



Kodácsy-Simon Eszter

Valláspedagógiai szempontok az etikai kérdések hittanórai tanításához

Mit jelent a „hit- és erkölcsstan” tantárgy címében a kötőszó? Hogyan értelmezzük ezt a hitoktatás módszertana számára? Pár éve új helyzetbe kerültünk, mert beékelődött a klasszikus hit-tan közé az „és erkölcs-”. Azt gondolom, hogy e mögött nemcsak az a kérdés húzódik meg, hogy az erkölcsstannak lehet-e alternatívája a felekezeti hit- és erkölcsstan, hanem az a meggyőződés is benne rejlik, hogy az egyre élesebb és nehezebb etikai kérdéseket sem kikerülni nem lehet, sem általánosságban tárgyalni. Etikai témáinkat és döntéseinket valamihez kötni és valami „közé ékelni” kell.

Etikai témáinkat és döntéseinket valamihez kötni és valami „közé ékelni” kell.

Valójában minden hittanóra hemzseg az etikai kérdésektől. Legyen bármi a témakör, s legyenek bármilyen életkorban a diákok, számtalan etikai problémával találjuk szembe magunkat egyetlen hittanóra alatt is. Egyrészt lehet, hogy a tananyagból következnek a kérdések: Jóra használták-e a téglát a bábéli torony építői? Szabad volt-e Ábrahámnak hazudnia a fáraó előtt? Jól döntött-e Ézsau, és

hazudott-e Jákób? Miért nem szólalt meg Dávid lelkiismerete? Miért olyan sok a gyilkosság a Bibliában? Mi a lényege Jézus arany szabályának? Tényleg minden etikai dilemmára megoldást jelenthetne az arany szabály alkalmazása? Mit nem értett meg Anániás és Szafira? Erkölcstelen volt-e Ágoston, jól döntött-e Luther, a békét kereste-e Bonhoeffer? Választásainkra és cselekedeteinkre nézve mi következik a bűn, a Szentháromság vagy éppen a kegyelem tanításából? Másfelől pedig gyakran a diákok hozzák mindennapi élményeik alapján a kérdéseiket: Adjunk a hajléktalan kéregetőnek pénzt? Tényleg az emberi viselkedésünkkel okozzuk-e a klímaváltozást? Mit kezdjek a szomszédomban élő cigányokkal? Tanárnő mit gondol a múlt heti öngyilkos merényletről? Be kellene fogadnunk menekülteket? Miért nem vesszük meg a legújabb okostelefont, amin gyorsabban fut a Biblia-program?

Az evangélikus hit- és erkölcs tanoktatást választó szülők több mint felének (54,3%) elvárása, hogy ha gyermekeiknek ezt a tanórát választják, akkor ők „erkölcsösebbek, jobban neveltek”¹ legyenek társaiknál. Vajon mennyire reális, megvalósítható cél ez? S ha ezt a kérdést most csak a hittanórán előforduló etikai témákkal való foglalkozásra szűkítjük – amelyek egyébként sok iskola- és hittanóra-választó szülő esetében a döntő témákat jelentik –, akkor mit jelent ez az elvárás az etikai kérdésekkel való foglalkozás céljaira, tartalmára és módszertanára nézve?

1. Mi a cél?

1.1. „szíve szerint jó legyen”

A tanítás oldaláról tekintve a szülői elvárásra sok tanár elbizonytalanodik: valóban képesek vagyunk erkölcsösebbé, tisztellettudóbbá, „jobban neveltté” formálni diákjainkat? Nem túl nagy feladat ez? Lehet-e konkrét cél a „jobb emberre” vagy „jó keresztényre” való nevelés és az erkölcsös viselkedésre történő buzdítás? Azonnal érezzük ezeknek a kérdéseknek a tökéletlenségét s a rájuk adható lehetséges válaszok szükségszerű hiányosságát.

Az a tanár, aki az etikai kérdésekkel való foglalkozás célját komolyan végiggondolja, hamar rájön, hogy ezek a szempontok nem lehetnek sem közvetlen, sem végső célok, mert ezek mögött van még legalább egy lépés. Emögött meg kell hogy húzódjon egy mélyebb cél, amelynek a „jól nevelt és erkölcsös (keresztény) diák” jelensége jó esetben a következménye lesz, s amely majd választ is ad arra, hogy mit jelent ez a kifejezés. Az evangélikus oktatás keretein belül ez

¹ A részben evangélikus hit- és erkölcs tanoktatás feltérképezésére irányuló 2015-ös szociológiai felmérés ezen eredménye elhangzott Fábri György előadásán az Evangélikus Hittudományi Egyetem 2015. november 19-i, a tudomány ünnepe alkalmából rendezett, *Keresztény nevelés* című konferenciáján.

a következményként való értékelés a felelősség megéléséhez szükséges hatalmas lehetőséget és szabadságot jelent a tanár számára, szemben az erkölcsi elvárás célként megformált nyomasztó, elérhetetlen terhével.

A különbség lényege abban a kérdésben is megfogalmazható, hogy az etikai kérdések kapcsán az egyház képviselői normákat, értékeket vagy alapelvet² szeretnék-e átadni, s az egyik megismertetésekor vajon közel hozzák-e a vele kapcsolatban álló másik két területet is. A legegyszerűbb és leggyorsabb – és a tömegoktatás igényeit kielégítő – megoldás az, ha csak normákkal (más néven „az erkölcsös étellel”) ismertetjük meg a diákokat, ez azonban sajnos a legkevésbé hatékony. Az oktatás és az erkölcsi nevelés célja azonban sokkal mélyebben húzódik, melyet a 20. század elején alkotott ismert evangélikus pedagógus, Schneller István így fogalmaz meg: „A nevelésnek nem az a feladata, hogy a fiú fejét ismereti anyaggal megtöltsük, nem [is] az, hogy civilis szempontból kifogástalan magaviseletet tanúsítson, hanem az, hogy szíve szerint jó legyen.”³ Nem az ismeretek mindenekfelett s nem is az erkölcs lehet a cél, hanem annak a dimenzióknak a megmozgatása, amely az előző kettőt is táplálja.

Schneller ezt a gondolatát a *Luther nevelési eszményének jelentőségéről* írt munkájában fogalmazza meg, s a reformátor tanításából vezeti le. A lutheri reformációnak – a tudáselosztás reformja mellett⁴ – fontos neveléstörténeti szerepét találhatjuk meg itt. Luther ugyanis azzal a reformátori gondolatával, hogy az akkori egyház normái – a jó cselekedetek – helyébe a „hit általi megigazulás” tanítását helyezi, az emberi normák helyett a jézusi alapelvre, a Jézus által megmutatott szeretetre helyezi vissza a nevelés középpontját és célját. Erkölcsi döntéseinket is és az etikai kérdésekről való tanítás – mind tartalmi, mind módszertani – kérdését is alapjaiban változtatja meg ez az áthelyezés, a cél ugyanis nem a jó cselekedetek, a helyes viselkedés, a keresztyéni erkölcs vagy a jó döntések megtanítása lehet, hanem azokkal az értékekkel, és azzal az alapelvvvel való felvértezés, amely később az erkölcsi kérdéseknek és minden cselekedetünknek is a kiindulópontja. A hittanórát tartó tanárnak ezért az az elsődleges feladata, hogy a jézusi alapelvet megismertesse, s azt ne engedje sem a norma szintjére süllyedni, sem emberi célok – legyenek azok bármily nemesek is – elérése érdekében eszközként használni.

A tanár feladata, hogy a jézusi alapelvet megismeresse, s azt ne engedje sem a norma szintjére süllyedni, sem emberi célok elérése érdekében eszközként használni.

² Lásd Béres Tamás bevezető tanulmánya, x–xx. o.

³ SCHNELLER 1920, 4. o.

⁴ KODÁCSY-SIMON 2016b.

1.2. Kivezetni – de hová?

Schneller kortársaként egy másik evangélikus teológus, szintén a jézusi alapelvekre építve, a cél meghatározásakor az „oktatás” szó fogalmából indul ki. Paul Tillich arra mutat rá, hogy az oktatás latin szavának (*e-ducatio*) jelentése – „kivezetni valamiből”, nevezetesen a durvaság állapotából” – elvezet minket az oktatás fő kérdéséhez: „Kivezetni – de hová? (pontosabban: mibe?)”⁵ A modern kor előtti európai oktatás célja Tillich szerint „az egyénnek az élő közösségekbe és az egyház hagyományába” való bevezetése volt – amely megjelenítette a keresztény vallás jézusi alapelvét és értékeit, s magába foglalta mind a vallási, mind a politikai, mind a kulturális kérdéseket és válaszokat. S bár a humanizmus és a technikai kor után, a modern és a posztmodern korban ezek a struktúrák legalábbis átrendeződnek, az oktatásnak a közösség megélésével és az értékek megjelenítésével való kapcsolata továbbra is alapvető marad.

Pár évtizeddel később Emmanuel Levinas válasza az oktatás szava alapján feltett kérdésre így hangzik: „Tanítasz (*e-ducate*) engem: kivezetsz önmagamból, és erre való re-akcióként elgondolkodtatsz azon, hogy mit szükséges helyesen tenni és mondani.”⁶ A valódi tanítás kivezeti az embert önmagából, s a másikkal – emberrel, világgal, transzcendenssel – való találkozásra készíti. Az a tanítás, amely ezt nem éri el, legfeljebb okítás lehet, de nem felel meg a valódi oktató-tanító – vagyis kivezető – feladatnak, s ez különösen is igaz az etikai kérdések tárgyalása során. Az emberi lét egyik radikális és mély tapasztalata valójában etikai indíttatású: a másik ember mássága és különbözősége a komfortzónámból mozdít ki, és valamilyen reakciót vált ki belőlem. Válaszolnom kell a másokra, nem tudok menekülni az „itt vagyok” kimondásától. Ez a válaszadásra való készség az emberi lét lényege. Az a folyamat, amelyben megtanulok kilépni önmagamból, és megpróbálok a másik gyengeségére fókuszálni, tesz valóban emberré, s ezt segíti elő az oktatás. Ahogyan Levinas folytatja: „Cselekvésre készíted és a cselekvéseim iránti figyelmességre. A jelenléted a legjobbat hozza ki belőlem, amikor cselekszem és arra reflektálok.”

A valódi tanítás kivezeti az embert önmagából, s a másikkal való találkozásra készíti.

kal – emberrel, világgal, transzcendenssel – való találkozásra készíti. Az a tanítás, amely ezt nem éri el, legfeljebb okítás lehet, de nem felel meg a valódi oktató-tanító – vagyis kivezető – feladatnak, s ez különösen is igaz az etikai kérdések tárgyalása során. Az emberi lét egyik radikális és mély tapasztalata valójában etikai indíttatású: a másik ember mássága és különbözősége a komfortzónámból mozdít ki, és valamilyen reakciót vált ki belőlem. Válaszolnom kell a másokra, nem tudok menekülni az „itt vagyok” kimondásától. Ez a válaszadásra való készség az emberi lét lényege. Az a folyamat, amelyben megtanulok kilépni önmagamból, és megpróbálok a másik gyengeségére fókuszálni, tesz valóban emberré, s ezt segíti elő az oktatás. Ahogyan Levinas folytatja: „Cselekvésre készíted és a cselekvéseim iránti figyelmességre. A jelenléted a legjobbat hozza ki belőlem, amikor cselekszem és arra reflektálok.”

talata valójában etikai indíttatású: a másik ember mássága és különbözősége a komfortzónámból mozdít ki, és valamilyen reakciót vált ki belőlem. Válaszolnom kell a másokra, nem tudok menekülni az „itt vagyok” kimondásától. Ez a válaszadásra való készség az emberi lét lényege. Az a folyamat, amelyben megtanulok kilépni önmagamból, és megpróbálok a másik gyengeségére fókuszálni, tesz valóban emberré, s ezt segíti elő az oktatás. Ahogyan Levinas folytatja: „Cselekvésre készíted és a cselekvéseim iránti figyelmességre. A jelenléted a legjobbat hozza ki belőlem, amikor cselekszem és arra reflektálok.”

⁵ TILlich 2002, 434. o. Tillich különféle oktatási irányokról megfogalmazott gondolataihoz lásd KODÁCSY-SIMON 2016a.

⁶ Idézi VELING 2014, 51. o.

2. Mit fejlesztünk?

Mielőtt a céltól eljutnánk a „hogyan” területére, még egy kérdést tegyünk fel: Mit fejlesztünk, milyen ismereteket bővítünk akkor, amikor etikai kérdéseket tárgyalunk a hittanórán? Az etikai, erkölcsi kérdések tárgyalásához éppúgy szükségünk van ismeretekre, mint bármilyen más téren. Ismeretek nélkül nem lehet a kérdést megfogalmazni, beszélgetni, vitatkozni, döntéseket hozni, álláspontokat kialakítani. Az ismereteknek azonban többféle területe is van, az alábbiakban ezek lehetséges felosztásáról lesz szó.

2.1. Kognitív ismeretek – értelmi intelligencia

Amikor ismeretekre gondolunk, akkor először általában a tárgyi tudás, a lexikális ismeretek jutnak eszünkbe. Olyan világban nőttünk fel, ahol a lexikális ismeretek uralkodnak. Bizonyos mértékig rendben is van ez így, hiszen nem tudom felismerni az antiszemitizmus veszélyét, ha nem ismerem a sztereotípiá jelenségét, és nem tudom értékelni az étkezési szokásaimat, ha nem ismerem annak lokális és globális hatásait. Tárgyi ismeretek nélkül nem lehet elindulni, nincs mihez módszertant találni, nem lehet a célt megvalósítani. Ezért is fontos, hogy egy etikai témákkal foglalkozó valláspedagógiai kötetben helyet kapjanak alapismereteket bemutató szakterületi tanulmányok, melyek alapján el lehet kezdeni a tájékozódást: Melyek a mesterséges megtermékenyítés különböző formái? Mit jelent az eutanázia? Mi a pénz eredeti szerepe? Mit értünk a nemzet és a haza fogalma alatt? Mit jelent a felelős médiahasználat?

Ugyanakkor nem csak az egyes etikai szakterületeken belül van szükségünk szélesebb tárgyi tudásra, nagyobb ismeretszerzési körre. Empirikus kutatások arra mutatnak rá, hogy az európai országokban élő embereknek egyre hiányosabbak az ismereteik a vallási kérdések területén, egyre nagyobb a „bibliai analfabétizmus”, s ennek következtében a világi műveltségük is egyre gyengébb.⁷ A vallási szocializáció gyengesége, különösen is a személyes vallásos élmények hiánya nehezíti az őket körülvevő kulturális, történelmi vagy éppen erkölcsi kérdések megértését és feldolgozását – elsősorban a zsidó-keresztény alapokra épülő világkép alapelemeinek hiányos ismerete miatt. Ezért fontos, hogy a hittanórán előforduló etikai kérdések tárgyalásánál is megadjuk ezt az alapot, melynek fontos útja a Biblia és az egyház világának és üzenetének felfedezése.

⁷ LOMBAERTS–POLLEFEYT 2004, 418. o.

2.2. Érzések világa – érzelmi intelligencia

Az etikai kérdések tárgyalását azonban nem lehet csupán a lexikális ismeretek racionális elemzésével megvalósítani. Általában véve minden vallásos kérdésnél komoly érzelmi jelenléttel kell számolni, de az etikai kérdések terén ez még fokozottabban igaz: félelem, aggodás, tisztelet, vágyakozás, harag, szomorúság, undor, szégyen, boldogság, meglepődés – és még sok más érzés jelenik meg

...az első lépés nem az értelemben keresendő, hanem az érzelmeinkben: abban, hogy nem vagyunk közömbösek. ...az etikai kérdésekről való tanítás ezért nem más, mint „a látás tanítása”.

egy-egy etikai dilemma tárgyalásánál. Warnock⁸ szerint a problémák megoldása felé vezető úton az első lépés nem az értelemben keresendő, hanem az érzelmeinkben: abban, hogy nem vagyunk közömbösek az adott helyzet és az érintett emberek iránt. A hitoktatás – és ezen belül az etikai kérdésekkel való foglalkozás – ezért jelentős részben érzelmi nevelést is jelent.

Már önmagában az komoly feladat, hogy egy-egy kérdés kapcsán a bennünk felmerülő érzéseket észrevegyük, s azokat néven nevezzük; az pedig különösen nagy lépés, ha az érzéseinket is figyelembe véve tudunk döntést hozni, s azokra reagálva cselekedni. Macmurray⁹ alapján úgy is fogalmazhatunk, hogy az etikai kérdésekről való tanítás ezért nem más, mint „a látás tanítása”, vagyis az érzékenységünk fejlesztése. Macmurray szerint ez az érzékenyítés több, mint pusztán az érzelmekre való reflexió készsége – bár ez kétségkívül lényeges kezdeti lépés. Fontos azonban, hogy képesek legyünk a „látás” megtanulására, mely az ő értelmezésében azt jelenti, hogy időnként tudjunk a világra „csak a világ kedvéért”, egyszerűen a világért önmagáért tekinteni – mindenféle cél és szándék nélkül. Képesnek kellene lennünk néha „csak úgy” belemerülni a világba, s nem keresni benne mindig valamit, ami az érdekeinknek megfelel. Ezen a módon tudjuk ugyanis a legjobban érzékenyíteni magunkat: nyitottá és befogadóvá válni az új élményekre, a tapasztalatok komplexitására, a világ valóságára. Macmurray ezt „a tapasztalás kedvéért való tapasztalást” tartja az erkölcsi kérdésekkel való foglalkozás alapjának.

Mary Midgley megfogalmazását használva, minden olyan próbálkozás, amely az erkölcsi kérdéseket a legszűkebb értelmi-logikai szintre akarja helyezni, és nem veszi észre az emberi érzéseket, nem más, mint „üres éléskamra.”¹⁰ Az az ész és értelem ugyanis, amelyet elválasztunk az érzelmektől, már nem emberi és nem is értelmes. Az értelem és az érzelmek mesterséges szétválasztása nem az emberre jellemző elválasztás, és semmiképpen sem keresztény találmány. Természetesen az észnek fontos szerepe van, hiszen az elemző, szervező, reflektáló

⁸ WARNOCK 1971, 163–164. o.

⁹ MACMURRAY 1992, 34–46. o.

¹⁰ MIDGLEY 2003, 17. o.

funkciót ez látja el, s az észszerűség iránti igényünk is teljesen természetes. De ahogyan a forma és az anyag egymáshoz illeszkedik, úgy az értelmünknek és az érzelmünknek is össze kell kapcsolódnia. Ha emberek s keresztény emberek szeretnénk lenni, akkor értelmi és érzelmi világunkra, valamint mindkettő fejlesztésére egyformán szükségünk van.

Vegyük példaként Jézus arany szabályának tanítását. Ahhoz, hogy ezt valóban magukévá tegyék, nem elég csupán észszerűen végiggondolva, a logika alapján megtanítani ezt a mondatot a diákoknak, hanem – ahogy Jézus mondja – előbb szükség van az érzelmeikre: „amit szeretnétek, hogy az emberek tegyenek veletek...” (Mt 7,12) Azt, hogy mit szeretnék, nem tudom az eszemmel eldönteni. Az arany szabály megértéséhez és megéléséhez először az érzelmi kompetenciák megmozgatására van szükségünk. Ugyanezt láthatjuk meg a Hegyi beszédben a törvény magyarázatánál, ahol értelmi szinten folytatott törvényeskedés helyett haragról, kívánságról, szívből kiinduló cselekedetokről vagy például az ellenség szeretetéről van szó (Mt 5,17–48), de akár a nagy parancsolatnál is („Szeresd az Urat..., szeresd felebarátodat...” Mt 22,37–40). A hitoktatásban csak úgy tudunk értékeket tanítani, ha azokat nem egyszerűen megismertetjük, hanem hozzájuk kapcsolódó érzelmeket mozgatunk meg.

A hitoktatásban csak úgy tudunk értékeket tanítani, ha azokat nem egyszerűen megismertetjük, hanem hozzájuk kapcsolódó érzelmeket mozgatunk meg.

Érzelmek sokat segíthetnek – ha ismerjük őket. Ahogyan Schneller fogalmaz: „Nem elmélkedésben, nem cselekvésben, hanem csak az érzelemben nyugodhatunk meg. A lélek beható vagy értelmi és kiható vagy akarási tevékenységének egyaránt nemcsak *nyugvó*, hanem *éltető* központja az érzelem.”¹¹ Az érzelmek nem az értelemmel és a cselekedetekkel szemben vagy azok helyett állnak. Elmélkedés és cselekvés minden esetben szükséges. De megnyugodni csak ezek értékelő irányában tudunk, vagyis az érzelmeinkben – ahogy elmélkedésünket továbbvinni, megkezdett cselekedeteinket továbbéltetni is csak akkor tudjuk, ha éltető központunk, az érzelmeink azt lehetővé teszik. A tárgyi tudást, a háttérismereteket megszerezni fontos, de a döntéshez szükség van az érzelmeinkre is, a szívünkre, amely mérlegelni képes, irányt ad, megnyugtat és éltet.

2.3. Lelki dimenzió – spirituális intelligencia

Az értelem és az érzelmek mellé érdemes olyan értékek fejlesztését is társítani, mint például a lelkiismeret. De vajon a lelkiismeret az értelmünk vagy az érzelmünk körébe tartozik? Lehetséges, hogy az előbb felsorolt példák (arany szabály, ellenség szeretete vagy nagy parancsolat) megvalósításához is még tovább kell lépni az érzelmi dimenziótól a lelkünk területére? Csak az utóbbi évtizedben

¹¹ SCHNELLER 1920, 1. o.

kezdtek azzal is foglalkozni a kutatások, hogy az egyéb intelligenciák mellé besorolható a spirituális vagy lelki terület is. A spirituális intelligencia fogalma nem azonos a vallásossággal, de nagyon fontos kapcsolódási pontok, ok-okozati következmények állhatnak fenn a kettő között.

Danah Zohar, aki 1997-ben először használta ezt a kifejezést, a spirituális intelligencia 12 elemét határozta meg: öntudat, az elhivatottság érzése, spontaneitás, értékvezéreltség, holisztikus szemlélet („egy nagyobb egész része vagyok”), részvétel, a különbözőség (sokféleség) támogatása, alázat, létkérdések feltevése, a változásra való nyitottság, a rossz történetekben a pozitívumok megtalálása, függetlenedés a közeg véleményétől.¹²

Robert Emmons pár évvel később a spirituális intelligenciát úgy definiálja, mint „a spirituális információ alkalmazását a mindennapi problémák megoldásához és az ember céljainak eléréséhez.”¹³ Véleménye szerint öt részből áll ez a terület:

- a transzcendenciára való nyitottság,
- magasabb lelki tudatállapot megtapasztalásának képessége,
- mindennapi tapasztalatok összekapcsolásának képessége a szentség érzékelésével,
- spirituális erőforrások felhasználásának képessége a mindennapi problémák megoldásához,
- az erkölcsösség képessége.

Van, aki tagadja a spirituális intelligencia létét. Gardner¹⁴ például azzal érvel, hogy nem tudunk a spirituális kérdésekért felelős részről az agyban – bár ő is elismeri, hogy vannak olyan területek, amelyek vallási kérdések esetén erősebben vagy gyengébben működnek. Emellett szerinte a fő probléma az, hogy nem tudunk kvantitatív tudományos mérésekkel igazolni egy ilyen típusú intelligenciát. Gardner ehelyett az „egzisztenciális intelligencia” fogalmát javasolja, ami az emberi lét kérdéseivel való foglalkozást jelenti: Ki vagyok? Honnan jövök? Miből vagyok? Miért halok meg? Ezekre a kérdésekre a mítoszok, művészetek, vallások segítségével adunk különféle válaszokat – annál mélyebbet és részletesebbet, minél fejlettebb az ez irányú intelligenciánk.

Emmons később – részben Gardner kritikájának hatására – a spirituális in-



Fotó: Farkasné Gombár Ildikó

¹² ZOHAR 2000, 3–18. o.

¹³ EMMONS 2000, 9. o.

¹⁴ GARDNER 2000, 28–32. o.

telligencia ötödik elemét, az erkölcsösség képességét kivette, mondván, hogy az nem annyira képesség, mint inkább emberi viselkedés, ezért az intelligencia előzetesen megállapított tudományos kritériumainak nem felel meg.

Mayer¹⁵ spirituális intelligencia helyett a spirituális tudat vagy tudatosság fogalmát javasolja, mint amely jelzi, hogy különböző módokon – például imádás, meditáció, elmélkedés, szemlélődés útján – fejleszhető az ember lelki tudata, transzcendenshez való viszonya és végső meghatározottsága, de ez nem feltétlenül mérhető tudományos módszerekkel.

Izgalmas kérdés, hogy beszélhetünk-e spirituális intelligenciáról – s ezzel valamilyen összefüggésben spirituális kompetenciáról és tehetségről –, s ha igen, ezek hogyan mérhetők, és vajon milyen eredményt ad a mérésük. Biztos, hogy érdekes felfedezéseket tesznek majd az ezzel foglalkozó kutatók

a következő években. Ám e kutatások előtt is megállapítható, hogy – akárhogy nevezük is ezt a területet – a spirituális, lelki terület fejlettsége vagy elhanyagoltsága meghatározó szerepet játszik egész életünkben, így az etikai kérdésekben való döntéshozatalunkban is. Ezért nem – ezért sem – mindegy, mennyire hanyagoljuk el ezeket, vagy mennyire koncentrálnak a fejlesztésükre.

A lelkiismeret például – mely akár Zohar, akár Emmons jellemzői közül többel is szoros kapcsolatban áll – egész életen át fejleszhető, vele folyamatosan törődni kell. Ha akarjuk, hangját elnyomhatjuk, s egészen deformálódhat, érzéketlenné téve tulajdonosát. Vagy az önmagamból való kilépés és a „másikkal való találkozás” során egyre jobban megismerhetjük, érthetjük és érezhetjük, gondolhatjuk és kibontakoztathatjuk, így újabb és újabb rezdüléseit hallhatjuk meg. A lelkiismeret nem statikus tulajdonságunk – amint semmilyen más részünk sem az. A lelkiismeret dinamikus, fejleszhető, mindig folyamatban lévő részünk, amelyet ha magára hagyunk, akkor mi is magunkra maradunk. A lelkiismeret a kognitív ismereteinkkel együtt nőhet – sőt az a jó, ha az értelmi, érzelmi és spirituális intelligencia együtt halad a fejlődésben.

A lelkiismeret mellett számos olyan teológiai fogalmunk van, amelyek fontosak a hittanórán az etikai témák tárgyalásakor, s amelyek leginkább a spirituális intelligencia – vagy spirituális tudás – területéhez sorolhatók. Ilyenek lehetnek többek között az empátia, a bizalom, a megbocsátás, a hála, a könyörület, a részvét, a felelősség, a jóindulat, az önzetlenség, az alázat vagy például az a képesség, hogy a jézusi szeretet fényében egységben lássuk és éljük az életünket. Ezek fejlesztése a kognitív ismeretek és érzelmi kompetenciák ápolásától elválaszthatatlan célunk, s ezen a téren még bőven van mit felfedeznünk. A három terület ráadásul szorosan összekapcsolódik, és ha az érzelmi, a kognitív vagy a lelki

...a spirituális, lelki terület fejlettsége vagy elhanyagoltsága meghatározó szerepet játszik egész életünkben, így az etikai kérdésekben való döntéshozatalunkban is.

¹⁵ MAYER 2000, 49–54. o.

fejlődés közül az egyiket elhanyagoljuk, akkor olyan meghasonlott állapotba kerül az ember, amely számos probléma gyökere lehet az erkölcsi ítéleteink és etikai döntéseink terén is. Egyetértve a világ legfiatalabb béke Nobel-díjasával, Malala Yousafzaival: „Őszintén hiszem, hogy a világbékéhez vezető egyetlen út nemcsak az értelem, hanem a szív és a lélek tanításán keresztül vezet.”¹⁶

TOVÁBBGONDOLÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK

- Honnan hová vezethet az oktatás? Keressen különböző példákat a pedagógia történetéből!
- Milyen kapcsolatban lehet az ember értelmi, érzelmi és spirituális dimenziója?

3. Hogyan érjük el a célt?

A hitoktatásban előforduló etikai kérdések tárgyalása során komoly kihívások elé állíthat a „hogyan” kérdése. Az alábbiakban erről lesz szó, először néhány tévút bemutatásával.

3.1. Mit kerüljünk el?

3.1.1. MORALIZÁLÁS

Amikor a hittanórán etikai kérdésekkel foglalkozunk, sajnos könnyen tévedünk a moralizálás széles útjára, amely az általánosítást, az elvont igazságok alapján történő ítélezést, az erkölcsi kérdésekben bírói szerepben való tetszelgést, sokszor mások – akár egy távoli felsőbbség – hibáztatását jelenti. Ám a moralizálással több probléma is van. Egyrészt a moralizálásra építő tanítás csak a

A moralizáló tanár a tudomány logikai pozitivizmusát az erkölcsi kérdések terén alkalmazva biztos zsákutcába téved.

diák értelmi szintjét mozgatja meg, a többihez nem is akar eljutni, így a Schneller által korábban említett szív megnyugtató és éltető funkcióját teljesen figyelmen kívül hagyja. Mintha az emberi döntések csak a fejben játszódának le, s mintha kizárólag az agykéreg működése által tudnánk jó, hosszú távon is fenntartható döntéseket hozni. A moralizáló tanár

így a tudomány logikai pozitivizmusát az erkölcsi kérdések terén alkalmazva biztos zsákutcába téved, amikor azt hiszi, hogy az észre hatva, kizárólag az értelem segítségével elvárható a „helyes” gondolkodás és életvitel megvalósítása.

A moralizálás másik változata az, amikor az észet ráadásul nem is úgy teszi valaki felsőbb hatalommá, hogy az adott diáktól várja el az értelmi szinten

¹⁶ United Nations Foundation. <http://unfoundation.org/>.

meghozott döntések szerinti életvitelt, hanem felsőbb hatalomként külső normákat, értékeket, elvárásokat akar a diákra testálni, s elvárja tőle, hogy azokat saját világképének részévé tegye. Az ilyen moralizáló tanítás jó esetben haszontalan, mert a diák nem tud azonosulni vele. Rosszabb esetben azonban veszélyes is lehet, mert az érintettek nem tanulnak meg saját értékrend szerinti önálló döntéseket hozni, hanem függő viszonyba kerülnek azzal a személlyel, aki megmondja, hogy mely kérdésben hogyan „kell” döntenie például „a keresztény” embernek.

Az arany szabály korábbi példáját felidézve rájöhethetünk, hogy amint kihagyom abból az érzelmi dimenziót, egyszerű moralizálássá válna: „Ezt kell tenni, mert Jézus ezt mondja.” Még Jézus esetében sem tehetjük meg – mert meggyőződésem, hogy ő maga is felháborodna a tanítványain, akik már megint félreértették őt –, hogy pusztán a tekintélyére hivatkozva várjuk el az általa közvetített értékek, normák és alapelv megélését. Ehelyett sokkal fontosabb azt megláttatni, hogy mi Jézus célja egy adott tanítással, mire akar rámutatni ezzel az őt hallgatók életében, illetve mi lehet a relevanciája ennek a mi életünkben. Ha csak azért hozunk meg egy bizonyos döntést, „mert Jézus azt mondja,” akkor előfordulhat, hogy még nem értettük meg a lényegét. S ez nem Jézus hatalmának megkérdőjelezését jelenti, hanem arra felismerésre vezet, hogy Jézus maga sem moralizál. Ő is arra biztat, hogy az egyszerű utánzás vagy a megszokás alapú másolás helyett sokkal fontosabb a megértés és átélés, a ráérezés és alkalmazás.

A moralizálással kapcsolatos további probléma, amikor az érzelmeket mégis segítségül hívja, de nem az ésszel együttműködve, hanem attól leválasztva, így egzisztenciális szorongást keltve az emberben. A bűntudat, a lelkiismeret-furdalás vagy a félelmek keltése bármilyen etikai kérdés tárgyalása során – mely különösen gyakori veszély az élet kezdetére és végére vonatkozó témáknál – nem lehet az oktatás

célja. Különösen is nem egyeztethető össze a lutheri reformáció nevelési fordulatával, amelynek során Luther a jócselekedetek teljesíthetlensége feletti félelemről szóló tanítást felváltotta a kegyelem értékével és a szeretet elvével. Kiemelten fontos ez a mai etikai tanításban is. Úgy vélem, hogy a fejlesztés tekintetében hasonló kizárás vonatkozik az értelmi, érzelmi és lelki területre: amint az értelem sem annak leterhelésével és szorongattatásával fejleszthető, úgy biztosan igaz ez az érzelmekre és a lelkiismeretre is.

Gyakran akarjuk a lelkünket, érzelmeinket, de még az értelmünket is megterhelni a bináris logika külső vagy belső indíttatású elvárásával.¹⁷ Már kiskorától arra neveljük a gyermeket, hogy „ez jó, az rossz”, „erre szabad menni, arra nem”,

Amint a biztos határokra, éppúgy az emberi kérdésekre is szüksége van már a formálódó gyermeki gondolkodásnak is, hogy a maga szintjén lássa a döntések komplexitását és nehézségét.

¹⁷ Lásd részletesebben KODÁCSY-SIMON 2005.

„ehhez hozzányúlhatunk, ahhoz nem”. Kisgyermekkorban ez – a megfelelő kérdésekben – rendjén is van, sőt erre többek között a megfelelő biztonságérzet kialakulása érdekében szüksége is van a gyermeknek. Milyen rossz lenne, ha senki nem tanítaná meg neki, hogy az úton nem szabad átrohanni. Ám ennek a fekete-fehér gondolkodásnak megvannak a korlátai, s az is tévút, ha ezekre a korlátokra – és előbb-utóbb a mögöttük található területre – nem mutatunk rá. Amint a biztos határokra, éppúgy az emberi kérdésekre is szüksége van már a formálódó gyermeki gondolkodásnak is, hogy a maga szintjén lássa a döntések komplexitását és nehézségét, a szülők és a tanárok gondolkodási folyamatát, dilemmáját. A moralizálás tipikus esete, amikor ilyen erkölcsi kiskorúsításban tartunk valakit, s az egyébként már Piaget konkrét művelési gondolkodási szakaszán is túllépő fiattól az etikai kérdésekben még mindig egyfajta fekete-fehér gondolkodást várunk el. Mintha az élet a maga teljességében – vagy legalábbis az etikai kérdések szintjén – kétértékű logika szerint zajlana: mintha el lehetne dönteni, hogy melyik nép hibás egy háború kirobbanása miatt, melyik szülőnek van igaza a válás során, vagy a testvérek között ki kezdte a veszekedést. Az élet – gyakran még olyan egzakt tudományok is, mint a matematika – tágabb értelmű logika szerint működik: legalábbis három- vagy négyértékű szerint, ahol az „A igaz” és „B igaz” mellett helyet kapnak az „A és B is igaz”, „A és B sem igaz” esetek is, sőt olyanok is, mint „lehet, hogy A inkább igaz, mint B” vagy „valószínűleg mindkettő igaz”. Nem lehet leegyszerűsíteni a szituációt, mert „aki tiszta tárgyilagosságra törekszik az etikai kérdések terén, könnyen zárt etikai fanatizmusban találja magát, amely türelmetlen és könyörtelen fenyegetéssel fordul a kívülállók felé. Pascal híres mondata érvényes itt: »aki angyal akar lenni, állattá lesz«.”¹⁸

Végül a moralizálás tévútját az eredeti bibliai kép félreértelmezése jelenti. Ezékiel próféta könyvében olvashatunk az őrálló felelősségéről (Ez 33,1–20). Az őrálló feladata és felelőssége, hogy amint a külső ellenséget észreveszi, kürtszóval figyelmeztesse a népet a veszélyre. Nem feladata, hogy a nép helyett cselekedjen, nem feladata erkölcsi törvények osztogatása, s nem feladata a nép megítélése sem. Az egyháztörténet korszakaiban sajnos sok példát találunk az őrálló téves értelmezésére, amikor az önkéntesen vállalkozó őrállók önkényesen értelmezték a veszélyt és a felelősséget, s a várfalon állva tekintetük irányt tévesztett. Közismert történelmi példa lehet erre a genfi létrás éjjeli őrjárat képe, amikor is azt a bizonyos ellenőrző létrát nem a várfalhoz, hanem tévesen az emberek ablakai alá támasztották. Hasonló kísértés előtt áll ma is a tanár és a lelkész, mint őrálló: a 21. századi médiaetikai kérdések veszélyeire felhívhatja a tanár a diákjai figyelmét, de a szobájukba nem kukucskálhat be, hogy megtudja – s később megroja őket azért –, hogy a közösségi média éppen divatos oldalán meddig időztek előző éjszaka. A test törekenységéről és épségéről beszélnie

¹⁸ BURGGRAEVE 2004, 398. o.



kell, de nem kutakodhat aziránt, hogy ki készíttette tetoválást, s hova. A kérdés, amely a különbséget eredményezi, az, hogy engem, a tanárt mint várfalon álló őrállót, mi érdekel: azt figyelni, hogy mi történik a várfalon kívül – jön-e a török, a tűzvész vagy valamilyen ismeretlen veszély – s arról minél hamarabb és pontosabban tájékoztatni a városlakókat, avagy a várfalon hátrafordulni, s bepillantani a másik ember szobájába a függöny rései

között? Mi a fontos számomra: a technika fejlődésének, a család intézményének vagy a fogyasztói világnak a veszélyeit észrevenni s azokra rámutatni és azokat megvitatni a diákokkal, vagy inkább megtudakolni – és megítélni – valamit az ő személyes életvitelükből, döntéseikből?

3.1.2 ÍTÉLKEZÉS

Az ítélezéstől nagyon nehéz távol tartani magunkat, épp ezért az etikai kérdések tárgyalásakor különösen fontos ezt tudatosítani mind magunkban, mind a diákjainkban. Megítélni senkit sincs jogunk, semmilyen döntése miatt – s ezt biblikus alapokon is tudjuk. Ítéletet vagy ítélezést egyetlen ember sem tarthat (lásd Mt 7,1; Jn 5,22), még akkor sem, ha ő adott kérdésben teljesen más döntést hozott volna. Fontos ennek tudatosítása a diákokban is, hiszen sokszor észre sem vesszük, milyen gyakran ítéleznek ők maguk is: „Hogy lehet ilyen rossz döntést hozni?” „Milyen értelmetlen kérdés!”, „A cigányok nem akarnak dolgozni” és így tovább. De érdemes tanárként, lelkészként megfigyelni a saját kérdéseinket is, hogy mennyire tartalmazzák az ítélezésünket – melyek ráadásul esetünkben is gyakran féligazságokra, a tudásunk hiányára vagy sztereotípiákra épülnek.

Nem árt újra és újra tudatosítanunk magunkban, hogy nincs „keresztény és/vagy erkölcsös emberek fellegvára”, akiknek élete fölött a hitoktató örködhethet. Burggraeve szerint e tekintetben a hitoktatást végző személy munkáját legjobban a beavatkozás, közbelépés (*intervention*) szóval lehetne jellemezni: „a beavatkozás mindig *inter venire*, vagyis 'közé lépés'”¹⁹ a résztvevők, a vélemények, az álláspontok, a döntések gyűrűjébe. Ennek a közbelépésnek egyik fő szerepe az, hogy a másik – a világ, a felebarát vagy éppen Isten – különbözőségét reprezentálja többek között új információk és külső szempontok felmutatásával, s ennek következményeként igyekszik távol tartani az ítélezés önkényességét és az egysíkú gondolkodás durvaságát a párbeszédből. Ez nem könnyű feladat a tanár részéről, de mindenképp érdemes erre törekedni.

¹⁹ BURGGRAEVE 2004, 382. o.

3.1.3. SEMLEGES JELENLÉT?

Hitoktatással, vallásoktatással foglalkozó párbeszédekben újra és újra felmerül az a gondolat, hogy az órát tartó személy mennyiben lehet semleges, kívülálló személy. Azt gondolom, hogy egyetlen hitbeli, vallási és etikai kérdés – sőt a legtöbb közismereti tantárgy felvetése – sem úgy kerül elő, mint ami semleges és objektív témafelvetés, ezért nincs értelme azt gondolni, hogy akár a diákok, akár a tanár külső szemlélőként, elfogultság nélkül tudják megbeszélni az adott prob-

...a diákokkal együtt a tanár is éppen a saját válasza újragondolásának útját járja.

lémát. Az etikai kérdések olyanok, melyeket újra és újra át kell gondolnunk, s ha elfogadjuk azt, hogy a diákokkal együtt a tanár is éppen a saját válasza újragondolásának útját járja, akkor a semlegesség feltételezése épp annyira értelmetlen, mintha azt

gondolnánk, hogy lehet úgy túrázni egy diákcsoporttal, hogy folyamatosan csak az erdő széléről kiabáljuk be a – kívülről helyesnek vélt – útirányt.

Arról nem is beszélve, hogy aki azt hiszi, azáltal kerülheti el a befolyásolás csapdáját, hogy semleges kívülálló, egyszerű közvetítő próbál maradni, egészen biztosan végül ő csapja be önmagát leginkább.²⁰ Ugyanis az, aki semlegesnek próbál tünni – vagy el is hiszi magáról, hogy az –, valójában visszautasítja annak a lehetőségét, hogy személyes előfeltevéseit és irányultságát – legalább önmaga előtt – belássa, ezekre reflektálni legyen képes, és ennek fényében értékelje saját állításait és gondolatait. Az ilyen tanár valójában folyamatosan védekezik, ezáltal valószínűleg egyre több ideológiai és módszertani zsákutcába téved, ahelyett, hogy – például egy egészséges mértékű irónia vagy humor segítségével – képes lenne az önreflexióra és a folyamatos fejlődésre.

Nem tudunk ugyanis egyetlen etikai kérdésre sem úgy gondolni, hogy ne lennénk benne személyesen érintettek: egy unokatestvér külföldi letelepedése, egy halálos betegség végstádiumában szenvedő barát utolsó megjegyzése vagy a szomszéd utcába költöző cigány család kérdések elé állítják saját hazafogalmunkat, eutanáziáról vagy éppen cigányokról alkotott véleményünket. Nemcsak értelmi-fogalmi szinten, de mindenekelőtt számos érzelm is megmozdul bennünk mindegyik etikai kérdésfelvetés során. Hiba lenne ezeket önmagunk előtt letagadni s úgy tenni, mintha nem kötődnenk ezer érzelmi szállal bármelyik felmerülő témához.

Fontos hangsúly van ugyanakkor az „önmagunk előtt” kifejezésen, ugyanis a semlegességgel szemben álló másik véglet éppoly veszélyes: amikor a tanár saját életének, érzelmeinek részleteit osztja meg a diákokkal, amikor személyes véleményével és meggyőződésével egybehangzó álláspontokat vár el, vagy amikor egyéni erkölcsi döntéseit akarja tananyagként átadni, esetleg saját előítéleteit, félelmeit vetíti ki a témára. A hitoktatásban az etikai kérdések során nem lehet sem a tartalom, sem a számonkérés része a tanár által képviselt hit, álláspont, meggyőződés! A probléma gyökere ebben az esetben ugyanabban áll, mint a

²⁰ BURGGRAEVE kifejezésével: „les non-dupés errent”. 2004, 377. o.

semlegesség terén: ismeri-e a tanár a saját érzelmeit és gondolatait, s tudja-e azokat kezelni, vagy önmagát becsapva lenézi, esetleg túl nagyra értékeli azokat.

3.1.4. HERMENEUTIKAI KIHÍVÁS

A tanítási folyamat másik szubjektív résztvevője a tanuló. Ő sem tud semlegesen részt venni a tanórán, s talán még kevésbé van tisztában önmagával, az érzéseivel, a gondolataival és a létkérdéseivel, mint a tanár, akinek ez többéves gyakorlás után talán már éppen kezd sikerülni. A diákok önképét ráadásul sokszor egészen más tényezők befolyásolják: közösségi oldalak, szerepjátékok, zeneletöltések – csak néhány azok közül, amelyekről a legtöbb tanár felnőttként hallott először. Pedig már önmagában az hatalmas kihívás, hogy az ilyen sokszínű környezettel való interakcióikat megértsük, melyet például Lombaerts és Pollefeyt a hitoktatás tíz legnehezebb feladata között harmadikként említ.²¹ A tanár egyik legnagyobb kihívása az, hogy rájöjjön, hogy a z-generáció szerinti gondolkodású diákoknak hogyan tanítson az ő saját, x-generációs gondolati világából kiindulva, vagyis képes-e arra, hogy a diákokat ott vegye fel, ahol éppen vannak?

Részben emiatt is, a tanítás mindig kockázatos vállalkozás, mert nem tudhatom a pontos végkiemenetét. Még egy fizikai kísérlet bemutatásának is vannak emberi tényezői, például ha az egyik kezemet kicsit magasabban tartom, mint a másikat, akkor az elengedett fagolyó mégsem egyszerre ér földet a fémgolyóval. Ehhez képest mennyi emberi tényező van jelen egy etikai dilemma tárgyalásakor! Ha ezeket mind komolyan veszem, akkor egyáltalán nem tudom előre kiszámítani, hogy mire fogunk jutni aznap, azzal a csoporttal, abban az etikai kérdésben.

Ha nem figyelünk a tanulási folyamat emberi tényezőire, sőt azt ki szeretnénk iktatni, akkor könnyen elbeszélünk a diákok feje felett, s gyakran tévedünk a moralizálás tévútjára. Akkor hiába a legjobb óraterv és a gondosan előkészített feladatok, mert csak kicsi esély van arra, hogy azok találkozzanak magával a diákkal. Komolyan kell venni, hogy az iskolai hermeneutikai körnek jóval több része van, mint a tanterv, a tankönyv és a tananyag. A tanár és a diák erősen meghatározó szubjektuma mellett az iskola épületétől kezdve az időjárásig át az aznapi hírekig egészen sok elem befolyásolja azt, hogy hogyan érdemes belekezdeni aznap a tananyag aktuális részébe, mi akadályozza a megértést, és mi fogja segíteni az alkalmazást. Ezek mind a „rejtett tanterv”²² részei, melyek tudatosítása sokat segíthet a tanítás során. A megoldás az, ha a tanár ebben az értelemben egyszerre tanuló is marad: hajlandó interakcióban lenni a diákokkal, megismerni őket és tanulni tőlük, róluk, velük.

...a tanítás mindig kockázatos vállalkozás, mert nem tudhatom a pontos végkiemenetét.

²¹ LOMBAERTS–POLLEFEYT 2004, 418. o.

²² Lásd SZABÓ 1988.

3.2. Mit tegyünk?

3.2.1. KÉRDÉSEINK

A kérdések szerepét az egész hitoktatásban – de etikai témáknál különösen is – nem lehet túlhangsúlyozni. Sajnos mégis ritkán értékeljük a szerepüket megfelelően. A legtöbb diákot egész nap nem kérdezik, csak tanítják. Nemcsak a diák magával hozott hermeneutikai körébe nem tud így a tanár bepillantani, de az érdeklődését sem tudja felkelteni a téma iránt. Pedig a jó kérdés létfontosságú, nemcsak azért, mert „a bölcsesség kulcsa a kérdezés” (Pierre Abelard), hanem azért is, mert „a jó kérdés fél tudás” (Francis Bacon).

A kérdezés – különösen hittanórán – a tanóra legfontosabb eleme, minden módszertani elem alapja. Tapasztalatom szerint azonban például a lelkész- és hittanárhallgatók iskolai tanítási gyakorlatának mégis ez a legnehezebb feladata – talán azért, mert a tanárjelöltek maguk sem tapasztalták meg diákéveik során a jó kérdés erejét. „Jó dolog az abortusz?” – teszi fel a tanárjelölt a vitaindítónak szánt kérdését, majd örül, hogy egyből jön rá a „helyes” válasz: „Nem.” Aki még csak távolról hallott az abortuszról, az is tudja, érzi, hogy ez a téma több ponton is nehézséget okoz, tehát nem igazán lehet jó. Evidens a válasz. A kérdést feltették, a válasz megérkezett, kész is vagyunk. De feldolgoztuk a témát? Közel sem. A valódi kérdésszituációt nem teremtette meg a kérdőjeles mondat. Didaktikus kérdés nem eredményez beszélgetést. Az a kérdés, amire egyszavas igen/nem választ lehet adni, legalábbis gyanús. Amögött vagy egy általános igazság rejlik, mely csak ritkán érinti meg a konkrét diák konkrét életét, vagy pedig a diák szerint a tanár által titkon elvárt válasz bújik meg a kérdésben, melynek felfedezése egyetlen diáknak sem okoz gondot, hiszen első iskolás éveiktől erre kondicionálja őket az iskola. Ezek azonban nem valódi kérdésszituációk. Pedig a hittanórának a kérdés különösen fontos alapja, elsősorban a teológia jellegéből adódóan.

A jó kérdés Piaget szerint „kognitív konfliktust ösztönöz”. Piaget-re építve pedig mondhatjuk, hogy a valódi kérdésszituáció nemcsak értelmi téren motivál,

...a valódi kérdésszituáció nemcsak értelmi téren motivál, de érzelmi vívódásokat is teremt, és spirituális értékeket is megmozgat.

de érzelmi vívódásokat is teremt, és spirituális értékeket is megmozgat. Az igazi kérdés mindhárom területen egyfajta disszonanciát eredményez, melyeket a tanár jól csatornázza a tanításnak nagyon jó szolgálatába tud állítani. A disszonancia fel- és megoldásához egy tanulási folyamaton kell keresztül menni, melynek Robert Conrad négy állomását

különbözteti meg: aktív vívódás, passzív rezignáció, váratlan megvilágosodás, és... értelmezés.²³ Ennek az útnak egyik állomását sem spórolhatjuk meg, sem magunk, sem a diákjaink számára, bármennyire is kényelmesebb lenne vívódás

²³ HUGHES 2000, 142. o.

vagy értelmezés, megvilágosodásra való várakozás vagy rezignációban való kitartás nélkül eljutni az igazi válaszhoz.

3.2.1.1. Jézusi kérdés

Figyeljük meg a kérdések szerepét az evangéliumokban – csak néhány szempont felvillantásának erejéig! Az evangéliumokban száznál is több jézusi kérdéssel találkozunk. Lukács és János evangéliuma szerint Jézus első, írásban rögzített szavai is kérdés formában jelennek meg. „*Miért kerestetek engem? Nem tudtátok, hogy az én Atyám házában kell lennem?*” (Lk 2,49) – szólal meg Lukácsnál Jézus először 12 éves korában. Mennyivel invitálóbb, elgondolkodtatóbb közlés ez az anyja felé, mint ha állító mondat formájában mondta volna: „Ne keressetek, az atyám házában kell lennem.” Olyannyira elgondolkodtató, hogy anyja ezeket a szavakat hosszú éveken át „megőrizte szívében” (Lk 2,51). János evangéliuma szerint Jézus először az őt követő tanítványokhoz szól: „*Mit kerestek?*” (Jn 1,38), majd első csodatételénél is először kérdez, itt ismét az anyjától: „*Vajon énrám tartozik ez, vagy terád, asszony?*” (Jn 2,4)

Számtalan példát idézhetnénk, de már az első kérdésekből is látszik a lényegi vonás. A jézusi kérdés nem oktat, hanem közösségre hív. A kérdés szituációt teremt, amibe az egyén beléphet. Az ilyen kérdés mindig választ vár – mely megnyilvánulhat szavakban vagy cselekvésben, de mindenképp döntést igényel. A kérdés a lényegre kérdez rá, nem valamilyen mellékes információra. Nem elbizonytalanít, hanem bátorít és küld. Nem ellenőriz, hanem elgondolkodtat. Nem túl „kevés”, de nem is túl „sok”. Nem az időleges biztonságtudatot erősíti, hanem sokszor kételyt ébreszt, és azon keresztül valódi megerősítést ad.

A jézusi kérdés közösségre hív, elgondolkodtat, és döntést igényel.

Bár érezzük, hogy Jézus tudja a választ a kérdéseire, azok mégsem didaktikusak, hiszen azt is érezni lehet, hogy ezek mögött nincs elvárt válasz. Van meghívás a gondolkodásra, az önmagunkba tekintésre, a vallástételre, az őszinte szembenézésre. S van mögöttük várakozás is – szinte látni lehet némelyik történetben Jézus kutató tekintetét, amint várja, hogy a vele lévőek végre felismerjék, meglássák, felfedezzék a lényegét. Nem egyszerű költői kérdések ezek, de nem is didaktikusak. Sokkal inkább elgondolkodtatnak (Lk 10,26), érzelmeket hívnak elő (Lk 5,22), történetet vagy tanítást vezetnek be (Mt 5,13; 12,11), döntésre motiválnak (Mk 2,25–26), önkritikát gyakoroltatnak (Mt 23,17), hitvallásra buzdítanak (Mk 8,29), már meglévő ismereteket tisztáznak és értelmezik (Mk 10,3), vagy éppen dilemmát tárnak az emberek elé (Mk 3,4). „[Jézus] célja az volt, s mindig is az, hogy [...] az embereket tudatosabbá, lelkesebbé, aktívabbá tegye mind értelmükben, mind erkölcsi tekintetben. [...] Nem azért jött, hogy megválaszoljon kérdéseket, hanem, hogy feltegye azokat; nem azért, hogy megnyugtassa a lelkeket, hanem, hogy kihívások elé állítsa; nem azért, hogy az

embereket megszabadítsa a problémáktól, hanem, hogy kimozdítsa a tunyaságból; nem azért, hogy könnyebbé tegye az életet, hanem, hogy tudatosabbá.”²⁴

Jézus kérdéseire többnyire háromféle válasz érkezik: a kérdezett ember végre embernek érezve magát örömmel válaszol és elkezd cselekedni (Mt 20,29–34), vagy néma hallgatásba burkolózik (Lk 14,1–6), esetleg kitérő választ ad (Mt

21,25–27). Egy biztos: a kérdésre nem adhatja meg maga Jézus a választ, különben nem lenne értelme a kérdésnek. Ha még nem tud válaszolni rá az érintett személy, vagy még nem képes megfogalmazni a választ, esetleg nem meri kimondani azt, akkor

...a kérdés még sokáig dolgozzon a megkérdezett emberekben.

sem adhatja meg más helyette azt. Nagyon gyakran nincs a feltett kérdésekre egzakt válasz, s ez egyáltalán nem baj. De lényeges, hogy a kérdés még sokáig dolgozzon a megkérdezett emberekben – és ezt sokszor látjuk is a tanítványok, a farizeusok vagy a meggyógyított emberek életében. Az evangéliumokban olvasható jézusi kérdéseket sokféle kifejezéssel lehetne jellemezni, néhány ezek közül: gyakorlatias, konkrét, személyes, motiváló, határozott, kereső, személyre szabott, elcsendesítő, érthető, rövid, eredeti.²⁵

A kérdésszituáció itt felsorolt kritériumainak megfelelni nem könnyű – megkockáztatom, hogy nem is lehet. De nem különös, ha úgy tanítjuk az evangéliumi elbeszéléseket, Jézus életét és az etikai kérdések alapjául szolgáló jézusi alapvetet, értékeket és normákat, hogy meg sem próbáljuk megvalósítani a valódi kérdésszituációt? Hogy nem elgondolkodásra hívjuk a diákot, hanem megmondjuk, mit tegyen, és mit ne? Hogy nem személyes döntésre biztatjuk, hanem mi döntünk helyette, s ezt előírjuk számára?

3.2.2 KÉRDÉS ÉS VÁLASZ?

A jó kérdés erejét lutheri örökségünkben is felfedezhetjük. A kátékban megfogalmazott, és folytonosan ismételt – „Mit jelent ez?” „Hogyan lehetséges ez?” „Miért jó ez nekünk?” – radikális kérdései a szókratészi módszerre éppúgy emlékeztetnek, mint Jézus kritikus értelmezésre hívó kérdéseire. Ennek gyakorlása nemcsak azért fontos, mert a tanórán segít feldolgozni a témát, hanem azért is, mert a diák is csak akkor tanul meg jól kérdezni, ha jó kérdéseket kap. Nagyon sokan a saját életük kérdéseit sem tudják megfogalmazni, talán észrevenni sem. Hogyan is tudnák, ha alig-alig találkoztak ők maguk is valódi kérdéssel?

Ha olyan jó kérdést kap a diák, amely napokon át dolgozhat benne, s amelyre talán nem tud azonnal válaszolni, de gondolkodni rajta igen, akkor már hatalmas eredményt érünk el. A tanár feladata az értékek, normák és a jézusi alapvet felmutatása, melyek alapvetőek a válasz megtalálásához, egy döntés meghozata-

²⁴ MERRILL 2013, 42–43. o.

²⁵ HORNE 1971, 45–53. o.

lához. A választ megtalálni, a döntést meghozni azonban mindig csak a diákok maguk tudják. A válasz a diák tanulási folyamatában játszik lényegi szerepet.

Az igazán jó kérdésre gyakran nincs egyértelmű válasz. Sokszor nem is az a cél, hogy „a választ” megtaláljuk, hiszen ilyen nem mindig létezik. A legtöbb etikai kérdésre nincs egyetlen, minden helyzetben minden ember számára mindig igaz válasz. Vannak értékeink, normáink, alapelvünk, melyek ismerete létfontosságú számunkra, s ezek fényében születnek meg személyes döntéseink. Az etikai kérdések során egy jó kérdés és a nyomában kialakuló beszélgetés gyakran sokkal fontosabb, mint maga a válasz. Sokszor a válaszig való út jelenti a választ, és ez sokkal többre tanít meg, mint egy könnyen megszerzett, kívülről kapott megoldási javaslat.

Sokszor a válaszig való út jelenti a választ, és ez sokkal többre tanít meg, mint egy könnyen megszerzett, kívülről kapott megoldási javaslat.

Ezzel azonban nem mindig könnyű szembenézni. Hiszen gyakran teszik fel maguk a diákok is a kérdést: „Jót beszélgettünk a fogyasztói társadalomról, de akkor most mi is a végeredmény? Ne vegyek új mobilt? Azt nem lehet!” A matematika- és a történelemóra egzakt számai közé beágyazott, etikai kérdésekkel foglalkozó hittanórának valóban nincs „egzakt végeredménye”. De nem is hozhatom meg a diák helyett a döntést – például az újabb mobiltelefon megvásárlásáról. A jó kérdés azonban még sokáig fog dolgozni a fejében, és reménység szerint a szívében és a lelkében is. Samint meglesz a saját válasza és döntése, és azt saját maga is meg tudja fogalmazni, akkor az sokkal többet fog érni számára, mintha a tanár által elvárt választ tanulta volna meg. Hasonló ez Leonardo da Vinci közismert idézetének tanulságához: a folyót megfogni nem tudom, de nélkülözhetetlen tapasztalattal gazdagodtam azáltal, hogy beleléptem.

3.2.2.1. „Whateverism”

Az, hogy az etikai kérdésekre nem létezik a minden emberre érvényes egyetlen jó válasz, még egyáltalán nem jelenti azt, hogy ne lenne válasz, azt ne kellene megtalálni, s ne lehetne jó döntést hozni. Épp ellenkezőleg. A mai diákok között egyre gyakoribb az a jelenség, amit találóan jelölt Ronald Plasterk először holland területen az „ietsisme” kifejezéssel, melyet angolra a „whateverism”²⁶ szóval fordítottak, magyarra talán a „bármiség” kifejezéssel lehetne átültetni. A szó nem a közönyt, az apátiát vagy az érdektelenséget jelenti. A legtöbb diák ugyanis érdeklődik a probléma iránt, a (jó) kérdéssel eléri őket. Nyitottak arra is – ha a tanár is kellő nyitottsággal áll hozzájuk –, hogy válaszokat keressenek. Ám adott kérdés, dilemma esetében a nyilvánvaló erkölcsi értékeket és normákat – éppúgy, mint az egyértelműen negatív dolgokat – az erkölcsi színskála szürke tartományában egyesítik. Nincs szükség számukra feketére

²⁶ TER AVEST-BERTRAM-TROOST-MIEDEMA 2011, 88. o.

és fehérre, pirosra vagy zöldre, mert valójában minden csak szürke, legfeljebb más árnyalatban. Bármelyik megoldás ugyanolyan jó lehet, akármi jó szerintük, s Plasterk ezt a hozzáállást nevezi a *whateverism* jelenségének.

Véleményem szerint ma az egyik legnagyobb kihívás a diákokkal megértetni, hogy a kérdésre adott válasz nem mindegy, mert más-más következménye van a saját életemre, a közvetlen környezetem tagjaira és akár az egész világra nézve is. Nem mindegy, hogy heti hét napon át napi háromszor fogyasztok-e húsételt, vagy csak egy héten három ebédre – amennyiszer például az Újszövetség korában csak az igazán jómódú kiváltságosak teheték meg. Ha kiszámoljuk egy ember egyheti megspórolt vízmennyiségét a tizennyolc húsmentes étkezési alkalom alatt, s ezt az egész osztályra – vagy az egész iskolára – kivetítjük, akkor már komoly, látható mennyiséggel állunk szemben. Igazán nem mindegy, mit kezd egy iskola több medencényi ivóvízzel! Vagy például nem mindegy, mit teszek a testemmel, mert egész életemre hatással lehet – nemcsak a fizikai, de az érzelmi és a lelki világom tartományában is. Nem mindegy, milyen virtuális világgal veszem körül magam, mert hosszú távon befolyásolhatja a valós világomat. Nem mindegy, hogy itthon élem-e le az életemet vagy egy egészen más kultúrában; nem mindegy, hogyan keresem a pénzemet, s mire költöm azt; ahogyan az sem mindegy, hogy mennyire szeretem a felebarátomat és magamat. Egyáltalán nem ugyanolyan értéke van a különböző választásaim kimenetelinek, mert nem igaz, hogy „ez is ugyanolyan jó, vagy épp annyira rossz, mint az, legfeljebb az egyik galambszürke, a másik meg acélszürke”.

Vajon a *whateverism* jelensége mennyire ellenreakció a moralizáló-ítélkező magatartásra? Azt hiszem, elég nagy mértékben, mert az előre megadott erkölcsi jó és rossz válaszok nem válnak be az z-generáció tagjainál. De amint a fundamentalista gondolkodásra épülő moralizálás nem segít a válasz megtalálásában, úgy a relativizmus sem fog megoldást nyújtani, ellenben mindkettő könnyen vezet a cinizmus elutasító világába.

A kérdésre meg kell találnom a válaszomat, s az nem lehet akárkié. Az „én válaszom” pedig – szemben a nagy általános, egyetemes válasszal – nagyon

A kérdésre meg kell találnom a válaszomat, s az nem lehet akárkié. Az „én válaszom” létezik, és azt csak én találhatom meg.

határozottan létezik, és azt csak én találhatom meg. „Nem kérhetek meg mást, hogy válaszoljon az életem kérdéseire. Nincs semmilyen alibim, ami a védelmemre kelhetne. Nem térhetek ki a saját életem megválaszolandó cselekedetei elől – senki nem válaszolhat helyettem, s nem veheti át a helyemet. Csak én adhatok választ a másik embernek, és ez

jelenti a létezésben az én helyem páratlanságát, életem egyedülálló elhivatottságát és felelősségét. Más szavakkal mondva: szükség van rám.”²⁷ Szükség van

²⁷ Abraham Joshua Heschel, idézi VELING 2014, 133. o.

az egyes embernek feltett kérdésre, az ő keresésére és az ő egyéni válaszára. Ezt kell elősegítenie a tanárnak.

TOVÁBBGONDOLSÁT SEGÍTŐ KÉRDÉSEK

- Hol találkozunk a leggyakrabban moralizálással? Miért? Hogyan lehetne változtatni ezen?
- Hogyan találhat meg a tanár egy egészséges utat a semlegesség és a túlzott szubjektivitás között?
- Milyennek látja a Jézus által feltett kérdések hangulatát? Válasszon ki néhány történetet, amelyben Jézus kérdést tesz fel. Próbálja többféleképpen hangsúlyozni Jézus szavait: számonkérően, határozatlanul, kutakodóan, spontán módon, előre kigondoltan, őszintén, szeretettel. Melyiknek milyen nevelési-pedagógiai következménye lehet?

3.2.3. TÖRTÉNETMESÉLÉS²⁸ A TÚLÉLÉS ÉRDEKÉBEN

Ahogy sok gyereket nem kérdeznek, úgy sok gyereknek nem mesélnek eleget. Nem mondanak nekik meséket kisgyerekkorukban, később sem osztják meg velük a történeteiket, s nem beszélnek meg az aznapi eseményeket. Kevés az olvasott, de kevés a fejből mondott mese is, és nem elég az átbeszél, megnyugtatóan és többszörösen kivesézett saját történet – akár a jelenből, akár a múltból. Nem igazak a „már nem” típusú általánosítások a történetmesélés terén sem: nem igaz, hogy a mai gyerekeket már nem érdeklik a történetek, már nem akarnak – vagy tudnak – beszélgetni, már nem lehet őket – vallási vagy más – elbeszélésekkel megszólítani. Az ilyen állítások nem annyira a gyerekek ellenállására épülnek, sokkal inkább a felnőttek lemondó magatartásából vagy éppen saját hiányosságaikból következnek. Nem igaz, hogy a számítógépek, a filmek, a közösségi oldalak és a virtuális világok korszakában a történetek már nem elég érdekesek a fiatalok számára. Tény, hogy más kihívások, más életritmus és más távlatok veszik körül őket, ezért a tanárnak is ki kell próbálnia újabb utakat a történetek megszerettetésére. De a (jó) kérdésnek és a (jó) történetmondásnak továbbra sincs módszertani riválisa a hittanóra egyetlen témájánál, így az etikai kérdések tárgyalásánál sem.

A történetek számos pozitív hatásából most csak kettőre helyezném a hangsúlyt: az önmeghatározásra és a kommunikációs készségek fejlesztésére. A történetekben a szereplők helyzetébe való beleélés ereje, a katarzis átélése,

...nem igaz, hogy a mai gyerekeket már nem érdeklik a történetek, már nem akarnak – vagy tudnak – beszélgetni, már nem lehet őket – vallási vagy más – elbeszélésekkel megszólítani.

²⁸ Történetek alatt a következőkben nemcsak a szűk értelemben vett történetírást értjük, hanem minden elbeszélést, narratívát is ide sorolunk, így többek között a példázatokot, tanításokat, magyarázatokat is.

az üzenet megtalálása, a környezet felfedezése, 10-11 éves kortól a szereplők cselekedeteinek értékelése, a történetben előforduló dilemma elemzése, egy szituáció külső szemlélőként való megfigyelése – csak néhány olyan elem, amely segítheti a villogó információk világában az egyéni útkeresést, saját magunk megismerését, az önkifejezést, cselekedeteink értékelését s az ahhoz megfelelő kifejezések megtalálását. A történet hallgatása – vagy olvasása – közben a befogadóban ébredő reflexiók természetes módon segítik az életkérdésekkel való megküzdést („itt is a szegénylegénynek sikerült legyőzni a hétfejű sárkányt”, „a legkisebb fiú, Dávid győzi le Góliátot, s ő lesz Izrael legnagyobb királya”), a rossz és a jó, a félelmetes és a csodálatos megkülönböztetését és összefonódását („ronda egy vén banya, de mégis ő igazítja útba a királyfit”, „a Kapernaumban élő pogány százados nagyobb hittel rendelkezik, mint bárki más Izraelben”), vagy az értékek megtalálását és a velük való azonosítást („én is a rossz gebét választanám, amelyik titokban a leggyorsabb táltos paripa”, „Salamon jól tette, hogy kincsek és gazdagság helyett bölcsességet kért Istentől”) – hogy csak néhány példát említsünk egyrészt a mesék, másrészt a Biblia világából. Az érzelmi és a spirituális intelligencia fejezetben megfogalmazott értékek közül soknak az eléréséhez az egyik legjobb eszköz a történetekkel való foglalkozás. A katartikus hatásokat kiváltó emberi drámákkal való szembesítés éppúgy, mint a hétköznapi emberi döntések megfigyelése a Bibliában vagy egy jól megválasztott filmen, olvasmányon vagy szóbeli közlésen keresztül gyakran sokkal nagyobb hatást ér el, mint több órányi tananyagátadás. Az élőszó szerepét, az élőszóval elmondott történet erejét pedig nem lehet kellőképpen hangsúlyozni.



Már a legkisebb kortól kezdve fontos a történetek szerepe, s nem fejeződik be a felnőtté válással sem. A kérdések és a történetek két olyan terület, amely nem korosztályhoz kötött, hanem afölött álló „módszertani” elem az egész életen át tartó tanulásunk során. Szerencsére a történetmondás módszertanának gazdag szakirodalmából bőven lehet tájékozódni e téren, itt most néhány hittanórai vonatkozásra szeretném felhívni a figyelmet.

3.2.3.1. Saját történet

A másik történetének meghallgatása mellett a saját történet létfontosságú. Ha nincs saját történetünk – vagy nem tudunk róla –, akkor könnyen „szélfútta levéllé”²⁹ válunk a világban. Ha nincs meg a saját világunk története, akkor az

²⁹ Zelk Zoltán: *Felelj, ha vagy!* (1954)

egész világ szélfúttá levéllé válik számunkra. Sok felnőtt ember zavarba jön, amikor a saját történetéről kérdezzük, s helyette el tud mondani egy másikat, többnyire azt, amit a médiából hallott. Pedig a saját történet – szemben a média történetével – létfontosságú. Kell, hogy tudjam, milyenek voltak az én nagyszüleim, s ne csak arról halljak, milyen volt a nagyszüleim korában a világ. Segít, ha meg tudom fogalmazni, hogy mi az én személyes tapasztalatom a menekültekkel, nem pedig csak a média általánosításaira alapozok. Vagy jó, ha meg tudom fogalmazni, hogyan értelmezem én a világ keletkezéséről szóló elbeszéléseket, nem csak átveszem azt, amit valaki egyszer valahol mondott nekem. Mindenről van saját történetünk, saját értelmezésünk és egyéni álláspontunk, s ezt a diákok még nagyon is jól tudják. Amit kevésbé vesznek észre, hogy ez nem ugyanaz, mint az ítékezés, és nagyon különbözik a „sztorizástól”.

A saját történetet meg kell hallgatni, mert az a másik ember része. Az oktatás (*e-ducate*) során a másikkal való találkozásra a legjobb út a saját történetek meghallgatása. Nagy bizalom kell az elmondásához s nagy nyitottság a meghallgathatósághoz. Fontos, hogy egy személy vagy egy csoport saját története nem az ítékezésről szól, és a saját történetét kívülről soha nem ítéljük meg. Mindenkinek megvan a saját olvasata, s ezt tiszteletben kell tartanunk. De emellett az is fontos, hogy a saját történetet ne hagyjuk reflexió nélkül, hanem értékeljük azt a bizalmat, amellyel valaki a saját történetét megosztja a másikkal.

3.2.3.2. Bibliai elbeszélések és etikai kérdések

A bibliai elbeszélések különösen jó alapot adhatnak a (saját) történet értelmezéséhez és a (saját) kérdések válaszkereséséhez. A Biblia olyan történeteket, képeket, metaforákat, költői elbeszéléseket tár elénk, amelyeknél jobbat nehéz találni. Természetesen ennek a mondatnak az igazsága nagymértékben azon múlik, hogyan használjuk a Bibliát. Ha úgy szeretnénk elővenni, mint az etikai kérdések kézikönyvét vagy mint a korabeli történetírás objektív dokumentumait – feltéve, hogy létezik ilyen –, akkor nem igaz az előző megállapítás.

A Biblia elbeszélései a sematikus megközelítés helyett konfrontációt ajánlanak fel, korrelációra hívnak, kihívások elé állítanak, vagy éppen a kozmikus rendbe helyezve megnyugtatnak, biztatnak és erőt adnak. Ezeknek pedig hatalmas tanító (önmagamból a másik felé kivezető) és személyiségépítő ereje van, amely az etikai kérdésekről való gondolkodásban is hasznos lehet. Így például Bert Roebben szerint:³⁰

– megerősíthetnek a tapasztalataimban („a számomra fontos kérdésekről a bibliai szerzők is komolyan írnak”);

A Biblia elbeszélései a sematikus megközelítés helyett konfrontációt ajánlanak fel, korrelációra hívnak, kihívások elé állítanak, vagy éppen a kozmikus rendbe helyezve megnyugtatnak, biztatnak és erőt adnak.

³⁰ ROEBBEN 2004, 222. o.

- egzisztenciális támogatást jelenthetnek („még a bibliai szereplők sem tökéletesek”);
- reményt adhatnak, mely Ingo Baldermann kifejezésével élve az *Alphabetisierung der Hoffnung*³¹ („mások is kerültek hasonló helyzetbe, még a Bibliában is”, „évezredekkel korábban is felmerült már ez a kérdés”);
- egyszerre nevelhetnek észszerűsége és praktikumra („a bibliai történetek nem elvont igazságokról szólnak, és a Biblia emberei az életkérdéseiket egészen gyakorlatiasan oldják meg”);
- a kapcsolatiságra hívhatják fel a figyelmet („a másiktól, a világtól, Istentől függök”);
- ideológiai kritikus szemléletet mutathatnak fel („a saját élettörténet személyes válasza mindig meghatározó erővel bír”).

Ezek akkor segíthetnek az életkérdéseinkben és a hitkérdéseinkben való tanulás során, ha hagyjuk, hogy az évezredes szövegek és a mai kontextus átfedésbe, párbeszédbe kerüljön egymással. Ha megengedjük, hogy a diákok – sokszor tudatosan provokatív – kérdései kapcsolatba kerülhessenek a korabeli emberek – egyébként sokszor legalább annyira provokatív – szövegeivel.

A történelem gyakran szépít, ahogy a kellemetlen személyes élményeink is sokszor szebbnek tűnnek az évek múlásával. Hajlamosak vagyunk a Biblia szövegével is ezt a „szépítést” tenni: a jelenből tekintve vissza, könnyen azt hisszük, hogy ott jó emberek tökéletes döntéseinek leírását olvashatjuk. Szerencsére ez nem így van. Hús-vér emberek hétköznapi és kevésbé mindennapos küzdelmeivel, harcaival, kritikáival, elbukásaival – vagy éppen sikereivel, győzelmeivel – találkozunk bennük. Ami különlegessé teszi ezeket a történeteket, az az, hogy a szereplők – vagy az elbeszélések írói – a saját történeteket az Istennel való kapcsolatukban és a végső kérdéseik fényében szemlélik.

Nézzük például Mózes történetét. Mózesnek már a kisgyermekkorára sem könnyű, rögtön élete elején „menekülnie” kell, később indulatain nem tud uralkodni, s gyilkossá válik, ezért ismét menekülnie kell, elhagyja hazáját és kultúráját, valószínűleg vallását is – ha egyáltalán gyakorolta azt. Majd megszólítja őt Isten, akinek elhívásával szemben rögtön ötféle kifogása is van (mit szólna egy tanár, ha a diákja ennyiféleképpen próbálna kibújni a feladat alól?) S ekkor még csak élete felénél járunk.

De vehetnénk Dávid tévedéseit – katonaként, királyként vagy magánemberként. Vagy Ábrahám és Jákób csalásait, Jób vitatkozó kérdéseit, esetleg a tanítványok emberi „bénázásait”. Melyikre ne tudna reflektálni egy tizenéves fiatal? S melyik nem azokról a kérdésekről szól, hogy „Ki vagyok én?” vagy „Mi közöm Istenhez?” Természetesen mindegyik történet lényege az Istennel, emberekkel és önmagammal való kapcsolat – s ebből egyik vonatkozást sem

³¹ Uo. 223. o.

takarhatjuk le. Ahogy saját életünkből sem iktathatjuk ki egyik irányú viszonyulásunkat sem. Az evangéliumot is emberi történetekbe ágyazva olvashatjuk, amelyek nyitottak, amelybe belehelyezkedhetünk – és Macmurray-t felidézve „belemerülhetünk” –, és amely kérdéseket támaszt bennünk. A szent szövegben az a szép, hogy az olvasása nem lezárt, hanem különböző korok és csoportok számára lehetőséget ad a történet újragondolására, a dilemma és az élethelyzet átélésére, az egyéni válasz megtalálására.

Meggyőződésem, hogy a Biblia szerzői sem azt kérnék, hogy a könyv tekintélyére hivatkozva „tananyagként” tanítsuk ezeket a történeteket, sokkal inkább azt, hogy lássuk meg benne a kapcsolódási pontot, kérdezzük, vitatkozzunk vele, s úgy tegyük saját történetünké, hogy a hitelessége megmaradjon, de a hozzánk való kapcsolódási pontjai is élővé váljanak. Jó példa erre Pál apostol, aki a hagyományt nem tekintette szentnek és sérthetetlennek. Számára a tanítani/hagyományozni (*paradidomi*) nem azt jelentette, amit általában a korabeli rabbik számára: változtatás nélkül továbbadni a tanítást, hanem úgy adni át, hogy az illeszkedjen a jelenkor kérdéseire és igényeihez.³²

3.2.3.3. Bibliai elbeszélések – milyen következtetési iránnyal?

De hogyan éljünk a bibliai történetekkel akkor, amikor etikai kérdésekről beszélgetünk? A válaszainkat letről felfelé irányulva érdemes felépíteni, vagy fordítva? Mi legyen a kiindulás: a mai ember egy-egy élethelyzete vagy a bibliai – és egyházi – hagyomány szereplőinek példái? Bár a deduktív, induktív és abduktív irányok soha nem különíthetők el, mert valamekkora részben mindig átfedésben vannak, sőt gyakran előfeltételezik is egymást, most – csupán az elemzés erejéig – megpróbáljuk mégis elválasztani őket egymástól.

Mi legyen a kiindulás: a mai ember egy-egy élethelyzete vagy a bibliai – és egyházi – hagyomány szereplőinek példái?

3.2.3.3.1. DEDUKTÍV KÖVETKEZTETÉS | A deduktív irány tanítási folyamata abból áll, hogy a tanár először megismerteti a szöveget, azt a diákokkal elemzik és értelmezik, következtetéseket vonnak le belőle, megállapítják az ebből adódó általános szabályokat, s azokat válaszként adják a mai élethelyzetek kérdéseire.

Vegyük példának a válás kérdését, mint az egyik leggyakrabban vitatott témát: szabad-e a keresztény embernek elválnia? A tisztán deduktív módszer szerint tanítók a kérdésre előkeresik a válással foglalkozó bibliai szakaszokat, azt értelmezik, majd az abból levont megállapítást általánosan érvényesítik a mai válás-szituációkra. Gondolhatunk az egyik leggyakrabban alapul vett bibliai szakaszra, a farizeusok kérdésére a házassági elválásról: „*Szabad-e az embernek bármilyen okból elbocsátania a feleségét?*” (Mt 19,3kk). A deduktív irány szerint a szakaszban olvasható jézusi válaszból – „*Mondom nektek, hogy aki elbocsátja feleségét – a*

³² WEGENAST 1986, 774–775. o.

paráznaság esetét kivéve –, és mást vesz feleségül, az házasságtörő” – levonható általános szabály az, hogy legyen bármi is a szituáció, a házások nem válhatnak el, hacsak nem követett el a másik fél paráznaságot. A tisztán és kizárólagosan deduktív módszer veszélyei és zsákutcái az alábbiak lehetnek R. Burggraeve³³ szerint:

- Bizonyos témákról (például mesterséges megtermékenyítés, virtuális világ, génmódosított élelmiszerek) egyáltalán nincs szó a Bibliában, ezért hiába keresnénk közvetlen választ, azt nem fogjuk megtalálni.
- Figyelmen kívül hagyja az ember konkrét szituációját és egy helyzet komplexitását.
- Nem veszi figyelembe a bibliai kor és napjaink társadalmi különbségeit, így a bibliai szövegből megállapított következtetésen való kritikus gondolkodásnak nem ad helyet.
- A normákat egyetemesség és idők felett állóvá minősíti, ezáltal a normát helyezi a jézusi alapelv helyébe.
- Passzív és statikus istenképet népszerűsít.
- Az embert a mindenhatóság képzetének csalóka útjára vezeti.
- Az így gondolkodó ember könnyen eshet az abszolutizmus csapdájába.
- Mindezekkel azt kockáztatja, hogy a keresztény hitről szóló történeteket vallásos könyvvé teszi, a hitet pedig kívülről zárt rendszerré alakítja át.

3.2.3.3.2. INDUKTÍV KÖVETKEZTETÉS | Ezeket a lehetséges problémákat elkerülendő, részben a deduktív irányra válaszként született meg az induktív módszertani megközelítés, melynek egyik célkitűzése, hogy ne kerüljön ki a látókörünkből a mai éleltapasztalatok valósága sem. Az induktív út az egyes ember kérdésé-

...a bibliai elbeszélések kontextusfüggő normákba fogalmazva jelenítik meg az értékeket és a jézusi alapelvet, ezért fontos a környezetek különbözőségének összevetésével is foglalkozni

től, a konkrét helyzetből indul, s a valósággal akar szembenézni, figyelembe véve az egyén kulturális, történelmi, szociális, egzisztenciális és más meghatározottságait. Az induktív út képviselői a bibliai elbeszélések alkalmazásakor hangsúlyozzák, hogy az ott olvasható tanítások is bizonyos kontextusfüggő normákba fogalmazva jelenítik meg az értékeket és a jézusi alapelvet, ezért fontos a környezetek különbözőségének összevetésével is foglalkozni a „szabály” megalkotása előtt. Az induktív út köve-

tője a kontextus szem előtt tartásával veszi elő a témával kapcsolatos bibliai szakaszokat, s azokat a mai helyzetre tekintettel alkalmazza.

Az előbb megkezdett, válási kérdésre vonatkozó példán folytatjuk a tisztán induktív gondolkodás bemutatását. Eszerint vannak, akik elválnak. Ha ezt azért teszik, mert a másik fél paráznaságot követett el, akkor rendben van, de ha más okból, akkor nem jó, hogy elválnak. Azonban az induktív módszer számára a

³³ BURGGRAEVE 2004, 384–395. o.

kérdés az, hogy mit jelent a paráznság. Mit jelentett Mózes korában, Jézus korában, s mit jelent a 21. században? Beletartozik-e az is, hogy a nem házas fiú és lány arra vágyik, hogy kézen fogva menjenek az utcán? Ugyanaz-e a kritériumrendszere, vagy valami más? Hol húzódik a határ a paráznság miatt, illetve a más okból bekövetkező válás között?

A tisztán és kizárólagosan induktív módszertani megközelítés veszélyei és zsákutcái R. Burggraeve³⁴ felsorolását a saját szempontjainkkal kiegészítve az alábbiak lehetnek:

- A tények, a statisztikák és a felmérések nagyobb súlyt kapnak, mint kellene.
- Az adott szituáció válik a meghatározóvá, a mértékké, a normává.
- A bevett szokásokra, meggyőződésekre, mintákra *a priori* pozitív értékűként tekintenek.
- Az emberi viselkedés válik az etikai döntések fő kritériumává.
- A bibliai történetek üzenetei elveszítik az erejüket (1Kor 1,20).
- Az ember így könnyen eshet a szituációfüggés csapdájába.
- Ezáltal ugyanúgy zárt rendszerré válik, mint a kizárólagosan deduktív módszer, csak más csoport számára lesz elérhető.

Ezekből a potenciális veszélyekből is látszik, hogy már az a kérdésfeltevés is téves, hogy melyiket válasszuk a kettő közül. A tanulási-tanítási folyamatnak a két véglet közötti úton kellene megvalósulnia, szélsőségektől mentesen, de a kettő dinamikájában. Ez egyébként természetes módon adódik is, hiszen a dilemmánkhoz kapcsolódó kérdéseink és a valóságról alkotott tapasztalataink folyamatosan hatással vannak a bibliai történet értelmezésére, és fordítva is. A deduktív és az induktív iránynak össze kell érnie, korrelációban kell lennie – annak ellenére, hogy mindig feszültségben lesznek egymással. Ennek a dinamikája azonban talán nem hátráltatja, hanem éppen segítheti a hitoktatás keretein belül felmerülő etikai kérdések tárgyalását.

A tanulási-tanítási folyamatnak a két véglet közötti úton kellene megvalósulnia, szélsőségektől mentesen, de az induktív és deduktív irány dinamikájában.

3.2.3.3. ABDUKTÍV KÖVETKEZTETÉS | Bár a tanításmódszertannal foglalkozó szakirodalom egyelőre csak elvétve beszél az abdukció logikai útjának metodikai alkalmazásáról, mégis fontos szerepe lehet az etikai kérdéseink bibliai elbeszélésekkel való összekapcsolásakor. Az abdukció az indukciótól és a dedukciótól kevésbé ismert útja a következtetéseinknek, pedig kiváltó oka, a 20. század elején uralkodó pragmatista szemlélet dinamizmusa és nyitottsága ma is jellemzőek – különösen is a tizenévesek körében.

³⁴ Uo.

A fogalmat Charles Sanders Peirce alkotta meg a 19. század végén annak a folyamatnak a leírására, amikor tapasztalati megfigyelésekből és egyéni feltételezésekből visszakövetkeztetünk a megfigyelés eredetére vagy okára. Peirce alappéldája az volt, amikor törökországi útja során megpillantott egy lovon ülő, díszes ruházatú embert a kíséretével, ezért feltételezte – helyesen –, hogy ő az adott város kormányzója. A feltételezés nem volt teljesen légből kapott, hiszen hasonló rangú embereket látott már, de szükséges egyfajta innovatív hipotézis, intuitív ismeretelőhívás és kreatív asszociációs készség az új tudás („ő a kormányzó”) megszerzéséhez.

Ha a korábban már említett válás példájára gondolunk, akkor mit is jelenthet az abdukció módszere ezen a kérdésen keresztül megvizsgálva? Az abdukció is megfigyelésekből indul ki, vagyis tudja, hogy válások történtek és történnek, emellett pedig Jézus is beszélt a válásról. Azonban mielőtt levonna valamilyen erkölcsi „szabályt” a jézusi válaszból, megpróbál visszakövetkeztetni a jelenség okára, egészen odáig, hogy eljut a farizeusok kérdésfeltevése mögötti szándék leleplezésére is. A farizeusok azt kérdezik, hogy szabad-e bármilyen okból elválni, ami valójában egy kiskapu keresése a szigorú házassági kötelék felbontásához, melyben a paráznaság-válás ok-okozati viszonyát akarják felcserélni, vagy legalábbis a nem paráznaság miatt létrejövő válást³⁵ szeretnék igazolva látni. Hittanórai gondolkodásunk során is az egyik legfontosabb lépés észrevenni azt, hogy egyrészt Jézus a válaszában ebbe a zsákutcába – mely leegyszerűsített dedukció lehetne – nem megy bele, másrészt viszont a farizeusok által abszolútnak tartott mózesi törvényt a helyére teszi azzal, hogy normaként jeleníti meg. Az abduktív következtetés során tehát bármilyen erkölcsi „szabály” megalkotása előtt a tanórán kénytelenek leszünk elgondolkodni arról, hogy melyik történésnek vagy tanításnak mi (lehetett) az oka (egyéni ismereteink fényében kinek mi a személyes hipotézise erről), továbbá az adott kérdésben a Biblia szavai közül melyik van a norma, az érték és az alapelv szintjén, s ezek hogyan jelennek meg ma, végül a felmerülő etikai problémákra milyen megoldásokat tudunk mi javasolni mindezek ismeretében.

Az abdukció a tapasztalatainkból indul ki, s a feltételezéseinket figyelembe véve következtet vissza a lehetséges okokra, motivációra, magyarázatokra. A következtetési folyamat során kulcsszerepet játszanak a saját feltételezések, mert ezek mindig kapcsolódnak valamilyen korábbi ismeretekhez, tudáselemekhez, de mindig tartalmaznak egy személyes, innovatív tényezőt is.³⁶ A feltételezés ilyen értelemben nem egyszerűen egy elképzelés, egy „légből kapott” ötlet, hanem korábbi ismereteket és személyes helyzetet is komolyan figyelembe vevő tudás. Ez az a pont, ahol beléphet a válaszkérésbe a diák a saját, hozott

³⁵ A válás okának kérdésében a zsidó rabbik sokszíniúen tanítottak: a liberális Hillél tanító törvényértelmezése szerint a férj elválhat feleségétől, ha valami visszataszítót talál benne, míg a szigorú Sammáj rabbi csak házasságtörés esetén tartotta elfogadhatónak a válást.

³⁶ SÁNTHA 2008.

hermeneutikai körével, ahol az egyén és a környezet valódi interakcióba léphet, ahol egy jó kérdés segítségével a diák képes lesz úgy hozzátenni valamit az értelmezéshez, hogy az az ő saját történetévé is válhat, és annak a dilemmának – s főleg a dilemma megoldásának – ő maga is részese lehet.

Az abdukciós folyamat – különösen is a feltételezési lépés szubjektív volta miatt – egyszerre mozgatja meg az értelmi, az érzelmi és a spirituális intelligenciát, hiszen szüksége van valamilyen előzetes ismeretre, de a saját intuíciójára, megérzéseire, meglátásaira is. Az abdukciós következtetés továbbá egyszerre logikus és innovatív, ésszerű és intuitív, alkotó és értelmező. A tanulásban részt vevő személyek erkölcsi gondolkodásának, problémamegoldásának fejlődését leginkább az abdukció útja segítheti, mert „gyakran a megfigyelésekből erednek a jó sejtések az igazságról”,³⁷ illetve ez az az eljárás, amely leginkább alkalmas a valóság leírására, értelmezésére és modellálására.³⁸

Az erkölcsi megállapítások alkotásakor, az etikai döntési folyamat során fontos tapasztalat lehet ez a visszafelé való következtetés,³⁹ amelyben megértjük egy szereplő indítékait, motivációját. Emellett az a szempont is jelentős, hogy az abdukció módszerével – kívülállóként, de a hipotéziseink által mégis bevonva – szinte újrajátszhatjuk az adott szereplő döntését, s a szándékolt visszafelé való következtetéssel a javításra, a másként való döntésre is lehetőséget adhatunk.

Az abdukció az ismert eredményekből és a feltételezéseinkből következtet az egyesre, mely következtetés mindig újabb megismerésre, újabb helyzet elemzésére, egy dilemma újabb szempontjának megoldására ad lehetőséget. Például mi történik akkor, ha egy házasságban nem történt paráznság, de az egyik fél (vagy egy gyerek) testi épsége veszélybe kerül az egyik szülő miatt, ezért szeretne elválni a másik szülő? Deduktív úton alkalmazzuk az univerzálisnak tekintett szabályt, induktív úton a teljesen más kontextus miatt elvetjük azt, vagy abduktív úton mindezek ismeretében egy új megoldáson gondolkodunk? Az abduktív út, mint egyfajta tanítási módszer, lehetőséget ad több lehetséges igaz válasz felfedezésére anélkül, hogy a megismert igazságot relativizálná.

Az abdukció leegyszerűsítve „párbeszédesség” is nevezhető lenne, ahol az egyén értelmező, dinamikus belső világa és a másik ember külső története folyamatos kapcsolatban áll egymással. Annyiban azonban több, mint egyszerű párbeszédesség módszer, hogy szubjektív elemek bevonása mellett lehetőséget ad a fekete-fehér keretekben gondolkodó kétértékű logika következtetési szabályain is túllépni, s megengedi az egyéni feltételezésekre épülő

...az abdukció során a párbeszéd nem tisztán az indukció, s nem is tisztán a dedukció módszere által valósul meg, hanem a kettőt egyszerre is, és felváltva is alkalmazza.

³⁷ Madarász Zsigmond Anna, Farkas György, idézi SÁNTHA 2008.

³⁸ Galántai Zoltán, idézi SÁNTHA 2008.

³⁹ Peirce az abdukció mellett a retrodukció kifejezést is bevezette a visszafelé történő következtetés módszerére, s korai munkáit leszámítva egyébként szinonimaként értelmezte őket.

következtetéseket is. Egy dinamikus belső világ ez, ahol az abdukció során a párbeszéd nem tisztán az indukció, s nem is tisztán a dedukció módszere által valósul meg, hanem a kettőt egyszerre is, és felváltva is alkalmazza, amikor a feltételezéseit megalapozó ismereteit gyűjti össze. Az abduktív következtetés véletlenszerű találgatás lenne a deduktív megfontolások ismerete nélkül vagy az összegyűjtött információkból levont induktív megállapítások figyelmen kívül hagyásával. Ezekkel együtt azonban izgalmas, kreatív és hasznos módszere lehet az etikai kérdésekről való hittanórai gondolkodásnak.

Természetesen az abdukciós útnak is lehetnek nehézségei és zsákutcái, véleményem szerint például az alábbiak:

- Az eljárás túlságosan csak a szubjektív hipotézisekre épül, ezáltal spekulatívvá válik, s elszakad mind a tapasztalatoktól, mind az ismeretektől.
- Könnyen átcsap egyszerű indukcióba.
- Nehéz eldönteni, hogy a lehetséges magyarázatok közül melyik a leginkább releváns.
- A diákok érdeklődésének és hermeneutikai körének sokkal nagyobb ismeretét igényli.
- A tanártól sokkal nagyobb toleranciát, empátiát és – ismereteket feltételező – improvizációt kíván meg.

3.2.3.4. *Az irgalmas samaritánus elbeszélése*

A hittanórán az etikai kérdésekkel való foglalkozás és a történetekkel való dolgozás folyamatának mintapéldája az evangéliumokból talán az a történet lehetne, amelybe az irgalmas samaritánus példázata ágyazódik (Lk 10,25–37). Megjelenik egy törvénytudó, „hogyan megkísértse” Jézust, s szinte hallható, ahogy bekiabál egy provokatív kérdést. A szituáció hasonlíthat egy mai oktatási helyzethez: a tanár „megvicceléséhez” eléggé művelt és okos diák provokatív kérdéséről van szó. Jézus reakciója tanácsot adhat a mai tanárnak is: nem fordul el, nem szidja le, nem kezdi el „nevelni” vagy kritizálni a törvénytudót. Sokkal inkább meglátja benne s főleg a feldobott kérdésben a tanulás lehetőségét. S azért, hogy ezt a nyíló kaput még tágasabbra nyithassa, egy kérdéssel válaszol. Nem tanít (esetleg frontálisan), nem oktat ki, hanem egy jó kérdéssel rámutat a lényegre.

Lehet, hogy az ő visszakérdezésében is van egy kis irónia, ám ez inkább csak a játékba való közös beszállás miatt számít. Ami hangsúlyosabb, az az, hogy Jézus kérdésén érződik az elfogadás és az őszinte nyitottság a hallgatója irányába. Legfontosabb pedig, hogy valódi játékra, a provokáción túlmutató igazi közös gondolkodásra hívja az embert: te „hogyan olvasod” a törvényt? „Nem a mögötted álló vallásos csoportosulás – vagy éppen kortárscsoport – véleményére vagyok kíváncsi, hanem te magad mit gondolsz mindarról, amit már megtanultál? Mi a személyes véleményed és a te saját történeted?”

A válaszában a törvénytudó visszalép egyet, s nem a saját értelmezését adja

meg, hanem a deduktív irány kockázatmentes útját választva a régen megtanult törvényt ismétli meg. Jézus sem kötekedik, elismeri a válasz igaz voltát, de a „helyesen feleltél” megerősítéshez már rámutat a lényegre, mely kivezet a dedukció zárt köréből: „Tedd ezt, és élni fogsz.” A törvénytudó ekkor zavarba jön, s hogy „igazolja magát”, újabb provokatív kérdést tesz fel (mintha Jézus hipotéziseire lenne kíváncsi): „De ki a felebarátom?” Terve szerint itt Jézus – a bátorságot és szubjektivitást megkívánó abduktív útján – mindenképp ellentmondásba fog keveredni: vagy saját tanításával, vagy a zsidó törvénnyel, vagy saját cselekedeteivel és életmódjával.

Jézus azonban az ész szintjén való racionális okoskodás helyett és a „vagy A, vagy B” fekete-fehér kíméletlen igazságkeresése helyett egy példázatot mond el, melyben benne lesz a saját értelmezése, de előhívja a hallgatóságból is az innovációt az abduktív tanulás útján. Nem tudjuk, hogy konkrétan így megtörtént-e az irgalmas samaritánus esete, mindenesetre nem állhatott nagyon távol a hétköznapi valóságtól, hiszen az elbeszélés képeinek elemeire senki nem kérdez vissza – még a tanítványok sem, amint pedig azt sok más példázat után megteszik. A példázat Jézus saját „története”. S mint történet jól érthető, érezhető és lelkileg is átélhető. Számos érzést és lelki értéket (például részvét, alázat, elfogadás) megmozgat a hallgatóságban. A provokatív „diák”, az okos – de érzelmi és spirituális oldalát alig használó – törvényeskedő s talán moralizálásba is hajló ember így meglátja a lényegét. A példázat után önmaga ad választ a pár perccel korábbi saját kérdésére, s amellet, hogy felfedezi, még ki is tudja mondani a választ: nem a – történelmi, kulturális, vallási és egyéb – meghatározottságainktól függ az, hogy ki a felebarátom, nem is a szomszédlet⁴⁰ evidenciája a felebarátság, vagyis nem elég a szomszéd-ság passzív állapotában lenni; hanem a döntéseimtől és az azok következtében megvalósított aktív cselekedeteimtől válok valakinek a felebarátjává. Nem attól vagyok „felebarát”, hogy valakinek a szomszédja vagyok, hanem attól leszek felebarát, ha képes vagyok az érdekében irgalmasan cselekedni. A törvénytudó megszerzi a választ, amint tették azt nemrég 9. osztályban a diákjaim is: a felebarátság lényege az, „hogy képes vagyok-e arra az alázatra, hogy a másik szemszögéből nézzem az életet”, „hogy merek-e tenni valamit”, „hogy félre tudom-e tenni az ellenérzéseimet a másik ember érdekében.”⁴¹ Jézus pedig zárásként nem oktatja ki a törvénytudót, nem helyezi magát a középpontba, nem értékeli a szituációt, viszont kimondja az etikai kérdések terén a tanulási folyamat utolsó lépését: „Menj el, te is hasonlóképpen cselekedj!”

...a döntéseimtől és az azok következtében megvalósított aktív cselekedeteimtől válok valakinek a felebarátjává.

⁴⁰ A felebarát görög *plhsivov* szavát angolra a neighbour, németre a Nächste kifejezéssel fordítjuk.

⁴¹ Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium, 2013/14-es tanév, 9.b evangélikus hittan csoport.

3.2.4. CSELEKVÉS

A cselekvés formailag már az irgalmas samaritánus példázatát keretező történet legelején is szerepel, hiszen a törvénytudó ezzel nyitja a jelenetet: „Mester, mit tegyek, hogy elnyerjem az örök életet?” Az itt elhangzó „tegyek” és a történet végén tanácsolt „cselekedj” két igéje között azonban hatalmas szakadék van, amelyet a magyar fordítás jól érzékeltet. Bár az eredeti görög szövegben ugyanaz a szó



szerepel, a történet elején és végén azonban egészen más alakban áll, s ez tükrözi is a tanítás lényegét. A törvénytudó nyitó kérdését szó szerint úgy lehetne fordítani, hogy „Mit cselekedvén nyerek örök életet?”, ahol a hangsúly nem igazán a cselekvésen van, sokkal inkább az örök élet fogalmán és elnyerésén. A cselekedet megtétele szinte magától értetődő a kérdező számára, azt már akár befejezettek is tekinthetjük: „Eddig is megtettem mindent, amiről tanultam, a lényeg az, hogy mit tanít a Mester az örök életről.” Ezzel szemben Jézus a történet végén, a példabeszéd után áthelyezi a hangsúlyt, jelen időben és felszólító módban beszél: menj el, indulj, ne csak gondolkodj a majdani örök életről és a már elvégzettnek tekintett feladataidról, hanem most cselekedj, és te cselekedj. Itt már nem a megtanult elméletről van szó, hanem annak alkalmazásáról. Az elmélet rendben van, a lényegét is megláttad, rajtad múlik, hogy megvalósítod-e. Innen már a te döntéseden múlik, hogy saját történeteddé válik-e a folytatás.

3.2.4.1. Cselekvés – együtt

A „mit tegyek?” kérdés többször is elhangzik az evangéliumokban. Jézus arany-
szabálya is a kezdeményező cselekvésre buzdít – szemben a más vallások és kultúrák által megfogalmazott arany-
szabállyal, amelyek közül több is távolságtartó passzivitásra biztatja a hallgatóságot. A legkisebb cselekvésnek is nagy ereje van. Különösen is, ha egy csoport közösen cselekszik. Az evangéliumokat

...a kooperációra és a közös(ségi) munkára nemcsak a sikeressé válás érdekében van szükség, hanem először is az életben maradáshoz.

követő bibliai iratokban gyakrabban találkozunk az egyes szám helyett a többes számú „mit tegyünk?” kérdéssel. Péter apostol püünkösdi beszéde után a lényeg „*mintha szíven találta volna őket*” (ApCsel 2,37), melyből következett a kérdés: „*Mit tegyünk, testvéreim, férfiak?*” Majd a megkeresztelkedés után olyan aktív, cselekvő közösségi élet következett,

amelyre azóta is csodálkozva nézünk: a rendszeres tanításbeli és úrvacsorai közösség mellett „*vagyonukat és javaikat eladták, szétosztották mindenkinek: ahogyan éppen szükség volt rá*”. (ApCsel 2,45)

Együtt cselekedni nemcsak könnyebb, de jobb is. Az etikai kérdésekre adható

szkeptikus válasszal szemben („mindegy, mit teszek, ha a multik, a politikai hatalmak és a legtöbb ember is az ellenkezőjét teszi”) nagy erőt, új lelkesedést és látványos eredményeket adhat az, ha egy egész csoport, egy egész gyülekezet, egy egész iskola vagy akár annak tágabb közössége is összefogva cselekszik.

Ráadásul igen jelentős ezek pedagógiai hozadéka. Tanulmányok sora⁴² mutat rá arra, hogy milyen fontos az együttműködésre való képesség az ember életében. Sajnos a magyar iskolarendszer jelenleg túlnyomó részben versengésre tanít, rivalizálásra szocializál. Pedig a kooperációra és a közös(ségi) munkára nemcsak a sikeressé válás érdekében van szükség, hanem először is az életben maradáshoz.

3.2.4.2. Órai cselekvés – változatos munkamódszerek

Az etikai kérdésekkel való foglalkozás során akár az órai cselekedtetéssel is érzékeltethetjük a cselekvési lehetőségek végtelen tárházát. Az alábbiakban csak vázlatosan sorolunk fel ötletként néhány példát, kiemelve ezek egy-egy olyan tulajdonságát vagy következményét, amelyek a korábban írottak alapján fontosak lehetnek az etikai kérdések hittanórai tárgyalásához.

Módszertani elem	Mire mutathat rá? Mit erősíthet?
Szépirodalmi alkotások, történelmi beszámolók olvasása és feldolgozása	Történetmondás, saját történetekkel való ismerkedés
Fénykép, montázs készítése	A „másik” perspektívájának, élethelyzetének meglátása
Rajzok és alkotások készítése, versek és esszék írása, kiállítások összeállítása	Érzelmi alapú feldolgozás (Fontos, hogy itt nem a művészeti kritériumoknak való megfelelés az elsődleges cél! Fontosabb az adott szempont szerinti feldolgozás, mint a kivitelezés minősége. S ha jól megfigyeljük, láthatjuk, hogy már a legkisebbek is képesek fontos etikai kérdéseket a rajzaikon megjeleníteni.)
Asszociációs játékok, szerepjátékok, képzeletbeli párbeszéd	Újabb és újabb szempontok előkerülése és a saját történet („Mit jelent számomra a felebarát?”), saját álláspont kialakítása
Újságcikkek keresése, esettanulmányok feldolgozása	Az etikai kérdések mindennapi előfordulásának és az etikai problémák különböző kezelésének vizsgálata
Dilemma eljátszása, disputamódszerrel vita folytatása	Egy álláspont, élethelyzet komplexitásának felismerése, minél alaposabb megértése

⁴² Lásd N. KOLLÁR-SZABÓ 2004.

Módszertani elem	Mire mutathat rá? Mit erősíthet?
Döntési folyamat elemzése (gondolatok, érzések, értékek, lehetőségek, döntések végigkísérése)	A magunkra, közvetlen környezetünkre és tágabb környezetünkre gyakorolt hatások és következmények, illetve azt kiváltó okok vizsgálata
Feladatok végzése csoportmunkában (párban, kiscsoportban, vagy például az osztályt megfigyelve)	Egymás értékelése és kooperációra tanítás
Könyvtár és média használata	Források (például internet) értékelése (hogyan lehet a lényegtelen információk tengerében megtalálni a fontosat), összefüggések felismerése
Referátumok, kiselőadások, prezentáció készítése	Tények összegyűjtése és saját vélemény, interpretáció megfogalmazása, a lényeg megfogalmazása
Filmnézés	Egy döntési helyzet adott megfigyelési szempont szerinti elemzése és értékelése
Kirándulás más kultúrájú, háttérű, adottságú közösségekhez	Érzelmi alapú információ- és tapasztalatszerzés, komplexitás felismerése
Beszélgetés meghívott vendégekkel, például kutatókkal, más vallások képviselőivel, gazdasági és társadalmi szakemberekkel	Közvetlen információszerzés, személyes álláspontok megismerése
Levél írása döntéshozóknak	Kérdéseink és cselekvéseink valóságossága (soha senki nem túl „kicsi” vagy túl „nagy” a véleménynyilvánításhoz)
Interjúk készítése	Sztereotípiák és ítélezések lebontása
Projektfeladatok, akcióterv készítése és lehetőség szerint megvalósítása	Érzelmek megmozdítása, spirituális értékek képviselése, cselekvésre ösztönzés
Önmegfigyelés, például napló vezetésével	Egészséges önismeret és önbizalom kialakítása, saját fejlődés megfigyelése adott szempont szerint

A cselekedtetés mellett a változatosság miatt is fontos lehet a különféle módszerek használata. Ugyanakkor figyeljünk arra is, hogy a színes módszertan mindenkinek mást jelenthet: létezik az a csoport és az a korosztály, amely megőrül a szituációs játékokért, s emellett létezik az a csoport is, amelyik pedig megőrül ezektől. Van olyan csoport, amely a legszívesebben „csak” beszélget. A módszertani elemek változatossága segíthet, de egyik sem kényszer.

3.2.5. SZÁMONKÉRÉS, ÉRTÉKELÉS

„Rendben, de ha etikai kérdésekről gondolkodunk együtt a diákokkal, ha személyes döntésekre akarom eljuttatni, és azt szeretném, hogy »szíve szerint jó legyen«, akkor ezt hogyan tudom számon kérni rajta, s legfőképpen hogyan tudom értékelni?” – hangzik a kérdés minden valláspedagógia szemináriumon,

amikor eljutunk idáig. Ha a hagyományos számonkérésben és értékelésben gondolkodunk, akkor sehogyan. Ha a tanári napló számára való jegyprodukálás kényszere miatt dolgozatot íratunk, akkor az a kérdező-történetmegosztó-cselekedtető oktatásunk után tanárnak és diáknak egyaránt rossz élmény lesz. Ha szeretnénk jól megoldani ezt a problémát, akkor előről kell újragondolni a számonkérés és értékelés jelenségét.

A számonkérés és értékelés témáiról részletesebben már szoltunk egy korábbi tanulmányban,⁴³ itt most csupán pár szempontra utalok. Az első kérdés ezen a téren is az, hogy mi a számonkérés és az értékelés célja. Ellenőrizni akarom a diákot, vagy tanítani? Látni akarom, mit tanult meg abból, amit az utóbbi hetekben elmondtam neki, vagy ezt a lehetőséget is kihasználom arra, hogy saját életében valamely területen fejlődjön? Minél több témának az ismeretét akarom kivizsgálni, vagy azt szeretném, ha egy kérdésen még jobban elgondolkodna, s abban még inkább elmélyülne? Természetesen ez a két irány nem független egymástól: lehet ellenőrizve is tanítani, és tanítva is ellenőrizni a tudásukat. De nem mindegy, melyik a célom.

Mindkettőhöz található módszer, ha már tisztáztam a célomat. Miért ne lehetne a számonkérés módszertana is éppoly gazdag és sokszínű, mint a tanításé volt? Ki mondta, hogy csak egyetlen fajta számonkérés létezik: az, amelyből egy írásbeli kérdéssor keretein belül próbáljuk megtudni, hogy megtanulta-e a gondolkodás kiindulásához szükséges tényeket és adatokat? Miért ne lehetne ugyanolyan életszerűvé és alkalmazhatóvá tenni s elsősorban az elmélyülésre és gondolkodtatásra fordítani a számonkérést is, mint a tanórát? A számonkéréssel – a tanítási folyamat többi részéhez hasonlóan – akaratlanul is nevelünk. Vagy arra neveljük a diákot, hogy hogyan tanuljon meg lexikális tananyagot, vagy arra, hogyan alakítson ki saját értékrendet, hogyan fogalmazzon meg dilemmákat, s hogyan tegyen sajátjává egy történetet, hogyan ismerje fel és alkalmazza a bibliai normákat, értékeket, alapelveket.

Hasonlóan a számonkéréshez, az értékelés is nagyon erős nevelési erőt hordoz magában. Az értékelés előtt néhány kérdést szintén tisztáznunk kell önmagunk számára, s ha ez sikerül, akkor a diák számára is jobban érthető és elfogadható lesz az értékelésünk:

- Mi az értékelés célja: az erkölcsös viselkedést és a normák megtanulását jutalmazza, vagy az életkori szintnek megfelelően előforduló értékeket és azok használatát értékeli?
- Példát mutat az értékek gyakorlására – például tiszteletre – a tanár részéről is?

Miért ne lehetne ugyanolyan életszerűvé és alkalmazhatóvá tenni s elsősorban az elmélyülésre és gondolkodtatásra fordítani a számonkérést is, mint a tanórát?

⁴³ KODÁCSY-SIMON 2013.

- Rész-e a tanulási folyamatnak az értékelés is – például segíti-e az önértékelést?
- Kellőképpen differenciált s ezzel motiváló-e az értékelés?
- Előre tervezhető-e a diák számára is? Vagyis már a feladat elkészítése előtt tudja-e a diák, hogy mely szempontok lesznek hangsúlyosak a feladat értékelésénél? Ezt következetesen betartja-e a tanár?
- A diák minősítése helyett a diák munkáját értékeli-e?
- Az értékelés jutalmaz és értékkel vagy fenyeget és leértékel? Tud-e a tanár a dicsérrel elégszer élni?

TOVÁBBGONDOLÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK

- Néhány történet példáján keresztül gondoljuk végig az indukciós, dedukciós és abdukciós út pedagógiai eredményeit!
- Mely korosztály számára miért fontos a tanulás során és a tanulás után a cselekvés?

3.2.5. A TANÁR SZEMÉLYE

A tanárról már több ponton is írtunk, s ha csak ezeket összefoglalnánk, már akkor szinte teljesíthetetlen kritériumrendszerrel találnánk magunkat szembe, nem is beszélve a különböző pedagógusetikák vagy tanárképzési szakkönyvek ajánlásaival. Ám mindezek megalapozásaként egy dolog fogalmazható meg: „A tanárt, a diákot és kettejük kölcsönös kapcsolatát értelmezzük újra: már nem előre meghatározott ontológiai szerepek függésében, hanem dialektikus

Van-e annyira megszólítható a tanár, mint amennyire ő is szeretné megszólítani a diákjait?

kapcsolat lehetőségeként.”⁴⁴ A tanár munkáját alapvetően meghatározza, hogy képes-e a tanítási-tanulási folyamatba úgy belépni, hogy feltételezi és megengedi a tanár és diák közötti kölcsönös kapcsolatot. Természetesen nem a jogok, kötelességek és felelősségek terén, hanem a tanulás, a nevelés

és fejlődés kérdésében. Ezeknek is inkább a hozzáállásában, nem pedig az ismeretek átadásában, hiszen nem az a cél, hogy a diák tanítsa meg a tanárt a bioetikai kérdések hátterére. Viszont alapvető, hogy a tanár van-e annyira nyitott a kérdések tárgyalásakor, mint amennyire elvárja azt a diákjaitól. Van-e annyira megszólítható, mint amennyire ő is szeretné megszólítani a diákjait? Komolyan veszi-e annyira a diákok kérdéseit, s fordulhatnak-e hozzá olyan bizalommal, beleteszi-e annyira eszét-szívét-lelkét, mint amennyire ezeket ő szeretné elvárni a diákjaitól? Képes-e önmagára is annyira reflektálni, mint a diákjaira? Tud-e igent mondani a másik emberre, s ezáltal – ahogy Levinas mondja – kivezetni (*e-ducate*) önmagából a másik felé az illetőt?

⁴⁴ LOMBAERTS-POLLEFEYT 2004, 419. o.

Paulo Freire, a 20. század egyik kiemelkedő pedagógiai gondolkodója a „kölcönösen neveljük egymást” tanításával hangsúlyozta ennek fontosságát. Az, hogy a tanár képes a változásra, önmaga nevelésére, a diák számára az egyik legfontosabb tanítás, hiszen ő ezáltal fogja legjobban maga előtt látni a fejlődés konkrét megvalósulását. Azt is, hogy egy vitában hogyan lehet a másik érveit komolyan venni, vagy hogy egy döntés milyen összetett, s azt is, hogy egy történetnek mennyire sok „saját oldala” van. Csak ezáltal válik hitelessé a tanár, csak ezzel fog elérni valódi változást a diákok és a környezetük életében. Nem az a cél, hogy a tanár tökéletes legyen, viszont ha ezt a kölcsönös kapcsolatiságát a tanórán – ott és akkor – képes megélni, akkor a lehető legtöbbet valósította meg.

3.2.5.1. Remény

Végül az etikai kérdések során döntő szerepe van annak, hogy a tanár – részben önnevelési folyamatát is szem előtt tartva – folyamatosan felteszi-e magának a kérdést: Mit teszek azért, hogy oldjam a szorongást, az aggódást? A diákok jelentős része – legyen szó bármilyen életkorról – az etikai témák kapcsán hajlamos megijedni, a félelemtől leblokkolni, ami vagy szorongáshoz, vagy a kérdések negligálásához vezet. Egyre beláthatatlanabb környezeti válság, követhetetlen virtuális világok, rohamosan elszabaduló technikai fejlődés, az emberi egészségre gyakorolt érthetetlen hatások, felfoghatatlan gazdasági viszonyok – csak néhány téma, amellyel nap mint nap találkozunk. Létkérdés, hogy a tanár ezekről a kérdésekről beszéljen, de az is döntő, hogy hogyan beszél róla. Nem elég a dilemmát feltárni és azt körbejárni – mert így még nem befejezett a beszélgetés. Nem elég az adatokkal „sokkolni”, mert ez még nem vezet megoldáshoz. Nem szabad traumatizálni, hanem reményt kell kelteni. Ami az egész folyamatot gyümölcsözővé teszi, az a remény. A remény, amely sokkal többet jelent azoknál a könnyelmű hangoknál, hogy „majd úgyis megoldódik”, a „nagy emberek majd kitalálnak valami” vagy hogy „máskor is volt már az emberiség bajban, most is lesz valahogy”. Sőt a reménység több annál az érzésnél és vágynál is, amely sok buzdító beszédben vagy ígéretben megfogalmazódik. Václav Havel mondataiban a remény lényegéről olvashatunk, mely mind az oktatási folyamat, mind az égető etikai kérdésekről való gondolkodás során hasznos lehet: „A remény nem optimizmus. Nem meggyőződés, hogy valami jól fog végződni, hanem bizonyosság, hogy valaminek értelme van, függetlenül attól, hogy hogyan végződik.” Az etikai kérdésekkel való hittanórai foglalkozás – éppúgy, mint minden oktatási folyamat – kockázatos vállalkozás, mert nem tudjuk biztosan a végeredményét, nem látjuk előre a gyümölcsét, nem tudjuk, hogyan fog végződni. De értelme, úgy vélem, egészen biztosan van. S hogy hogyan fog végződni, az részben azon is múlik, hogy ma hogyan foglalkozunk ezekkel a kérdésekkel.

„A remény nem optimizmus. Nem meggyőződés, hogy valami jól fog végződni, hanem bizonyosság, hogy valaminek értelme van, függetlenül attól, hogy hogyan végződik.”

AJÁNLOTT IRODALOM

LUKÁCS László: *Valláspedagógia*. Sapiientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, Budapest, 2010.

TAMMINEN, Kalevi – VESA, Laulikki – PYYSIAINEN, Markku: *Hogyan tanítsunk hittant? Vallásdidaktika*. Luther Kiadó, Budapest, 2001.

Felhasznált irodalom

ASTLEY, Jeff: *The Philosophy of Christian Religious Education*. Religious Education Press, Birmingham, 1994.

BURGGRAEVE, Roger: A Three-Dimensional Methodology for a Christian-Inspired Ethical Education. In: Lombaerts H. – Pollefeyt, D.: *Hermeneutics and Religious Education*. Leuven University Press, Leuven, 2004. 375–398. o.

EMMONS, Robert A.: Is spirituality an intelligence? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10. évf. 2000/1. 1–26. o.

GARDNER, Howard: A Case Against Spiritual Intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10. évf. 2000/1. 27–34. o.

HORNE, Herman H.: *Teaching Tehniques of Jesus*. Kregel, Grand Rapids, MI, 1971.

HUGHES, R. G.: Sermons Shaped Like Questions. *Concordia Journal*, 26. évf. 2000/2. 138–146. o.

KODÁCSY-SIMON Eszter: A hitoktatásban felmerülő kérdések logikai háttere. *Lelkipásztor*, 80. évf. 2005/7. 258–261. o.

KODÁCSY-SIMON Eszter: Számít-e a számonkérés, értékes-e az értékelés hittanból? In: Czöndör István – Kende K. Péter (szerk.): „Örömmel adom örökségül”. *Evangélikus közösségi jövőképek*. Luther Kiadó, Budapest, 2013. 30–48. o.

KODÁCSY-SIMON Eszter: Kivezetés beavatással – az egyházi iskolában. In: Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és nemzetek*. Luther Kiadó, Budapest, 2016a. 177–187. o.

KODÁCSY-SIMON Eszter: A szabadság és felelősség néhány vonása az oktatásban Luther Márton írásain keresztül. In: Bacskai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Ábel Kiadó, Cluj-Napoca, 2016b. (Megjelenés alatt.)

LOMBAERTS, H. – POLLEFEYT, D.: Topics of the Academic Discussion. In: uők: *Hermeneutics and Religious Education*. Leuven University Press, Leuven, 2004. 417–420. o.

MACMURRAY, John: *Reason and Emotion*. Humanity Books, New York, 1992.

MAYER, John D.: Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10. évf. 2000/1. 47–56. o.

MERRILL, William P.: *Christian Internationalism*. Nabu Press, Charleston, South Carolina, 2013.

MIDGLEY, Mary: *Heart and Mind. The Varieties of Moral Experience*. Routledge, London, 2003.

N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 2004.

PUSZTAI Gabriella: *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest, 2004.

ROEBBEN, Bert: Modern Narrative Identities in the Bible. Notes on a Subversive Concept of Religious Education. In: Lombaerts H. – Pollefeyt, D.: *Hermeneutics and Religious Education*. Leuven University Press, Leuven, 2004. 215–232. o.

- SÁNTHA Kálmán: Abduktív következtetés a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Új Pedagógiai Szemle, 2008/8–9. 32–44. o. Web: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/abduktiv-kovetkeztetes-a-kvalitativ-pedagogiai-kutatasban>. (Megtekintés: 2016. 07. 21.)
- SCHNELLER István: Luther nevelési eszményének jelentősége. In: Ösvény. A Luther-Társaság folyóirata. V–VIII. évf. 1917–1920. Hornyánszky, Budapest, 1920. 1–21. o.
- SZABÓ László Tamás: *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.
- TER AVEST, I. – BERTRAM-TROOST, G. – MIEDEMA, S.: Religious Education in a Pillarised and Postsecular Age in the Netherlands. In: Franken, L. – Loobuyck, F. (szerk.): *Religious Education in a Plural, Secularized Society. A Paradigm Shift*. Waxmann, Münster, 2011. 85–98. o.
- TILLICH, Paul: *Rendszeres teológia*. Ford. Szabó István. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- VELING, Terry A.: *For You Alone. Emmanuel Levinas and the Answerable Life*. Cascade Books, Eugene, 2014.
- WARNOCK, Geoffrey, J.: *The Object of Morality*. Methuen, London, 1971.
- WEGENAST, Klaus: παραδίδωμι [szócikk]. In: Brown, Colin (szerk.): *Dictionary of New Testament Theology*. 3. köt. Paternoster Press, Grand Rapids, MI, 1986. 772–775. o.
- ZOHAR, D., Marshall, I.: *SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence*. Bloomsbury, London, 2000.