

Gorbai Gabriella:<sup>1</sup>

## A vallásos spiritualitás elmélyítése a tanárképzésben

**Reflecting to Religious Spirituality in Teacher Training.** We think that during the training of teachers (beside their professional and methodological formation) we have to enhance their sense of vocation, dedication, and, as a result, to enhance their personal development.

The Dutch researcher F. A. Korthagen, in the so-called onion-model has shown that within the individual there are several levels that can be affected, and in his opinion every single level can give us an answer to the question concerning the most important qualities of a good teacher. These perceptions can and must be used in parallel during teacher training. The model touches some relatively new research areas, such as the *professional identity and vocation* of the teachers. This is why we consider that it can be used as a framework for the development of future religion teachers.

In this study we argue that Korthagen's original onion-model should be completed with a new level, which is essential from the perspective of a religion teacher's profile. Considering this specific profile of competence, the new level is that of *religious spirituality*, meaning the accomplishment of professional identity and missions.

**Keywords:** teacher training, „onion-model”, religious spirituality, professional development.

### Bevezetés

A valláspedagógia szakos hallgatók tanítási gyakorlatát előkészítő és azt irányító tanárként az elmúlt évek során bizonyossá vált számomra annak szükségessége, hogy a tanárjelöltekben a képzés során – a szaktárgyi és szakmódszertani felkészítésen túl – a hivatástudatot, az elkötelezettséget, ezáltal a személyiségfejlesztést is mélyrehatóan kell alakítani. Hazánkban a hivatástudat ilyen jellegű fejlesztése eddig nem valósult meg, és ha közvetlenül a szakmai képzés során beszéltek is erről, de a képzés során explicite nem tértek ki

---

<sup>1</sup> Egyetemi adjunktus, BBTE Református Tanárképző Kar, email: ggorbai@yahoo.com.

a személyiségfejlesztésre, a hivatástudat megerősítésére, ennek a személyiségfejlesztésben játszott szerepére.

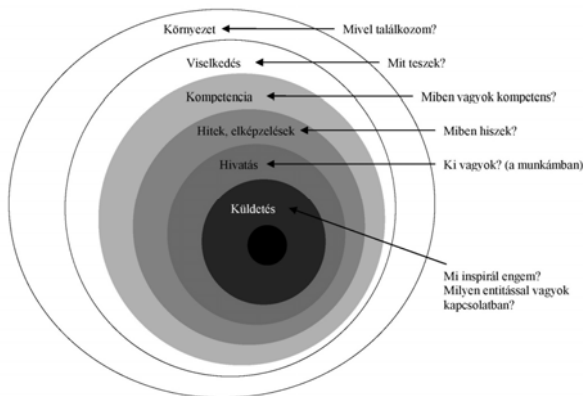
Ahogy azt Bagdy Emőke is állítja, „A tanár legfontosabb munkaeszköze saját személyisége”<sup>2</sup>, ennek megvalósítása a vallástanárképzés során igen komplex, ugyanakkor elkerülhetetlen folyamat.

Az elkötelezett, szakmailag és érzelmileg érett tanárság lényegére vonatkozóan egy egészen új megközelítést mutatott be számomra F. A. Korthagen<sup>3</sup> holland kutató, aki az ún. hagyama-modelljében azt vázolja fel, hogy az egyénen belül több olyan szint van, melyekre a képzés során hatni lehet, s szerinte minden egyes szint más választ adhat arra a kérdésre, hogy melyek a jó tanár legfontosabb tulajdonságai, ugyanakkor ezeket a megglátásokat párhuzamosan kell és lehet a tanárképzésben felhasználni. A modell olyan, viszonylag új kutatási területeket emel ki, mint a tanárok szakmai *identitása és küldetése*, ezért úgy vélem, hogy az elmélkedés és fejlődés kereteként szolgálhat a leendő vallástanárok számára is.

Korthagen alábbi modelljének felhasználásával keresem azokat a legmegfelelőbb beavatkozási módokat, melyekkel a tanárképzés egyik fontos szakaszában, a pedagógiai gyakorlat során, a tanárjelölt viselkedését meghatározó egyes szintek fejleszthetők.

## A hagyama-modell

Korthagen a modellt a reflexió tartalmára vonatkozóan dolgozta ki, mely hat összetevőt tartalmaz:



<sup>2</sup> BADGY Emőke: *A hivatásemélyiség fejlesztése*. Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, 1993, 54.

<sup>3</sup> KORTHAGEN, F.A.J.: In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*. No. 20, 2004, 77. (Továbbiakban: KORTHAGEN: In search of...)

Mindegyik szintet különböző módon kell megközelíteni. A viselkedést megváltoztatandó intervenció típusa nem ugyanolyan, mint az, amelyet akkor alkalmazunk, amikor a küldetés- vagy identitástudatra vonatkozó lényeges elemeket szükséges tudatosítanunk. Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy a szakirodalom alapján miként tudjuk a különböző szinteket a tanárképzésben a megfelelő intervenciókkal összekapcsolni. Ennek az ábrának a jobboldali oszlopát nagymértékben befolyásolta Gallimore és Tharp<sup>4</sup> elmélete a „támogatott teljesítményről”<sup>5</sup>. Ők hatféle intervenciót különböztetnek meg: modellálás, az előre nem látható helyzetek menedzsmentje, a visszajelzés adása, oktatás, kikérdezés és kognitív strukturálás. Az alábbi ábrán, a visszajelzés és a kikérdezés a coaching (felkészítés) fontos aspektusaként szerepel. Korthagen szerint a kognitív strukturálás a fogalmi (konceptuális) -váltás megközelítésnek fontos összetevője.

Táblázat: A változás szintjei és az intervenciók kapcsolata a tanárképzésben

Szintek	Megfelelő intervenciók módok
1. Környezet	A megfelelő tanulási környezet megteremtése
2. Viselkedés	Modellálás, az előre nem látható helyzetek menedzsmentje
3. Kompetenciák	Oktatás, képzés (tréningek, coaching)
4. Hitek, hiedelmek	Fogalmi váltás megközelítések
5. Szakmai identitás	?
6. Küldetés	?

Korthagen<sup>6</sup> a jobboldali oszlopról a következőket mondja el:

- Azért, hogy a tanárjelöltek megismerkedjenek a tanár szakmai fejlődése szempontjából releváns „környezettel”, fontos *megfelelő tanulási környezetet* biztosítani számukra. Például olyan iskola, amelyben a tanítás hagyományos formában zajlik, nem alkalmas arra, hogy valaki az új tanítási eljárásokat elsajátítsa. A tanárképző intézmények az olyan gyakorlóiskolákkal való együttműködést kell, hogy szorgalmazzák, ahol a szakmai fejlődéshez próbálnak gyümölcsöző tanítási környezetet biztosítani.
- A *modellálás* abban áll, hogy a hallgatóknak megmutatják azt, mi a megfelelő magatartás, azért, hogy ők tudják azt utánozni. Ez azt kívánja a gyakorlatvezető ta-

<sup>4</sup> GALLIMORE, R. & THARP, R.: Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse. In: L.C. MOL (ed.): *Vigotsky and education. Instructional indications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992, 175–205.

<sup>5</sup> Assisted performance = támogatott teljesítmény. Fordítás tőlem G.G.

<sup>6</sup> KORTHAGEN, F.: *In search of...* 88-89.

nártól, hogy a tanár „úgy viselkedjen, ahogyan azt tanítja”. Mikor a diákok új magatartásformát próbálnak ki, fontos, hogy azt úgy tökéletesítsék, hogy kijavítják, ugyanakkor jutalmazzzák őket.

- *Tanítás, képzés és felkészítés* a nyílt (direkt) oktatási modell fő összetevői. (Mivel ez a modell széles körben ismert, nem fogjuk magyarázni.)
- A *fogalmi váltás* lényege a diákok létező nézeteinek a megváltoztatásában áll. Ennek egy jól ismert példája a diákok között létező azon közös elképzelés, hogy a tanítás a „tudásátadást” jelenti, míg a nevelői arra törekednek, hogy segítsék diákjaikat olyan nézetek kialakítására, amelyek sokkal inkább megfelelnek a tanítás konstruktivista szemléletének. A fogalomváltás (conceptual-change) stratégiái gyakran a következő lépésekből tevődnek össze<sup>7</sup>
  1. Először is a diákot arra biztatják, hogy a tanítási gyakorlat ideje alatt fellépett konkrét tapasztalatra reflektáljon.
  2. Ezután a diákot hozzásegítik ahhoz, hogy tudatosítsa azokat a gyakran implicit (tudattalan) hiedelmeket, amelyek bizonyos szerepet játszanak a különböző magatartási helyzetek megítélésében.
  3. Ezután, a különböző hiedelmeknek a hátrányait a diákokkal együtt kiértékelik, egy kritikus nézőpontot alakítva ki bennük ezek iránt.
  4. Ezek után a diákok elé alternatív – tudományosan megalapozott – elméletet állítanak.
  5. Végül a fenti elméletre alapozott, alternatív viselkedést gyakorolnak.

Korthagen hangsúlyozza azt, hogy az alternatív elméletnek a diák számára érthetőnek, elfogadhatónak és használhatónak kell lennie azért, hogy a jelenleginél magasabb „státuszt” érhessen el.<sup>8</sup>

Az ötödik és a hatodik szintek kapcsán elmondható, hogy a tanárképzés pedagógiájának a szakirodalma eddig viszonylag kevés figyelmet fordított a szakmai identitás és küldetés szintjébe való beavatkozásokra.

Kivételt képez Palmer<sup>9</sup>, aki a „belülről való” tanításra koncentrál, és hangsúlyozza a tanítás hivatását, örömeit és bánatait. Szerinte „a jó tanítást nem lehet leszűkíteni a technikára; a jó tanítás a tanár identitásából és fedhetetlenségéből ered.”<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Lásd. KORTHAGEN, F.A.J.: Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. In: *Teaching and Teacher Education*, 8, 3., 1992, 271. és WUBBELS, T., KORTHAGEN, F. & DOLK, M.: *Conceptual change approaches in teacher education: Cognition and action*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992.

<sup>8</sup> Azonban ez nem jelenti azt, hogy a hallgató ezentúl másképp fog viselkedni, kiemeli KORTHAGEN & LAGERWEF: i.m. 36.

<sup>9</sup> PALMER, P.J.: *The courage to teach*. San Francisco, Jossey –Bass, 1998.

<sup>10</sup> Uo. 10.

Newman<sup>11</sup>a tanárok ideáljait és vágyait tanulmányozta, és azt, hogy miként lehetne ezeket a tanárképzésben hasznosítani. Egy harmadik kivétel Allender<sup>12</sup>, aki a diáktanárokkal való munkáját úgy írja le, mint az én, mások és pedagógia közötti kapcsolatot.

Korthagen<sup>13</sup> az ábra bemutatásához azt a magyarázatot fűzi, hogy mivel a különböző szintek egymást befolyásolják, nagyon valószínű, hogy egy adott intervenciót egy másik szinten is alkalmazni lehet. Például a hallgatói hiedelmeket olyan intervenciók segítségével lehet befolyásolni, amelyek kevésbé használják a reflexiót, mint a fentebb leírt „fogalmi váltás” megközelítés. Például, a tanárjelölt nézetei megváltozhatnak egy új iskolában való tanításkor (a környezet általi befolyásolás), vagy mikor hozzásegítik ahhoz, hogy modellezés segítségével új magatartásformákat alakítson ki.

A tanárképzés szempontjából ez azt jelenti, hogy a szupervíziós folyamatban a tutornak a tanárjelölt problémás szintjére kell összpontosítani, de ugyanakkor ki kell terjeszteni figyelmét a többi szintre is, miközben szem előtt tartja azt, hogy minden szint sajátos intervenciót igényel. Röviden, a hagyma-modell, más néven a változás-szint modellje, segíthet a vezetőtanároknak abban, hogy igény szintnek megfelelő szakmai felügyeletet biztosítsanak.

Korthagen<sup>14</sup> szerint érdekes volna, hogy rendszerszerűen tanulmányozzuk a különböző szinteken megvalósuló integrált törekvések hatásait. Így lehetne tesztelni azt a hipotézist, mely szerint, ha a tanárok, jelöltek szakmai fejlődése stagnál, akkor meglehet, hogy ez amiatt van, hogy adott szinten megjelenő problémát nem terjesztünk ki mélyebb szintre.

Mindeddig a küldetés szintjét, valamint az ezzel foglalkozó elméleteket és gyakorlatot kevésbé elemezték. Ez sajnálatos a tanítás és tanárképzés esetében, mert még mindig sok olyan személy van, akik azért választják a tanári pályát, s főleg a vallás tanári pályát, mert „elhívatást” éreznek eziránt, küldetésüknek tekintik a gyermeki közösségen belüli „szolgálatot”. Ez olyan szempont, amely gyakran megjelenik a szakmai életrajzokban és a tanári képességek listájában. Ugyanakkor szinte egyáltalán nem találunk arra való hivatkozásokat, hogy milyen fontos szívvel-lélekkel tanárnak lenni, és ez az egyik oka annak, hogy olyan kevés figyelmet fordítanak a küldetés szintjén megvalósítandó intervenciókra.

Korthagen<sup>15</sup> olyan intervenciókat javasol, amelyek ígéretesnek tűnnek és alkalmazhatónak a tanárképzésben, tehát képesek lehetnek arra, hogy az ábrában található kérdőjeleket helyettesítsék.

---

<sup>11</sup> NEWMAN, C. S.: Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. In: *International Journal of Educational Research*. 33, 2, 2000, 125–217.

<sup>12</sup> ALLENDER, J. S.: *Teacher self: The practice of humanistic education*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2001.

<sup>13</sup> Uo.

<sup>14</sup> KORTHAGEN, F.: *In search of the essence of...* 89.

<sup>15</sup> Uo. 90.

A tanárjelöltek számára például kidolgoztak egy olyan programot, amelynek az volt a címe, hogy „Az iskolában a diákokkal szembesülsz vagy magaddal?” A négynapos program olyan diákokat vonzott, akik a tanítási gyakorlat ideje alatt bizonyos önértékelési problémákkal szembesültek, új igazságokat tudtak meg magukról. Sok résztvevő a bizonytalanságtól szenvedett, és majdnem mind olyan kérdésekkel küszködött az identitás vagy küldetés szintjén, mint: „Hajlandó – és képes – vagyok-e arra a magatartásra, amelyre nyilvánvalóan szükség van ahhoz, hogy a tantermi fegyelmet megtartsam?”, „Megfelel nekem ez a magatartás?”, „Még mindig tanár akarok lenni?”, „Megvan még bennem az a kezdeti készletés a tanári pálya irányába?”

A program keretében több olyan technikát alkalmaztak, amelyek a reflexiót segítették elő a tanárjelöltek identitás- és küldetés-szintjeinek tudatosítása céljából.<sup>16</sup> A hallgatók visszajelzései megerősítették, hogy a belső szintek tudatosítása – hivatás és küldetés szintjein való reflexió – ritkán valósult meg a tanárképzési program alatt, pedig ez a típusú reflektálás ugródeszka lehet úgy a karrierválasztás, mint a hallgatók konkrét tanítási magatartásának újszerű elemzéséhez.

### **A hagyma-modell kiegészítése a vallástanár kompetenciaprofiljának szempontjából**

Hogy világossá váljon egy hetedik szint beillesztésének a fontossága a hagyma-modellbe, a tanárjelöltek jövődöbeli hivatásának a kompetenciamodelljéből indulunk ki. A leendő vallástanárok képzésében mindenképpen figyelembe kell vennünk, milyen elvárásokat támaszt a társadalom (tanulók, iskola, egyház stb.) a már gyakorló vallástanárokkal szemben. Bár nem célunk a jó vallástanár lényegi tulajdonságait összefoglaló listák összevetése, sem pedig újabb erénykatalógus készítése (ez a tanulmány kereteit meghaladó, túl nagy igényű próbálkozás lenne), az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül, felvillantunk néhány véleményt a vallástanárra, annak feladataira vonatkozóan azokból az összegző tanulmányokból, melyek lényeges meglátásokkal gazdagíthatják a képzés, valamint a reflexió tartalmát.

---

<sup>16</sup> KORTHAGEN, F. & VERKUYL, H.: Do you meet your students or yourself? Reflection on professional identity as an essential aspect of teacher education. In: *Making a difference in teacher education through self study: Proceedings of the fourth educational conference on self study of teacher education practice*. England, Herstmonceaux, 2002. 43–47.

### Gondolatok a vallástanárról

A vallástanár személye, hivatás-értelmezése a mai valláspedagógia egyik ugyancsak sokat vitatott területe. „Amiképpen az újabb homiletikában nyilvánvalóvá lett, hogy a prédikáció krízisei a prédikátor krízise, ugyanúgy napjaink valláspedagógiája előtt is világos, a vallástanárnak kulcsszerepe van a vallástanítás és vallásos nevelés hatása szempontjából.”<sup>17</sup>

Boross Géza szerint, mivel a valláspedagógiában a módszer a vallástanár maga, egyaránt fontos a (vallástanár) szakmai<sup>18</sup> és *spirituális kompetenciája*. „A valláspedagógiai tevékenység szubjektív feltétele a vallástanár spiritualitása, élő, keresztyén személyisége. E személyiség jellemvonásai: hitbeli nagykorúság, empátia, dialógus-készség, a lelkigondozás képessége is. Úgy is mondhatjuk bátran, hogy a vallástanár pásztori lelkületé.”<sup>19</sup> Pár évtizeddel ezelőtt a gyakorlati teológia úgy beszélt a lelkipásztorról, mint pedagógusról. Ma ugyanannyit, ha nem többet kell beszélünk a vallástanárról, mint lelkigondozóról. „A valláspedagógia nagy, összetett, komplex tevékenység. Oktatás, kommunikáció, de ugyanakkor nevelés, ami ma azt jelenti, hogy lelkigondozás. Ezért a vallástanárképzés fundamentális problémája ma, hogyan tudnánk olyan vallástanárokat képezni, akik a felnövekvő új nemzedéknek nemcsak szakoktatói, hanem lelkigondozói is.”<sup>20</sup>

Napjaink ideális valláspedagógusa a partner-pedagógus. Az ilyen pedagógus készen áll a tanítványával szemben a kritikai szolidaritásra, azáltal, hogy valóban komolyan veszi a kérdéseiket. Isten színe előtt tanár és diák – a tanár nagyobb szakmai jártassága ellenére is – egyformán kérdezettek és tanulók. Az a vallástanár, aki azonosult az evangélium megszabadító üzenetével, nemcsak tanítványai személyes szabadságát respektálja, hanem nyitott a kérdéseik előtt is. A diákok megítélése szerint a jó vallástanár ma az, aki 1. bizalmi partner, 2. felebarát, 3. beszélgető partner.<sup>21</sup>

Frör<sup>22</sup> rámutat, hogy a vallástanár az iskolában akarva-akaratlan az egyház képviselője. Ezt a szerepet a vallástanárnak nem kell tagadnia, sőt inkább vállalnia kell. Partnerei (főleg a tanítványai) nem semlegességet várnak tőle, hanem egyértelmű állásfoglalást, ami megfelel személyes meggyőzésének, s így „személyes reprezentánsává” teszik őt az általa képviselt értékeknek. Természetesen nem úgy kell állnia a vallástanárnak csoportja előtt, mint kész és tökéletes keresztyénnek, hanem mint aki a csoportjával együtt kérde-

---

<sup>17</sup> Boross Géza: i.m.

<sup>18</sup> Szakmai kompetencia alatt az egyetemi szintű hermeneutikai, egyháztörténeti, rendszeres és gyakorlati teológiai, valamint a pedagógiai, didaktikai és vallástudományi (vallástörténeti, valláspszichológiai és vallásfilozófiai) szakképzést értjük.

<sup>19</sup> Boross Géza: i.m.

<sup>20</sup> FRÖR, K.: *Grundriss der Religionspädagogik*. Konstanz, 1983, 91.

<sup>21</sup> Vö. KOTSCHY Beáta: A keresztyén pedagógus és iskola egy kérdőíves vizsgálat tükrében. [www.communio.hu/vigilia/2000/5/kot0005.htm/](http://www.communio.hu/vigilia/2000/5/kot0005.htm/) 2000.06.22.

<sup>22</sup> FRÖR, K.: i.m. 96.

zösködik az Isten Igéje után. A kényszeres igazhitűség éppen olyan káros, mint a mindenáron való kényszeres modernkedés. Mindenesetre Frör<sup>23</sup> szerint a vallástanár ne csak szakember legyen, hanem lelkipogozó is! Legyen tudatában mindvégig annak, hogy ember csak ember által nevelhető (Kant), s hogy a fiatal tanulók számára a személyes kisu-gárzó erő fontosabb, mint minden más.

„A vallásoktatásnak nemcsak értelmi szinten kell bemutatnia a hit mibenlétét, hanem arra kell ráébresztenie a növendékeket, hogy lássák a vallásosság emberformáló erejét, fontosságát személyes életükben. Ez igen gyakran a személyes tanúságtételen keresztül történik. Ez a vallásosság személyes vetülete.”<sup>24</sup>

Szabó Lajos a tanárra, nevelőre vonatkozóan szintén a lelki dimenzió vállalását tartja fontos kritériumnak, hiszen csak így képzelhető el a keresztény oktatás és nevelés családban, iskolában és egyházban. „Ha a keresztény nevelő a hit-dimenziót őszintén valóságának tartja, akkor azt nem csak figyelembe veszi, hanem az áthatja egész nevelői munkáját, egész életét. Úgy is mondhatnánk, hogy elsősorban példájával nevel. Természetesen a nevelő és a nevelendő közötti személyes beszélgetésekben ezeket a lelki szempontokat csak akkor használhatja, ha a nevelendő is a keresztény hit alapján áll, mert a hitet nem lehet másra kényszeríteni, nem lehet parancsolni; legfeljebb jól vagy rosszul ajánlani, vagy Istentől kikönyörögni.”<sup>25</sup>

### *A szakmai öntudat és a küldetés szintjének kiteljesítése – a hagyma modell hetedik szintje*

A vallástanár személyéről (lelkipogozó alkat), feladatairól, kompetenciájáról (spirituális kompetencia), a tanulókkal való kapcsolatáról elhangzott vélemények is alátámasztják azt a megítélésünket, hogy szerintünk a Korthagen-modell a vallástanárképzés esetében nem ad kellően átfogó magyarázatot arra, hogy a hagyma-modell két belső szintje (hivatás és küldetés) mellett esetleg milyen más szintre kellene reflektálni. Ugyanis a modell arra teremt lehetőséget, hogy a tanárjelölt reflektálhasson, hogy milyen tágabb entitással érzi magát kapcsolatban, illetve mi a személyes ihletforrása. De fontosnak tartjuk a vallástanárjelöltek esetében arra kitérni, hogy a sajátos vallásos spiritualításra való reflektálás is megtörténhessen.

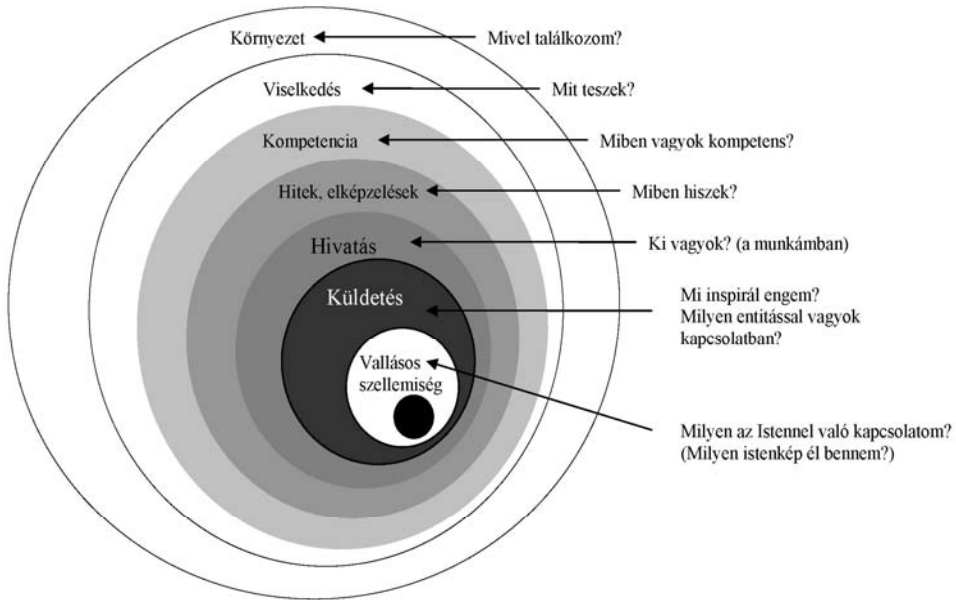
---

<sup>23</sup> Uo. 96.

<sup>24</sup> SZENTMÁRTONI Mihály: *A vallásoktatás akkordjai, A hitoktatás technikája és művészete*. Agapé, Szeged, 2001. 199.

<sup>25</sup> Szabó Lajos: i.m.





5. ábra: Korthagen, F. – Gorbai G.: A hagyoma-modell hét lehetséges szintje (2011)

Ezért van szükség olyan belső szint beillesztésére, amelyet szerintünk optimális hatékonysággal a szakmai hivatás és küldetés szintjei fölé kell beillesztenünk, ezáltal biztosítva azt a többletet, amelyre ezen tanárjelölteknek szükségük lenne egy szakmai és spirituális kiteljesedéshez.

Ezt a szintet a *vallásos szellemiség* szintjeként határoznánk meg, amely a hagyoma-modell legbelsőbb, küldetés-szintjére simul rá és tovább gazdagítja a vallástanárjelölt reflexiójának a tartalmát.

Megjegyezzük, hogy a modell kiegészítést teljes körű újításként vezettük be, ugyanis ezt a réteget (szintet) a reflexió tartalmának kifejtésében eddig (legalábbis tudunk szerint) senki nem használta, azaz ha igen, akkor erről nem létezik írásos bizonyíték.

Tehát a tartalomgazdagítás érdekében fontos lenne a modell kiegészítése ezzel, a vallásos szellemiség (spiritualitás) rétegével. A vallástanár munkájának ideális (de nem minden!) esetben spirituális dimenziói is vannak: küldetése Istentől származik és munkájának célja az „Evangélium és Istennek a bűnös emberiség érdekében elkövetett mentő cselekedeteinek bemutatása.”<sup>26</sup> Ebből kiindulva fontosnak tartjuk a spiritualitás

<sup>26</sup> Uo. 151.

fogalmának tisztázását, illetve a vallástanárjelölt – tutor (gyakorlatvezető) közti kapcsolat spirituális vetületeinek a megvilágítását.

„Aki szeret engem, azt Atyám is szeretni fogja. Én is szeretni fogom, és kinyilatkoztatatom magam neki” (Jn 14,21).

### *A vallásos spiritualitás alapkérdései*

A *spiritualitás fogalmának* pontos meghatározása a teológia számára nem könnyű feladat. „A spiritualitás keresztyén értelmezése feltételezi a *spiritus sanctus*, a Szentlélek behatását, a ‚Lélekből való létet’ és a ‚Lélekben való létet’. A kettő közötti széles tartományba tartozik *mind* a Lélek megtapasztalása, *mind* az életvilág megtapasztalása.”<sup>27</sup>

A *spirituális tapasztalat* a Szentlélekkel való kapcsolatot feltételezi. Spiritualitás alatt azt a Szentlélektől származó, konkrét életformát, életmódot értjük, melynek keretei között az egyén létté váltja az evangéliumot. Minden spiritualitás egy intenzív spirituális tapasztalat következménye, amelyre az ember megnyílt. A tapasztalatot követi a reflexió és a tanúságtétel. A spirituális tapasztalatot tehát a következőképpen definiálhatjuk: a Szentlélek jelenlétének és működésének belülről való megtapasztalása.<sup>28</sup>

Amikor spiritualitásról, spirituális tapasztalatokról hallunk, feltehetjük a kérdést, hogy *hol* születik meg a kapcsolat a Szentlélek és a konkrét személy között, melyek azok a körülmények, amelyek között a spirituális tapasztalat realizálódhat

A spirituális tapasztalat klasszikus helyei az egyházi élethez kapcsolódnak, ezen belül néhány különösen alkalmas helyet és állapotot mindig is számon tartott a keresztyén köztudat, mint pl. az istentisztelet, az imádság, a csend stb.<sup>29</sup>

Fontos néhány kiegészítést tennünk, hangsúlyozva a Szentlélek impulzusaira való nyitottságot, aki úgy az egyház egyes csoportjaiban, mint minden megkeresztelt ember életében, a legkülönbözőbb korokban és élethelyzetekben munkálkodik.

A teremtett világ bármely helye, a történelem bármely időpontja, az emberi élet bármely körülménye alkalmas arra, hogy spirituális tapasztalatnak alkalmat adjon. Ezért a klasszikusnak számító helyek mellett azokat a sajátos helyeket és körülményeket is meg kell említenünk, amelyek az elmúlt időszakban valamilyen ok miatt háttérbe szorultak, valamint hangsúlyoznunk kell azokat a helyeket, körülményeket, amelyek napjainkban, a mai ember sebei és érzékenységei folytán, sajátosan magukban hordozzák a spirituális tapasztalat lehetőségét.

<sup>27</sup> HÉZSER Gábor: A spiritualitásról – gondolatok nemcsak protestánsoknak... In: Studia Universitatis Babes-Bolyai, Teologia Reformata Transylvania. 1–2., 2008, 197–210.

<sup>28</sup> PEHM Gilbert: Bevezetés a spirituális teológiába. [http://www.sapientia.hu/hu/system/files/spiritualis\\_teologia.pdf](http://www.sapientia.hu/hu/system/files/spiritualis_teologia.pdf)

<sup>29</sup> Uo.

- Az anyag, mint a spirituális tapasztalat lehetséges „helye”, fogalmilag magába foglalja mindazt, ami az embernek materiális eredetéhez, testi jellegéhez tartozik. Az ember dualista megközelítése – a neoplatonizmusnak köszönhetően – a spiritualitás területén is komoly torzulásokat eredményezett. Ennek korrekciója ugyan nem túl látványos, de azért folyamatban van, amit többek között egy új fogalom, „az anyag spiritualitása” is fémjelez. Természetesen továbbra sem könnyű az ember testi és lelki valóságának viszonyát megragadni, és az anyagban megélt spirituális tapasztalatról beszélni.<sup>30</sup>
- Az evilági elkötelezettség, mint a lehetséges spirituális tapasztalat helye alatt azt a keresztény elköteleződést értjük, amely a világnak, technikai, szocio-politikai struktúráknak, evangéliumi értékek nyomán való alakítására irányul, a legtágabb értelemben.<sup>31</sup> A teológia olyan témakörökkel is foglalkozni kezdett, mint munka, gazdaság, technika, politika, emberi jogok, kultúra, szegénység stb., így megnyílt a kapu annak tudatosítása előtt is, hogy az evangéliumi spirituális tapasztalat nem zárható ki az említett területekről sem.<sup>32</sup> (A munka spiritualitásáról az alábbi alfejezetben részletesebben szólnunk.)
- Elszigeteltség állapotai, a társadalom peremén megélt élethelyzetek, egyszerű, kiszolgáltatottságban élő emberek életállapota szintén erőteljes spirituális tapasztalatokra, azok erőteljes növekedésére adhat alkalmat, mint pl. a munkanélküliség, az emigráció, az emberi nyomor egyéb negatív tapasztalatai, de ide sorolható a háztartási munka elszigeteltségében élő családanya helyzete is. Semmiképpen nem elhanyagolható területei ezek a spirituális tapasztalatoknak.<sup>33</sup>

Alapvető fontosságú kijelentést tesz Pehm Gilbert, amikor a „világi spiritualitásról” beszélve hangsúlyozza, hogy Isten, az ő kegyelmével elér oda is, ahol még nem emeltek neki oltárt, és a keresztények életében Isten ott is megtalálható, ahol a világi életet örömmel, természetességgel, komolysággal és bátorsággal éli meg az ember.

Itt kell megjegyeznünk, hogy nem szabad túlértékelni a spirituális tapasztalatokban azt a pszichés összetevőt, amely által az ember önmagában tudatosítani, „megérezni” képes különböző világi élethelyzetekben Isten jelenlétét. Nem is egyfajta mentális erőfeszítésről van szó, amelynek eredményeképpen az ember számára, egy adott szituációban, Isten jelenléte elképzelhetővé válik. Az Isten szubjektíve megélhető jelenlétének határain túl, annak a teremtett valóságnak természetes jelentésében és jelentőségében objektíve megnyilvánuló jelenlét hitén van a hangsúly, amellyel az ember éppen foglalkozik. Azon a hiten, mely az adott, gyakran megváltoztatásra szoruló realitások jelentésének legmélyén Istent, a Teremtőt vallja. Isten a dolgok legmélyebb értelme, és amikor az ember

---

<sup>30</sup> Uo.

<sup>31</sup> Uo.

<sup>32</sup> Uo.

<sup>33</sup> Uo.

hagyja, hogy a dolgoknak ez a legmélyebb értelme megragadja, vagy harcol mindazzal szemben, ami ezt a legmélyebb jelentést tagadja, vagy figyelmen kívül hagyja, Istentől hagyja magát megragadni. Az az ember, aki a teremtett világ realitásaival érintkezve ezeknek legmélyebb jelentését és jelentőségét elfogadva küzd a jelentéktelenség kísértése ellen, spirituális tapasztalatra tesz szert.

Az ember tehát minden teremtett realitásban találkozhat a Szentlélekkel, hiszen Ő élte, tartja létben mindazt, ami van, vagy még pontosabban, a Szentlélek közelít minden teremtett dologban az ember felé, teszi magát megtapasztalhatóvá, még akkor is, ha ezek a spirituális tapasztalatok nem nagyon kontrollálhatók, kevésbé evidensek, kevésbé állnak befolyásunk alatt. A spirituális tapasztalatok ezen formái különböző neveket kaptak és kaphatnak, mint pl. implicit tapasztalat, anonim tapasztalat, vagy objektív tapasztalat stb., azonban valóságos spirituális tapasztalatoknak kell őket tartanunk.

### *A keresztyén közösség, mint a spirituális tapasztalatok sajátos, mai helye*

A racionális világszemlélet már nem hajlandó arra, hogy magának az Istennek működését lássa mindenütt. A városban élő embert nem az Isten teremtő kezéből kikerült természet veszi közvetlenül körül, hanem a maga által alkotott környezetben él. A ma embere számára tehát nem a természet az istentapasztalat elsődleges helye, hanem az emberek közötti kapcsolatok. A közösség az a hely, ahol Isten jelenléte megszólítja. A keresztyén közösség Isten háza, a templom. „Mindnyája Isten temploma vagytok” – mondja Pál. Az egyházközség, mint gyülekezet, és az egyes keresztyén személyesen is az. „Nem tudjátok, hogy testetek (vagyis ti magatok) Isten temploma?” (1Kor 6,19), azaz olyan hely, ahol jelen van az Isten.

A keresztyén közösség ma az a sajátos hely, ahol korunk mélyeséges változásai közepette élő ember a maga aktuális érzékenységéből, pozitív adottságaiból és sebzettségéből fakadóan, leginkább képes Isten jelenlétét, az Ő Lelkének működését megtapasztalni. A hívő keresztyének kölcsönösen Isten jelenlétét közvetítik egymás felé.

### *Összegzés*

A tutor–vallástanárjelölt kapcsolat egyfajta segítő kapcsolat is, ily módon érvényesnek tartjuk e viszonyra nézve mindazokat, amiket Hézszer Gábor a lelkigondozó–gondozott kapcsolatára vonatkozóan megfogalmazott: „A spiritualitás lehetővé teszi az ember számára, hogy mindennapi tapasztalatainak tömegét összefüggő, értelmet adó egészévé rendezze. Olyan valóság-értelmezést tesz lehetővé, amely tájékozódási alapot nyújt az élet számára, és így megtartó erejű. A teljes élet utáni vágy keretekre talál. Ez egyik döntő feltétele annak, hogy életünk kiegyensúlyozott legyen... A segítő gyakorlatnak latensen

vagy nyíltan mindig spirituális dimenziója is van. Ez jelentkezhet a segítségre szoruló explicit vagy érzékelhető, de ki nem mondott kérdésfeltevéseiben. És jelentkezik a segítő spirituális habitusában, – Bálint Mihály óta tudjuk, hogy a segítő személyiségének, amelynek a spiritualitás vagy annak hiánya is része, milyen jelentős befolyása van a segítségre. Nem szólam, hanem tény, hogy az orvos, a segítő a(z egyik) legjobb gyógyszer.”<sup>34</sup> Az elmúlt évek tapasztalataiból számunkra is bizonyossá vált, hogy a tanítási gyakorlat során lényeges szempont a gyakorlatvezető tanárok kiválasztására vonatkozóan, hogy a hallgatók olyan tanármodellektől tanulhassanak, akik mintát adnak hivatásszeretetből, a pálya iránti elkötelezettségből, sőt a vallásos szellemiség és küldetéstudat szempontjából is követendő példakkká válhatnak.

---

<sup>34</sup> HÉZSER Gábor: i.m. 209.