akarat, odaszánás, engedelmisség oldalát is. Éppen ezért a lelki formálódás teljesebb megértésére az alábbi ábrát javaslom:



3. ábra: A lelki formálódás emberi dimenziói és a kegyelmi munka három területe

A lelki formálódás középpontjában a Szentháromság Isten áll, aki Jézus Krisztusban megváltotta az embert. Ez egészen addig egy rajtunk kívülálló objektív valóság, amíg valami módon nem kapcsolódunk személyesen is Isten helyreállító munkájához. Ő az, aki kezdeményezi a személyes kapcsolatot, keres minket, megszólít, amihez különböző életkorban, az élet különböző szakaszaiban más-más módon kapcsolódhatunk. Az Istenhez fordulásnak van egy döntés jellege. Isten nem kényszeríti magát ránk. Ezért fontos szétválasztanunk a kegyelem terét (kék koncentrikus körök) és az emberi szabad akarat területeit (sárga körök). Az Isten megszólításából fakadó keresztyén hit a kegyelem tere, az Istennel élt bensőséges kapcsolat a Tőle való megragadottságban bontakozik ki. A mi részünk, hogy reflektálunk-e életünk spirituális dimenziójára, vagyis keressük-e a minket kereső

transzcendenst. Ennek közösségi formája a vallásosság, amihez egy-egy történelmi és kulturális hatások folyamán kialakult felekezeti, gyülekezeti közösségekben kapcsolódhatunk.

Az Istentől ajándékozott hit, bensőséges kapcsolat életünk minden dimenzióját átjárja, ha megnyitjuk magunkat, engedünk Istennek. Nem gyógyulnak a mi részvételünk nélkül az érzelmeink, kapcsolataink, nem formálódik a gondolkodásunk, és a hivatásunk, fizikai egészségünk, jóllétünk, világban való küldetésünk is akkor alakul a kegyelem terében, ha mindezeket a területeket átjárhatja Isten valósága, tehát ha a Vele való bensőséges kapcsolatban éljük meg ezeket, reflektálunk rájuk, és engedelmeskedünk Neki. Természetesen ezek a területek hatással vannak egymásra, sőt szétválaszthatatlanok. De a keresztyén hitben növekedő ember élete mindezen területeit egyre inkább átjárja Isten kegyelme, ahogyan megüresíti magát (*kenózis*) és engedi, hogy krisztusivá formálódhasson (*teózis*).

Ahogy az ábrán követhető, mindez az átalakulás nem marad az ember személyes élete és Istenhez való kapcsolatának a körén belül. Mert a keresztyén hit mindig közösségi is. Az Istennel élt bensőséges kapcsolat az addig önmagunkra irányuló, magába zárt figyelmünket megnyitja a felebarát és a ránk bízott teremtett világ felé. A személyes kegyesség, lelki formálódás Istenben egyúttal gyümölcsstermő élet, hiszen mindazok a dimenziók, amelyeket fentebb tárgyaltunk, nem pusztán értünk, hanem a környezetünkért is vannak.

Az így módosított ábra a nagy parancsolat hármasságát is integrálja. Jézust a Mt 22,34–40-ben valójában a lelki formálódásról kérdezik. Mi a legfontosabb a törvényből, ami által igazzá lehetünk, hogy betöltsük az Isten által nekünk rendelt életet? Jézus Isten szeretetét állítja az első helyre, majd a felebarátról beszél önmagunk szeretetének viszonylatában. Ha életünk középpontjában a Szentháromság Isten van, és a Vele való szeretetben élünk, ez fogja meghatározni életünk minden területét és dimenzióját. De ez nemcsak nekünk és értünk adatott, hanem a felebarátért is, így az Istennel való közösségben történő gyógyulás, átalakulás, formálódás a felebaráttal való kapcsolatunkban ugyanúgy kifejti hatását.

A lelki formálódás valójában a hármas szeretetkapcsolat mind teljesebb gyógyulása: (1) Isten; (2) a megváltásban új identitást kapott, a Szentháromság Isten szeretetében formálódó önmagam; (3) és a felebarát között, aki rám bízott. Ennek hármasságában viszont fontos elválasztanunk egymástól a keresztyén hit (pneumatikus valóság), a spiritualitás és a vallásosság területeit.

A keresztyén hitet annak a pneumatikus létnek tekinthetjük, amit Isten munkál bennünk. Egyszerre járja át a Vele, az önmagunkkal és a felebaráttal való kapcsolatunkat. Mindebben a kegyelemnek primátusa van. A szeretet, amire Krisztus hív, amit a legnagyobb parancsolatként kaptunk, Isten munkája bennünk. Ez a lényege, a magja. A Vele való kapcsolat, amiből kibomlik a krisztusi, szeretetteljes élet. A kérdés, hogy engedünk-e neki, engedelmeskedünk-e, beleállunk-e ebbe a nekünk ajándékozott, a Lélek által belénk élt szeretetbe?

A spiritualitás minden embert érintő dimenzió, amit mára a pszichológia is hangsúlyoz a bio-pszichoszocio-spirituális, négyes felosztásban tárgyalt humanisztikus emberképben.³⁰

Minden ember hisz valamiben. Az ember felfele nyitott lény. Vágyik a kapcsolódásra és az önmagában és önmagán túl tapasztalt valóság önazonosan kezelhető értelmezésére. A kérdés, hogy milyen utakon járunk, milyen közösségekhez kapcsolódunk lelki éhségünkkel. A vallások mind-mind egy-egy utat, egy-egy értelmezési modellt és keretet képviselnek.

A Szentháromság Istentől való megragadottság, a keresztyén hit beemel minket Isten népe közösségébe és történetébe. Így spirituális útkeresésünket az egyházban, vagyis a keresztyén vallásosságban éljük meg. A különböző egyházi hagyományokban, felekezetekben, kegyességi irányzatokban kialakult lelki gyakorlatok épp azt a célt szolgálják, hogy az élet fent tárgyalt dimenziói reflektáltan a keresztyén hit hatása alá kerüljenek. Fontos, hogy mindezek akkor töltik be a céljukat, akkor vannak a helyükön, ha nem pusztán emberi tevékenység, „legyártott” vallásosság vagy spiritualitás, hanem Isten Lelke által munkált pneumatikus életből fakadó valóság. Éppen ezért fontos Chandler modelljéhez képest a teológiaiailag is reflektált vallásosságot, keresztyén spiritualitást/lelkiséget/kegyességet hangsúlyoznunk, annak Istentől munkált és az ember által alakított részét elkülönítenünk.

A keresztyén hit, az Istennel élt kapcsolat lelki gyakorlatokon, vagyis vallásos keretek között ölt testet. Az istenkeresés mindenképp valamilyen választást von maga után. Reformátusként az istentisztelet, az imádság, a Szentírás olvasása, a sákramentumokkal való élés és a Krisztus-test közösségébe való tartozás, vagyis a gyülekezeti élet egy fontos és a többi hat dimenziót is meghatározó része a lelki formálódásnak. Tehát mindazok a lelki gyakorlatok, amelyekkel gyakoroljuk az Isten felé fordulást, az engedelmisséget, az alázatot, nagyban függ attól a felekezeti és kegyességi beágyazottságtól, amiben éljük a tanítványságunkat. A kérdés így mindig az, hogy azok az utak, vallásos gyakorlatok, rítusok, amelyekben élünk, elsőbbséget adnak-e Istennek, és támogatják-e, megnyitják-e az utat az Ő munkája felé.

A fenti ábra egyúttal rávilágít a *contemplatio et actio*, az *ora et labora*, az imádság és szolgálat, vagyis a keresztyén hit és a tanítványi szolgáló lét egymástól elválaszthatatlan összetartozására. A lelki formálódás nem öncélú. De nem is tud önmagunkon kívül megtörténni. Éppen annyit tudunk a krisztusi életből adni a ránk bízottaknak, amennyire helyet készítettünk számára magunkban. Éppen annyira tudunk a felebarát szolgálatában állni, amennyire engedjük, hogy bennünk munkálkodjon a kegyelem. Éppen annyira fogjuk a Lélek gyümölcseit teremni, amennyire kértük és engedjük, hogy az Ige által, a sákramentumokban, a lelki gyakorlatokban munkálkodjon bennünk a Lélek. Mind a hét dimenzió-nak megvan a személyes életünkben, istenkapcsolatunkban formálódó része, ami egyúttal gyümölcstermővé válik abban, ahogyan Isten általunk szolgálni akar a világban. A Szentháromság Isten bennünk végzett munkája túlmutat rajtunk.

Amennyiben a hittanoktató bensőséges, személyes istenkapcsolatban járja mindezen a területeken a ráhagyatkozás, az engedelmisség, vagyis az újjászületésben elrejtett megszentelődés útját, mind a tanulókkal, mind az egyes tanórai anyaggal való kapcsolatát átjárja az a lelki formálódás, amiben szolgálata gyümölcsözővé válik, és valóban Isten képviselőként szolgál a rábízottak felé.

Felhasznált irodalom

- AVILAI SZENT, Teréz: *A belső várkastély. Avilai Szent Teréz Összes Művei I.*, Magyarország, Sarutlan Kármelita Nővérek, 2015.
- BOROSS Géza: *Katechetika. Egyetemi jegyzet*, Budapest, Ráday Nyomda, 1998.
- BUNYAN, John: *A zarándok útja*, Kolozsvár, Koinónia Kiadó, é.n.
- CHANDLER, Diane J.: *Christian Spiritual Formation. An Integrated Approach for Personal and Relational Wholeness*, Downers Grove, Illinois, IVP Academic, 2014.
- CLARVAUX-I SZENT Bernát: *A kegyelemről és a szabad elhatározásról. Hogyan szeressük Istent*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2002.
- HORVÁTH-SZABÓ Katalin – HARMATTA János – TOMCSÁNYI Teodóra: Teisztikus és humanisztikus spiritualitás, *Pszichoterápia* 18/3, 2009.
- KERESZTES SZENT János: *A Kármel hegyére vezető út. A lélek sötét éjszakája*. <https://mek.oszk.hu/00100/00175/00175.htm> (Letöltés: 2023.10.08.)
- NÉMETH Dávid: *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, Budapest, Ráday Nyomda, 2002.
- SEBESTYÉN Jenő: *Református dogmatika*, III. kötet, Budapest – Gödöllő, Iránytű Kiadó, 1994.
- SÖVEGES Dávid: *Fejezetek a lelkeség történetéből*, Pannonhalma, Szent Gellért Hittudományi Főiskola, 1993.
- SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla: Gyógyító jelenlét – Isten jelenlétének valósága a lelkigondozás, lelki kísérés, testvéri melléállítás alkalmain, In: SIBA Balázs – SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla – LÁNYI Gábor (szerk.): *Lelki éhség. Protestáns spiritualitás a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2021.
- Szent Benedek Regulája*, Pannonhalma, Bencés Kiadó, 1993.
- TAMMINEN, Kalevi – VESA, Laulikki – PYYSIÄINEN, Markku: *Hogyan tanítsunk hittant? Vallásdidaktika*, Budapest, Evangélikus Sajtóosztály, 2001.
- TIEFENTHALER József: *Aszkézis és misztika. A tökéletes élet*, Budapest, „Élet” Irodalmi és Nyomda Részvénytársaság, 1930.
- TILLICH, Paul: *Rendszeres teológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2000.
- VAN DEN BRINK, Gijbert – VAN DER KOOI, Cornelis: *Keresztyén Dogmatika*, Kolozsvár, Exit Kiadó, 2022.

- ¹ Kalevi Tamminen – Laulikki Vesa – Markku Pyysiäinen: *Hogyan tanítsunk hittant? Vallásdidaktika*, Budapest, Evangélikus Sajtóosztály, 2001, 219–222.; Boross Géza: *Katechetika. Egyetemi jegyzet*, Budapest, Ráday Nyomda, 1998, 189–197.
- ² Tamminen – Vesa – Pyysiäinen, *Hogyan*, 221.
- ³ Boross, *Katechetika*, 189.
- ⁴ Mindhárom megközelítést ld. Németh Dávid: *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, Budapest, Ráday Nyomda, 2002, 83–87.
- ⁵ *Szent Benedek Regulája*, Pannonhalma, Bencés Kiadó, 1993.
- ⁶ Clarvaux-i Szent Bernát: *A kegyelemről és a szabad elhatározásról. Hogyan szeressük Istent*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2002.
- ⁷ Keresztes Szent János: *A Kármel hegyére vezető út. A lélek sötét éjszakája*. <https://mek.oszk.hu/00100/00175/00175.htm> (Letöltés: 2023.10.08.)
- ⁸ Avilai Szent Teréz: *A belső várkastély. Avilai Szent Teréz Összes Művei I.*, Magyarország, Sarutlan Kármelita Nővérek, 2015.
- ⁹ John Bunyan: *A zarándok útja*, Kolozsvár, Koinónia Kiadó, é.n.
- ¹⁰ Részletesen ld. Sebestyén Jenő, *Református dogmatika*, III. kötet (Budapest – Gödöllő: Iránytű Kiadó, 1994), 1–66.; Gijbert van den Brink – Cornelis van der Kooi: *Keresztyén Dogmatika*, Kolozsvár, Exit Kiadó, 2022, 705–776.
- ¹¹ van den Brink – van der Kooi: *Keresztyén*, 707–708.
- ¹² Sebestyén: *Református*, 1.
- ¹³ Uo., 2.
- ¹⁴ van den Brink – van der Kooi: *Keresztyén*, 742–743.
- ¹⁵ A hármastól katolikus értelmezéseit megtaláljuk Söveges Dávid: *Fejezetek a lelkeség történetéből*, Pannonhalma, Szent Gellért Hittudományi Főiskola, 1993, 68.; Tiefenthaler József: *Aszkézis és misztika. A tökéletes élet*, Budapest, „Élet” Irodalmi és Nyomda Részvénytársaság, 1930, 89–90. Protestáns, integratív alkalmazását: Szabóné László Lilla: Gyógyító jelenlét – Isten jelenlétének valósága a lelkigondozás, lelki kísérés, testvéri melléállítás alkalmain, In: Siba Balázs – Szabóné László Lilla – Lányi Gábor (szerk.): *Lelki éhség. Protestáns spiritualitás a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2021, 231–248.
- ¹⁶ John Veltri: *Orientations*, II. kötet, Guelph, Loyola House, 1988, 501.
- ¹⁷ Apophatikus teológiának nevezik a régiek a kataphatikus, kijelentő teológia ellentétét, ami Isten elérhetetlenségét vallja. Emberi oldalról Isten valójában megismerhetetlen. A mi tudásunk mindig nem tudás marad.
- ¹⁸ Paul Tillich: *Rendszeres teológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2000, 366.
- ¹⁹ Tiefenthaler: *Aszkézis*, 89–90.
- ²⁰ Diane J. Chandler: *Christian Spiritual Formation. An Integrated Approach for Personal and Relational Wholeness*, Downers Grove, Illinois, IVP Academic, 2014.
- ²¹ Chandler: *Christian*, 64–67.
- ²² Uo., 28–43.
- ²³ Uo., 68–85.
- ²⁴ Uo., 86–108.
- ²⁵ Uo., 106–126.
- ²⁶ Uo., 129–152.
- ²⁷ Uo., 151–179.
- ²⁸ Uo., 182–220.
- ²⁹ Uo., 221–249.
- ³⁰ Horváth-Szabó Katalin – Harmatta János – Tomcsányi Teodóra: Teisztikus és humanisztikus spiritualitás, *Pszichoterápia* 18/3, 2009, 180–186.

SIBA BALÁZS

A PÉLDAKÉPEK, ÉRTÉKEK ÉS RÍTUSOK JELLEMFORMÁLÓ EREJE

„Legalább annyit dolgozz befelé, mint kifelé!” (Máté Gábor)

Jellemformálás, de vajon kié? Sok minden lehet erre a válasz, de ebben a cikkben egyszerre érvényes ez tanárra és diákra egyaránt. Tanárként saját magunkon kell dolgoznunk, hiszen az istenkapcsolatunkkal és a saját személyiségünkkel állunk a gyerekek elé. Tehát nemcsak a diákok felé kell intéznünk a jellemformálás kérdéseit, hanem nekünk, tanároknak is szembesülnünk kell ezekkel a kérdésekkel.¹

Ezen esszé alapkérdése, hogy vajon sikerül-e átadni a hitet, sikerül-e úgy átadni ezt a stafétát, hogy a másokban is megszülessen Krisztus? A kötőanyaga az átadásnak az, hogy egyik generáció át tudja adni a másiknak azt, amiben hisz és reménykedik. Ehhez több mindenre van szükség: kell személyes kapcsolat, kell közös meggyőződés és ismétlődő cselekvés egyaránt. Miért ezt a hármat emelem ki? Geert Hofstede munkatársaival a különböző nemzetek és szervezetek kultúráját próbálta egybevetni, aminek során megalkottak egy modellt arra nézve, hogy mi kell ahhoz, hogy egy kultúrát át tudjon adni az egyik nemzedék a másiknak.² E modell szerint ahhoz, hogy egy kultúrát elsajátítsunk, szükség van arra, hogy az adott kultúra szimbólumait értsük és jól kódoljuk. Szükség van továbbá hősökre, akik mutatják az utat a közösség számára. Kellenek még rítusok, amik által beavatódunk a közösségbe,

illetve kellenek értékek, amelyeket a közösséggel együtt saját magunkénak is vallunk. Mindez persze akkor kel életre számunkra, ha ezeket gyakoroljuk és a mindennapjaink részévé válnak. Elvi szinten a kultúra elsajátításának mindegyik rétegével találkozhatunk a hittanórán is, hiszen tanuljuk a vallás nyelvét, hallunk a hit hőseiről, liturgiai elemei is vannak az óráknak, értékeket is közvetítünk a diákok felé, csakhogy azon áll vagy bukik az attitűdök formálása, hogy nem elvi, hanem gyakorlott tudássá válik-e mindaz, ami az órán történik.

Példaképek

A felnőtté válásban akarva-akaratlanul keressük a mintákat: valaki mutassa meg, hogy hogyan kell élni, vajon jól csinálom-e azt, amit életnek neveznek.³ A gyermekek és a fiatalok számára is fontos az, hogy hiteles embereket találjanak, példákat, hogy mintát tudjanak gyűjteni arra nézve, hogy hogyan kellene élni. A mesék és (élet)történetek ehhez is adnak szempontokat.

Joseph Campbell az 1970-es években foglalkozott azzal a témakörrel, hogy mi a monomitoszokban az a nagy változástörténet, amin a hős végig kell, hogy menjen. Ez a hős útja.⁴ Ez a mintázat a többezer éves

eposzoktól (pl. Gilgames) a hollywoodi forgatókönyvekig mintát ad saját útkeresésünkhöz is. Ezek a forgatókönyvek az alapirányokat tükrözik, amelyekre felfűzhetjük az események és magyarázataik láncolatát. A történetek „kötelező” elemein kívül a mesék világából ismert sémákat is beemelhetünk történeteinkbe, mint például: segítők, próbatételek, veszélyek és jutalmak, a legkisebb testvér, az arany gyermekkor, csodás átalakulások.⁵

A tanulási ciklus első lépése, hogy (1) a hősünk a mindennapi világban éli megszokott életét, azonban (2) történik valami, ami készteti, hogy elinduljon, például meg kell menteni valakit, vagy el kell érnie egy új célt. (3) A hős megretten, és ragaszkodik a megszokott életéhez, és mivel nem tudja mi vár rá, belső ellenállását le kell küzdenie az elinduláshoz. (4) Ekkor jön a mentor, aki meggyőzi a hőst, hogy igenis el kell indulni az úton. (5) A hős elhagyja a mindennapi világot, ami után már nem fordulhat vissza és (6) megismerkedik életének új szereplőivel. A hős körül új támogatók és ellenségek jelennek meg. (7) Közeledés a „mélység” felé: a hősnek jobban meg kell ismernie önmagát, valamint új készségeket kell kifejlesztenie. A tanulás során próbákat kell kiállnia, és közeledik a nagy megpróbáltatáshoz, (8) ami lehet például egy ellenfél legyőzése. Ekkor az új képességek próbája történik meg, rendszerint hosszú előkészítés után. (9) Ezek után a hős megszerzi a jutalmat, legyen az tárgy vagy új ismeretek. Ez a jutalom abban is segíti a hőst, hogy az illető jobban rálásson az eddigi életére, hibáira, erősségeire. (10) Vajon mit kezd a sikerével? Hogyan tudja folytatni az életét a megszokott környezetében? Végül a hős a

megszerzett jutalommal elindul visszafelé. (11) A fejlődés, amely végbement benne, nem öncélú. A hősnek döntést kell hoznia, hogy eredeti életkörülményeibe, munkahelyére, családjába beviszi-e azt a tudást, amit az úton megszerzett. Vajon kész-e megszerezni megszerzett kincsét másokkal? (12) Ha igen, akkor vissza is térhet oda, ahonnan elindult, de már más emberként érkezik meg addigi világába, életébe. Nemcsak a monomitoszokban, a filmekben és a mesékben, hanem a saját tanulástörténetünkben is fellelhetjük ennek a forgatókönyvnek az elemeit.⁶ Ezek olyan mintázatok, amelyek kisebb egységekben, akár egymással keveredve is megjelenhetnek saját történeteinkben.⁷

Úgy látom, hogy a saját életünkben, a felnőtté válás útján is fellelhetjük a fent vázolt út elemeit, és nagyon sokszor járjuk végig a változás különböző ciklusait, életünknek különböző pontjain. Van, amikor hirtelen zajlik a változás, és van, amikor az ismeretlenben bolyongunk, akár hosszú évekig, mire megtaláljuk a kiutat, vagy megkapjuk a segítséget. Ez egy archetipikus út és ezen az úton a mentornak feladata van. A mentor az, aki már járt itt, aki biztat, bátorít, és külső segítő ezen az úton. A változást helyettünk nem tudja senki véghez vinni, ezeken nekünk kell végigküzdeni magunkat, ám a külső segítség mindig jól jön. A példakép kijelentéseivel, szavaival, cselekvéseivel hat ránk. Ő az értékeknek egyfajta megtestesítője. Mindig valamilyen út követésére hív, és mint példa, útjelzőként mutatja az utat, hogy merre lehet növekedni.

Mondhatjuk, hogy a hősi világ túlságosan ideális, ezzel szemben a mindennapok sokkal komplexebbek. Azonban ez nem a

„való világról” szól, hanem a „kellő világról”. Ez a térkép mutatja az utat, hogy merre lehetne növekedni.

Társas lényekként a mintakövetés egész életünkben elkísér bennünket.⁸ Szemléletes, ahogy Shaw Blankard, mentorálási szakértő ábrázolja a példakövetés szintjeit. Történik valami, ami megnyitja azt, hogy erre a személyre érdemes lesz figyelni. A másik ember valamit mond, vagy valahogy cselekszik, ami megmozdít és útra hív. Vannak olyan érintődéseink, melyek a mindennapi cselekvések szintjén hatnak ránk, de ezek közül sok nem tudatos és nincs is tartós hatással az életünkre. Először ez csak egy érzés. Hogyha ennél több történik, amikor elkezdek nem csak érezni, hanem elkezdek reflektálni, hogy vajon miért történt ez, mi az, ami ebben a mintában, vagy ebben az emberben számomra fontos, akkor már nemcsak érintődöm, hanem úgynevezett „elérés” történik: fontosabbá válik számomra ez a kapcsolat, minthogy csak egy-egy érintés vagy érzelmi esemény, tapasztalat történjen. Ekkor megjelenik az érzések mellett a gondolati szint. A hatásgyakorlás tudatosabb szintjén az érintődésekhez felismerések is kapcsolódnak, itt a tanulás affektív elemei mellett megjelennek a kognitív sémák. Ez utóbbiak szerepe egyre inkább erősödik a tanítás folyamatában és megjelenik a modellkövetés, a cselekvés mintáinak gyakorlása is. A „formálás” szintjén az attitűdökben, a meggyőződésekben és a személyes szokásokban is nyomot hagynak bennünk az előttünk járó példaképeink.⁹ A következő szint az, amikor a tanítvány maga válik mások számára hiteles példává, és továbbadja, „a többiek elé éli” a kapott mintáit.¹⁰

Kihívást jelenthet, hogy tanárként lássuk saját magunkat ebben a mentorszerpben. Nem azért, mert szuperhősökre lenne szüksége a fiataloknak, hanem azért, mert olyan valós és esendő emberekre van szükségük, akik bár megváltásra szorulnak, ugyanakkor meg merik osztani az életüket és a hit útján szerzett tapasztalataikat.

Értékek

Merre kellene elindulnia a hősnek? Az értékek útjelzők az ismeretlenben. Amikor elágazáshoz érünk életünkben, akkor az értékek tudnak utat mutatni. Döntéseink, vagy nem döntéseink miatti sodródásaink mintázatokat rajzolnak ki és ezen mintázatok mögött sejlének fel értékeink: „Az értékek olyan alapvető meggyőződések, amelyek az emberi élet végső céljaira, vagy az életvitel szélesan értelmezett módjára vonatkozó választásainkat, preferenciáinkat tükrözik.”¹¹ Csakhogy az értékekkel kapcsolatban van egy nagyon fontos dolog, amit szem előtt kell tartanunk: az értékek nem nyilvánvalók, hanem „ásni” kell utánuk. Ahogy Németh Dávid írja: „Többen megfogalmazták már, hogy az értékekről nem mondhatjuk, hogy vannak, hanem csak azt, hogy érvényesek. A világban nem léteznek, hanem csak a világról folytatott kommunikációnkban van helyük.”¹² Az értékek úgy születnek, hogy beszélünk róluk és elkezdünk dolgozni velük, vizsgálni, hogy vajon érvényesek-e az életünkre nézve.

Az értékek útjelzők. Nemcsak a jövőre nézve, hanem visszafelé is. Van, amikor éppen azzal van dolgunk az életben, hogy értelmeznünk kellene, ami eddig történt,

vagy újra kellene értelmeznünk életünk dolgait és az értékek lesznek azok, amelyek segítenek valamilyen módon rendet rakni a kaoszban, akár visszafelé, vagy előrefelé tekintve.

Mi is a nehézség az értékátadás kapcsán? Hittanórán ezzel mindannyian találkozunk. Mégpedig az, hogy a vallott és a követett értékek nem ugyanazok. A vallott értékeink, amiket, ha megkérdesznek miniket és elgondolkozunk rajtuk, akkor elvben fontosnak tartunk. Lehet, hogy meg tudom tanítani a gyerekeknek a református értékeket, vagy a Biblia értékeit. Lehet, hogy meg is van az ötös hittanból, de ezzel még korántsem biztos, hogy a vallott érték valóban követett értéké válik a gyermek életében. A követett értékek ugyanis azok, amiket az életvitelünk igazol.

A saját szándékaink Isten iránymutatása szerinti átformálása mindennapi életünk különböző szituációiban McGrath szerint három lépésben történik:¹³

1. Az első, hogy Isten kijelentését igaznak és életünk szempontjából relevánsnak fogadjuk el.
2. Másodszor, hogy megtaláljuk a kapcsolópontokat az életünk és a Kijelentés között.
3. A harmadik pedig, hogy a megértett Kijelentés fényében cselekszünk/élünk.

A harmadik pont nehézsége abban rejlik, hogy a mindennapok szintjén nem egy különleges térben és időben találjuk magunkat, hanem egy olyan mindennapi közegben élünk, amihez egyszerre kellene kapcsolódnunk, ugyanakkor más normákat kellene képviselnünk.¹⁴ A Szentírásban

is olvashatunk erről a feszültségről: ahogy Máté evangéliuma fogalmaz: „a lélek kész, de a test erőtelen” (Mt 26,41), vagy amiről Pál ír: „Hiszen amit teszek, azt nem is értem, mert nem azt cselekszem, amit akarok, hanem azt teszem, amit gyűlölök.” (Róm 7,15)

Tapasztaljuk és éljük, és hogy van különbség aközött, amit megtanultam, és aközött, amit át tudok ültetni a valóságba. A vallott és a követett értékek között mindig marad távolság, de ez a távolság egyben lehetőség is. Vallott értékeink lehetnek ebben iránytűk számunkra, hogy erre is láthatjuk a növekedési potenciált, amikhez fel kellene nőni.¹⁵ Ha megvan a bátorság, hogy vallott elveink szerint éljünk – még ha nem is érzük el azt, amit megálmodtunk magunkról – egy érdekes dolog történik, ugyanis menet közben döntéseink visszahatnak ránk. Így az élet nem csupán egy kiszámíthatatlan sodródás a környezetünk elvárásai szerint, hanem tudatos, személyes választások eredménye is. Egy döntés azt jelenti, hogy egyben más lehetőségeket kizárunk, így „szűkül” a világ, de egyszersmind rendezetté is válik, elkezdem tudatosan definiálni magam a világban. Döntéseink meghatározó elemeivé válnak személyes karakterünknek, felvállalva, hogy az élet kiszámíthatatlan, és esetleg nem mindig jó döntéseket hozunk. Döntéseink személyiségformáló hatással bírnak, hiszen: „amikor választanunk kell az egy szinten lévő (döntési) opciók közül, akkor valami igazán figyelemreméltó dolgot tehetünk: lehetőségünk van odaállni az egyik opció mögé. Itt vagyok, ez a véleményem. Ez vagyok én. [...] Úgy is mondhatjuk, hogy szerzőkké válunk, a saját életünk szerzőjévé. [...] Éppen ezért a

nehéz választás nem átok, hanem áldás.”¹⁶ A követett értékek viszont csak akkor tudnak felszínre jönni és hatni az életünkben, ha ezeket gyakoroljuk.

A gyakorlás

Szokásaink rendszere nemcsak a mindennapi cselekvés szintjén, hanem személyiségünk mélyebb rétegeiben is kifejti hatását és szerepet játszik abban, hogy hogyan éljük mindennapjainkat.¹⁷ A helyes életvitelt is tanulnunk kell, és ehhez a közösség vallásos rítusait és hétköznapi szokásait átveszünk saját hitgyakorlatunkba.

Charles Duhigg „*A szokás hatalma*” című könyvében több olyan állítást tesz, amelyek a keresztyén lelki élet szempontjából is megfontolandók:

- A valódi változáshoz szükségünk van arra, hogy a szokásainkat komolyan vegyük és megvizsgáljuk. Duhigg állítása szerint mindennapi cselekvéseink mintegy 40%-át a szokásaink vezérlik.¹⁸
- A szokások nem tudatosak, mivel az idegrendszerünk energiát akar megspórolni, és a jól bevált rutinok elvégzéséhez kevesebb szellemi erőfeszítésre van szükség: „Amikor egy szokás kialakul, az agy többé nem vesz részt teljes mértékben a döntéshozatalban, hanem lazít vagy más feladatokra összpontosít. Hacsak tudatosan nem küzdünk egy szokás ellen – új rutinokat kialakítva –, a minta magától működésbe lép.”¹⁹
- A szokások alap forgatókönyve szerint van egy jel, ami kiváltja a rutin működését és végrehajtásához kapcsolódik egy

jutalom. A kiváltó jel és a cselekvéssort lezáró jutalom eredményezi, hogy legközelebb, ha a jel újra előkerül, akkor az automatikus cselekvés újra elinduljon.²⁰

- A szokások törekenyek, így ha a körülményekben valami változás áll be, akkor nem fut végig az automatizmus.
- Vannak kulcsszokásaink, melyek közül, ha csak egyet is megváltoztatunk, az hatással lehet az egész személyiségünkre és többi szokásunkra.
- Kis változások és kis „győzelmek” vezethetnek a teljes rendszer átalakulásához.
- Az akaraterő olyan készség, ami fejleszthető.
- A változáshoz szükségünk van a közösség támogatására: „A változás mindig közösségben következik be... Akkor tűnik valódinak, ha mások szemén át is látjuk.”²¹

A módszerek kapcsán azonban fontos a motivációkat szem előtt tartanunk, hiszen nem olcsó pragmatizmusról van szó, ami szerint azért figyeljünk a szokásrendszerek kialakítására, mert hatásosan működnek.²² Kívülről nézve lehet, hogy valami hasonló történik egy lelki gyakorlat kialakításában, mint egy új étkezési szokás vagy sport rutin kialakításában, de szemléletében egészen másnak kell lennie ennek a megközelítésnek, hiszen a lelki élet szokásainak esetében pont fordított az ok és okozat sorrendje. A hit dolgában nem szabad a „szekeret befognunk a ló elé”²³. Nem azért lesz kapcsolatom Istennel, mert én keresem Őt. Ő már előbb keresett engem, már benne élek a Vele való kapcsolatban, és nekem van szükségem arra, hogy erre a kapcsolatra minél inkább ráébredjek.

Zárógondolatok

Matthew Boulton írja a lelki gyakorlatok kapcsán: „Kálvin számára az egyház *gümnaszion* gimnázium, edzőterület, iskola, felkészülési- és gyakorló közösség, amely – reménységünk és imádságaink szerint – része Isten megszentelő és átformáló *paideia*-jának, nevelő munkájának.”²⁴ Ha Kálvin metaforáját továbbgondoljuk, akkor az egyház lehet egy olyan „edzőterem”, ahol nemcsak egy edzésterv létezik, hanem a közös gyakorlatokon kívül kapunk segítséget arra nézve, hogy legyen egy saját edzéstervünk is.

Nagyon nehéz gyakoroltatni a hitet heti egy vagy heti két hittanóra keretében, de az évek folyamán valamit azért mégis tehetünk annak érdekében, hogy a diákoknak olyan szokásaik alakuljanak ki, amelyek a hit megéléshez kapcsolhatók. A hit stafétaátadása csak akkor fog működni, hogyha Isten a próbálkozásainkat megáldja és mi pedig tanárként megteesszük, ami a mi dolgunk. A mi részünk a jellemformálásban az, hogy a vallott értékeket lépésről lépésre segítsük az életgyakorlatba átültetni, és ebben is hiteles példával járjunk a diákjaink előtt.

¹ A cikk egy konferencia előadás átirata alapján készült pár korábbi cikk felhasználásával. Siba Balázs: *Jellemformálás a hittanórán? - Az értékek, hősök és rítusok a felnőtte válás útján*, Országos Katechetikai Konferencia, okt. 14. vő: Siba Balázs: *Nanos gigantum humeris insidentes – Személyes példaképeink követésének szerepe a jellemformálásban*, in: Magyar Református nevelés: Református Pedagógiai Szaklap, 2022/4. 53–67.; Siba Balázs: *Előírt szabályok helyett útikalauz – Szempontok a protestáns spiritualitás megéléséhez a mindennapokban*, in: Siba, Balázs; Szabóné, László Lilla; Lányi, Gábor (szerk.) *Lelki éhség – Protestáns spiritualitás a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2021, 285–304.

² Hofstede, G.: *The Business of International Business is Culture*. *International Business Review*, Vol. 3., No. 1. 1994, 1–14.

³ Siba Balázs: *Isten és élettörténet*, Budapest, Loisir Kiadó, 2010, 11.

⁴ Chambell, Joseph: *Az ezerarcú hős*, Budapest, Édesvíz Kiadó, 2010.

⁵ Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*, Budapest, Magvető, 2010. 309kk

⁶ Evers, Ralf: *Alter, Bildung, Religion - Eine subjekt- und bildungstheoretische Untersuchung*, Stuttgart, Kohlhammer, 1999. 12.

⁷ Gesing, F.: *Kreatív írás – Mesterfogások íróknak*, Miskolc, Z-Press, 2007. 92. kk.

⁸ de Tarde, Gabriel: *Communication and Social Influence*, Chicago, University of Chicago Press, 1969.

⁹ Heimann nyomán lásd: Németh Dávid: *Vallásdidaktika – A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, L'Harmattan, 2019, 52–54.

¹⁰ Scharen, C.: *Faith as a Way of Life - A Vision for Pastoral Leadership*, Grand Rapids: Eerdmans, 2008, 1.

¹¹ Bakacsi Gyula: *A szervezeti magatartás alapjai – Alapszakos jegyzet a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói számára*, Budapest, AULA, 2010, 21.

¹² Németh Dávid: *Vallásdidaktika – A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, L'Harmattan, 2019, 367.

¹³ McGrath, Alister E.: *Mere Discipleship – Growing in Wisdom and Hope*, Grand Rapids, Baker Books, 2018, 41–42.

¹⁴ McGrath: *Mere Discipleship*, 42.

¹⁵ Hauerwas, S.: *Vision and Virtue - Essays in Christian Ethical Reflection*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1981, 74–75.

¹⁶ Chang, Ruth: *How to make hard choices*, New York: TED Talks, 2014 May, Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=8GQZuzIdeQQ> (Letöltés: 2023.11.25.)

¹⁷ Damasio, Antonio R.: *Descartes tévedése - Érzelem, értelem és az emberi agy*, Budapest, AduPrint Kiadó, 1996.

¹⁸ Duhigg, Charles: *A szokás hatalma - Miért tesszük azt, amit tesszünk, és hogyan változtassunk rajta?* Solymár, Casparus Kiadó, 2015. XVI.

¹⁹ Duhigg: *A szokás hatalma*, 20.

²⁰ Uo., 19.

²¹ Uo., 95.

²² Smith, James K. A.: *You Are What You Love – The Spiritual Power of Habit*, Grand Rapids, Brazos Press, 2016, 79.

²³ Streib, Heinz: *Hermeneutics of Metaphor - Symbol and Narrativ in Faith Development Theory*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1991, 23.

²⁴ Boulton, Matthew Myers: *Life in God – John Calvin, Practical Formation, and the Future of Protestant Theology*, Grand Rapids, Eerdmans, 2011, 229–230.

THOMA LÁSZLÓ

MENNYIBEN LEHET A HITANÓRA A LELKI GYÓGYULÁS TERE?

A TERAPEUTIKUS VALLÁSPEDAGÓGIA HASZNOS SZEMPONTJAI

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

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

Nagy eséllyel a permakrízis¹ időszakában élő fiatalok kérdéseket fogalmaznak meg, a saját bőrükön is megtapasztalhatják a világ változásait, hordozzák egyéni sorsuk örömeit és fájdalmát.

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

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

1. Az információ és interakció egyensúlyának jelentősége

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

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

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

Stoodt az egyoldalú ismeretközlés oldaláról teszi fel a kérdést: vajon a hittanóra, hasonlóan a többi tantárgyhoz leginkább információátadásról kell, hogy szóljon vagy sem? Meggyőződése szerint a hittanórán az információnak és az interakciónak egyaránt helye van. Interakció alatt Stoodt nem általában a szociális magatartást érti, hanem a szimbolikus interakciót. A szimbolikus kifejezést a szociológiai, illetve a Georg Herbert Mead által megalkotott szimbolikus interakcionizmus⁵ értelmében használja. A szimbolikus interakciók jelentősége az éntudat kialakításában, az interakciók során történő értelemalkotásban jelenik meg. A szimbolikus gondolkodás, értelmezés és különösen a nyelv, jelentős szerepet játszik a társadalmi viszonyok, berendezkedések kialakulásában. Az ember identitásának kialakulásában az önreflexió jelentősége óriási: önmagunknak a másik szemével való látása. Ehhez szükség van a gazdag szimbolikus interakciókra.⁶ A szim-

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

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

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

2. Pótszocializáció

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

Ezért nevezte „kísérő szocializációs” koncepciónak Stoodt valláspedagógiai megközelítését. A pótszocializációra azért van szükség, mert a gyermek „veszélyeztetett”, hiszen a családban és a társadalomban szocializációs deficit keletkezik – leginkább vallási téren (az általános értékek, normák területén is). Ez a hiány amiatt van, mert a keresztyénség a társadalomban neutralizált vallásként van jelen. Adornótól⁹ veszi át a „neutralizált vallás”¹⁰ kifejezést, amely a valódi vallásos élmények és tapasztalatok hiányában kialakult megtört, deformált, elidegenedett „vallásosság” jelenti.

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

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

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

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

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

3. Mi a hittanóra feladata?

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

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

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

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

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

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

4. Mi nehezíti meg a hittanórán lezajló folyamatokat?

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

a) Segítség a tanulók számára önmaguk megtalálásában:¹⁷

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

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

b) Segítség a másikkal való kapcsolódásban:¹⁸

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

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

c) Segítség a helyettes cselekvéshez:¹⁹

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

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

d) Segítség az alternatív gondolkodáshoz:²⁰

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

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

5. A tanuló önbecsülésének kérdése

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

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

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

6. A terapeutikus koncepció alkalmazhatósága a hittanórán

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

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

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

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

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

Megfontolandók a következő szempontok a koncepció alkalmazhatóságának kérdésében:

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

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

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

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

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

E koncepcióban az iskola mint szocializációs közeg olyan szocializációs folyama-

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

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

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

Felhasznált irodalom

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

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

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

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

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

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

⁶ Stoodt: *Information und Interaktion im Religionsunterricht*, 295–302.

⁷ Uo., 301.

⁸ Stoodt: *Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht*, 3.

⁹ L. Adorno: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt, Schurkamps Verlag, 1996.

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

¹¹ Stoodt: *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 220–221.

¹² Stoodt: *Information und Interaktion im Religionsunterricht*, 306–307.

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

¹⁴ Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 8–9.

¹⁵ Büttner: *Seelsorge im Religionsunterricht*, 53.

¹⁶ Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 24–26. és 27–35.

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

¹⁷ Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 27–29.

¹⁸ Uo., 29–31.

¹⁹ Uo., 32–33.

²⁰ Uo., 34–35.

²¹ Uo., 7.

²² Uo., 21–22.

²³ Stoodt: *Information und Interaktion im Religionsunterricht*, 310.

²⁴ Stoodt: *Religionsunterricht als Interaktion*, 8.

²⁵ Büttner: *Seelsorge im Religionsunterricht*, 116–118.

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

SZÁSZI ANDREA

A REZILIENCIAFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI A HITTANOKTATÁSBAN – SZEMPONTOK ÉS GONDOLATOK

„Attól tartok, rossz dolgok mindenkivel megtörténnék. Ezen nem tudunk változtatni. A születési anyakönyvi kivonatunkban sem írják azt, hogy az élet könnyű lesz. Csakhogy nagyon sokan vagyunk, akik benne ragadtunk egy traumában vagy fájdalomban, és ez megakadályozza, hogy a maga teljességében élhessük az életünket. Ezen pedig változtathatunk.”¹

(Edith Eva Eger: A döntés)

1. Bevezetés

Edith Eger szavai mélyen visszhangoznak bennem és szorosan összekapcsolódnak a reziliencia témakörével. Valóban, mindannyiunk életében vannak kihívások. Jönnek nehéz élethelyzetek, betegségek, terhek. Keresztýén emberként sem mondhatjuk azt, hogy kizárólag napsütéses, napsugaras életünk van – még akkor sem, ha tudjuk, hogy a keresztjeink hordozásában nem vagyunk egyedül, mert a Mennyei Atyánk, Mindenható Istenünk gondot visel ránk.

Több mint 20 éve dolgozom gyermekekkel és felnőttekkel egyaránt. Az egyéni kísérések alkalmával gyakran fogalmazódnak meg bennem a következő kérdések:

- Mi segít abban, hogy a kihívásokkal szembenézzünk, talpraálljunk egy krízis/trauma/bennünket ért fájdalom után?
- Mi segít abban, hogy mindezeket átélve ne benne ragadjunk a minket ért hely-

zetekben, nehézségekben, hanem fejlődünk és erősödünk általuk?

- Hogyan lehet felkészülni azokra, amik várnak ránk, akkor is, ha előre nem láthatók?

Gyermekekkel, fiatalokkal dolgozva egyre inkább foglalkoztat az a gondolat, hogyan tudjuk felvértezni, megacélozni és egy rugalmas pajzshoz juttatni a gyermekeinket, amely védi, támogatja, erősíti őket.

Ezeket kutatva találtam rá a reziliencia témájára és született két alapvető tanulmányom, amelyekben a gyermekek jóllétéről írtam. A *„Reziliens gyermekek – út az egészséges jövő felé”* című írás főleg az alapokról szól, arról az igényről, ami miatt érdemes és fontos a gyermekek reziliens gondolkodásmódját fejleszteni.² A pedagógiai vonal és egy rövid alapvetés jelenik meg *„A reziliens gyermek: a rugalmas lelki ellenállóképesség és pszichoedukáció lehetőségei a hittanoktatásban”* című írásban.³ Az ott elkezdettek

folytatom a jelenlegi munkámban és fölvéve a fonalat, viszem tovább a szálat. Jelen tanulmányban a következőkről lesz szó:

- A reziliencia fogalmi tisztázása és rövid különbségtétel a pszichológiai és tanulmányi reziliencia között.
- A reziliens pedagógus/hittanoktató jellemzői és a reziliencia igénye, lehetősége az oktatásban.
- Az egyéni reziliencia jellemzői – különös tekintettel a tanulói rugalmas lelki gondolkodásmódra.
- A védőfaktorok szerepe a reziliens életben, különös tekintettel a hitélethez kapcsolható protektív tényezőkre.
- A reziliens gondolkodásmód helye a hit-tanórán.
- Fejleszthető területek és megfontolandó szempontok a tanulói reziliencia fejlesztéséhez.

2. Mi is az a reziliencia?

A témáról való gondolkodásunkat mindenképpen egy fogalmi tisztázással érdemes kezdeni. Sokféle definíció létezik a rezilienciára, attól függően, hogy a pszichológia, a szociológia, a pedagógia, a fizika, stb. területén vizsgáljuk. Az alapkifejezés latin eredetű, amely a „resilire” (visszapattan, visszaugrik, felledül, előre-hátra feszül) jelentéstartalommal bír.⁴ Napjainkban általában „rugalmas ellenálló képesség” értelemben fordítjuk, de tágabb értelemben olyan ernyőfogalomként értelmezhető, amely mindazokat az erőforrásokat tartalmazza, amelyek segítenek a megküzdésben, talpra állásban, fejlődésben. Ann Masten képességként értelmezi, amely

segíti az egyén működését, túlélését, alkalmazkodását a fejlődést fenyegető kihívásokban. Ebben benne van az a lehetőség, hogy egy trauma, nehéz élethelyzet, stressz után az egyén képes helyrejönni, jól működő életet élni. Ebben a megfogalmazásban megjelenik a korábbi traumák feldolgozása, a fejlődés és az új helyzethez való alkalmazkodás, ami segít a stabilitás helyreállításában és a fejlődésben.⁵ Gyermekek rezilienciavizsgálata alapján Masten azt is kiemeli, hogy a korai tapasztalatok ezen a téren is fontosak, ahogyan az egészséges családi, iskolai kapcsolatok is pozitív hatással vannak a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulására és fejlődésére.⁶ Az oktatásszociológiában a reziliencia olyan diákok sikeres előmenetelét jelenti, akik alacsony szocioökonómiai státuszú családból származnak, de magas (esetleg kimagasló) tanulmányi átlaggal rendelkeznek. Többek családi háttere, társadalmi tényezői negatív hatással lenne a pályafutásukra, mégis sikeresebbek és eredményesebbek a vártnál. Oktatási rezilienciaként is ismert hazánkban ez a fogalom.⁷ Szabó Dóra elkülöníti a pszichológiai és az oktatási rezilienciát, és felhívja a figyelmet arra, hogy az alapfelismerés mindegyik esetben azonos: mind a rizikótényező, mind pedig a vártnál kedvezőbb kimenetel megjelenik benne. Azt is fölveti, hogy a két területet nem muszáj elkülönítve kezelni, mivel a pszichológiai felismerések hasznosak lehetnek és segítik az oktatási reziliencia kutatást.⁸ Ezzel teljesen egyetértek, hiszen ugyanazokról az egyénekről beszélünk, csak a jelenség vonatkozásában különböző részterületek vizsgálatára kerül sor. Éppen ezért a munkám során nemcsak az oktatási rezilienciát, hanem a teljes rezilienciafogalmat mint ernyőképeséget

vizsgálom, és annak a hittanórai fejlesztését tűztem ki célul. Az alábbiakban ehhez először nézzük meg, hogy mit jelent a pedagógus rezilienciája, illetve milyen jellemzői vannak a reziliens gyermeknek, fiatalnak, ezt követően a hittanóra és a reziliencia kapcsolódásait gondoljuk át.

Keresztyén szempontból érdekesség a témához kapcsolódva Bob Burns, Tasha Chapman és Donald C. Guthire kutatása, akik lelkészcsaládok esetében vizsgálták a rezilienciát és keresztyén szempontból tekintették át a kérdést. Fontosnak tartják a lelkipásztorok rezilienciájának a fejlesztését, ami segíti őket abban, hogy gyümölcsstermő szolgálatuk lehessen.⁹ Ez számomra egyértelműen azt jelenti, hogy keresztyén emberként is szükségünk van a reziliens gondolkodásmód elsajátítására ahhoz, hogy az Istentől kapott szolgálatunkat, a ránk bízott feladatunkat úgy végezzük, hogy azokkal a kihívásokkal, amelyekkel találkozunk, jól és eredményesen tudjunk megküzdeni.

3. Mitől lesz egy pedagógus/hittanoktató reziliens?

A tanulók rezilienssé, lelkileg rugalmassá formálásában fontos szerepe van a reziliens szemléletű és viselkedésű pedagógusnak, illetve egy olyan közegnek, amelyben a reziliens látásmód fejleszhető.¹⁰ Norman Garmenzyre hivatkozva Benard arról ír, hogy a reziliencia védőpajzs lehet a gyermekek, fiatalok számára, amely nemcsak védelem lehet a nehéz helyzetek és a küzdelmes időszakok esetén, hanem sorsokat átalakító folyamat is. Középpontjában a sikeres al-

kalmazkodás, hatékony működés áll, a nehézségek között, illetve azok ellenére is.¹¹ Erdei Róbert több kutatásra is hivatkozik, amelyekben arról ír, hogy az oktatási intézményekben lehetőség és szükség is van arra, hogy a gyermekek és fiatalok rezilienciáját, mentális egészségét támogassák. Ez főleg készségfejlesztésben jelenik meg. Ebben pedig fontos szerepe van azoknak a pedagógusoknak, akik a diákokkal dolgoznak. A reziliencia fejlesztéséhez reziliens gondolkodásmódú oktatóra van szükség.¹²

Úgy vélem, hogy ez igaz a katechézis területén is, hiszen a hittanoktatásban, ahogyan alapvetően az oktatásban, fontos szerepe van annak, aki az adott tevékenységet végzi. Hatással van a diákokra és nemcsak a módszertani eszköztára fontos, hanem a saját személyisége, látásmódja, az, amit és ahogyan közvetít tervezetten vagy tudattalanul. Szolgálatunk elsődleges eszköze mi magunk vagyunk, a látásmódunk, a viselkedésünk, ahogyan a diákok előtt „modellként” tűnik fel, hogy mit jelent napjainkban megélni a hitet.¹³ Azzal, ahogyan jelen vagyunk, szintén segítjük a tanulók formálódását. Ahogyan figyelembe vesszük a gyerekek és fiatalok életvalóságát, fejlesztjük saját magunkat és ebben is példaként szolgálhatunk a számukra.¹⁴ Példaként egyrészt abban, hogy mit jelent a 21. században hiteles keresztyénként élni ott és abban a közegben, ahol vagyunk. Emellett mintát adhatunk arra is, hogyan lehet a mindennapokban reziliensnek, lelkileg rugalmasan ellenállónak lenni, illetve segíthetjük a diákjaink reziliens gondolkodásmódjának fejlődését.

A reziliens egyént sok minden meghatározza. Akár különböző vonások, személyiségjellemzők, akár adottságok, akár

környezeti tényezők. Éppen ezért rendszerben érhető meg az, hogy miben nyilvánul meg az adott személy rezilienciája. A pedagógusok szerepe a környezeti tényezők között jelenik meg.

Ceglédi Tímea kiemeli a pedagógus szakma segítő jellegét és ehhez kapcsolva több variációt sorol fel arra, hogy mit jelent a reziliens pedagógus fogalma.¹⁵ Ebben a következőket említi:

- Olyan oktató, aki maga is reziliens jellemzőket mutat és az életútjában felfedezhetőek a reziliencia jelei.
- Az a pedagógus, aki fejleszt a diákok rezilienciáját és segít abban, hogy a tanulók rezilienssé válhassanak, és reziliens módon küzdenek meg a mindennapjaikban megjelenő nehézségekkel.
- Szakmailag reziliens, azaz a munkájában (szolgálatában) felmerülő kihívásokra reziliens módon reagál.¹⁶

Kövesdi Andrea a preventív hatása miatt tartja fontosnak a gyermekek rezilienciájának fejlesztését. Ebben a szülő, a pedagógus és a mentor jelentős szerepet játszhat, akik támogatják és segítik a tanulót abban, hogy kifejlődjön benne a rugalmas alkalmazkodás, illetve megerősödjön és továbbformálódjon a rezilienciaképessége.¹⁷ Masten a következőket emeli ki az egyének rezilienciájának támogatásában:

- Olyan tulajdonságok, vonások, személyiségjellemzők, készségek, amelyek a reziliens látásmódra, gondolkodásmódra, viselkedésre jellemzők.
- Pozitív, támogató kapcsolatok modellként szolgáló személyekkel. Itt gondolhatunk

akár családtagokra, mentorra, pedagógusokra, hittanoktatókra, lelkipásztorokra.

- Mindazok a támogató, elfogadó, bátorító közösségek, amelyek a reziliens viselkedést erősítik. Ilyen lehet egy iskola, baráti közösség, gyülekezet, stb.¹⁸

Az első az adott személyhez tartozó egyéni képességeket, készségeket, személyiségjellemzőket gyűjti össze, míg a második és a harmadik olyan tényezőket jelent, amelyek az emberi kapcsolatokhoz kötődnek.

Az oktatási rendszer szintjére kiterjesztve vizsgálta Janya McCalman and Roxanne Bainbridge a rezilienciafejlesztés lehetőségeit. Ausztrál óslakos diákok rezilienciájának fejlesztésére kidolgoztak egy modellt, ahol a szakirodalmi kutatások és gyakorlati tapasztalatok alapján a következő pontokat fogalmazták meg mint iskolai reziliencia növelő fő tényezőket:

- Az identitás és a kultúra értékelése.
- Erős kapcsolatok támogatása, ápolása, fejlesztése.
- Szociális és emocionális készségfejlesztés.
- Biztonságos és támogató környezet megteremtése.
- A kulturális vezetés fejlesztése.
- Kapcsolódó és szükséges személyzeti kapacitás megteremtése.¹⁹

4. Milyen a reziliens gyermek és fiatal?

Ahhoz, hogy tudjuk, mit és hogyan érdekes a reziliencia erősítéséhez fejlesztenünk, arra is érdemes ránézni, hogy mi jellemzi a reziliens tanulót. Többféle kutatás van a

témában, amelyek rövid összegzése található az alábbiakban. Erdei Róbert, Masten és Luthar vizsgálataira alapozva a következőket sorolja fel:

- Több egyéni és szociális erőforrás megfelelő és gyakori használata.
- Jó problémamegoldó képesség.
- Kompetens felnőtt közösségtől tudnak jól bevált mintákat tanulni.
- Hatékony stresszkezelési technikák használata.
- Jól működő baráti és társas kapcsolatok.
- Fokozott válaszkészség.
- Megfelelően alkalmazott kontroll, öntudatosság.
- Megfelelő mértékű rugalmasság és alkalmazkodóképesség.
- Humorérzék.
- Vallásos hit.
- Optimizmus, a jövőbe vetett pozitív hit.
- Jól használt és magas szintű szociális kompetencia.
- Pozitív szemlélet az élet dolgai iránt.
- Bátorság az új tapasztalatok keresésében.
- Proaktív szemléletmód.
- Autonómiára való képesség.
- Proszociális viselkedés.
- Magatartási problémák hiánya vagy minimális magatartási probléma.
- Tudnak segítséget kérni.
- Céltudatosság.
- A negatív tapasztalatok feldolgozása és átkeretezése.
- Jól alkalmazott és magas érzelmi intelligencia.
- Vitalitás, energikusság.
- Nyugodtabb életvitel, mint a kevésbé reziliens társak esetében.²⁰

Kövesdi a következő szempontokat teszi még hozzá:

- Aktív megküzdés és erősségek felismerése.
- Remény.
- Kapcsolat működő és támogató közösségekkel.²¹

Pedagógusokkal történő interjúk alapján Read, Waxman, Huang és Wang arra jutott, hogy a reziliens diákokat a nem reziliensektől a következő különbözteti meg:

- szülői gondoskodás,
- diákok motiváltsága,
- önbecsülés,
- kimagasló teljesítmény a teszteken,
- kimagasló eredmény a napi iskolai munkában,
- aktív pozitív jelenlét az iskolában.²²

Ezek között a jellemzők között megtalálhatjuk az egyéni sajátosságokat, személyiségjellemzőket éppen úgy, mint ahogyan megjelenik a kompetenciák, képességek szintje is. Az előzőek velünk születettek, amelyeken (ha nem éppen szerencsés tulajdonságaink) dolgozhatunk az önreflektív munkánk során, viszont a kompetenciákat és képességeket lehet fejleszteni. Nemcsak személyes példa adásában, hanem például ebben a fejlesztésben, illetve a fejlődés támogatásában is lehet szerepe a pedagógusnak (hittanoktónak, gyermekekkel/fiatalokkal foglalkozó lelkipásztoroknak).

Az is elmondható azonban, hogy a reziliens gondolkodásmód fejlesztése és az egyéni reziliencia támogatása nem egyenlő azzal, hogy a gyermekeket meg akarjuk óvni minden kihívástól, stressztől és nehézség-

től. Masten és Barnes írásukban felhívják a figyelmet arra, hogy a rezilienciakutatások szerint a kihívásoknak erősítő és fejlesztő hatásuk is lehet a személyiségre. Sokkal nagyobb szerepe lehet a megelőzésnek, illetve a felkészítésnek abban, hogy amikor egy nehéz élethelyzet, trauma, kihívás érkezik, akkor a megfelelő képességek, kompetenciák birtokában nézzen szembe az egyén vele. Ehhez természetesen fontos azt is felismerni, hogy a fejlődés milyen szakaszában mit és hogyan lehet megfelelően támogatni. Pl. óvodás korban a szociális készségfejlesztés, vagy a végrehajtott funkciók működésének támogatása, stb. a feladat.²³ Itt is fontos tehát figyelembe venni az egyéni életvalóságokat, a tipikus és atipikus egyéni jellemzőket. Masten beszél úgynevezett „ablakokról” is, amelyek lehetőségként adnak arra, hogy egy-egy életkorban a megfelelő készségeket formáljuk. Ezekre ő nem tér ki részletesen, de egy későbbi tanulmányomban szeretném a kérdést alaposabban is átgondolni és fölvetni az egyes életkorhoz kapcsolódó fejlesztési irányokat, kapcsolódási lehetőségeket. Kiemelik azonban a pszichoedukáció szerepét. Azaz, hogy azok a szakemberek, akik feladataikból adódóan gyermekekkel, fiatalokkal találkoznak, dolgoznak akár az egészségügyben, akár a fejlődés valamelyik szintjének formálásában, képződhessenek a reziliencia területén. Ebben szerepe lehet egy fogalom megismertetésének éppen úgy, mint gyakorlati eszközök bemutatásának az általuk használható reziliens gondolkodásmód támogatására.²⁴ Azt gondolom, hogy ebbe illeszkedik bele a pedagógusok – és ezen belül a számomra fontos hittanoktatók, lelkipásztorok – rezilienciájának és rezilienciájáról való gondolkodásmódjának, eszköztárának bővítése is.

5. Exkurzus: Rizikó- és védőfaktorok szerepe a rezilienciában

Az egészséggel (testi, lelki, mentális) foglalkozó kutatások fontos területe a rizikófaktorok és a védőfaktorok vizsgálata. Nagyon leegyszerűsítve ezek a tényezők az egyén számára vagy segítik a fejlődését, illetve védik lelkileg és pszichésen egy-egy nehéz helyzetben (ezek a védőfaktorok) vagy pedig akadályozzák és inkább megnövelik egy negatív végkimenetel előfordulását. A rezilienciakutatásokkal párhuzamosan megjelent egy olyan szemléletmód is az egészségpszichológiában, amely a rizikófaktorokat, illetve a támogató- és védőtényezőket tekintette át. Ezek a bio-pszicho-szociális látásmód jegyében ugyanazokhoz a dimenzióinkhoz kapcsolódhatnak, amelyekben a reziliencia támogatása is megnyilvánul:

- Személyiségjellemzők, biológiai, pszichológiai adottságok.
- Közvetlen családi/gondozói kapcsolódás.
- Az egyént körülvevő közösségek, társadalom által közvetített hatások.

A rizikótényezők hátráltatnak és erősítik azt, hogy negatív végkimenetele lehet egy helyzetnek, eseménynek, az egyén életében történő bármilyen szituációnak, az adott személy életének. Míg a védőfaktorok mérséklék a kockázatokat, és azt erősítik, hogy pozitív legyen a végkimenetel. Masten és Barnes összeszedtek egy gyermeki fejlődés szempontjából fontos listát, amelyben a leggyakoribb és leginkább segítő védőtényezők jelennek meg. Ezek a következők:

- Támogató, gondoskodó család/családtagok, gondozók.
- Olyan szoros kapcsolatok, amelyben az egyén érzelmi biztonságot élhet át (pl. családi összetartozás).
- Jól működő minták a megküzdésre, hatékony megküzdési stratégiák.
- Problémamegoldó képesség és a végrehajtó funkciók hatékony működése, azaz fejlett tervezési, együttműködési, végrehajtó képesség.
- Jól működő, hatékony önkontroll és érzelemszabályozás.
- Pozitív önértékelés és pozitív látásmód.
- Hit, remény, optimista szemlélet.
- Abba vetett hit, hogy az életnek van értelme, ennek az értelemnek a keresése, megvalósítása.
- Maradandó értékek felismerése és követése.
- Megtartó rutinok, szokások.
- Támogató iskolai környezet és oda való elköteleződés.
- Jól működő közösségekkel való kapcsolatot.²⁵

Ungar, a rezilienciaprogramok tervezését segítő könyvében szintén ír a protektív faktorok szerepéről, ahol a már említetteken kívül a következőket emeli ki:

- egyéni erősségek felismerése és kamatoztatása,
- önbecsülés,
- annak a megtapasztalása, hogy képesek irányítani az életüket (kompetencia az életvezetésben).²⁶

Ezeket a listákat végignézve látható, hogy szoros kapcsolat van a reziliens gondolko-

dásmód, viselkedés és a protektív tényezők között. A védőfaktorok egyfajta lelki, pszichés „légzsákként” működnek és védelmet nyújtanak a nehéz helyzetben. Kiknek van szüksége ilyen védelemre? A hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekeinek (HH, HHH), a különleges igényű tanulóknak (SNI, BTMN), a bántalmazott, elhanyagolt gyermekeknek. Talán az Olvasó számára ezek a kifejezések automatikusan a gyermekvédelem témakörét idézik fel, nem véletlenül. A gyermekvédelem nemcsak azt jelenti, hogy akkor avatkozunk be, amikor már megtörtént a probléma, hanem létezik egy úgynevezett preventív, problémamegelőző gyermekvédelem is. Hegedűs Judit kiemeli, hogy a problémák megelőzésében, nehéz helyzetek kezelésében is szerepe lehet ennek. Így fogalmaz:

„A preventív, problémamegelőző gyermekvédelem legfontosabb szinterei közé tartoznak a család mellett a nevelési-oktatási intézmények, amelyek közvetlen és indirekten egyaránt hozzájárulhatnak ahhoz, hogy megakadályozzák, csökkentsék a veszélyeztető tényezőket, képessé tegyék a kiskorúakat arra, hogy felismerjék, kikerüljék a nehéz helyzeteket, képessé váljanak az egyes problémákkal való eredményes megküzdésre.”²⁷

A preventív, problémamegelőző gyermekvédelem számára éppen úgy fontos az erőforrások feltárása, védőfaktorok beazonosítása és tudatos használata, mint a reziliens életvitelben.

6. Hol van a helye a reziliens gondolkodásmód formálásának a hittanórán?

A hittanórán lelki közegben az Istennel való kapcsolattal és az Isten Igéjével foglalkozunk, illetve az Igén keresztül (mint egy prizmán át) szemléljük és vizsgáljuk a mindennapi élethelyzeteinket, keresztyén identitásunkat. Azért, mert az Istennel való kapcsolat az emberi élet teljességét áthatja, üzenete a teljes embernek szól. Ehhez kapcsolódóan pedagógusként a célrendszerünkben is megjelenik az egyén komplex megszólítása. Németh Dávid Heimann elméletét alapul véve beszél arról, hogy a tanulók harmonikus fejlődésével kapcsolatban a tanulás három különböző céljával találkozhatunk. Ez három olyan dimenziót szólít meg, amely az emberi élet teljességét érinti. Ezek a következők:

- a kognitív – aktív dimenzió, amely a gondolkodást célozza meg. Ennek részei az ismeretek, felismerések, meggyőződések.
- a pragmatikus – dinamikus dimenzió, amely a gyakorlatba ültetést állítja a középpontba. Heimann szerint ide tartozik az akarat, a képességek, a készségek és a szokások.
- az affektív – érzelmi dimenzió az érzelmi szintet érinti, amelyben az egyéni sajátosságok, az átélés, és az érdeklődési körok egyaránt megjelennek.²⁸

Ez a hármas célrendszer jelenik meg az MRE hit- és erkölcstan kerettantervében és a kapcsolódó taneszközökben is. A jelenleg aktuális kerettanterv célkitűzése a következő: „A hit- és erkölcstan oktatás célja Jézus Krisztus

missziói parancsából (Mt 28,18–20) adódóan a tanítvánnyá tétel, azaz a tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélésének segítése és áldásközvetítés. ... Mind ezeket figyelembe véve a gyülekezeti- és iskolai hittanoktatás komplex célrendszerrel tervez, melynek az értelmi (kognitív) és az érzelmi nevelés mellett része a hit megélésére (cselekvésre) buzdítás is.”²⁹

Tartalmilag a kerettanterv a következő fő területekre bontható:

- A Szentírás, illetve azon belül korosztályokhoz kapcsolódó válogatott bibliai történetek, igéreszek és magyarázataik, amelyek a mindennapi életéhez köthetők.
- Keresztyén tanítások, melyek Isten Igéjét veszik alapul. Alapvető teológiai-, dogmatikai-, etikai fogalmak az adott korosztályi sajátosságokat figyelembe véve.
- Régebben élt hívó emberek élettapasztalatai és a keresztyén élet megélésének lehetőségei napjainkban, amelyek vonzó példák és lehetőségek lehetnek a diákok számára.

A hittanórán kettős középpontúsággal találkozhatunk, a Szentírás és a tanuló egyéni élethelyzete, kihívásai (illetve a kettő találkozási pontjai) egyaránt fontos szempontok. De emellett megjelenik az egyházi világba való bevezetés, a keresztyén értékrend átadása és annak a megélésére való nevelés is. Van egy hitvallási alapja, ahol fontos a hittanoktató személyes megélése és egyéni példája, hitelessége, de van tényanyag jellegű tartalma is. Pedagógiai oldalról nézve a hittanóra egy olyan speciális közeg, ahol Istenről, a hit tartalmáról és megélési lehetőségeiről, önmagáról,

önmaga és Isten-ember kapcsolatáról egyaránt tanulhat a diák. Visszaulva az MRE kerettanterv célkitűzéseire, az értelmi, érzelmi tartalom és nevelés mellett helye van a cselekvésre való bátorításnak is. Ez utóbbi kettő, véleményem szerint nagy hangsúlyt kell, hogy kapjon. Egyetérték Németh Dávid felismerésével azzal kapcsolatban, hogy a hittanoktatás egyfajta önképzés, amely az egyént teljes valóságában figyelembe veszi. Az önképzéses, fejlődési jelleg már kapcsolható a reziliens gondolkodásmóddhoz. Németh így fogalmazza meg:

„Az embert senki sem formálhatja, csak önmagát tudja alakítani. ... Így tehát a képzés nemcsak a bennünk szunyadó lehetőség kibontakoztatásában áll, hanem ezek meghatározott irányokban való kifejlesztését és megéledését, illetve használatát/hasznossá tételét is jelenti. ... A vallástanítás nem kényszerítheti rá tárgyát a tanulókra, hanem őket kell mobilizálnia mindannak felkutatására és megismerésére, ami igazi emberséghez segíthető őket. Valójában egy sajátos, az Isten kijelentésén tájékozódó élet- és viláértelmezésről, valamint erre alapuló élményfeldolgozásról és életvezetésről van szó. ... A képzés az ember értelmét, érzelmvilágát és akaratát, valamint kapcsolatrendszerét megérintő folyamat. ... A vallástanítás azzal tud segíteni ebben, hogy nem csupán ismereteket közvetít a látható és láthatatlan világról, hanem átélésekben is részesíti a tanulókat az Istennel és az Ő Igéjével való találkozás lehetőségeinek megteremtésével.”³⁰

Bodó Sára az „életre bátorító katechézis” kifejezéssel foglalja ezt össze röviden, melyben hangsúlyozza a nevelést az oktatás helyett, különösen kiemelve az érzelmi

nevelés vonalát. Nagyon illeszkedik ez a reziliencia gondolatköréhez:

„A katechézis legyen életre bátorító, segítsen a hétköznapiakban szükséges életkompetenciák megszerzésében. ... Isten Igéje mellett legyen tananyag a gyermek is, önmaga és a másik ember megismerése. A katechézis önismeretet is fejleszt, hozzásegíthet a társas kompetenciák és a kommunikációs készségek fejlődéséhez.”³¹

Mindezekből már látható, hogy van helye a hittanórákon a reziliens gondolkodásmód formálásának. Az alábbiakban mégis kiemelek még néhány megfontolásra érdemes szempontot.

a) A hit mint protektív tényező

Egyrészt a hittanoktatásban olyan területtel dolgozunk, amelyet az egészségpszichológia a *védőfaktorok közé sorol* (hit, élet értelmé). Középpontjában a vallásos hit, illetve a lelkiesség, kegyesség áll. Maga az alkalom is egy folyamatos spirituális kontextusban történik, ahol találkozások vannak Isten és a tanuló, Isten és a hittanoktató, a hittanoktató és a diákok között. A vallásos hitet a pszichológia a protektív faktorok közé sorolja. Sőt, a vallásos szertartások, hitrituások (mint például az imádság vagy a katolikus egyházban a gyónás) a lelki egészséget segítő tényezők közé tartozhatnak.³² A valláskutatás szerint többféle megközelítés van, hogy miért is fontos az egyén számára a hit. Az úgynevezett értelmi megközelítés az egzisztenciális pszichológia talaján született. Azt mondja, hogy az Istenben való hit értelmet ad a létkérdéseknek, értelmet ad a világnak, és egy teremtő, fenntartó rendre mutat rá. Ezzel oldja az alapvető, eg-

zisztenciális szorongást, ami abból adódik, hogy az ember esendő és hibázhat, illetve az emberi élet véges, hozzátartozik a halál, illetve teológiai értelemben a bűn is.³³ Véleményem szerint, mivel a hittanórákon előkerülnek a történetek kapcsán az emberi lét nagy kérdései is, így a megfelelő közegben, Isten bűnbocsátó kegyelmét, megtartó szeretetét, a benne és általa adott reménységet a középpontba állítva a hittanoktatás alkalmas lehet az egzisztenciális szorongás oldására.

Szintén a pszichológia talaján maradva Bucher könyvében, több mint 2000 általa ismert tanulmányra és empirikus kutatásra alapozva, részletesen kifejti, hogy a hitélet és a spiritualitás hozzátartozik a magas szintű testi-lelki egészséghez. Ezt írja könyvének bevezető tanulmányában:

„Valóban, a spirituális gyakorlatok és attitűdök meghosszabbítják az élettartamot, csökkentik a betegségek kockázatát (különösen a szív- és érrendszeri megbetegedéseket), erősítik az immunrendszert, csökkentik a stresszt, elősegítik az adaptív megküzdési módok használatát, és fokozzák a jóllétet – amely a WHO definíciója szerint az egészség egyik összetevője.”³⁴

Fejlődéslélektani kontextusban is vizsgálja a kérdést, és kutatásokra hivatkozva rámutat arra, hogy az érzékeny és kihívásokkal teli átmeneti időszakban, a serdülőkorban megélt spiritualitásnak nagy hatása van a testi-lelki egészségre, a társadalomba való beilleszkedésre, pozitív minták követésére. Több korosztály vonatkozásában is igaz az állítása:

„A spirituális erőforrások tovább növelik a rezilienciát, elősegítik az adaptív

megküzdési módok használatát és fokozzák az önbecsülést.”³⁵

Az okok keresésében több szempontot is figyelembe vesz. Bár ő nem kizárólagosan a keresztyénségről beszél, de megállapításai témám szempontjából is fontosak. Egyrészt azt mondja, hogy a belsővé vált vallásosság, hitélet az egészségesebb életmód irányába viszi az embert. Az erkölcsi alapértékek, mint például az Istenben való bizalom, mértékletesség, mások tisztelete, becsületesség, elfogadás, szeretet, hála, remény, megbocsátás, stb. jó mintát adnak az egyén számára, megvédenek a kicsapongástól és a káros hatásoktól. Ez, valamint a hívő ember által megélhető étellel való elégedettség testileg, lelkileg is egyensúlyban és jóllétben tartanak.³⁶

Több kutatás is foglalkozott azzal, hogy a hit (vallásosság) milyen hatással van az egyén jövőbeni viselkedésére. Magyar vonatkozásai miatt kettőt szeretnék, kiemelni ezek közül. Kovács Eszter kimondottan a védőfaktorok fényében vizsgálta azt a kérdést, hogy mit adhat az egyén számára a hit. A következő felismerésekre jutott:

- A vallásgyakorlók között kevesebb és alacsonyabb a mentális problémákkal küzdők köre, alacsonyabb a depresszió, a szorongás, az ellenséges viselkedés és a reménytelenség.
- A serdülőkori vallásoságnak a veszélyeztetett korban védőfunkciója van, ami pozitívabb pszichés jóllét érzésben, alacsonyabb szerhasználatban jelenik meg.
- A vallásosságban kiemeli az értékrend szerepét és a mintakövetést. Különösen fontosnak tartja, hogy a pozitív hittartalmak elfogadása és belsővé tétele jelenti igazán a protektív tényezőket.³⁷

Sárik Eszter kimondottan a kriminológia fényében vizsgálta a kérdést és a következő felismerései születtek:

- A rítusok, a vallási közösség megtartó ereje, értelmes alternatív életmódot felmutató gondolkodásmódja csökkenti annak a lehetőségét, hogy a serdülők és fiatalok bűnelkövetőkké, szerfogyasztókká, önkárosító magatartású egyénekké váljanak.
- A hit képes a személyiség egészére hatást gyakorolni, értékrendi alapokat ad és segíti az érzelmi stabilizálódást.³⁸

b) A hittanórák lelkiességformáló és lelkigondozói lehetősége

Olyan témák kerülnek elő a hittanórán, ahol könnyű kapcsolódási pontokat találni az egyéni személyiségfejlődéshez (ebbe a hit formálódását is beleértve). Alapvetően van egy liturgikus kerete (spirituális ráhangolódása) az óráknak, mivel közös imádsággal kezdődik és zárul, amely alkalmas arra, hogy a gyermekek egyéni élethelyzetei, vágyai, reményei vagy éppen félelmei megfogalmazódjanak. Mindezek mellett a hittanoktatásnak van egy erős mentálhigiénés vetülete. Református iskolákban a hittanoktató (más fenntartású esetén a saját felekezeti szerinti katechéta) gyakran lelkigondozója is a gyermekeknek. Előfordul (lelkipásztori végzettség esetén), hogy iskolalelkészi státusz is társul mindehhez, ami azt is jelenti, hogy az egész intézmény lelki életének támogatása – gyakran a kollégák és az iskolában tanuló gyermekek lelki kísérése – is a feladatai közé tartozik. De a jól végzett hittanoktatás során az állami iskolában és gyülekezeti keretek között is megerősödnek a lelkigondozói vonatkozások. Hittan-

oktatóként is tapasztalom, hogy ha nincs is kimondva és leírva a munkaköri leírásban, de a lelkigondozás igényként jelentkezik a gyermekek részéről. A másik oldalról pedig katechetikai szakértőként képzéseken, szakmai rendezvényeken gyakran találkozom a hittanoktatók azon elvárásaival, hogy ezt a fajta lelki kísérést segítsük, és adjunk eszköztárat a kezükbe, ami a hittanórákon túl, a mindennapi életben is segítség lehet számukra. Egyfajta segítségnyújtás történik, amiről Bakk-Miklósi Kinga és Hézszer Gábor azt írják, hogy ez az evangélium közvetítésének egyik alapformája. A törődés, az odafordulás kifejezi Isten segítő voltát. A keresztyén életszemléletünk fontos eleme, hogy észrevegyük azt, akinek segítségre van szüksége (ld. Mt 25,40).³⁹

Katolikus vonalon Klaus Kießling több német anyagra és arra az igényre hivatkozik, amely a diákoktól érkezik: a hittanoktató legyen bizalmi személy, aki megkereshető, aki lelki segítség és támogatja az önismertet, illetve a személyiség fejlődését, aki segítséget nyújt az „emberré válás” útján. Katolikus szóhasználattal ez a támogató hozzáállás az „iskolai pasztoráció” részeként értelmezhető. Eszköztárral azonban nem segíti az olvasókat.⁴⁰ Berta Zsolt református lelkipásztor-vallásánár tapasztalatai alapján kiemeli azt, hogy világunk jelenlegi változásai és a hittanoktatás sajátosságai is igénylik a lelkigondozói hittanoktatás létét. Ingo Baldermannra hivatkozik, aki már az 1970-es években megfogalmazta, hogy akkor van a hittanoktatásnak értelme, ha van benne lelkigondozói jelenlét – anélkül üres és értelmetlen. Majd szintén Baldermann alapján arra is utal, hogy a 6–18 éves diákokat nem közvetlen lelkigondozás révén, nem

puszta beszéddel érdemes megszólítani, hanem szükség van egy hasznos eszköztárra, együttérzésre és empatikus, érzékeny jelenlétre.⁴¹ Hasonló témákat fejteget egy ökumenikus együttműködésben létrejött műhelyről szóló beszámoló. Tomcsányi Teodóra vezetésével egy olyan többalkalmas szakmai műhely jött létre 2002-ben, mely a mentálhigiénés szemléletű katechéták lelkipedagógiai látásmódját támogatta, illetve a gyermekek lelki vezetésének témaköréről szól. Itt már a felmerült igényekre reagálva konkrét témák kerültek elő a résztvevők részéről, melyek ma is nagyon aktuálisak. A műhelyek tanúságaként a szervezésben és előadásban egyaránt részt vevő Csáky-Pallavicini Zsófia így összegzi az eredményeket:

„A témák feldolgozása során hamar igazolódott az a feltevésünk, hogy hiába a jól összefoglalt, fejlődéslelektani szempontokkal bővített teológiai, illetve módszertani háttérismeret, a hétköznapi gyakorlatban a hitoktatás még ezeknél is gazdagabb készségek alkalmazását feltételező tevékenység. Az eredetileg 'sterilen teológiai' gondolt kérdések háttérben ugyanis a gyerekek aktuális élethelyzetének ezernyi aspektusa rezeget. A hitoktató megteheti ugyan, hogy nem veszi tudomást a mögöttes indítékokról, amelyek egy látszólag tudományos kérdés mögött állnak, de ezzel olyan fontos lehetőséget szalaszt el, a gyermekekkel való kapcsolatnak, párbeszédnek olyan tartalmairól mond le, amelyek nélkül a hitoktatás messze nem töltheti be azt a funkcióját, amelyet természete szerint hordozhatna.

A gyermekek hitoktatása sajátos határterületi műfaj. ... Ez nem azonos folyamat a felnőttként megélt lelkivezetéssel (hi-

ányzik belőle a kétoldalú szerződés, valamint a mindkét fél részéről kinyilvánított elköteleződés a hit és az istenkapcsolat mélyítésének ügyében), ám felfogható annak előszobájaként, előkészítéseként. A gyermeket ráhangolja arra, hogy hitbeli kérdéseivel egy általa tisztelt, a témában megbízhatónak tarott emberhez forduljon, akivel Isten színe előtt, Istenre tekintve közösen megpróbálják megtalálni a számára megfelelő választ. A hitoktatás akkor tölti be a lelkivezetésre előkészítő funkcióját, ha párbeszédre, önreflexióra tanít, vagyis, ha nem egyoldalú ismeretátadáson alapszik, hanem kölcsönös folyamaton, amelybe a gyermek – életkorának megfelelő szinten és módon – egyre jobban bevonódik, kezdeményez, amelyre reflektál.”⁴²

c) A hittanórák a gyógyulás terei is lehetnek

A terapeutikus valláspedagógia felismerésére alapozva hozom ide, hogy a hittanórai alkalmak akár lelki gyógyulás lehetőségei is lehetnek. Ennek a gondolatnak a legnevesebb képviselője Dieter Stoodt. Ő kiemelten hangsúlyozza a lelkipedagógiai szemléletet és a veszélyeztetett, hátrányban lévő, kihívásokkal küzdő, akár lelki sérülésekkel élő tanulóakra való odafigyelést. Ehhez négy olyan hittanórai alapfeladatot sorol fel, amelyek középpontjában az önismeret és önreflexió, a társas kompetenciák fejlesztése; pozitív minták elsajátítása és a keresztyén értékrendszer alapján való gondolkodás és cselekvés áll.⁴³ Milyen módon valósulhat ez meg? Bakk-Miklósi Kinga és Hézsér Gábor a segítő beszélgetések kapcsán emel ki néhány gondolatot, amit szeretnék megemlíteni.

Megállapításuk, hogy az életkérdések és a hitkérdések szorosan összekapcsolódnak: a hitre vonatkozó kérdések mögött életkérdések, az életre vonatkozó kérdések mögött pedig hitkérdések állnak. Így az életkérdések, amelyek a hittanórán is megfogalmazódnak spirituális dimenzióba kerülnek. Ez kapcsolódhat pl. ahhoz, ahogyan Istent megéljük (azaz az istenképünkhöz), de a világlátásunkhoz, emberképünkhöz is. Kiemelik azt is, hogy a keresztyén rítusok segítenek a reménység megélésében, illetve a bibliai történetek rendkívül alkalmasak arra, hogy az élethelyzetekről, emberi érzésekről, illetve a megoldási lehetőségekről beszéljünk. Ez az ún. externalizáció, amely azt jelenti, hogy az adott kihívást, problémát másoknál szemlélve új megoldások felismerésére lehetünk képesek. ⁴⁴

d) A hittanórán helye van a képességfejlesztésnek

Németh Dávid összefoglaló vallásdidaktikájában ír kompetenciaalapú tantervkísérletekről, amelyekben a cél olyan ismeretek, képességek és attitűdök kialakítása, amelyek a hatékony életvezetéshez szükségesek. ⁴⁵ A vallásdidaktikai tantervi kérdések között fölveti azt, hogy a kompetenciaalapúsághoz a vallási kompetenciák tisztázására lenne szükség. Ezek fejtegetése során fogalmazza meg a következőket:

„A vallás olyan élethelyzetekkel való megbirkózásra készít fel, tesz képessé, amelyekben különösen is fájó módon éljük át a legalapvetőbb lelki szükségleteink kielégülését: az értelmetlenség tapasztalásokban, az identitásbizonytalanság idején, a társas kapcsolati zavarokban, valamint a jó és rossz közötti döntéshozás dilemmáiban.

A keresztyén vallás hozzájárulhat a tanulók világ- és életértelmezési, önértékelési, kapcsolati-kommunikatív és etikai kompetenciájának kiteljesítéséhez, ami azt jelenti, hogy az ezekben már meglévő kompetenciákat a keresztyén hit dimenziójával egészítheti ki.” ⁴⁶

Hogyan történhet ez a gyakorlatban? Németh Dávid a kompetenciaalapú hittanórákhoz néhány szempontot javasol, amelyek közül az alábbiak számomra a reziliens gondolkodásmód és a képességfejlesztés témakörét idézik fel:

- A kihívásokat jelentő helyzetek azonosítása, azaz azoknak a kérdéseknek, feladatoknak és problémáknak a beazonosítása, amelyekkel a tanulók találkozhatnak a mindennapok során.
- Azoknak a tapasztalatoknak, ismereteknek, képességeknek és beállítódásoknak a feltérképezése, amelyek birtokában a diákok az életfeladataikkal és a kihívásokkal találkozhatnak. ⁴⁷

7. Összegzés és szempontok a reziliencia fejlesztéséhez

Mi lehet a haszna a diákok rezilienciájának a fejlesztésének? Az általam ismert és olvasott szakirodalmak alapján pedagógiai oldalról nézve elmondható, hogy nemcsak az egyének testi, lelki, pszichés megerősítése, hatékonyabb megküzdési stratégiák és Rutter szavaival élve „acélozás” történik, hanem a közösségekre, a társadalomra és a testi-lelki minőségre is pozitív hatással van. A következőkkel találkozhatunk a kutatási eredményekben:

- A lemorzsolódás csökkentése és sikere-
sebb, reménytelibb életút.
- A kihívások, nehézségek esetén jól mű-
ködő megküzdési stratégiák.
- Proszociális viselkedés, pozitív attitűdök
megerősödése.
- Jól működő felelősségvállalás és tudatos-
ság.
- A reziliens készségek fejlesztésével a
közösségi kapcsolatok, együttműködés,
társas kompetenciák megerősítése és ha-
tékonyabb együttműködés a közösség-
ben, kevesebb megoldandó konfliktus és
probléma a közösségekben.
- Iskolai légkör javulása.
- Erős jellemek formálása, értéktisztelet és
ezzel hatékonyabb közösségek kialakítása.⁴⁸

Masten és Barnes rendszerszinten és az
egyének szintjén is felvázolnak javaslatokat a
reziliencia fejlesztésére. Alapvetően a követ-
kező három stratégiát ajánlják a gyermekek
rezilienciáját vizsgáló kutatások alapján:

- A kockázatok, illetve a rizikófaktorok
csökkentése, akár rendszerszinten, akár
egyéniül.
- Az erősségek támogatása és a védőfak-
torok növelése a fejlődés érdekében.
Ez társadalmi szinten azt jelenti, hogy
magasabb szintű ellátást kell biztosítani
mindenki számára, illetve biztosítani kell
a gyermekek támogatását és fejlődését.
Egyéni szinten pedig az egyéni erőfor-
rások feltérképezését és azok hatékony
használatát jelentheti.
- Olyan nevelés és többszintű támogatás,
ami az adaptációt segíti és fejleszti az al-
kalmazkodóképességet. Idetartozhatnak
azok a programok, amelyek az egyéni

önismeretet, önkontrollt, stresszkezelést,
traumafeldolgozást, pozitív rutinok ki-
alakítását, kommunikációs készségfej-
lesztést, stb. állítják a középpontba.⁴⁹

Miért érdemes rendszerszinten beépíteni
a rezilienciafejlesztést különböző tantár-
gyakba és az oktatási rendszer egészébe?
Carmel Cefai többszáz rezilienciafejlesztő
jógyakorlatot, szakmai anyagot áttanulmá-
nyozva a következő tapasztalatokat fogal-
mazza meg:

- A kutatások szerint akkor lesznek ezek a
folyamatok igazán támogatottak és ered-
ményesek, hogyha nem kiegészítésként,
hanem tantárgyakhoz kapcsolva, azokba
ágyazva jelennek meg.
- A rizikófaktorokkal terhelt és veszélyez-
tetett diákok számára éppen úgy érde-
mes ezeket a programokat kidolgozni
és megvalósítani, mint azoknak, akik
kevésbé vannak kitéve a rizikótényezők-
nek. Így hatékonyabb lesz a projekt meg-
valósítása.
- Korai életkorokban érdemes elkezdni
a fejlesztést, mivel a gyermekek, fiatalok
agya fogékonyabb, illetve az egészséges
szokások kialakítása is hamarabb meg-
valósulhat, készséggé, rutinná válhat.
- Többféle rezilienciafejlesztésre irányuló
programot, rendszert érdemes kidol-
gozni és működtetni társadalmi szinten,
mivel ezek erősítő hatással lehetnek egy-
másra.
- A szülőknek fontos szerepe van a rezilien-
ciaformálásban, ezért lehetőség szerint se-
gíteni kell az aktív részvételüket gyerme-
kük rugalmas lelki ellenállóképességének
megerősítésében.

- A pedagógusok (hittanoktatók, lelkipásztorok) rezilienciájára való tudatos odafigyelés, az ő reziliens látásmódjuk fejlesztése segíti azt, hogy a tanárok elkötelezettebbek legyenek a diákok rezilienciájának formálásában.⁵⁰

A reziliencia kifejezésben három folyamat van jelen: helyreállítás, adaptáció, átalakulás.⁵¹ Azt gondolom, hogy mindazok a fejlesztési lehetőségek, amelyek egyéni szinten támogatják ezeknek a megvalósulását, hasznosak lehetnek.

Mi fejleszthető az egyén rezilienciájában? Két modellt szeretnék bemutatni, amelyek részben átfedésben is vannak egymással. Paul Ch. Donders a következő területeket azonosította az egyének rezilienciájának erősítésére:

- megbékélés a múlttal és érzelmi stabilitás,
- realista optimizmus,
- problémamegoldó képesség,
- képességek kamatoztatása,
- önfegyelem,
- tudatosság és szenvedély,
- egészséges kapcsolatok.⁵²

Úgy gondolom, hogy ezek formálásához jól használható a pszichopedagógia eszköztára, amely a következő területek fejlesztését jelentheti:

- A meglévő védőfaktorok és erőforrások felismerése és tudatos használata.
- Érzelmi tudatosság és önreflektív gondolkodásmód fejlesztése.
- Személyes értéktisztázás és a felelősségvállalás erősítése.

- Érzelmi intelligencia területei (önkontroll és öntudatosság, empátia, társas készségek, személyes befolyás, cél és jövőkép).
- Hatékony konfliktuskezelési készségek elsajátítása.
- Kommunikációs készségfejlesztés.
- Hatékony stresszkezelő technikák.
- Egészséges lelki, fizikai rutinok kialakítása és gyakorlása.

Mivel keresztyén szempontokról beszélünk és tudjuk, hogy egész életünket Isten kegyelme és hatalma alatt éljük, fontosnak tartom megemlíteni Burns – Chapman – Guthrie elméletét is. Az általuk felismert rezilienciaterületek a következők:

- Az első a spirituális formálódás, hitbeli (lelki) növekedés, ami az egyéni kegyességet jelenti. Ez az egyéni bibliaolvasás, imádság és istentiszteletek által fejlődhet, az Istennel találkozás szinterei révén.⁵³ Növekedés Krisztusban és Krisztus által, azaz az egyéni kegyesség és hitéleti formálódás területe, keresztyén rítusok közvetítése és azok közös megélése, tanítása kapcsolódik ide, amely a hittanórák kreatív eszköztára segítségével vihető be a tanulók közé, figyelembe véve a korosztályi sajátosságokat.⁵⁴
- Az öngondoskodás a második terület, amely a fizikai, mentális és érzelmi egészségvédelmet jelenti. Burns, Chapman és Guthrie Peter Brain definíciójára utalnak, amely szerint az öngondoskodás bölcsességet jelent, és segíti a bölcs és rendezett szolgálatot. Kiemelik azt is, hogy keresztyén emberként jobban figyelünk másokra, de az Isten előtti felelősségünknek része az önmagunkról való gondosko-

dás, a bio-pszicho-szociális egészségünk tudatos karbantartása.⁵⁵ Ez a terület (és a következők) jól kapcsolódnak a Donders által fölvetett több rezilienciafaktorhoz és jól fejleszthetők pszichopedagógiai eszköztár segítségével.

- Az érzelmi és kulturális intelligencia a harmadik rezilienciaterület. Az érzelmi intelligencia a jól ismert EQ kulcskérdéseit foglalja magába. Ehhez ök a kulturális intelligenciát (CQ) kapcsolják hozzá, amely a különböző kulturális környezetek felismerését és az azokhoz való alkalmazkodás képességét jelenti. Ebben megjelenik saját magunk és mások kulturális hátterének a feltérképezése, a mozgatórugók megismerése, kulturális értékek beazonosítása és tisztelése.⁵⁶
- A negyedik terület az egészséges kapcsolatokhoz tartozik, a család és a párkapcsolatok, a házasság témaköreit állítja a középpontba.⁵⁷ A diákok szempontjából itt a kapcsolati alapozás, illetve olyan készségfejlesztés történhet, amely a jól működő kapcsolati háló és családi rend-

szerek megalapozását és megvalósítását foglalja magába.

- Az ötödik beazonosított terület a vezetői képességek erősítésére vonatkozik. Ennek a lelkipásztorok szempontjából van igazán jelentősége, illetve egy későbbi vezetői feladatkörben, a diákok számára érintőlegesen jelenhet meg és inkább az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez kapcsolódik az általam vizsgált téma szempontjából.

Mindezeket áttekintve látható, hogy helye van a reziliencia fejlesztésének a hittanórán. Merre tovább? A fentiek figyelembevételével a következők segíthetik a továbblépést:

- Olyan továbbképzések és szakmai alkalmak szervezése, amelyben a hittanoktatók, lelkipásztorok megismerik a reziliencia fogalmát és védőfaktor jellegét, illetve azt, hogy hogyan kapcsolódhat a hittanoktatáshoz.
- Olyan eszköztár összeállítása, amely témákhoz és korosztályokhoz kapcsolódóan rezilienciafejlesztő hatású a gyermekekre és fiatalokra nézve.



- ¹ Edith Eva Eger: *A döntés*, Budapest, Open Books, 2017, 50.
- ² Szászi Andrea: Reziliens gyermekek – út az egészséges jövő felé, *Credo folyóirat*, 2023/2.
- ³ Szászi Andrea: A reziliens gyermek: a rugalmas lelki ellenállóképesség és pszichoedukáció lehetőségei a hittanoktatásban, *Evangelikus Nevelés*, 2023/2
https://epszti.hu/EPSTI_Dokumentumok/Szakmai_szolgáltatások/Pedagogiai_tajekoztatás/kiadványok/Evangelikus_nevelés/EvNev_2023_ValtozatosValtozas_tartalom.pdf?t=1692088226 (Letöltés: 2023.11.04.)
- ⁴ Békés Vera: A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai G. & Margitay T. (szerk.): *„Tudomány és történet” – Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére*, Budapest, Typotex Kiadó, 2002, 215–228.
- ⁵ Masten, Ann S.: *Global Perspectives on Resilience in Children and Youth*. *Child Development*, 2014, 81, 6–20. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/cdev.12205> (Letöltés: 2023.03.10.)
- ⁶ Masten, A.S. – Barnes, A.J.: *Resilience in Children: Developmental Perspectives*. *Children* 2018, 5, 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098> (Letöltés: 2023.10.01.)
- ⁷ Szabó Dóra Fanni: A reziliencia értelmezésének lehetőségei: kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2017, 72. 2/6. 247–262.
- ⁸ Szabó Dóra Fanni: *Az oktatási reziliencia többszemponú vizsgálata 4. és 6. évfolyamos tanulók körében*. PhD értekezés. Szeged, 2021, 16–18. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10837/1/ERT_SZDF.pdf (Letöltés: 2021.08.30.)
- ⁹ Burns, Bob – Chapman, Tasha – Guthrie, Donald C.: *Resilient Ministry. What Pastors Told Us About Surviving and Thriving..* InterVarsity Press, 2012, 18–19.
- ¹⁰ Garmezy, Masten, & Tellegen, Rutter, Ungar, Werner & Smith kutatásait figyelembe véve: Carmel Cefai (2021) *A Transactional, Whole-School Approach to Resilience*, in: *Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change*, szerk. Michael Ungar. USA. Oxford University Press. 221–222.
- ¹¹ Benard, Bob: Using Strengths-Based Practice to Tap the Resilience of Families. In: Saleebey, D. (szerk.): *Strengths Perspective in Social Work Practice*, 4/e, Allyn & Bacon, Boston, 2006, 197–220.
- ¹² Erdei Róbert: Reziliencia a pedagógiában – a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel, *Pedagógusképzés* 2014-2015, 27–43. <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/download/1153/1115> (Letöltés: 2023.02.05.)
- ¹³ Boross Géza: *Katechetika. Egyetemi jegyzet*, Budapest, Ráday Nyomda, 1998, 189–197.
- ¹⁴ Kalevi Tamminen – Laulikki Vessa: *Hogyan tanítsunk hittant? Vallásdidaktika*, Evangélikus Sajtóosztály, Budapest, 2001, 219–222.
- ¹⁵ Ceglédi Tímea – Godó Katalin – Oláh Róbert: *Hátrányból reziliencia – Útmutató leendő pedagógusoknak a hátrányos helyzetű tanulók oktatásához* (Online tankönyv), Debrecen, 2020. <https://dtk.tankonyvtar.hu/handle/123456789/14199> (Letöltés ideje: 2023. 01.10.)
- ¹⁶ Ceglédi az utolsó pontot két részre bontja, mert külön beszél arról, hogy a pedagógus úgy végzi a munkáját, hogy abban szakmai reziliencia jelenik meg és saját pedagógus szerepét reziliens személyiségként éli meg. Számomra ez a kettő összetartozik, ezért egy pontba vettem őket a felsorolás során.
- ¹⁷ Kövesdi Andrea: A reziliencia fejlődési perspektívái. In: *Sorsunk-jelenünk. Tanulmányok Prof. Dr. Kiss Enikő Csilla tiszteletére*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2022, https://mersz.hu/dokumentum/m987sj__279/ (Letöltés: 2023.01.30.)
- ¹⁸ Masten, Ann, S.: Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises, *Development and Psychopathology*, 19, 2007, 921–930.
- ¹⁹ McCalman, Janya – Bainbridge, Roxanne: Indigenous Education, Well-Being and Resilience – A Systemic Approach, in: *Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change*, szerk. Michael Ungar, USA, Oxford University Press, 2021, 209.
- ²⁰ Erdei Róbert: A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In: Toma, Kornélia; Bednarik, László; Podlovics, Éva Lívía (szerk.) *Iskola a határon*. Eger, Líceum Kiadó, 2018, 99–114. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/45331/99_114_Erdi.pdf (Letöltés: 2023.02.20.)
- ²¹ Kövesdi Andrea: A reziliencia fejlődési perspektívái. In: *Sorsunk-jelenünk. Tanulmányok Prof. Dr. Kiss Enikő Csilla tiszteletére*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2022, https://mersz.hu/dokumentum/m987sj__279/ (Letöltés: 2023.01.30.)
- ²² Czeglédi – Godó – Oláh: *Hátrányból reziliencia*, 121–122.
- ²³ Masten, A.S.: *Resilience in Children...*
- ²⁴ Uo.
- ²⁵ Uo.
- ²⁶ Ungar, Michael: *What Works: A Manual for Designing Programs that Build Resilience*, 2020, 23–24. <https://resilienceresearch.org/files/WhatWorks-Ungar-WebVersion.pdf> (Letöltés: 2023.11.02.)
- ²⁷ Hegedűs Judit: Hogyan előzzük meg a gyermekvédelmi problémákat? In: *A társas, társadalmi viszonyok*, 2015, 60.
- ²⁸ Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcs tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 2017, 52–53.
- ²⁹ A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcs tanterve, I. kötet, 1–8. évf. (szerk. Szászi Andrea), Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2012, 11.
- ³⁰ Németh: *Vallásdidaktika*, 37.
- ³¹ Bodó Sára: A gyermeklélektan katechetikai kapcsolópontjai, in: *Magyar Református Nevelés*, 2011/2. 2012, 2–9.
- ³² Kovács B.: A vallásosság/spiritualitás protektív szerepének vizsgálata a kiégéssel kapcsolatban. (Doktori (PhD) értekezés). Debreceni Egyetem Humán Bölcsészettudományok Doktori Iskolája, Debrecen, 2010, <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/101465/Kov%C3%A1cs%20Bernadett%20%C3%Ag rtekez%C3%A9s-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (Letöltés: 2023.11.02.)
- ³³ Wikström, O.: *A kifürkészhetetlen ember. Létkérdések, pszichoterápia és lelkipásztorkodás*. Budapest, Animula Kiadó, 2000
- ³⁴ Bucher, Anton, *A spiritualitás pszichológiája*, Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 2018, 19.

³⁵ Uo., 100.

³⁶ Uo.

³⁷ Kovács Eszter, PhD.: *A tradicionális szociokulturális védőfaktorok szerepe a fiatalok problémaviselkedésben* Budapest, 2012. http://old.semmelweis.hu/wp-content/phd/phd_live/vedes/export/kovacseszter.m.pdf (Letöltés: 2023.11.02.)

³⁸ Sárík Eszter: *Vallásosság, értékrend, ifjúság – a kriminológia kontextusában*. PhD disszertáció. Pécs, 2018. <https://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/sarik-eszter/sarik-eszter-vedes-ertekezes.pdf> (Letöltés: 2023.01.10.)

³⁹ Bakk-Miklósi Kinga – Hézsér Gábor: *Pasztorálpszichológia. Rendszerszemléletű alapok és gyakorlati szempontok segítőknek*, Budapest – Kolozsvár, Kálvin Kiadó – Exit Kiadó – Erdélyi Múzeum Egyesület, 2023, 303.

⁴⁰ Klaus Kießling: *Lelkigondozás – lelkek gondozása a hitoktatásban? Iskolai pasztoráció, szolidaritás, emberré válás*. in: *Embertárs* 2016/3, 2004, 195–210.

⁴¹ Berta Zsolt: *Vallásoktatás mint lelki gondozás?* in: *Credo. Evangélikus Műhely. A Magyarországi Evangélikus Egyház folyóirata*. 10, 2004, 3–4. sz. 217–225. Internetes forrás: http://epa.oszk.hu/02300/02357/00019/pdf/EPA02357_Credo_10_2004_3-4_217-232.pdf (Letöltés: 2022.02.16.)

⁴² Csáky-Pallavicini Zsófia: *Egyéni lelki gondozás csoportos hitoktatással negyven percben. Egy valláspedagógiai témakísérő műhely tanulságai*, in: *Embertárs*, 2013/2. 115–128.

⁴³ A jelenlegi MRN tematikus számban Dr. Thoma László: *Mennyiben lehet a hittanóra a lelki gyógyulás tere? A terapeutikus valláspedagógia hasznos szempontjai* c. tanulmányában bővebben ír erről.

⁴⁴ Bakk-Miklósi – Hézsér: *Pasztorálpszichológia*, 310–311.

⁴⁵ Németh: *Vallásdidaktika*, 83.

⁴⁶ Uo., 88–89.

⁴⁷ Uo., 88–89.

⁴⁸ Carmel Cefai: *A Transactional, Whole-School Approach to Resilience*, in: *Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change*, szerk. Michael Ungar. USA. Oxford University Press, 2021, 222–223.

⁴⁹ Masten, A.S.: *Resilience in Children...* 98.

⁵⁰ Carmel Cefai: *A Transactional, Whole-School Approach to Resilience*, in: *Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change*, szerk. Michael Ungar. USA. Oxford University Press, 2021, 223–225.

⁵¹ Ungar, Michael: *What Works: A Manual for Designing Programs that Build Resilience*, 2020, 18. <https://resilienceresearch.org/files/WhatWorks-Ungar-WebVersion.pdf> (Letöltés: 2023.11.02.)

⁵² Donders, Paul Ch.: *Reziliencia. Hogyan fejlesszük lelki ellenálló képességünket és előzzük meg a kiégést?* Harmat Kiadó Budapest, 2019, 20–21.

⁵³ Burns, Bob; Chapman, Tasha; Guthrie, Donald C.: *Resilient Ministry. What Pastors Told Us About Surviving and Thriving*, InterVarsity Press, 2012, 19.

⁵⁴ A hittanoktatók kegyességéről és hitéről szól a jelenlegi MRN kiadványban Szabóné Dr. László Lilla tanulmánya.

⁵⁵ Burns, Bob; Chapman, Tasha; Guthrie, Donald C. i.m. 21–22.

⁵⁶ Uo., 23–24.

⁵⁷ Uo., 26–27.



SZABÓ-RÁCZ VERA

A LELKIGONDOZÓI SZOLGÁLAT LEHETŐSÉGEI ÉS KIHÍVÁSAI NAPJAINKBAN

EGY ISKOLALELKÉSZ TAPASZTALATAI ÉS ÚTKERESÉSE A FIATALOK KÖZÖTT

*„Engem ne emeljen a magasba senki, ha nem tud addig tartani, míg tényleg megnövök.
Guggoljon ide mellém, ki nem csak hallani, de érteni akar, hogy közel legyen a szívdobogásunk.”*

(Birtalan Ferenc: Míg megnövök)

1. Más lett a világ!

„*Más lett a világ...*” – ezzel a mondattal kezdődik a jól ismert Gyűrűk Ura filmtrilógia első másodperce, és nagyon sokszor fogalmazódik meg bennem is ez az életérzés, ahogy a gyerekeket és a szülőket, a pedagógus kollégáimat vagy akár a saját gyermekeimet szemlélem. A gyermeknevelés terén hatalmas káosz uralkodik, ahol mindenki másra esküszik, és ahol mindenki jobban tudja, hogyan és mit kellene csinálni bizonyos helyzetekben. S hogy mi éppen a jobb – azt befolyásolja az a szemlélet, hogy épp ki mit tekint és fogad el normának. Ahogy Máté Gábor írja: „mi, emberek, zseniálisak vagyunk abban, hogy bármihez hozzá tudunk szokni, különösen akkor, ha fokozatos a változás. Az az új ige, hogy „normalizál”, arra a mechanizmusra utal, amelynek során valami, amit korábban szabálytalannak éreztünk, elég természetessé válik ahhoz, hogy már ne is figyeljünk rá.”¹

Így sokféle nevelés, nézet alakult ki a társadalmunkban – mindenki másra esküszik –, ami még nehezebbé teszi az eligazodást. Vannak olyanok, akik „határtalan szeretettel” szeretik gyermeküket, mondván: „a gyermek úgyis felnő magától”, és soha nem korlátozzák semmiben, nem mondanak neki nemet semmiben. Vannak, akik csak határokat szabnak, és a szülői tekintélyükre alapozzák a nevelésüket, ahol rengeteg szabály, fegyelmezési helyzet lesz – de kevés igazi kapcsolat alakul ki a szülő és a gyermek között. A sok büntetés pedig, mint tudjuk, nem a gyermek lelkére hat, így nem is éri el az önszabályozás belső rétegeit. „A büntetés közben a gyerekek nem azon gondolkoznak el, hogy milyen rosszul viselkedtek, hanem hogy miként tudják ezt megbosszulni anyun vagy apun... csak any-

nyit tanulnak belőle, hogy legközelebb még trükkösebbek legyenek, nehogy fülön csípjék őket.”² Vannak, akik az intézményi neveléstől várják a csodát, és kimondva, kimondatlanul megfogalmazódik bennük: azért írtam ide a gyerekem, hogy itt megneveljék. És vannak szülők, akik sokat „lelkiznek”, és azt az irányt követik, hogy nem akarják megbántani a gyermeküket, mindent megbeszélnek vele, ezzel mintegy szülői szerepbe emelve őt, és mindent megtesznek annak érdekében, hogy ne kerüljenek konfliktusba csemetéjükkel.

Ugyancsak példákat hoztam a lehetséges nevelési irányokból, de már ennyiből is jól érzékelhető az, amit viszont mindenki érez: BAJ VAN! S ezen érzés közepette a szülő az iskolától, az iskola pedig a szülőtől várja a megoldást – miközben mindenkit átjára a tehetetlenség és a teljes feladás állapota. Ennek jegyében a szülő igyekszik megfelelni a gyermekének (valamint a világnak, a tanárnak, az edzőnek, az egyház igényeinek is), miközben a gyermek számára normává, életmóddá, természetessé válik ez a fajta énközpontú rendszer. „Mialatt a szülők megpróbálnak minden lehetséges előnyt megadni nekik, a gyerekek csak azt tanulják meg, hogy semmit nem kell megcsinálniuk, amit nem akarnak, bármit megkapnak, amit szívük megkíván, és kedvük szerint bármikor félbehagyhatnak egy feladatot.”³ Nincsenek alapelvek, irányok, határok – csupán elkeseredett szülők, akik a legjobbat akarják a gyermekeiknek, de belefáradtak a sok teljesíthetetlen kérésbe, ellenállásba, hisztibe, majd a kamaszkor beköszöntével, az online láthatatlan világ behálózza mind a gyermekük, mind a család életét.

Felmerül a kérdés, hogy vajon mikor vették át az irányítást a gyerekek? Mióta kell a szülőknek tüzes karikákon átugrálni, hogy folyamatos boldogságot biztosítsanak gyermekeiknek? Hol a határ az egészséges támogatás és a majomszeretet között? Hol a határ aközött, hogy támogatom a gyermekem, megadom neki a lehetőséget a tanulásra, játékra, a biztonságban fejlődésre és aközött, hogy túljárnórom, állandóan a nyomában járok, mindent elintézek helyette?⁴

S felmerül az a kérdés is, hogy nekünk, akik pedagógusként, lelkészként, lelkigondozóként e gyermekek mellett állunk, milyen lehetőségeink vannak?

2. Morzsák a serdülők mindennapjaiból

Iskolalelkészként, legyen az egy tanórai keret vagy személyes beszélgetés, a kiskamaszkor kérdései megtalálják. Főleg a nagyobbak kérnek személyes találkozást, és így az ő problémáikat ismerem jobban. Azt mondhatnánk, hogy általános iskolában még szinte csak a serdülőkor tornácára lépünk, mégis egyre többen vannak, akik már itt komoly kérdésekkel küzdenek.

A serdülő sok problémával néz szembe. Legelsőként azt említeném, hogy megváltozik a teste. Akár lány, akár fiú, a testében fizikai változások mennek végbe. Ezzel az új testtel is meg kell barátkoznia, el kell fogadnia a változásokat. A testi változások mentén pedig egyfajta kettősséget él meg, hiszen már nem gyermek, de a felnőttek világához sem tartozik még. Meg kell találnia identitását, fel kell fedeznie a saját hangját, akaratát és a határait.

A serdülőkor a család életében is nagy változást hoz. Újra kell gondolni a határokat, a gyermek helyét, szerepét a családon belül. Mivel a gyerekek kinézetük alapján már felnőttek, sok szülő azt gondolja, hogy lelkileg is érettek, így sokan magára hagyják őket, vagy felnőtt problémákat zúdítanak rájuk. Sok családban a serülőkor megpróbáltatásai a szülőpár egységének szakadásához vezetnek.

Már általános iskolában is megjelenik a pályaválasztás kérdése, hiszen a gimnáziumokba való bekerülés komoly lelki terhet ró a gyerekekre. Sokan úgy élik meg, mintha az egész további életük múlna a gimnáziumválasztáson. Az érzések rabjai, hatalmas ingadozások figyelhetőek meg náluk. A trendek, a divat, a zene, a smink, a trendi „kütyük” fontos részei az életüknek. Ha valaki nem tud lépést tartani az aktuális trenddel, akkor a kortársak hamar mellőzik a személyét, akár meg is bélyegezve vagy levegőnek nézve az adott személyt.

A személyiségfejlődésükben fontos szerepet kap, hogy egyre inkább az online tér az életterük. A multitasking (egyidejűleg futtatható több alkalmazás) a gyakorlatban és a mindennapokban azt jelenti, hogy ezek a gyerekek képesek egyszerre akár 4–5 tevékenységet is folytatni az okostelefonjukon vagy egyéb eszközökön. Nem jelent nekik problémát, hogy egyszerre chatelnek, zenét hallgatnak és filmet töltenek le, miközben írnak egy sms-t még a mellettük beszélőnek is képesek válaszolni!⁵ A legfrissebb kutatások ismerik, leírják az úgynevezett „digitális kiégés” jelenségét, ami a folyamatos multitasking következtében jelent meg társadalmunkban. Ennek az oka egyszerű: az agyunkat alapvetően nem erre tervezték.⁶ Earl Miller neurológus kutatásai leírják „Ha az agyat arra készítjük, hogy egyik tevékenységről a másikra irányítsa a figyelmet, annak az az eredménye, hogy a prefrontális kéreg és a striátum oxigéndús glükózt éget el, ugyanazt az üzemanyagot, mely ahhoz kell, hogy egy adott feladatnál maradjunk. Ez a gyors, állandó váltás, amit a multitasking jelent, oda vezet, hogy az agy túl gyorsan elégeti az üzemanyagot, ezáltal kimerülnek, dekoncentrálódnak érezzük magunkat már igen rövid idő után. Szó szerint kimerítjük a tápanyagokat az agyunkban.”⁷

A klasszikus Instagram mellett a Snapchat, a TikTok, a mesterséges intelligencia chatfelületek, illetve a különböző online terek használata fontos része lett az életüknek. Hihetetlen mennyiségű információ árasztja el őket nap mint nap, amiket podcastekből, vlogokból, youtube és TikTok videókból szereznek, amelyek forrása egyre kevésbé vagy egyáltalán nem ellenőrizhető. Az őket elárasztó internetre felkerült tartalmakon pedig már nem lehet uralkodni.⁸

Az online térben online személyiségünk alakul ki, ami azért veszélyes, mert az online tér az arctalansága miatt hamar gátlástalanná tesz. Az internet világában valahol mindenki egyenlő, és bárki bármikor név és arc nélkül hozzászólhat bármihez, olyan stílusban, ahogy jól esik neki, meghagyva a láthatatlanság illúzióját. Azt mutathatunk meg magunkból, ami kívánatos, szép (szelfik, mindig mosolygós, boldog család, utazós képek), de per sze mindent olyan szögől fotózva, hogy az a legelőnyösebb legyen. Az internet világa narcisztikussá tehet, elhiteti, hogy mi állunk a világ középpontjában. A gyerekek pedig egyedül sétálnak ebben a térben. Nincs senki, aki fogja a kezüket, sőt, sok szülő maga tárja szélesre ennek a titkos, vonzó világnak a kapuit, s engedi be egyedül gyermekét bolyongani, a látszólagos nyugalom megteremtésének eszközeként használva az internetet.⁹

Ha már a korlátlan tartalmakról beszélünk, látnunk kell azt is, hogy korlátlanul érnek el az interneten szexualitással teli tartalmakat is. A nemi koraérettség pedig komoly érzelmi veszteséget okoz ebben a generációban. A test fejlődése, a nemek iránti érdeklődés kerül itt előtérbe. Ráadásul a határok is elmosódnak látszanak a nemi identitás kialakulásának kérdésében is.

Míg a gyerekek a világban, az interneten egy *vibrálást* élnek meg, addig ugyanez a vágyott állapot otthon és az iskolarendszerben nincs jelen. Oktatásunk bár interaktív elemeket tartalmaz, az okostelefon folyamatosan vibráló világhoz képest mégis unalmas. Otthonainkban pedig nagyon sokat sérült a család, az összetartozás élménye. Sok szülő viszi haza a munkáját vagy az otthoni tennivalók sűrűjében nem tud kontaktot teremteni gyermekével. Sok szülő maga is az online tér rabja, s ugyan vannak családi kirándulások, de sokszor az is csak azért szerveződik, hogy legyen kép, amit fel lehet tölteni a közösségi oldalakra. Mindent készüléken keresztül nézünk, mindent ezeken az eszközökön keresztül dolgozunk fel. Még az érzelmeinket is.

Azt is meg kell említenünk, hogy hatalmas nyomás nehezedik a serdülőkre: rengeteg különóra, plusz elfoglaltság terheli őket. Ma sportolni, táncolni, úszni, zenélni csak úgy a saját örömeikre alig lehet, mert szinte minden edző, oktató csak versenyeztetni akar, hiszen rajtuk is nagy az elvárás. Aki nem kiemelkedő, azt „kidobják”. Tehát még ott is teljesíteniük kell, ahova azért kezdtek járni, hogy kicsit kikapcsoljanak, hogy kiszakadjanak az iskolai hajtásból, teljesítménykényszerből.

A felvázolt képet tovább lehetne színezni. Én magam is tudnám, hiszen a családon belüli dolgokról, a szülők párkapcsolati viszonyának következményeiről, a válás hatásairól, a támogató szülői minta hiányáról még nem is írtam. Rengeteg minden van ezeknek a gyerekeknek az életében, ami hat rájuk, ami nyomasztja őket, és amik láthatatlanul ott vannak velük abban a térben is, ahol mi tanítunk.

3. A lelkigondozó gyermekképe

A gyermekek világába lépve nagyon fontos önreflexióval élünk, és megvizsgálni a belső hiedelmeinket azzal kapcsolatban, hogy mi mit gondolunk a gyermekről. Hogyan látjuk őket? Mert ez a gondolkodás fogja meghatározni a köztük való jelenlétünket, hitelességünket. Fontos tisztázni magunkban, hogy tekintünk rájuk, hiszen általános iskolában már úgy kapjuk meg a gyerekeket, hogy többségük számára ez az énközpontú szemlélet vagy rendszer már életmóddá vált. És bizony fel tudunk idézni olyan osztálytermi pillanatokat, amikor nem feltétlenül *ajándékként* tekintettünk jelenlétükre az órákon. Pedig Isten Igéje megállítva minket azt mondja: „az ÚR ajándéka a gyermek...”¹⁰ Fontos lelkigondozóként megvizsgálunk magunkban, vajon bele tudunk-e tekinteni a kamasz által elének tartott tükörbe. El tudjuk-e fogadni, hogy a kamaszkort bizony ők is megszenvedik, nemcsak az őket körülvevő felnőttek? Meg tudjuk-e látni modoruk, viselkedésük mögött azt a szeretet-éhes embert, akik valahol mi magunk is vagyunk?

Bevallom őszintén, amíg nem engedtem magamhoz őket közel, az én gyermekképem is egészen más volt. De a szülőkkel és legfőképpen a diákokkal beszélgetve, őket megismerve rájöttem, hogy sokkal mélyebb rétegeik vannak, mint azt sokszor látni engedik. Mert *milyen is a kiskamasz?* A kamasz, ahogy Kulcsár Éva írja: „rendetlen, szemtelen, lusta, trágár ... szeretetét, kíváncsi, sebezhető ... csupa kérdőjel, felkiáltójel, csupa energia”.¹¹ Bármennyire is feszegetik a határokat és bármennyire is elveszettek olykor – hihetetlen erőforrásokkal, talentumokkal is rendelkeznek, amiket nekünk lelkigondozóként segítenünk kell, hogy felismerjenek és használjanak.

4. Hogyan beszéljünk?

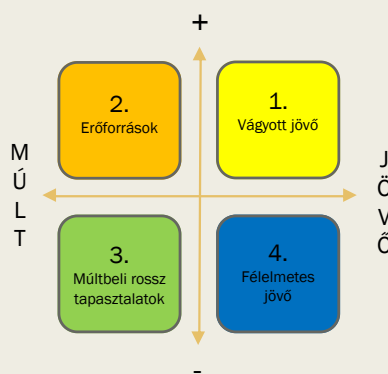
Ha egy beszélgetést felidézünk magunkban, és egy kicsit tudatosabban ránézünk, három szint válik elkülöníthetővé. Általában minden beszélgetésnek van egy **időbeli tengelye**, ami a múlt és a jelen között húzódik. Fontos figyelni a beszélgetéseinkben, hogy mi az, amit a diák a múltjára vonatkoztatva, és mi az, amit a jelenre nézve fogalmaz meg. Ezen az időbeliségen túl figyelni kell az **elbeszélés tartalmát** is, amit a jó és kevésbé jó tengelyén helyezünk el. A beszélgetésben „a jó dolgok azok, amiknek a folytatását, növekedését, gyarapodását szeretnénk tapasztalni az életünkben: interakciók, pillanatok, élmények, gondolatok, döntések, hozzáállások, érzések és remények, amiből többet szeretnénk. A másik végponton a kevésbé jó dolgok vannak, amikből inkább kevesebbet akarunk”¹². Ezen két tengelyen elhelyezve a beszélgetést, mint egy térképen, már ki is rajzolódik a **beszélgetés iránya** előttünk. Eszerint négy iránya lehet egy beszélgetésnek, mely a következő negyedeket rajzolja ki előttünk: pozitív jövő (vágyott jövő), pozitív múlt (erőforrások), negatív múlt (múltbeli rossz tapasztalatok) és negatív jövő (félelmetes jövő).

A BESZÉLGETÉS ORIENTÁCIÓJA

Milyen irányba tart a beszélgetés?

1. Az elbeszélés időbeli vetülete
2. Az elbeszélés tartalma
3. A beszélgetés iránya

Forrás:
https://www.academia.edu/40084382/Making_Progress_Visible_for_Learners_of_Solution-Focused_Dialogue



Sok tanulmány született már arról, hogy a beszélgetéseink kérdésekkel mennyire jól irányíthatóak. A kérdéseknek a kamaszokkal való munkában is nagyon nagy jelentősége van. A mi feladatunk, hogy olyan kérdéseket tegyünk fel diákjainknak, amik a fenti negyedek felé irányítják a beszélgetést. Ott kell tartanunk a figyelmet az „erőforrások” és a „vágyott jövő” negyedeiben, mert a megoldás sosem kívülről érkezik. Bármennyire szeretnénk megmondani, mit kellene tennie – az csak a mi megoldásunk lenne, így nem is tudna működni az ő általa megélt helyzetekben. A megoldáshoz, a változáshoz, a vágyott jövő eléréséhez az ő erőforrásait kell megtalálnunk. Nem beszélve arról, hogy egy kívülről jövő „majd én megmondom neked, mit tegyél” megközelítés, gyermekből és felnőttből is tiltakozást, ellenállást válthat ki. „Még abban az esetben is, ha a javasolt megoldás megfelelő, sokan hajlamosak arra, hogy a másiktól származó megoldást csak fél szívvel, vonakodva alkalmazzák, különösen akkor, ha ők maguk nincsenek meggyőződve arról, hogy az előírt megoldás működőképes.”¹³

Egy szorongó gyermeknél például, aki azzal kapcsolatban panaszkodik, hogy miért őt választotta ki a pedagógus egy előadás megtartására, feltehetünk olyan kérdéseket, hogy:

- Mit szeretnél a félelem helyett?
- Szerinted mit lát benned a tanár, amiért pont téged kért fel erre a feladatra?
- Miben lát téged jónak a tanár, hogy téged választott?
- Mivel lennél elégedett az előadásoddal kapcsolatban?
- Mi lenne az, amitől ez a feladat elfogadhatóbb lenne számodra?
- Milyen szupererőre lenne szükséged ahhoz, hogy az előadás sikeres legyen?

A figyelmét ezekkel a kérdésekkel nem a félelmetes jövőn tartjuk, ami mentén már így is rengeteg negatív érzés gyűlt fel benne, megakadályozva a kreativitást és a motivációt; nem is a problémán rágódunk tovább, erősítve a félelmeit és a szorongását, amik mentén csak azt látja meg, hogy egyedül nem képes megoldani a helyzetet, hanem arra tereljük, hogy megtalálja a saját megoldását. „Ez azon alapszik, hogy kiderítjük ... megcélzott jövőjét, illetve azokat az erősségeit és készségeit, amelyekkel ezt elérheti, és hogy arra építünk, amit már jelenleg is eredményesen tesz.”¹⁴

5. Mindig vannak kivételek

Szinte minden problémának vannak kivételei. És amikor kivételekről beszélek, nem arra gondolok, hogy a kivételek erősítik a szabályt, hanem olyan értelemben használom, hogy nincs olyan gyerek, aki mindig diszfunkcionálisan működne. Mindenkinek vannak olyan időszakai, amikor az adott probléma kevésbé vagy egyáltalán nem létezik. Nincs olyan diák, aki egész nap lehangolt lenne, vagy akinél egész nap magatartászavar lenne jelen. Vannak helyzetek, amikor kimondottan jól, ügyesen kezelik az érzelmeiket, és valami

miatt az a gyermek, aki órán motiválatlan és tiszteletlen a tanára felé – a barátai vagy más felnőttek közt teljesen felszabadult és tisztelettudó tud lenni.

Sok idő telt el a családterápiában, mire elkezdtek arra figyelni a terapeuták, hogy „mindig akadnak kivételek a problémák alól”¹⁵. Elkezdtek mind a maguk, mind a tőlük segítségért kérők figyelmét arra irányítani, hogy mi történik akkor, amikor az a probléma, ami újra és újra ismétlődik az életében, nincs jelen. „A kivételek maguk alkotják a megoldás alapját, és a páciensről nem szükséges más, minthogy tegye azt, amit amúgy is tesz a probléma megoldására.”¹⁶ Így alakult ki Insoo Kim Berg és Steve de Shazer 25 éves kutatómunkája nyomán a megoldásközpontú vagy változásközpontú¹⁷ megközelítés. „Azáltal, hogy a figyelmünket a problémákról a kivételek felé fordítottuk, azt tapasztaltuk, hogy a megoldás csírái minden gyermekben ott lakoznak. A mi feladatunk az volt, hogy a gyerekekből ezeket az apró sikereket előcsalogassuk, és a felszínre hozzuk.”¹⁸

Fontos mérőföldkő ebben a megközelítésben az, hogy a kivételek azt tárják fel előttünk, hogy mi az, ami működik. Ha pedig valami működik, azt ne akarjuk megjavítani, hiszen nem érdemes változtatni azon, ami egyébként működőképes. Másrészt a kivételek bátorítanak is. Lehet valami csak egyszer működött, akkor érdemes kideríteni, hogyan lehetne ezt megismételni újra és újra: ha egyszer meg tudtam csinálni, akkor az megismételhető. Alkalmazzuk gyakrabban! Maga a tény, hogy egyszer már volt rá példa, azt jelenti, hogy nekünk és a diákoknak van elképzelésünk arról, hogyan sikerült ezeket kivitelezni. Bátorítsunk az ismétlésre!

6. A megközelítés eredete

Ugyan a legtöbb szakirodalom a megoldásközpontú módszer kidolgozását az 1977-es évektől számítja, mégis fellelhető ez a szemlélet már korábban is a pszichoterápiában. *Milton Erikson* (1901–1980) többszörösen mozgássérült pszichoterapeuta volt, aki 17 évesen egy gyermekbénulás következtében került kerekesszékekbe, és a saját gyógyulásának, felépülésének példáját vitte be a kliensei közé a terápiába. Hitte, hogy „ugyanúgy, ahogyan ő képes volt kínokkal teli munkával újra mozogni a teljes bénulást követően, ugyanúgy képesek a kliensei is lépésről lépésre kilábalni a nehéznek látszó körülményekből és élethelyzetekből”¹⁹. Ennek mintájára használt fel minden erőforrást, amit a klienseinél talált, hogy ki tudjanak lábalni elakadásaikból. „Annak, amit a kliens a jelenben tesz, és amit a jövőben tenni fog, erősebb hangsúlyt kell kapnia annál, hogy egy múltbeli esemény vajon miért is történt.”²⁰

Majd ennek a megközelítésnek a története Milwaukee-ba nyúlik vissza, ahol 1977-ben Steve de Shazer és Insoo Kim Berg házaspár alkotta team létrehozta a Brief Családterápiás Központot (Brief Family Therapy Center), hogy kísérletezzenek ennek a szemléletnek (amit szakirodalmak briefnek vagyis rövid terápiának is hívnak) a technikáival és értelmezéseivel.²¹

7. Személyes vallomás

Már a teológiai tanulmányaim alatt is nagyon érdekelt a lélektan, a lelkipozítás, és nagy utat jártam be, míg megtaláltam az utat a szószék magasságától az emberig. Tanultam pedagógiát, pasztorálszichológiát, konfliktuskezelést, amelyek által sokféle módszert és megközelítést ismertem meg és használtam már az évek alatt. Nemcsak a módszerek világában, hanem a saját kompetenciahatárait területén is egyre tisztább ismeretet szereztem. Ebben az évben a Magyar Családterápiás Egyesületnél a családterápiás alapképzést is elkezdtem azért, mert egyre inkább látom azt, hogy a gyermek csak abban a rendszerben érthető meg teljesen, amiben él, és szerettem volna tisztábban látni őket, hogy határozottabban segítség legyek nekik.

Rá kellett azonban jönnöm, hogy a lelkesítő szoba nem pszichológusi rendelő – akár-hogy is a lélek mély rétegei kerülnek itt szóba, és akárhogy is érdekel a lélek ilyen jellegű mélysége –, az iskolai lelkipozítás nem ennek a kerete. Emellett pedig a kompetenciahatárait is tisztábban látva, egyre inkább tanácstalanabb lettem, mert szerettem volna segíteni, de újra és újra pszichológusok felé kellett irányítanom a gyerekeket, akik megkerestek. A negatív érzések, amik a problémákat körüljárva feltörtek belőlük, még inkább tehetetlenné és motiválatlanná tették őket, megakadályozva a megoldás megtalálásának lehetőségét.

Amikor megismertem a megoldásközpontú szemléletet, nagyon szkeptikus voltam. Hol tudna ez segíteni a gyerekeknek? Hogyan lehet gyógyulás, ha a múlt rétegeit nem nézzük meg, ha működésekre nem látunk olyan szélesen rá? Aztán lett egy osztálykonfliktus, amiben segítenem kellett, és arra gondoltam, mit veszíthetek, ha ezzel a szemlélettel és módszerrel nézünk rá a folyamatokra. Elkezdtem az osztályban ezzel a módszerrel dolgozni, és azt vettem észre, hogy működik. A gyerekek nem a problémákról, hanem a vágyaikról beszéltek, nem arról, hogy ki és hogyan hibáztatható a jelenlegi állapotért, hanem a vágyott jövőkép került feldolgozásra. Amiért talán még inkább működött, az az, hogy nem én hoztam külső megoldást számukra, hanem valóban elkezdtek a saját erőforrásaikat felkutatni, és ezáltal maguk váltak motiválttá a folyamatban, ami számomra akkor hatalmas megdöbbenés volt. Hétről hétre maguk tartották számon a folyamatot, az elért változásokat és sikereket, és maguktól figyeltek oda a közös cél elérése végett a társaikra is.

Én azóta is eredményesen használom ezt a módszert, és csak bátorítani tudok mindenkit, hogy kezdjen el megismerkedni vele és alkalmazni közösségeiben.

8. A megoldásközpontú megközelítés alapelvei

A megoldásközpontú – vagy nevezhetnénk Sue Young megfogalmazását átvéve „lehetőség-fókuszú”²² – gyakorlatnak, szemléletnek négy, nagyon könnyen elsajátítható és alkalmazható alapelve van.

A vágyott jövő meghatározása

„Semmilyen szél nem kedvező annak, aki nem tudja, melyik kikötőbe tart.” (Seneca)
Fontos, hogy a beszélgetéseinkben megfogalmaztassuk a velünk szemben ülő gyermekkel, mi is a célja, mire vágyik. A megoldásfókuszú családterápiás kutatások azt erősítették meg, hogy ha arra irányítjuk a beszélgetéseket, milyen is lenne az élet az adott probléma megszűnése esetén, és erről beszélgetjük, abban a változás lehetősége van. Ennek a vágyott jövőnek a megfogalmazásához egy úgynevezett „csodakérdést” tesznek fel, amit mi is könnyen átfordíthatunk a gyermekek nyelvére. A csodakérdés így hangzik:

„Tételezzük fel, hogy az éjszaka, amíg Ön alszik, történik egy csoda, pl. egy jó tündér egyetlen mozdulattal a problémát, ami miatt ide kellett jöjjenek, megoldja. Mivel Ön alszik, Ön nem tudja, hogy egy csoda történt és a problémája megoldódott. Mit gondol, mit fog észrevenni másnap reggel, ami azt jelezné Önnek, hogy csoda történt?”²³

Nem arra van ugyanis szükség, hogy a nem kívánt megnyilvánulással, viselkedéssel való tudatosságot növeljük, hiszen így pont arra a viselkedésre fókuszálunk, amit épp meg akarunk szüntetni. A gyerekek ebben élnek – akár személyes beszélgetésben vagyunk, akár osztállyal dolgozunk –, pontosan tudják, mi nem működik. Ezért szólítottuk meg őket, vagy ezért kértek segítséget tőlünk. Érzik a bőrükön, a tanárok hangulatán, ahogy belépnek az osztályba. Számítalan sikertelen kört futottak már ezen a téren. Pedagógusként pedig azt is tudjuk, hogy „figyelmet szentelni egy bizonyos viselkedésnek, legyen az akár negatív figyelem is, megerősíti az adott viselkedésformát”²⁴. Arra van inkább szükség, hogy ránézzünk velük, milyen is az életük, ha az adott viselkedés vagy probléma nincs jelen. Milyen lehet az élet, ha a gyermek vagy az osztály a legjobb formáját hozza? Ez a szemlélet, ez a kérdés arra irányítja a figyelmet, amit a destruktív viselkedés helyett akarunk: vagyis a vágyott jövőre. És ennek mentén a beszélgetések sem lehangolóak, lehúzóak, hanem éppen ellenkezőleg: a gyermek megérzi, hogy nemcsak történnek vele az események, hanem ő is rendelkezik erőforrásokkal, amik közelebb hozzák a megoldást.

A múlt sikereinek számbavétele

Ennek a megközelítésnek másik fontos jellemzője a múlt sikereinek számbavétele, felismerése. Sokszor nem is feltételezzük a gyerekekről, hogy lennének jó megoldásaik. Sokszor a segítség számunkra azt jelenti, hogy a lelkész vagy a pedagógus majd megmondja, mit és hogyan kell tennie a diáknak, és ez a megmondás hozza majd el számára a változást. Egyrészt ezzel kapcsolatban fentebb már írtam, hogy az ilyen jellegű segítség csak ellenállást szül. Másrészt ahány ember, annyi megoldás – amiben az én megoldásom nem feltétlen a másiké is.

Az az időszak jut eszembe, amikor első gyermekemet vártam. Sok könyv állította, hogy abban majd meglelem leendő bizonytalan édesanyaként a biztos receptet, hogy fogom tudni tökéletesen csinálni majd az első hónapokat, majd éveket. Egyetlen gondom volt ezzel csupán, hogy a könyv szerzője nem ismerte az én gyermekemet. És lehet, hogy a módszer sok kisbabánál tökéletesen bevált (legalábbis állítása szerint), de nekünk meg

kellett találnunk a saját megoldásunkat, ritmusunkat, a saját kereteink között. A gyermek, aki az általános iskolában velünk szemben ül pontosan így működik. Csak kicsit nagyobb lett. Nem módszereket és nevelési gyakorlatokat kell ráerőltetnünk magunkra és rá – csupán meg kell vizsgálnunk: mi az, amit jól csinált a múltban.

A meglévő erőforrások elismerése

„Amint felismertük a meglévő eredményeket, fontos számba venni és elismerni azokat a készségeket, erősségeket, amelyek hozzájárultak a siker megvalósulásához.”²⁵

Keresztyén közösségben valahogy általánossá vált az a szemlélet, hogy az erőforrásinkról beszélni, ha nem is bűn, de Isten előtt nem tetsző dolog. Sokan úgy tekintenek erre, mintha Istent rabolnák meg azzal, ha kimondanak egy-egy pozitív dolgot, amiben az imádság mellett bizony ők is „odaették magukat”. Így itt megállnék egy kicsit, és szeretném idehozni a bibliai Dávid²⁶ történetét:

Amikor Dávid megáll Góliát előtt, látnia kell a problémát, a saját erőforrásait, a módszert és a célt. Ahhoz, hogy ehhez eljusson, a következő belső folyamatokon kellett végigmennie. (1) Dávid győzni tudott először is a saját félelmei felett, amik biztosan voltak benne a rettenetes termetű harcos láttán. Ismerjük ezt, vannak nekünk is elénk és fölénk tornyosuló „Góliátjaink” az életünkben, akik/amik szinte meg tudnak bénítani. Ezeket nevesíteni kell! Ki kell tudni mondani! (2) Aztán Dávid győzni tudott az elkeseredett közhangulat felett, ami jelen volt a reményvesztett izraeli seregben, és tudjuk, hogy milyen erősen tud hatni ránk, mikor a környezetünk hangjait hallva, ez az „úgyis mindegy, a rossz mindig erősebb, tehetetlenek vagyunk” sodrásában vagyunk. (3) Dávid győzni tudott a lekicsinylő, „neked ez úgysem fog menni”, „te ehhez kevés vagy” jellegű testvéri beszólások ellenére is, amivel a seregbe besorozott bátyjai akarták gyengíteni őt. Van tapasztalatunk arról, amikor éppen a hozzánk legközelebb állóktól jön az ítélkező, bártortalanító megjegyzés.

Az erőforrásait ismerő, önazonos Dávid: győzött. Mert tudta először is azt, hogy ki kell állnia. Mert nincs más, nem lehet hátrahúzódnia, az életében adódott nehézségeként a felelősséget és harcot másra hagyni, fel kell vállalni a küzdelmet. Helyette senki sem fogja megvívni azt a csatát, amely neki rendeltetett. Mert el tudta fogadni, hogy ő „csak” annyi, amennyi. Nem bizonygatta, hogy márpedig ő is hős katona, hogy egy harcedzett férfi, amikor csak egy fiatal pásztor. Le tudta tenni a királyi páncélt, sisakot és kardot, mert felismerte, hogy az emberi eszközök nem segítenek, sőt, csak akadályok. És mert tudott emlékezni. Olyan győzelmekre, megmenekülésekre, amiket már megtapasztalt az életében, a juhásztori munkájában, mert Isten ott is, a mindennapjaiban is vele volt.

Ahogy Dávid példáján is láthattuk, fontos, hogy mit gondolok magamról. Milyen erőforrásaim vannak, amiket mozgósíthatok egy-egy cél érdekében. A nulladik lépés mindig azzal kezdődik, hogy számot vessünk az alábbiakkal: miben vagyunk, kik vannak jelen, milyen érintettségeink vannak, milyen erőforrásaink, milyen eszközeink vannak, és mi a célunk az adott folyamatban.

Még többet csinálni abból, ami működik!

Itt kicsit visszautalnék a kivételekkel kapcsolatban fentebb már írtakra, azzal a kiegészítéssel, hogy „a megoldásfókuszú szemlélet azt vallja, hogy a legapróbb lépések és a leggyengédebb érintések a leghatékonyabbak a változások előidézésében”²⁷. Éppen ezért, ha valami már működik, akkor abból csinálhatunk még többet. Minél kevesebb ilyen működő megoldást találunk egy gyermeknél, annál inkább nő a felelősségünk abban, hogy észrevegyük ezt a vele való beszélgetésben, ráirányítsuk a figyelmét, hogy még jobban kiaknázhassa a benne rejlő lehetőségeket.

9. Gyakorlatok, technikák

A diákok között két technikát szoktam használni, amikhez egy-egy A4-es papírra van csupán szükség.

Körtechnika²⁸

A körtechnika néven ismertté vált gyakorlatot a holland pszichológus és pszichoterapeuta Arnoud Huibers dolgozta ki, aki Insoo Kim Berg munkatársa volt. A diák elé helyezett papírra két koncentrikus kört rajzolunk fel. Majd ennek segítségével a diák által hozott fontos témákról beszélgetünk, úgy hogy célokat fogalmazunk meg a beszélgetés keretében a megoldásközpontú szemlélet alapelveit követve.

A körtechnika nagyon jó módszer olyan beszélgetésekben is, ahol a szülő és gyermeke együtt érkezik hozzánk. Ilyen helyzetben sok szülő elkezd a gyermekével kapcsolatos aggodalmairól beszélni, és panaszkodik a gyermekkel kapcsolatos problémáiról – amiből a gyermeke csak annyit ért meg, hogy „*tehát azért jöttünk ide, hogy arról beszéljünk, mi mindent csinálok rosszul*”. A gyermek számára nagyon kellemetlen az ilyen beszélgetés, és rosszul érzi magát benne. De mi pont az ellenkezőjét szeretnénk elérni! Még ha beszélni is kell ilyenkor a helyzetekről, az aggodalmakról – a gyermek és a szülők önbecsülését is építeni kell. A körtechnika mind a két félnek hatalmas meglepetéseket okoz, hiszen rácsodálkozhatnak egymás értékeire és erőforrásaira. A gyermek önmagáról kialakított képe is javul, ami már sokat segít a változás elindulásában. A beszélgetés nem azt a látást erősíti, hogy mi az, ami nincs – hanem segít meglátni, mi mindenük van.

A **belső körbe** erőforrásokat, erősségeket és készségeket írunk le, miközben feltesszük azokat a kérdéseket, amelyek a dián is olvashatóak: Miben vagy jó? Mi megy jól? Milyen képességeid vannak? Mire vagy büszke? Mi az, ami jól működik a kapcsolataidban? (Itt külön bonthatjuk az otthoni és az osztálytermi helyzeteket vagy ránézhetünk a baráti kapcsolataira is.) Mivel vagy elégedett?



A **külső kör**be azokat a vágyakat és célokat jegyzeteljük le, amelyeken változtatni szeretne. Ennél a résznél ugyanis hajlamosak az emberek inkább egy „problémaeltár” készítésére meghívni bennünket. Emiatt nagyon ügyesen kell irányítanunk a beszélgetést, hogy a problémákat, a panaszokat át tudják alakítani a vágyott változásra! Ilyen kérdéseket fogalmazhatunk meg: Min szeretnél változtatni? Mit szeretnél tanulni? Miben szeretnél javulni? Mit szeretnél a jelenlegi panaszaid helyett? Mit szeretnél, ha más lenne? Milyen képességeket szeretnél megtanulni?

A körtechnika titka, úgy gondolom, a vizualizációban segíti a gyermeket. Az írás, a rajzolás fenntartja és koncentrálja a kamaszok szétszórt figyelmét, benne tart a beszélgetésben, valamint az ábra készítésével egy nagyon letisztult rálátást tud adni, ami miatt nagy a motiváló ereje is.

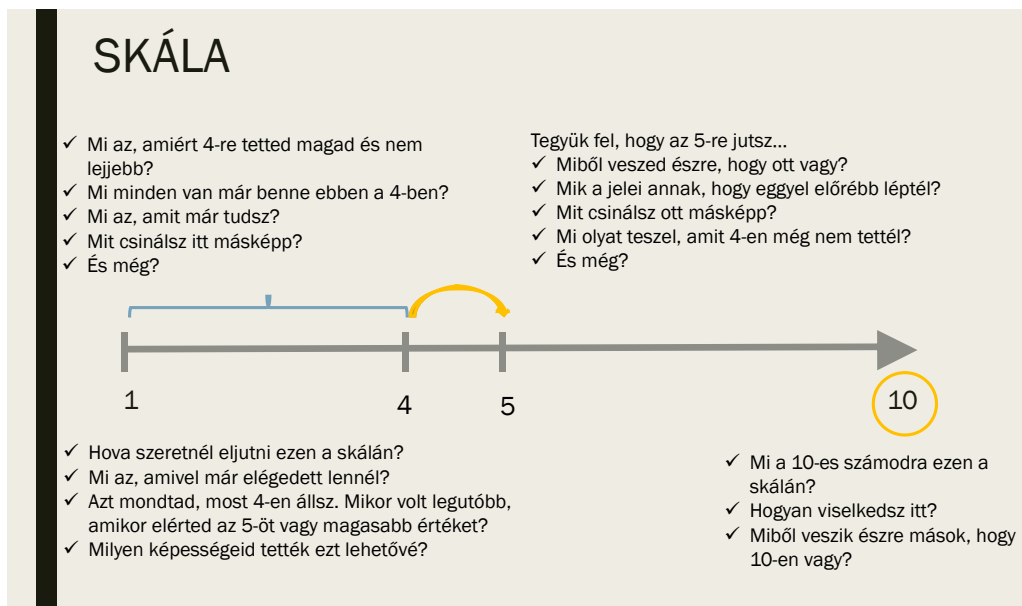
Kiválóan alkalmazható osztályközösségben is a módszer. Ebben az esetben post-it lapokat szoktam kiosztani a gyerekeknek, és a táblára vagy flipchartra rajzolom fel a koncentrikus köröket, hogy mindenki előtt látható legyen a közös munka során kirajzolódó kép.

Skálázás

Ha meg tudták fogalmazni a vágyaikat, a céljaikat, és nem csak egy került a külső körbe, kiválasztunk közösen egyet, és a skálázás módszerével kicsit közelebről ránézünk. A beszélgetés ezen szakaszában meghívjuk a gyermeket egy 1–10-ig terjedő skála készítésére. Hozzáteszem a skálázás a körtechnika nélkül is alkalmazható, sőt nagyon sok helyzetben kizárólag ezzel dolgozom én is.

Ez a módszer már egész kisiskoláskortól alkalmazható, hiszen egy ekkora skálát, a rajta levő számok értékét, már az iskolaérett korosztály is pontosan érti. De persze nem muszáj itt sem a klasszikus papírmódszert használni a velük való munkában – szemléltető dolgokat

is alkalmazhatunk. Jól bevált eszköz például, hogy számok helyett 10 különböző arckifejezést ábrázoló kép jelöli az értékeket, vagy éppen 10 különböző méretűre felfújtt lufi.²⁹ Az eszközt, a módszernek megfelelően, különböző kérdések segítségével használjuk, amikor a skálakérdésekkel a saját erősségeiről és készségeiről beszéltetjük a gyermeket, arról, hogy a vágyott jövő hogy is fog kinézni, melyek lesznek az előrelépés jelei.³⁰ Nézzünk rá kicsit, hogyan is működik ez!



1. A gyermek által megfogalmazott vágyott állapottal kapcsolatban először arra irányulóan teszünk fel kérdést, hogy fogalmazza meg számunkra, mi is a 10-es érték ezen a skálán. Vannak, akik a csodakérdést itt használják, én csak arra kérem, hogy meséljen erről a vágyott állapotról minél részletesebben, leírva a konkrét részleteit is, kitérve konkrét viselkedésekre is.

- Mit jelent a 10-es érték a skáládon?
- Hogyan viselkedsz itt?
- Honnan veszik észre mások, hogy a 10-esen vagy?

2. A beszélgetésben fel szeretnénk mérni, valamint szeretnénk láthatóvá tenni azt is, hogy mi az, amit diákunk már sikeresen véghezvisz, hogy az erőforrásait kimondhatóvá tegyünk. Megkérdezzük, hogy ha a 10 az az állapot, amit el szeretne érni, az 1, pedig a legrosszabb, ami volt, akkor hova tenné most magát, a vágyai felé vezető úton hol látja most magát? A mellékelt képen egy 4-es számra tette képzeletbeli diákunk magát. Ennél a pontnál vigyáznunk kell, nehogy megkérdőjelezzük a megélését a segítség jegyében – ugyan, miért csak 4-esre tetted – az a fontos, ahogy ő megéli, nem az, amit mi gondolunk.

3. Ha meghatározta, hol van most ezen a skálán, nem is az általa megjelölt értékre irányítjuk a tekintetét, hanem arra a megtett útra, ami az 1 és (jelen példánál) a 4 között húzódik. Innen indul a beszélgetésünk:

- Mi az, amiért 4-re tetted magad és nem lejjebb?
- Mi minden van már benne ebben a 4-ben?
- Mi az, amit már tudsz?
- Mit csinálsz itt másképp?
- És még? (Ezt a kérdést minél többször feltesszük, annál konkrétabb, részletesebb leírást kapunk.)

Persze előfordulhat az is, hogy a gyerekek nagyon alacsony értéket mondanak – ilyenkor is érdeklődünk őszintén, akár kibővítve a skálát a negatív számok irányába is, és tudakoljuk meg, „mi minden járult hozzá ahhoz, hogy a 2-esre sikerült eljutniuk. ... Még a legnehezebb helyzetekben is mindig van valami, amire támaszkodhatunk, és ezzel bátoríthatjuk a gyerekeket vagy felébreszthetjük bennük a reményt”³¹.

4. A beszélgetés ezen szakaszán szoktam a csodakérdést alkalmazni. Tegyük fel, hogy egy csoda folytán egy értékkel előrébb jutott ezen a skálán: „*Tegyük fel, hogy 5-re jutottál...*”

- Miből veszed észre, hogy ott vagy?
- Mik a jelei annak, hogy eggyel előrébb léptél?
- Mit csinálsz ott másképp?
- Miből veszi észre a környezeted a változást?
- Mi olyat teszel, amit 4-en még nem tettél?
- És még?

5. Fontos tudnunk, hogy a gyerek számára nem mindig cél a 10-es érték elérése a skálán. És fontos tudnunk azt is, hogy az értékek sem állandóak. Vannak olyan napok, amikor szinte 6-oson is tudunk működni, míg máskor a 2-es szintet sem érjük el. Éppen ezért fontos azt is megkérdeznünk:

- Hova szeretnél eljutni ezen a skálán?
- Mi az, amivel már elégedett lennél?
- Azt mondtad, most 4-en állsz. Mikor volt legutóbb, amikor elérted az 5-öt vagy magasabb értéket?
- Milyen képességeid tették ezt lehetővé?

Zárszó

Rengeteg mindent lehetne még írni, de talán sikerült átadnom, én miben találtam egy utat a fiatalokhoz. Hangsúlyozom, ez egy út, egy lehetséges segítség az elinduláshoz, illetve sokszor a nyomonkövetéshez. De emellett én is sok mindent alkalmazok még. Ahogy írtam is, nincsenek receptek. Helyzetek vannak, amikbe lelkigondozóként mi magunk is belekerülünk. Felelősségünk van, hogy mint lámpások utat tudjunk mutatni a ránk bízottaknak. Ha a gyermek meghív minket a világába, tudjunk odaguggolni mellé, hogy közel legyen a szívdobbanásunk. Ne csak halljuk, hanem értsük, lássuk – legfőképpen a viselkedése, a szavai mögött – ŐT magát, az embert, akit Isten is drágának és becsesnek tart, akárcsak minket!

-
- ¹ Máté Gábor–Máté Dániel: *Normális vagy. Trauma, betegség és gyógyulás mérgező világunkban*, Budapest, Open Books, 2022, 21.
- ² McCready Amy: *Az én, én, én járvány. Hogyan nevelj önzetlen gyereket egy önző világban?*, Budapest, Század kiadó, 2016, 33.
- ³ McCready: *Az én, én, én járvány*, 21.
- ⁴ Uo., 18–19.
- ⁵ Tari Annamária: *Z generáció*, Budapest, Tericum Kiadó, 2011, 56–62.
- ⁶ Bereczki Enikő: *A rejtélyes Z generáció, Együttműködés a mai tizen-és huszonevesekkel*, Budapest, HVG Könyvek, 2022, 272.
- ⁷ Búcsú Adrienn: *A megosztott figyelem károsabb, mint a marihuána – A modern világ falja az agyunkat* <http://www.press-szo.com/multitasking-karosabb-mint-marihuana> (Letöltés: 2023.10.07.)
- ⁸ Bereczki: *A rejtélyes Z generáció*, 285–287.
- ⁹ Tari: *Z generáció*, 62–75.
- ¹⁰ Zsolt 127,3a
- ¹¹ Kulcsár Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*, Budapest, Argumentum Kiadó, 2005,11.
- ¹² Haesun Moon: Modell #1: *A Dialogikus orientáció modellje*, <https://solutionsurfers.hu/2023/01/24/a-dialogikus-orientacio-modellje/> (Letöltés: 2023.10.07.)
- ¹³ Kim Berg Insoo – Shilts Lee: *WOWW megközelítés. Megoldásépítés az iskolában*, Budapest, SolutionSurfers Magyarország, 2005, 20.
- ¹⁴ Ratner Harvey – Yusuf Denise: *Megoldásközpontú coaching gyerekekkel és fiatalokkal: A Brief megközelítés*, Miskolc, Z-Press Kiadó Kft., 2015, 11.
- ¹⁵ Kim Berg – Shilts: *WOWW megközelítés*, 21.
- ¹⁶ Evan George – Iveson Chris – Ratner Harvey: *Megoldásközpontú terápia – a de Shazer modell*, Családterápiás sorozat 6., Budapest, Animula Kiadó, 1990, 7.
- ¹⁷ Ratner – Yusuf: *Megoldásközpontú coaching*, 11.
- ¹⁸ Kim Berg – Shilts: *WOWW megközelítés*, 22.
- ¹⁹ Kirsten Dierolf: *Mi a megoldásfókusz?* <https://solutionsurfers.hu/2023/01/23/mi-a-megoldasfokusz/> (Letöltés: 2023.10.08.)
- ²⁰ Kirsten Dierolf: *Mi a megoldásfókusz?*
- ²¹ Ratner – Yusuf: *Megoldásközpontú coaching*, 11.
- ²² Young Sue: *Megoldásfókuszú iskolák. A bántalmazáskézelésen túl*, Budapest, SolutionSurfers Magyarország, 2009, 20.
- ²³ Insoo Kim Berg: *Konzultáció sokproblémás családokkal*, Családterápiás sorozat 5., Budapest, Animula Kiadó, 1991, 79.
- ²⁴ Young: *Megoldásfókuszú iskolák*, 24.
- ²⁵ Uo., 25.
- ²⁶ 1Sám 17, 26–58
- ²⁷ Young: *Megoldásfókuszú iskolák*, 27.
- ²⁸ Ezt a technikát részletesebben ebben a videóban mutatják be: <https://www.youtube.com/watch?v=8QWcdQZXMmg>
- ²⁹ Kim Berg – Shilts: *WOWW megközelítés*, 44.
- ³⁰ Ratner – Yusuf: *Megoldásközpontú coaching*, 56.
- ³¹ Kim Berg – Shilts: *WOWW megközelítés*, 45.



Műhely

LENKEYNÉ TELEKI MÁRIA

ÚTON A VESZTESÉGEINKKEL – GYÁSZ, GYÁSZKÍSÉRÉS¹

*„Bátorság kell ahhoz, hogy meg tudd szeretni azt, ami van, úgyis, hogy elmúlik.
Az életet, amely természetéből fakadóan mulandó.”*

Mustó Péter

A veszteség, az ahhoz kapcsolódó gyász végigkíséri és meghatározza életünk minden területét. Mentálhigiénés lelkigondozói nézőpontból közelítem meg ezt a nehéz, de életünk részét képező fontos témát.

Első részben arra nézzünk rá, hogy milyen veszteségeink vannak, hogyan vagyunk úton velük. Másodsorban pedig arra, hogy mit jelent a veszteséget megélt, gyászban lévő ember melléállni. Harmadsorban szót ejtek az emmausi gyógyító út jelentőségéről.

Induljunk ki a veszteség definíciójából. Minden olyan dolognak, tulajdonságnak, személynek az eltűnése, megszűnése veszteségérzetet vált ki az emberből, amely fizikai, érzelmi, pszichológiai szempontból fontos volt az egyén számára.

Vannak az ember életében normatív és paranormatív veszteségek. Normatív veszteségek közé tartoznak azok, amelyeket a fejlődésünk során megélünk. Ezek olyan veszteségek, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy érett személyiséggé fejlődjünk. Ilyen az anyamell, az anya közelségének elvesztése. Normatív veszteségek sorába tartozik, amikor a családi szerepek átalakulnak, a gyermekek kirepülnek a fészekből, de ilyen a nyugdíjba vonulás is. Termé-

szetesen ezeket a normatív veszteségeket is komolyan kell venni, hiszen minden veszteségben krízist élünk meg, ami fordulatot, válságot jelent. Lehetőségünk van pozitív, illetve negatív irányba való elmozdulásra, melyekben történhet növekedés, de akár regresszió is.

Paranormatív veszteségek csoportjába azok az események tartoznak, amelyek váratlanul érik az embert, amelyekre nem tud felkészülni. Idetartoznak a betegség által megélt veszteségek, a válás, az olyan egzisztenciát érintő nehézségek, mint az otthon, a biztonság, a munkahely, az anyagi javak vagy a tulajdon elvesztése. A külföldre költözést megélheti az egyén normatív, de paranormatív krízisként is, de mindenképpen dolgunk van ilyenkor is a veszteség feldolgozásával, az otthon, a magunk mögött hagyott élethelyzet elgyászolásával.

A halál okozta veszteség a legmélyebben megélt veszteség, hiszen itt az illúziója is elvész annak, hogy visszafordíthatóvá válik a helyzet.

Polcz Alaine tanatólógus szerint a gyász lényege a veszteség, a bánat, ami meghatározott ideig alkalmat nyújt az egyéni fájdalom kifejezésére. A gyász tehát a veszteség által kiváltott reakció. Nagyon összetett folyamat,

amelyben tagadás, érzelmi hullámzások, elfojtások kavalkádjában van az ember, sőt úgy is benne lehetünk, hogy nem tudunk róla.

A gyász leírására számos modell létezik, melyek sokasága azt is jelzi, hogy egy olyan összetett folyamatról beszélünk, ami nehezen osztható élesen elkülönülő szakaszokra. Mindemellett számos erénnyel és hibával is rendelkeznek ezek a leírások. Ma vannak olyan elméletek is, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a gyásznak nincsenek szakaszai.

Most mégis közre adok egy modellt, aminek ismerete által talán könnyebben eligazodunk, mikor gyászolók szegődnek mellénk, vagy nekünk kell kísérni őket. Ez a modell Pilling János pszichiáter, tanatólókus által használt fázisokból áll. Ezekről a fázisokról mindenképpen tudnunk kell, hogy nem feltétlenül különülnek el élesen, sőt egyszerre is megjelenhetnek, összemósódhatnak, de vissza is térhetnek a gyászfolyamat alatt.

Gyász fázisai (Pilling János)

1. Sokk

A halálhírré adott első reakció általában nem az azonnali szomorúság, mivel az lassabban kifejlődő érzélem, hanem a bénultság, kiüresedettség. Persze megjelenhet a mindent elárasztó, szélsőséges érzélemkitörés is. Mindkettő normális reakció. Ez a fázis néhány perctől néhány óráig tart, ritkán néhány napig. Általában az vet ennek véget, amikor tudatosulnak az aktuális teendők.

2. Kontrollált szakasz

A temetésig tartó szakaszban a gyászoló „átvált” egy kényszerű munkamódra. Intézi az ügyeket, miközben azt is megélhe-

ti, hogy nincs igazán jelen, mindez más-sal történik. A körülötte levő világ ködös, álomszerű számára. Ilyenkor is erős érzélmek, indulatok jelenhetnek meg. Gyakori a düh, vádaskodás ebben az időszakban. Előfordul, hogy túlzásokba esik, de az is, hogy teljes passzívításba süllyed. Azonban a sokféle ügyintézés miatt gyakran kell mindezeket kontroll alatt tartania.

3. Tudatosulás

Ez a gyász legsokrétűbb időszaka. A szeretett személy hiányának megélése a mindennapok szintjén is megtörténik. Teljes érzelmi zűrzavar jellemezheti ilyenkor a gyászolót. A megkönnyebbülés, szomorúság, harag, vádaskodás, büntudat, tehetetlenség, szorongás válthatja egymást, akár kontrollálatlan módon is. A kimondott és ki nem mondott szónak nagy jelentősége lesz. A helyzet bizonytalansága a biztonságérzetet rengetheti meg. Ebben az időszakban a gyászolót elárasztják az elhunyttal kapcsolatos gondolatok. Előfordulnak az elhunythoz kapcsolódó átmenetei akusztikus vagy vizuális hallucinációk. Hallják az elhunytak hangját, úgy érzik, mintha elment volna mellettük, érzik a légzését. Ez az időszak nagyon ambivalens. Visszahúzóds jellemzi a gyászolót, de ugyanakkor támaszigény is: „hagyjatok békén”, de „ne hagyj magamra”. Ugyanez az ambivalencia jelenik meg az elhunyttal kapcsolatban is. A gyászoló elkezdi átvenni az elhunyt szokásait, vagy kerüli azokat a helyeket, helyzeteket, melyek az elhunyra emlékeztetik, sokszor beszélni sem hajlandó róla. Ez a kettősség nagyon megterheli a lelket, ebben az időszakban megjelenhetnek szomatikus tünetek.

A testi tünetek későbbi időszakokban is megjelenhetnek, és kifejezetten ijesztő lehet az elhunyt tüneteinek „ismétlése”. Normális lefolyású gyász folyamat esetén mindezek átmenetiek és rendeződnek.

Tapasztalataim gyász kíséreként ebben az időszakban

Általában ebben az időszakban találkozunk legtöbbször a veszteséget megélt emberrel. Ekkor kér segítséget, jön sorstársi csoportba, tanácsadásra. Fontos, hogy támogatassuk ebben az érzelmi zűrzavarban, ne próbáljuk meg lebeszélni az érzéseiről, ne erősítsük bennük az elfojtást! Segítsük, hogy kimondják a bennük levő érzéseket. Kiemelten fontos, ha erős a harag bennük, bátorítsuk, hogy megfogalmazzák, akár az elhunyt, akár Isten irányába. Engedni, hogy kimondásra kerüljenek a „miértek”. Ezek szükségesek ahhoz, hogy ne ragadjanak benne a haragban, hogy a miértek „hogyanokra” szelídjenek majd. Figyelni kell az igényeikre, nem szabad sértődötten kezelni az ambivalens viselkedésüket. A „Hagyj békén!”, „Nem akarok sehova menni, senkivel beszélgetni...” csak az „itt és mostnak” szól, lehet egy óra vagy egy nap múlva egészen más igényei lesznek. Nagy empátia, figyelem, tapintat szükséges ebben az időszakban azok részéről, akik kísérik a veszteséget megélt embernek. Abban kell őket erősíteni, hogy azt tegyék, ami erősíti, illetve azt ne tegyék, ami gyengíti őket. Gondolok itt arra, hogy elpakolja az elhunyt dolgait vagy ne. Fekete ruhába járjon vagy ne. Kimenjen a temetőbe vagy ne. Mindezek olyan dolgok, amelyek esetében

nem „okos tanácsokra” van szükségük, hanem arra, hogy a maga szükségletei, érzései alapján élje meg a veszteségét, az erőforrásai mozgósítva legyenek, ne gyengítve. Ne gondoljuk a hallucinációk miatt, hogy „megbolondult”! Előfordul, hogy meg is kérdezik ezt, mert maguk is megrettennek ezektől a folyamatoktól. Érdemes támogatni abban, hogy keresse fel a háziorvosát, hiszen ő dönti el, hogy szüksége van-e gyógyszeres segítségre. Erősítést kell adni arra nézve is, hogy minél kevesebbet beszéljen az elhunyttal és minél többet róla. Nagy erő van ekkor a „kibeszélésben”, az emlékek felidézésében, amire bátorítani kell segítőként a gyászolót. Abban is támogatni kell őket, hogy a veszteség fájdalommal jár, és ezt a fájdalmat közel kell engedni, meg kell élni ahhoz, hogy majd el tudjon távolodni tőle. Mindezek jellemzők lehetnek a válás, betegség vagy más veszteségek okozta gyász esetén is.

4. Átdolgozás

Ebben az időszakban a kontrollálatlan érzelmefolyamatokat a tudatos emlékezés veszi át. A gyászoló gondolatainak fókuszában ugyan még mindig az elhunyt áll, de a veszteség racionális elfogadása egyre nő. Mivel előbb-utóbb minden ünneppel, évfordulóval találkozunk a gyászoló, a veszteség tünetei újra felerősödhetnek, de normális gyász folyamat esetén már csak átmeneti jelleggel.

5. Adaptáció

Ebben az időszakban válik képessé a gyászoló arra, hogy a megváltozott élethelyzethez alkalmazkodva folytassa az életét. Emlékei a múltba integrálódnak és már képes fájdalom nélkül beszélni róluk. Ebben

az időszakban a testi tünetek megszűnnek és már képes ellátni a feladatait. Nem érzi kilátástalannak az életet, tud örülni és nincs büntudata miatta. Képes új célok kitűzésére, tervezésre immár az elhunyt nélkül.

Pilling János még megemlíti az **anticipációs (megelőlegező)** gyász szakaszát. Erről akkor beszélünk, mikor életveszélyes helyzetben (háborúban) vagy állapotban lévő (hosszú időn át haldokló) emberek szerettei, hozzátartozói már a haláleset előtt sokszor foglalkoznak a halál lehetőségével, s azzal, hogy ez milyen hatást fog gyakorolni rájuk. A veszteség átélése már a haláleset bekövetkezése előtt megkezdődhet. Ez könnyítheti, de akár nehezítheti is a gyász feldolgozását.

A gyász mindig a veszteség kísérője, de mindig egyéni a megélése. Mennyi ideig tart? A régiek azt mondták, hogy egy év a gyászidő. Általában igen, de számos tényező befolyásolja ezt az időt. Kit és hogyan veszítettünk el? Milyen élethelyzetben? Orvos-Tóth Noémi pszichológus gondolatát szeretném megerősíteni gyász kísérői tapasztalataim alapján, hogy „a gyász nem múlik el, hanem csak körbenövi az élet”². A „körbenövés” intenzitása, gyorsasága soktényezős folyamat. Függ a kapcsolat intenzitásától, az egyéni megküzdési stratégiáktól, mit és hogy tanítottak nekünk a veszteségek elhordozásáról, hogyan készítették fel a veszteségek megélésére, milyen körülmények veszik körül a veszteséget, miként következett be a haláleset.

A gyászra szüksége van az embernek ahhoz, hogy a veszteségből tovább tudjon lépni, hogy ne leterítse, hanem megerősödve, új tapasztalatokkal tudjon továbbmenni. Azt mondják, hogy a régiek jobban tudtak gyászolni. Ennek oka az volt, hogy

közelebb engedték magukhoz az életet, de a halált is. Jelen voltak az élet születésénél és az elmúlásnál is. Nem az volt a cél, hogy szenvedésmentessé tegyék az életet, hanem igyekeztek szembenézni a szenvedésekkel, a halállal is. Ebből nem zárták ki a gyermekeket sem, így már gyermekkortól találkoztak az elmúlással, annak megélésével, ami segített a saját megélt gyászuk feldolgozásában. Ugyanis a család az elsődleges színtere annak, hogy miként viszonyulunk az élethez és halálhoz. A másik meghatározó terep az iskola, a gyülekezeti, vallási közösségek. A katekézisnek is nagy jelentősége van ebben mind a gyermekek, mind a felnőttek irányába. A gyülekezeti közösségek ma nagy segítséget adhatnak a gyászolók számára, amikor a családi kapcsolatok lazábbak, hiszen gyakran távol élnek egymástól a családtagok. A gyülekezeti közösségeink fontos, hogy ne csak szolgáló, hanem gyógyító közösségek is legyenek, és így tudjanak tekinteni rájuk a gyászt hordozók, hiszen akkor erőforrásokká lesznek számukra. A rítusok nemcsak egykor bírtak nagy jelentőséggel a veszteségek feldolgozásában, hanem ma is fontos szerepet játszanak. Erhart Kastner írja: „A rítusokban jól érzi magát a lélek. ezek az ő szilárd lakhelyei. A fej újat akar, a szív mindig ugyanazt.” A rítusok kialakításában meghatározó, hogy közmegegyezéssel bírjanak, ha ez nincs meg, akkor megbetegítő módon hatnak az egyénre és a közösségre is. Nem segíti az elengedést, gyászfeldolgozást, ha a család egyik tagjának az a fontos, hogy hazavigyék a hamvakat, míg a másik tengerbe akarja szórni. Sajnos egyre kevesebb olyan rítus társul a gyászhoz, amely mindenki számára elfogadott.

Fontos alapelvek a veszteséget megélt ember, a gyászoló kísérésében

Az alábbiakban a lelkigondozó általánosan elfogadott, többek által is leírt eszközeit és a professzionális lelkigondozás jellemzőit foglalom össze³, amelyek segítenek a laikus lelkigondozók számára is abban, hogy miként álljanak a veszteségben járó ember mellé, miként kísérik és tartásák őket. Valamennyien meghívást kapunk egyszer arra, hogy laikus lelkigondozóként ott álljunk a gyászban embertársaink mellett.

1. Emberközpontúság: A lelkigondozó arra „indul el” a lelkigondozott életútján, amerre és amilyen tempóban a kliens akarja. Az ő érzéseit, és véleményét fontosabbnak tartja, mint a sajátját. Megérteni és nem megváltoztatni szeretné. Elfogadja abban a helyzetében, amiben van, az eltérő világnézetével együtt.

Hangsúly: felvenni a veszteségben lévő tempóját. Cél: megérteni nem megváltoztatni. Elfogadni a világnézetét.

2. Nondirektivitás: Nem akar a lelkigondozó kész recepteket, megoldásokat adni a lelkigondozott, veszteségben lévő számára. Nem ítéli el őt, nem akarja megtéríteni, nem olvas rá nagy igazságokat. Elkerüli a moralizálást, a dogmatizálást, az általánosítást, tudja, mikor van helye a meghallgatásnak, és mikor a tanításnak.

Hangsúly: tud hallgatni, meghallgatni a kísérő. Nem erőlteti a gyászolóra a saját igazságait, tapasztalatait.

3. Empátia: A lelkigondozó a lehető legjobban próbálja magát beleélni lelkigondozottja érzéseibe, helyzetébe. Visszajelzéseivel így tudja segíteni őt helyzetének és teendőinek megértésében.

Hangsúly: együttérzés.

4. Meghallgatás: Az egyik legfontosabb eszköz a lelkigondozó kezében. Nem egyszerűen csak hallgat, hanem aktív figyelemmel meghallgatja a másikat. Jelen van számára, neki ajándékozza figyelmét, idejét, önmagát. „Csupa fülle” válik érte.

Hangsúly: figyelemmel hallgatni.

5. Tapintat: Válsághelyzeteiben, például gyász idején a megszokottnál is érzékenyebbé válik az ember. De a lelkigondozó ettől függetlenül is a tapintat eszközével jelezheti lelkigondozottjának, hogy nem akarja őt kifagztatni, kikérdezni, annyit szeretne megismerni az életéből, helyzeteiből, amennyit ő meg akar neki mutatni.

Hangsúly: nem kifagztatni, kikérdezni. Abban a keretben maradni, amit megoszt a gyászoló.

6. Türelem: A tapintattal és az emberközpontúsággal kapcsolatos jellemző. A kísérés során a lelkigondozó a beszélgetés témáiban elfogadja azt a haladási sebességet, amelyet a lelkigondozott diktál számára. Nem siettet, sőt engedi „megpihenni” is, ha a beszélgetés esetleg túl gyors elmélyülése során elfárad, vagy visszaretten egy-egy számára nehezebb téma előkerülésekor.

Hangsúly: nem siettetni.

7. Interdiszciplinaritás: A lelkigondozó, mivel az egész ember gyógyítására törekszik, kész és képes arra, hogy az ugyanazon célt elérni törekvő más szakemberekkel gyümölcsözően együttműködjön.
Hangsúly: delegálás.

8. Ökumenizmus: Hitünk, hitéletünk, szertartásaink lehetnek más-más árnyalatúak, de a betegség, a szenvedés, a veszteség ugyanazokat a kérdéseket, érzéseket hívja elő belőlünk. A tantételek vitára csábítanak, de a szenvedéstételek térdre kényszerítenek. A lelkigondozás nem tantételekkel, hanem szenvedéstételekkel találkozik.
Hangsúly: elfogadás, imádság.

Emmausi gyógyító út

Emmausi modell

„Híd a teológia és pszichológia között”,
az emmausi történet szerinti
„gyógyító lelkigondozás”

A német nyelvű pasztorálpszichológia kiemelkedő képviselője Isidor Baumgartner. Az ő pasztorálpszichológiai felfogása hidat teremt a teológia és a pszichológia szakterületei között. „Pasztorálpszichológiai koncepciójában az emmausi út perikópájával szemlélteti ezt a kapcsolatot. A Jeruzsálem-től Emmausig, majd vissza Jeruzsálembe vezető, vakságban és szomorúságban kezdődő, de megerősödésben végződő, gyógyító út pasztorálpszichológiai értelmezése segítségével, narratív módon mutatja be elgondolása alapját, szerkezetét és dinamikáját.”⁴ A bibliai történetek akkor kerülnek közel hozzánk, akkor válnak gyógyítóvá számunkra, ha odafigyelünk az érzésekre.

Az emberi érzések nem változtak az évezredek alatt, ma is ott van bennünk a félelem, a csalódottság, a reménytelenség és a vágy a gyógyulásra. Ezek az érzések összekapcsolják a múlt emberét a jelen emberével, az emmausi tanítványt a mai tanítvánnyal. Hiszen ez a történet nem csupán egy történet azok közül, amelyek a feltámadása után megjelenő Jézusról szólnak. Ez a bibliai szöveg attól lesz élővé és elevenné számunkra, ha meglátjuk, hogy az élete sötétségében botorkáló ember hova jut, ha a feltámadott Jézussal találkozik. Az emmausi történet elénk hozza azt a kérdést, amelyet minden ember feltesz élete mélységei közt: Hogyan tapasztalhatom meg a gyógyulás útját életem válságaiban és kilátástalansága idején? Hívó ember számára ez a kérdés így hangzik: Hogyan tudom életem sötét óráiban megtapasztalni Krisztust mint fényt és gyógyulást? Ahhoz, hogy a történet valósággá legyen az ember számára, fontos, hogy a történetet az Emmusba tartó tanítványok tapasztalatai felől nézzük meg. Kérdezzük meg: Mi történik egy lelkileg megsebzettel, ha az Úrral találkozik? Hova juttatja el őt a találkozás? Ez a kérdés segít abban, hogy hidat verjünk az emmausi tanítványok tapasztalatai és a mai embert a megsebződéseiből kivezető utak között.⁵

Az emmausi tanítványok válságára Jézus válaszai:

- a. koinónia, melléállás, veletartás
- b. diakónia, megállás amellett, ami elszomorít, kérdezés
- c. martyria, feltárni a Szentírás értelmét
- d. leiturgia, kenyér megtörése⁶

Az elmúlt években a lelkipásztori találkozásaim, valamint gyászolók mellészegődéseim tapasztalatai által eljutottam arra a felismerésre, hogy a veszteséget szenvedett ember ma is ezekre a válaszokra vár. Gyülekezeti közösségeink akkor válnak hiteles,

szolgáló közösséggé, ha gyógyító közösséggé is lesznek. Imádkozzunk, hogy minél több gyógyító közösség vegyen körül bennünket, hogy minél többen felismerhessék életük veszteségeiben, gyászukban Jézust mint „fényt és gyógyulást”!



Kép forrása: Pixabay

Felhasznált irodalom

- GRÜN, Anselm: *A mennyország benned kezdődik*, Budapest, Jel Kiadó, 2014.
- BAUMGARTNER Isidor: *Pasztorálpszichológia*, Budapest, Párbeszéd Alapítvány, HÍD Alapítvány, Szeemmelweis Egyetem, 2006.
- BAUMGARTNER Isidor: A gyógyító lelkigondozás – emmauszi út, *Embertárs*, 2003. I. évfolyam 1. szám
- PILLING János: *A halál, a haldoklás és a gyász kultúranropológiája és pszichológiája*, Szöveggyűjtemény, Budapest, Szeemmelweis Kiadó, 2010.
- PILLING János (szerk.): *Gyász*, Budapest, Medicina Könyvkiadó, 2003.
- POLCZ Alaine: *Élet és halál titkai*, Budapest, Pont Kiadó, 2001.
- POLCZ Alaine: *Gyászban lenni*, Budapest, Pont Kiadó, 2000.
- Ruszel FRIEDMAN – John W. JAMES: *Gyógyulás a gyászból*, Budapest, Zafir Press Kiadó, 2011.
- SARUNGI Emőke – HERKE DAHLGREN Andrea: Gyógyulás a gyászból (Módszerismertetés), *KHARÓN Thanatológiai Szemle*, 2012. XVI. évfolyam 1–2. szám
- TOMCSÁNYI Teodóra – CSÁKY-PALLAVICINI Roger: A lelkigondozói, a mentálhigiénés és pszichoterápiás kapcsolat, *Embertárs*, 2006. IV. évfolyam 1. szám
- KISS Enikő Csilla – SZ. MAKÓ Hajnalka (szerk.): *Mentálhigiénés és segítő hivatás. Fejezetek az elmélet és a gyakorlat területeiről*, Pécs, Pro Pannonia, 2010.

¹ A Hittanoktatók Országos Konferenciája „Úton a veszteségeinkkel” című Műhely szekció rövidített anyaga

² Beszéljünk kell - Podcast a halálról és a gyászról. <https://www.youtube.com/watch?v=I9zhpPI-dPI>

³ Több szakirodalom is kiemeli ezeknek a szempontoknak a jelentőségét. Pl.: Bakk-Miklósi Kinga-Hézszer Gábor: *Pasztorálpszichológia*. Kálvin Kiadó-Exit Kiadó-Erdélyi Múzeum Egyesület. 2023., H. Faber, E. van der Schoot: A lelkigondozói beszélgetés lélektana. Családsegítés, mentálhigiéné, módszertani füzetek III. 1990.

⁴ Tomcsányi Teodóra: A pasztorálpszichológia néhány jellegzetessége a német nyelvterületen. Isidor Baumgartner: *Pasztorálpszichológia*, Párbeszéd Alapítvány, HÍD Alapítvány Szeemmelweis Egyetem, 2006, 21–22.

⁵ Isidor Baumgartner: *A gyógyító lelkigondozás – emmauszi út*, *Embertárs* 1, 2003, 7–19.

⁶ Isidor Baumgartner: *Pasztorálpszichológia*, Párbeszéd Alapítvány, HÍD Alapítvány Szeemmelweis Egyetem, 2006, 118–132.

CSŐRI-CZINKOS GERGŐ

A LELKIGONDOZÓI SZEMPONTÚ ÉRTÉKELÉS MINT A REÁLIS ÉNKÉP FORMÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGE

Kulcsszavak: értékelés, visszajelzés, reális énkép, lelkipedagógiai szempont

Ha azt hallom, hogy lelkipedagógiai szempontú értékelés, akkor az első gondolatom: Na, végre, de jó. Illetve mindjárt eszembe is jut egy kérdés: Lehet-e egyáltalán másmilyen a hozzáállásunk az értékeléshez, mint lelkipedagógiai? A kérdés bár költői, érezzük, hogy igennel kell válaszolnunk.

Az értékelés mindig is egy nagyon érzékeny és szerteágazó területe volt a pedagógiai hivatásnak. Ma sincs ez másképp. Az értékelés problémaköre, és nehézsége éppen a komplexitásából adódik. Ahány szereplője van az oktatásnak és akármelyik oldalról is vizsgáljuk, pedagógusként, szülőként vagy netán diákként, mindenki kapcsolódik hozzá a maga sajátos, egyedi nézőpontjával. Véleményt formál, kritikát fogalmaz meg, olykor vitázik, próbálja saját érdekeit érvényesíteni stb.

Ha lelkipedagógiai megközelítésben beszélünk és gondolkodunk a témáról, akkor lehetőséget adunk a másik félnek a véleményalkotásra, a sajátos egyéni nézetek megosztására is. Kereshetünk együtt közös utakat, és hiszem, hogy találhatunk jó megoldásokat, ha nyitottak vagyunk meghallgatni egymás nézőpontjait.

A lelkipedagógiai szempont ereje éppen abban van, hogy párbeszédben, interakciók által, megértéssel, odafigyeléssel közelít, minden, hangsúlyozom, minden érintett felé. Ez lehet az az alapállásunk, attitűdünk, amivel kezelhetjük a helyzeteket és megérthetjük a pedagógiai értékelés „szereplőit”, kiemelten persze a tanulókat, de természetesen magunkat (pedagógusokat) is.

Ha az Olvasó elgondolkodik a leírtakon, és azt a néhány alapelvet, szempontot megszívleli, akkor célt ért a munkám. Keressünk először is kapcsolódási pontokat az értékelés és a lelkipedagógiai megközelítés között!

A tanulók szemszögéből az értékelés nevelő, fejlesztő hatással bír, ami miatt szükséges lelkipedagógiai aspektusokat is megvizsgálni, figyelembe venni. A tanulók egyedi sajátosságainak megismerése és megértése – véleményem szerint – kulcsfeladatunk, ami lelkipedagógiai, segítői attitűddel sikerülhet. Persze bármelyik témáról elmondható, hogy a lelkipedagógiai megközelítés fontos. Ennél a meghatározott témánál azért ennyire lényeges, mert mi is érintettek vagyunk.

Az értékelés egy interaktív folyamat és mi is benne vagyunk a folyamatban, nem egy tőlünk (érzelmileg) független dologról van szó. Egyrészt azért, mert nem a boltban vagyunk, ahol egy terméket, tárgyat értékelünk, vizsgálunk, amihez nem kötnek érzelmek, hanem hús-vér emberekről, gyerekekről, serdülőkről, diákjainkról alkotunk véleményt. Másrészt minden véleménynyilvánításunk valahol „rólunk is szól”. A Szentírásból ismerjük: „Mert amivel csordultig van a szív, azt szólja a száj.” Lk 6,45b

Az osztályteremben is megjelennek a hozott elvárások, a megfelelés, a személyes attitűdök és traumák, illetve a kapott, a szerzett vagy a felvett tanári minták és szerepek. Ott vannak a működő vagy már nem egészen jól működő régi sémák is, nem beszélve a tanár-diák kapcsolatáról. Ezek mind-mind meghatározó részei az értékelési folyamatnak.

Amikor értékelünk, a korábban szerzett élmények, érzések ott vannak bennünk és befolyásolják a döntést, a véleményalkotást is. Egy állandó és dinamikus kölcsönhatás van a korábban szerzett tapasztalatok és a jelen pillanat, illetve a konkrét pedagógiai szituáció között. Ezt is érdemes többféle nézőpontból megvizsgálni.

Elképzeltető, hogy azért nem tudunk olykor pontosan, reálisan látni, megítélni egy-egy helyzetet, mert túlzottan befolyásol minket egy korábbi személyes élmény. Nemcsak „kívül”, tanár-diák között, hanem „belül”, azaz bennünk is folyamatos interakció zajlik, amelyet tudatosítanunk kell. A lelkipozíció megközelítés tehát indokolt és segítség lehet, ha elakadásokat érzünk.

Számtalan rossz beidegződést és beépült mintát hordoz(hat)unk, amelyek szintén hatással vannak a mindennapi munkánkra. Az iskolák által támasztott elvárások ugyanúgy szerepet játszanak ilyenkor, mint a saját kimondott vagy ki nem mondott elképzeléseink az ideális diákról, a kitűnő tanulóról, egy szép feleletről vagy a minimumról.

Kutatások bizonyítják, hogy milyen hatást gyakorolnak a tanárok elvárásai a tanulók önképére és önértékelésére. Jussim kutatásai alapján egyértelműen kimutatható, hogy a tanárok elvárásai jelentős hatással vannak a gyerekek készségfejlődésére, a kontrollértékelésre, valamint a teljesítményhez kapcsolt értékekre is. A tanároktól érkező közvetlen visszajelzés, visszacsatolás is fontos énalakító tényező.¹

Ezért elsődlegesen fel kell tárnunk, helyére kell tenni, amit az értékeléssel, visszajelzéssel kapcsolatban érzünk és gondolunk, hogy saját pedagógiai gyakorlatunkban tisztán lássuk szerepünket, énképünket, helyén kezeljük az értékelést, és minimalizálni tudjuk a pedagógiai hibákat. A lelkipozíció megközelítését tehát először saját magunkon alkalmazzuk. Hiszen, ha nincs egy tisztázott reális (szakmai pedagógus) énképünk, akkor a tanulók számára sem tudunk jó visszajelzéseket adni.

Cél, hogy a valóságnak megfelelő, azaz reális és ne torzult, a személyes véleményünkkel túlzottan „átszűrött” vagy „kiszínezett” képet adjunk tanulóinknak.

Annak tisztázása is szükséges, hogy milyen számunkra fontos **értékek** alapján alakítottuk és alakítjuk személyiségünket, életpályánkat, illetve az is, hogy milyen tanári attitűd jellemez minket az osztályteremben és azon kívül.

Az első feladatunk véleményem szerint (pedagógusként és szülőként is) szembenézni mindazzal, amit mintaként és tapasztalatként hozunk az értékeléssel kapcsolatban, legyen az pozitív vagy negatív. Gondoljunk csak bele, hogy általában milyen megközelítésben szoktunk a témáról beszélgetni! Azt meséljük el, amit diákként mi magunk is átértünk. Fel-emegetjük az iskolás történeteket. Kiemeljük azt, hogyan bántak velünk a pedagógusok. Egyszerűen mindaz ott van bennünk, amit „saját bőrünkön” éreztünk anno.

Ma is általában negatív attitűd, stressz, idegesség kapcsolódik az értékeléshez. Megfelelés a követelményeknek, frusztráció. Elég, ha ezeket a szavakat halljuk, vagy olvassuk valahol: minősítés, vizsga, teljesítmény, eredményorientáltság, minőségi oktatás – máris összeugrik a gyomrunk. Ezt a helyzetet valahogy kezelni kell, hogy az értékelés témájához tárgyilagosan tudjunk közelíteni, és ne vigyenek el minket a heves, felfokozott érzelmek.

Miben adhat segítséget a lelkipozíciós szemlélet?

A lelkipozíciós megközelítés nekünk is segít jobb, tudatosabb pedagógussá válni. Az egyéni hatékonyság egyik előfeltétele a jobb, mélyebb, pontosabb önismeret, azaz a reális önkép. Újraélni, megküzdeni a személyes élményekkel és feldolgozni azokat. Kapcsolatba lépni az érzésekkel, találkozni és dolgozni velük, a visszajelzéseket beépíteni. Bátorság és nagy alázat kell, hogy a negatív emlékeket is az ember egészen közel engedje magához, elfogadja, kapcsolatba lépjen velük, „beszélgessen velük”, és azután beszélgessen ezekről valakivel.

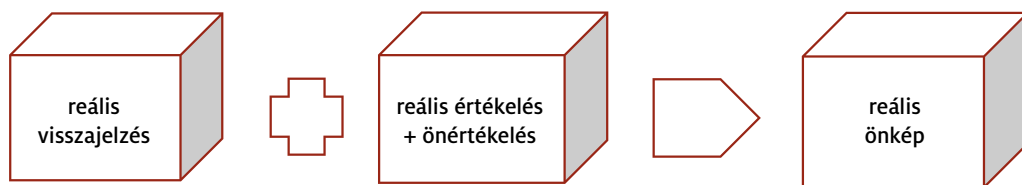
Olykor érdemes végiggondolni, ha mi lennénk most diákok, milyen visszajelzés esne jól. Milyen mondat lendítene bennünket tovább? Milyen értékeket kellene észrevenni a környezetünknek?

A tanári szerepünkben megfogalmazhatunk előremozdító, motiváló visszajelzéseket, bátorító, dicsérő szavakat. Fontos, hogy ne értékeljük túl az értékelést, de ne is becsüljük alá! Találjuk meg neki a megfelelő helyet úgy az életünkben, mint a pedagógiai gyakorlatunkban.

A közbeszédben sajnos nagyon gyakran egyenlőségjelet tesznek az értékelés és az osztályozás közé. Pedig az értékelés egy sokkal tágabb fogalom. Természetesen az osztályozás is ide tartozik, de az értékelés nem csak azt takarja. Például, ha a tanulónak visszajelzést adunk szóban: „nagyra értékelem benned azt, hogy figyeltél az órán”, akkor osztályzatot nem adunk, de értékelést viszont igen. Megjegyeztünk a tanórai viselkedésével kapcsolatban valamit, amiből a tanuló építközhet.

Kiemelten fontos az értékelés a személyiség építése és a tanulói önkép formálása szempontjából. A tanári visszajelzés és a tanári értékelés kiegészítve a tanulói önértékeléssel segíthet a tanulónak a reális önképe kimunkálásához.

Egy egyszerű ábrával szeretném szemléltetni ezt.

1. ábra: Reális önkép²

Cél: a reális önkép kimunkálásának segítése

Általánosan elmondható, hogy visszajelzések nélkül nem tehetünk szert reális önképre. Esetünkben a reális azt jelenti, hogy a valóságnak megfelelő. Az önismeret „forrása” elsősorban saját magunk vagyunk: önmagunk megfigyelése, értékelése, az önmagunkról való gondolkodás, a közvetlen önreflexió során megtudhatunk bizonyos dolgokat magunkról.³ Önmagunk megfigyelése persze nagyon hasznos az önismeret növelése céljából, de nem elégséges, ugyanis önmagunkat nem tudjuk torzításmentesen megfigyelni, illetve vannak „ismeretlen területek”, „vakfoltok” is, amelyekre egyáltalán nem látunk rá. (Az ismeretlen területekre jó példa a későbbiekben bemutatott ún. Johari-ablak, ld. lentebb.)

Az „én”-nel kapcsolatos fogalmak közül az énkép/önkép a legkomplexebb, legösszetettebb kifejezés. Az általánosan elfogadott meghatározás szerint az énkép vagy más néven önkép, a személyiség önmagáról alkotott képe, tudása, ismerete, amely jórészt mások véleménye alapján jön létre, de szükségesek az egyéni és személyes tapasztalatok, megfigyelések is. Az énünket különböző tevékenységeinkben – például tanulás során –, megszokott vagy váratlan helyzetekben és a társas kapcsolatainkban fejleszthetjük.

Vitathatatlan, hogy az iskola és az osztályterem egy nagyon speciális színtér, ahogy a tanár-diák kapcsolatnak is különleges szerepe van az önkép formálódásában.

Nagyon találó és szép megfogalmazással: „Az ember az egyetlen élőlény, aki úgy gondol magára, mint aki bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal, rendelkezik, akinek célja, törekvései vannak. Ezt az önmagáról szóló, érzelmekkel átszótt ismeretet nevezzük énképnek.”⁴

Az énünk tehát a személyiségünknek egy fontos jellemzője, amivel meghatározza, és kifejezi önmagát. Egy dinamikus, aktív, erővel rendelkező, változásra képes entitás, és mint ilyen: vágyik az állandó megerősítésre. Arra is, hogy interakcióba lépjen a külvilággal, és visszajelzéseket kapjon. A külső világ felől érkező hangokból, tartalmakból, „információdarabkákból” állítja össze, „konstruálja”, formálja egyediségét átszűrve személyes élményanyagokkal és sajátos érzelmekkel. Ez az énalkotási folyamat meghatározza az önbecsülést, illetve a pszichés jóllétet is.

Az énkép formálása szempontjából a tanári szerepünk, jelenlétünk és kommunikációnk meghatározó jelentőségű mind a közvetített tartalmakban, mind pedig a formai megfogalmazást illetően.⁵ Legyen szó akár tanár-diák, vagy szülő-gyermek kapcsolatáról, a tekintélyvel rendelkező személyektől érkező visszajelzések nagy súllyal bírnak.

A személyközpontú pedagógiai modell és a lelkigondozói megközelítés abban segít, hogy a tanulóban rejlő lehetőségek kiteljesítésére, kibontakoztatására is figyel. Egyensúlyban tartja a maga (tanári) aktivitását és a tanulók szabadságát, illetve teret enged a fiatalok gondolatainak, terveinek, érzéseinek.

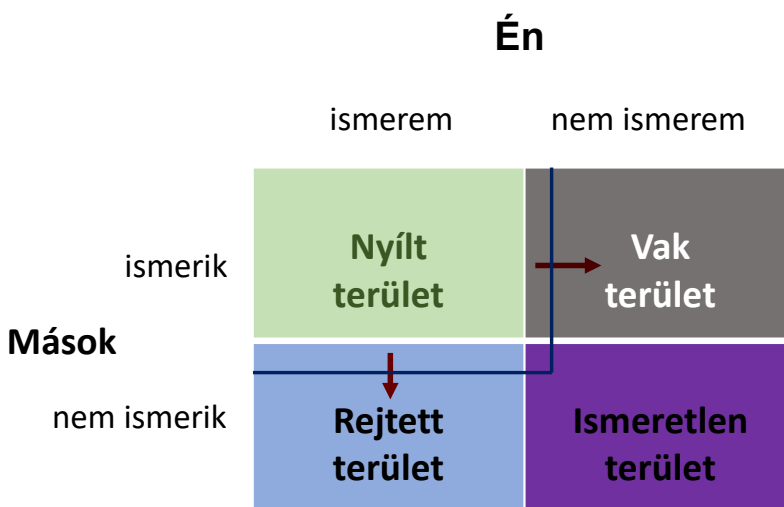
A tanár és a diák jó, harmonikus, együttműködő kapcsolatára épülhet fel a közös munka és az egész tanulási folyamat, beleértve az értékelést is. Ha a tanár a diák egész személyiségére figyel és úgy ad visszajelzéseket, akkor nemcsak a teljesítmény lesz értékelve, hanem a viselkedés, a pillanatnyi lelkiállapot és a pedagógia helyezett is. Közös tanulási élményeken keresztül valósulhat meg mind a diák, mind a tanár együttes fejlődése.⁶

A Johari-ablak

A kutatók egyetértenek abban, hogy az énkép kialakulása egy hosszú folyamat, amely során az önmagunkról való tudásunk egyre absztraktabb, differenciáltabb lesz.⁷ Az önképhez, önismerethez vezető egyik széleskörűen használt modell a Johari-ablak, amelyet Luft és Ingham dolgozott ki.⁸ Ezt a modellt szeretném röviden ismertetni, mert kapcsolódik a témánkhoz.

A modell két fő dimenziót ad meg az Én megértéséhez, egyfelől a viselkedés és stílus azon jellegzetességeit, amelyek ismertek az egyén számára (Én), másfelől azokat az aspektusokat, amelyeket azok ismernek, akikkel kapcsolatban áll (Mások). A dimenziók kombinálása az Én-ismeret négy területét adják meg.

Az első (bal felső) negyed az a rész, amelyet az Én is tud/lát saját magáról, s a környezete is tudja/látja róla (aréna, azaz nyílt terület). A második a (bal alsó), ahol az Én tudja/látja



2. ábra: a Johari-ablak az eredeti alapján készült⁹

önmagát, amelyet viszont a környezete nem lát róla (rejtett terület). A harmadik (jobb felső) rész az, amelyet a környezet, a külvilág tud/lát az Én-ről, de az egyén nem látja saját magáról (vak terület). A negyedik (jobb alsó) területet sem az Én nem tudja/látja saját magáról, sem pedig a környezete (Mások) nem tudják/látják róla (ismeretlen terület). Ez a tudattalan részünk. Mivel nem látjuk, a tartalmát sem tudjuk tudatosan magunkra vonatkoztatni.

A cél tehát, hogy csökkenjen a „vakfolt” és az „ismeretlen terület”. A kék vonal és a nyílak az ábrán éppen azt a dinamikus folyamatot mutatják be.

A tanulókra tekintettel ez azt jelenti, hogy a gyakori interakciók és a külvilágból, esetünkben a pedagógusoktól érkező visszajelzések segítenek csökkenteni a rejtett, ismeretlen területeket, és így ismertté, „felfedezetté” válik számukra egy-egy tulajdonság, képesség, attitűd. Az újonnan szerzett ismereteket pedig beépíthetik énképükbe.

A szerző egy ennél erősebb kifejezést is használ, az angol *exposure*-t, ami „lelepleződést” jelent. Egy-egy ilyen lelepleződés gyógyító hatású, hiszen lehetőséget ad a változásra, változtatásra. A lelkigondozói attitűd ilyen esetekben is elengedhetetlen, hiszen senki sem szereti, ha egy érzékeny területére világítanak rá, így a diák sem. Az őszinte, nyílt, tiszta kommunikáció előremozdító, ha olykor fájdalmas is szembesülni az árnyoldalakkal. A hiányosságok pótolhatók, a hibák javíthatók. Jó, ha korrigálási lehetőségeket adunk.

Szükséges természetesen az egyén/tanuló részéről is nyitottság, hogy felfedezzen, megismerjen valami újat és fontosat személyiségével kapcsolatban. A tanulási folyamatok – beleértve az önmagunkról való tanulást is – motivációs háttérének fontos tényezője a szándék, az akarat, amely lényeges előfeltétele a későbbi metakognitív késztetések fenntartásának és átvitelének.¹⁰ A siker, így az énkép fejlődése is attól függ, hogy a tanuló mennyire hajlandó bizonyos törekvésekre, más szóval mennyire hajlandó a kemény, kitarító munkára önismerete gyarapításában.

Egy személyes, meghatározó emlékem a mentálhigiénés képzésem első előadásán elhangzó gondolat: mindenki annyit fog kivenni a képzésből, amennyit beletesz. Tőlünk függ, hogy mit sajátítunk el, mit tanulunk meg a hallottakból. Ez a tanulókkal kapcsolatban is igaz. Az egyéni sajátosságok, például a hozzáállás is meghatározó. A szocializációs folyamatok, a kapcsolati hálók alakulása, a családból hozott minták befolyása mind-mind lényeges tényező. Be kell ismerni, hogy nincs hatásunk minden területre.

A személyiséget, viselkedést, tudást érintő új ismeretek beépítésének a folyamata igen hosszúra nyúlhat, ezért kellő türelemmel kell lennünk tanulóink felé. Úgy gondolom, hogy a lelkigondozói személetet azért szükséges alkalmazni az értékelésben is, hogy ezt a dinamikus énképfelműködést elősegítsük kellő érzékenységgel megfogalmazott, pontos és konkrét visszajelzésekkel, bátorítással.

Összegzés, bátorítás

A leírtak alapján összefoglalható, hogy a reális énkép kimunkálását segíti a lelkipálcázói szemlélet alkalmazása, amikor megértéssel, odafigyeléssel közeledünk tanulóink és önmagunk felé. Amikor igyekszünk pontos, konkrét a tanulók személyiségét érintő visszajelzéseket adni, illetve törekszünk a tanár-diák kapcsolatban az együttműködésre. Figyelembe vesszük az értékelés komplexitását és azt a tanulói komoly és nehéz „munkát” is, ahogy énünket építik. Érdeemes olykor végig gondolni, hogy milyen mintákat hordozunk és milyen elveket, értékeket építettünk be tanári gyakorlatunkba. A tanári szerepünk és személyes énképünk formálása, alakítása is kulcsfontosságú, hogy hitelesen, torzításmentesen képviseljünk a számunkra fontos értékeket.

Felhasznált irodalom

- KODÁCSY-SIMON Eszter – SERESNÉ BUSI Etelka: Merünk-e dicsérni? A bátorító visszajelzések teológiai olvasatai és pedagógiai szempontjai, *Lelkipásztor* 93., 2018/5, 180–183. <https://medit.lutheran.hu/site/allomany/11668#book/21> (Letöltés: 2023.09.09.)
- KÓSA Éva: *Az éntudat és az énkép kialakulásának kezdetei*, Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak, Budapest, Trezor Könyvkiadó, 2002.
- LUFT, Joe & INGHAM, Harry: *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness*, Los Angeles, UCLA, 1955.
- MARKUS, H. – CROSS, S.: A személyközi én, in V. Komlósi Annamária – Nagy Lajos (szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1990, 46–94.
- MESTER Dolli: A tanulási motiváció fejlesztésének új lehetőségei, *Pedagógusképzés*, 8 (37) 2010/2–3. 87–97. <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/1442> (Letöltés: 2023.09.09.)
- N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva: (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris Kiadó, 2004.
- SALLAI Éva: A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában, *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/12. <http://epa.niif.hu/00000/00035/00011/1997-12-mh-Sallai-Pedagogus.html> (Letöltés: 2023.09.08.)
- TÓKOS Katalin: A serdülőkorú önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben, *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/10. 42–60. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html> (Letöltés: 2023.09.08.)

¹ Markus, H. – Cross, S.: A személyközi én. In V. Komlósi Annamária – Nagy Lajos (szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1990, 64.

² Csőri-Czinkos Gergő, 2023

³ Tókos Katalin: A serdülőkorú önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. Eredeti megjelenés: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/10, 42–60.

⁴ N. Kollár Katalin – Szabó Éva: (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris Kiadó, 2004, 51.

⁵ Kodácsy-Simon Eszter – Seresné Busi Etelka: Merünk-e dicsérni? A bátorító visszajelzések teológiai olvasatai és pedagógiai szempontjai, *Lelkipásztor* 93, 2018, 180.

⁶ Sallai Éva: A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában, *Új Pedagógiai Szemle*, Országos Közoktatási Intézet, 1997, 12.

⁷ Kósa Éva: Az éntudat és az énkép kialakulásának kezdetei. In: *Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak*, Budapest, Trezor Könyvkiadó, 2002.

⁸ Luft, Joe – Ingham, Harry: „The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness”, Los Angeles, UCLA, 1955.

⁹ Csőri-Czinkos Gergő, 2023

¹⁰ Mester Dolli: A tanulási motiváció fejlesztésének új lehetőségei, *Pedagógusképzés*, 8 (37), 2010/2–3. 90.

SZÁMUNK SZERZŐI

Csőri-Czinkos Gergő református lelkipásztor, vallásanár, mentálhigiénés szakember, vizsgálónök, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai szakértője

Lenkeyné Teleki Mária református lelkipásztor, a Magyarországi Református Egyház Oktatási Szolgálat Hittanoktatási Osztályának vezetője, a Dunamelléki Református Egyházkerület Katechetikai Támogató Szolgálatának vezetője

Prof. Dr. Siba Balázs református lelkipásztor, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar tanszékvezető egyetemi tanára

Szabóné dr. László Lilla református lelkipásztor, teológiai oktató, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Valláspedagógiai és Pasztorálpszichológiai Tanszék egyetemi adjunktusa

Szabó-Rácz Vera a szentesi Kiss Bálint Református Általános Iskola, Óvoda és Bölcsőde intézményi lelkésze, vallásanár, mediátor, pasztorálpszichológiai szakreferens

Dr. Szászi Andrea PhD református lelkipásztor, vallásanár, pszichopedagógus, keresztény szemléletű coach, Gyászfeldolgozás Módszer Specialista, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai igazgatóhelyettese

Dr. Thoma László PhD a Gazdagréti Református Gyülekezet vezető lelkipásztora, vallásanár, bibliodráma és pszichodráma vezető, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar adjunktusa

FROM SOUL TO SOUL

Mental hygienic aspects in catechesis

STUDY

Dr Lilla Szabóné László, The religious teacher's growth in faith

Dr Balázs Siba, The character-forming power of role models, values and rites

Dr László Thoma, To what extent can the Bible study be a field of spiritual healing? Useful aspects of therapeutic religious pedagogy

Dr Andrea Szászi, Opportunities for resilience development in religious education - aspects and thoughts

Vera Szabó-Rácz, Opportunities and challenges in the pastoral care work today, experiences of a school pastor and her search for a way among young people

WORKSHOP

Mária Lenkeyné Teleki, On the road with our losses (theoretical foundation of the workshop held at the National catechetical conference on 14 October, 2023)

Gergő Csőri-Czinkos, Assessment from the point of view of the pastoral care, as an opportunity to form a realistic self-image (theoretical foundation of the workshop held at the National catechetical conference on 14 October, 2023)

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <https://www.refneveles.hu/>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál Iván

A katechetikai számokat szerkeszti: 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, KRE-PK

Dr. Pompor Zoltán, KRE-PK

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Prof. Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár: Szenci-Kovács Emese

Olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya, Rózsahegyi-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, 2023

