

Kodácsy-Simon Eszter

SZÁMÍT-E A SZÁMONKÉRÉS, ÉRTÉKES-E AZ ÉRTÉKELÉS HITTANBÓL?

Szeretet. Az Isten–ember kapcsolat a szeretetre épül. Ebből következően úgy tűnhet, semmi helye nincs tudásnak vagy észnek, s ez alapján a hitoktatás tárgya is megkérdőjeleződhetne. Ám a szeretet nagy parancsában ez áll: *„Szeresd az Urat, a te Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből, teljes erődből és teljes elmédből...”* (Lk 10,27) A kérdés tehát nem az, hogy lelkesedünk-e Isten iránt vagy akarunk-e hozzá tartozni, hanem hogy szeretjük-e annyira, hogy gondolataink is körülötte forognak, és akarunk-e többet tudni róla. Tehát a hittan szeretete mint tárgyi birtokos – vagyis hogy szeretjük-e a hittant – függvénye az alanyi birtoknak – vagyis hogy a szeretetünk része-e a hittan, az Istent megismerni akaró tudás. Ebből kell kiindulni minden esetben, amikor emberi értelem szerint a hittan tárgyaról, a hitoktatás vonzóvá tételéről, számonkéréséről és értékeléséről van szó.

Tananyag hittanórán

A hittanórák anyagát több kategóriába lehet sorolni. Van egy olyan része a tananyagnak, amit nevezhetünk megtanulható ismeretanyagnak: a Biblia könyveinek felsorolása, a Tízparancsolat, Pál apostol missziói útjai, a nagy- és kispróféták listája, az Egyiptomból történő kivonulás csodái, Luther Márton és más teológusok életrajza, a kinyilatkoztatás formái vagy akár egy-egy szó szerint megtanulandó bibliai igever. De nem mondhatjuk, hogy a hitoktatás elérte a célját, ha a diák fel tudja sorolni mind a tíz parancsolatot. Ha ebben merül ki a számonkérés, akkor nem teszünk többet, mint memorizálásra, rosszabb esetben „magolásra” készítjük a gyermeket, s a megtanulható ismeretanyag sosem válik számukra hétköznapi, alkalmazható tudássá. S bár a memoritereknek is megvan a szerepük a tanításban, mégsem tehetjük kizárólag erre a hangsúlyt, s nem tekinthetünk mindenre memoriterként.

A hittanóra tananyagának másik része az, ami feltételezi a tényanyag egy részének – és nem feltétlenül az egésznek – az ismeretét, de amely túllép ezen. Westling és Pettersson alapján Tamminen a következőképpen fogalmazza meg ezt a különbséget:

„A hittan minden anyagának két oldala van: külső és belső. A külső oldalhoz tartoznak a konkrét jelenségek, viszonyok, események, környezet, személyek, amelyeket az anyag ábrázol. A belső oldal jelenti az anyag tulajdonképpeni tartalmát, értelmét és vezérgondolatát. A két oldal, a külső események és a belső lényeg állandóan jelen van az emberi életben. A hitoktatás célja nem csupán bizonyos események, dolgok, elbeszélések memorizálása, hanem azok igazi tartalmának és üzenetének a megértése és alkalmazása is.”¹ Vagyis fontos ismerni a Tízparancsolatot, de nemcsak felsorolni kell tudni a parancsolatokat, hanem érteni is kell, hogy mit jelent az ünnepnap megszentelése. Hasznos tudni a próféták neveit, de ha valaki megérti, hogy Jónás próféta miért nem akart Ninivébe menni, s mit nem akart megosztani a város lakóival, akkor sokkal fontosabb dolgot értett meg a tananyagból. Fontos ismernünk, hogy kik voltak Jézus tanítványai, de még fontosabb, hogy megértsük, mit jelent az elhívás és a követés. S nincs szükség feltétlenül a tényanyag egészére ahhoz, hogy lényegi összefüggéseket, alapvető üzeneteket megértsünk. Ha valaki esetleg nem tudja felsorolni mind a tizenkét tanítványt név szerint (esetleg több változatban), attól még lehet, hogy jobban érti azt, mit jelent Jézus elhívására válni – akár ma, kétezer évvel később.

Tényanyag és valami más

Akkor szükség van-e egyáltalán tényanyag tanítására? Igen. A hitnek ugyanis tartalmi elemei is vannak, amelyek nélkül a hit könnyen válhat valótlán rajongássá, csalóka hiszékenységgé, felszínes hiedelemmé. Pál apostol Timóteushoz írott levelében is azt a gondolatot fejezi ki, hogy a hitnek van bizonyos ismereti alapja is: „tudom, kiben hiszek” (2Tim 1,12). Nem akárhikiben hiszek. Nem valakiben hiszek. Nem „csak úgy”, általánosságban hiszek valamilyen isteni transzcendenciában. Tudom, kiben hiszek!

Természetesen mindebből nem következik az, hogy a hit egyenlő az ismerettel, s nem lesz minden ismeretből hit. Ám a hívó embernek kell hogy legyen valamilyen ismerete saját hitének elemeiről: arról, hogy ki Jézus Krisztus, miről szól az evangélium, mi a passiótörténet, mit tanított Jézus a felebarát fogalmáról, kihez tartozik az egész teremtett világ, hogyan mutatkozik meg Izrael történetén keresztül Isten szeretete és kegyelme, és még sorolhatnánk a példákat. Az Apostoli hitvallásban – és a legtöbb hitvallásban – is azt láthatjuk, hogy „a hit nem bizonytalanodik el a tartalom kérdéseinél, hiszen azt is pontosan meg tudja nevezni, hogy kiben és azt is, hogy mit hisz. A régi dogmatikák a hitnek ezt a részét *fides quae creditur*nak nevezték. (A hit, amely hitetik, azaz, amit hiszünk.) Ennek alapján jogos hittanról is

¹ TAMMINEN–VESA–PYYSIÄINEN 1998, 97. o.

beszélni, hiszen a hitnek van tanítható része is.”² S ez alapján lehet valamit számon kérni és értékelni, csak nem mindegy, mit, és nem mindegy, hogyan.

A tartalom kérdéseire azonban nemcsak a tényanyag tartozik hittanórán – s véleményem szerint a többi tanórán is –, hanem valami más: a gondolkodni tanítás is. Ha csak a tényanyagra helyezük a hangsúlyt, akkor átadhatunk – és számon kérhetünk – hatalmas lexikális tudást és kognitív ismereteket. Jártassá tehetjük a diákot formális rendszerekben, teológiai szakkifejezésekben. Fejleszthetjük értelmi intelligenciáját éppúgy, mint kulturális műveltségét. Ám ha itt megállunk, akkor csak a külső oldalon maradunk, s nem jutunk át a belső oldalra, a valódi üzenethez, a célhoz, a lényeghez.

Ha viszont megpróbáljuk a hittan anyagának mindkét oldalát megtanítani, akkor – és csak akkor – olyan célokat is elérhetünk, amelyek mind a tanuló személyét, mind a biblikus, mind pedig a valláspedagógiai területeket érintik, s amelyeket az evangélikus hittan kerettantervek is megfogalmaznak. Ez utóbbiak között szerepelnek például a következők: a Biblia és az egyház tanításának életszerű ismerete, a tanítványi életre való elhívás és bátorítás, a tanuló személyiségfejlesztése komplex módon (értelmi, érzelmi és lelki téren egyaránt), az erkölcsi érzék fejlesztése, felelős társadalmi részvételre nevelés, a keresztyén tanítás alapján értelmezett önismeretre segítés, a formális mellett az informális és nonformális tudás és ismeretek tanítása.³

A számonkérésről

Ha az órák tervezése és lebonyolítása során figyelembe vesszük ezeket a célokat, akkor gyorsan eljuthatunk a sokak által feltett kérdéshez: „Rendben van, tartsuk így a tanórákat, de hogyan lesz ebből számonkérés?” A példaként említett célok tanórai és gyülekezeti megvalósításához gazdag és sokszínű pedagógiai módszertan javasolt. Miért ne lehetne a számonkérés módszertana is éppily gazdag és sokszínű? Ki mondta, hogy csak egyetlen fajta számonkérés létezik: az, amelyből megtudjuk, hogy a diák fel tudja-e sorolni az összes apostoli levelet? Miért ne lehetne ugyanolyan életszerűvé és alkalmazhatóvá tenni s elsősorban az elmélyülésre és gondolkodásra fordítani a számonkérést is úgy, mint a tanórát?

² Szűcs 1995, 3. o.

³ A Magyarországi Evangélikus Egyház „Hit- és erkölcsstan” tantárgyi kerettanterve az 1–12. évfolyamok számára. Bevezető, 2–4. o.

Számonkérési formák

Az alábbiakban pár lehetséges példát sorolok fel a hittanórai számonkérésre, amelyek listája kreativitástól és kedvtől függően tetszőlegesen bővíthető.

Otthoni írásbeli munka

Az otthon, önállóan készített munka nem feltétlenül jelenti a megszokott házi dolgozatot. Lehet szó egy megadott kérdés alapján esszé vagy rövid újságcikk írásáról vagy például meditáció, imádság megfogalmazásáról. Lényeges, hogy a tanár által megadott kérdés az órán elhangzott tananyag továbbgondolására vagy más szempont szerinti elrendezésére készítse a diákat.

Irodalmi mű vagy művészeti alkotás elemzése

Az adott témakörhöz kapcsolódó vers, novella, regény, festmény, film vagy akár zenemű – nem irodalmi vagy művészeti – elemzése egy megadott kérdés alapján. Ide tartozhat az olvasónapló készítése is, amelyben valamilyen teológiai fogalomról gondolkodik a diák az olvasás során.

Képzőművészeti eszközökkel történő feldolgozás

Szinte mindig akad olyan diák, aki legszívesebben valamilyen művészi módon próbálja meg kifejezésre juttatni gondolatait. Festmény, rajz, kollázs, montázs, fénykép készítése is hasznos útja lehet olyan teológiai kérdések feldolgozásának, mint például „Ki a felebarátunk?”

Digitális alkotás

Tanárként mindennap megtapasztaljuk, hogy a mai fiatalok a digitális kultúrában élnek, abban szocializálódnak.⁴ „A felnövekvő nemzedékek már egyre kevésbé csak passzív befogadói a digitális kultúrának: nemcsak olvasnak, hanem írnak és alkotnak is benne. Ma már viszonylag egyszerű mobiltelefonnal is képeket, filmeket lehet készíteni, a honlapok, a blogok és a különböző közösségi hálózatok (például a Facebook) pedig az önkifejezés, illetve a kreativitás végtelen lehetőségét kínálják.”⁵ Érdekes lehet egy ilyen alkotói feladat azoknak a diákoknak, akik ebben a közegben mozognak leginkább otthonosan, s akiknek épp ezért az ismeretanyag hétköznapi életükben való alkalmazása az ezen a területen való jelenlétet és alkotást jelenti.

⁴ NYÍRI 2001, 31. o.

⁵ JAKAB 2012, 110. o.

Projektmunka⁶

Egy németországi tanulmány találón „produktív zavarkeltő módszerként”⁷ említi ezt a feladatot. Ennek során a diák egy olyan összetett munkát tervez meg és hajt végre a gyakorlatban, amelyhez felhasználja az órán megismert tényanyagot is, és további ismeretekre tesz szert a projektben – önállóan vagy csoportosan – felismert probléma megoldása során. A projektfeladatot megadhatja a tanár is (például beszéljen a diák egy templom akadálymentesítésének lehetőségeiről a gyülekezet vezetőivel), de a legérdekesebb projektfeladatok akkor születnek, ha a diákok maguk találják ki a számukra fontos és izgalmas kérdéseket. A projektfeladat a hagyományos tanítási és számonkérési módszerekhez képest sokkal élményszerűbb és használhatóbb tudáshoz segíti a diákokat.

Interjú készítése

Az interjú műfajának használata ahhoz a különleges, élményszerű találkozáshoz juttathatja el a tanulót, melyben az egyháztörténet, egy életút vagy akár az egyházismeret életszerűvé válhat számára. A konfirmációról való frontális tanítást például valódi ismeretté, a mindennapok részévé teheti egy sok évvel ezelőtt konfirmált személlyel készített interjú.

Kutató- vagy gyűjtőmunka

Ez a feladat kapcsolódhat a teológiai diszciplínák bármelyikéhez (etika, dogmatika, bibliaismeret stb). A diák egy konkrét kérdésben tud több csatornán – például könyv, újság, internet, beszélgetés, felmérés – keresztül információkat szerezni, személyes tapasztalatokat gyűjteni, s így a témában elmélyülni. Nemcsak egyéni látókörét tágíthatja így, de többek között arra is példát láthat, hogy mit jelent az, hogy egy kérdésnek többféle interpretációja létezik.

Órai vita disputamódszerrel

A módszer lényege, hogy egy előre megadott kérdésben a diákok kialakítják saját álláspontjukat, s felkészülnek arra, hogy 5-6 percen bemutatassák véleményüket a társaiknak. Ezután vagy az osztály bármely tagja, vagy előre felkért társaik vitába elegendnek velük. A disputához mindegyik résztvevőnek alaposan fel kell készülnie az adott témakörből. A módszer fejleszti a kommunikációs készséget, a logikát,

⁶ A projektfeladat szakaszai: témaválasztás, tervkészítés, szervezés, adatgyűjtés, a téma feldolgozása, produktum összeállítása bemutatható formában, a projekt értékelése és korrigálása, a produktum nyilvánossá tétele, a projekt lezárását követő tevékenységek. A projektmunkához lásd: HEGEDŰS 2002.

⁷ HORTOBÁGYI 2003, 23. o.

a koncentráció képességét, valamint segíthet a nyilvános beszéd iránti félelmek legyőzésében. További előnye a hagyományos számonkéréssel szemben, hogy ez is a tudás alkalmazására helyezi a hangsúlyt.

Az értékekről történő önálló vagy páros, kiscsoportos gondolkodás

Ez történhet például egy dilemma felvetésével, egy újsághír felolvasásával vagy egy elgondokodtató kép bemutatásával.

A hitoktatás során állandóan szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy a hitoktatás nem algebrai műveletek általános ismeretét jelenti. Nem arról van szó, hogy megtanítjuk a diákokat a hitoktatás „alpműveleteire” s a velük való operálásra. S nem is csak azt jelenti, hogy a teológia tudományos felosztásában helyet kap a teológiai etika is.⁸ A hitoktatás egyik legizgalmasabb része az, amikor a bibliaismereti tananyag, a dogmatikai tanítások vagy az egyháztörténet példái etikai kérdésekhez, erkölcsi dilemmákhoz vezetnek. S ez nem annak az értékpluralizmusnak a megismertetését jelenti, mint amely a „világi erkölcsstanoktatás” esetében alapvető.⁹ Ám a keresztény hit alapján sem lehet vegytiszta, érzelemmentes, egyszerűen leképezhető, racionális érvekkel alátámasztható, tökéletes etikai döntéseket meghozni. A tanulókat ugyanúgy végig kell vezetni a keresztény, erkölcsi értékszocializációs folyamaton, mint a nem keresztény alapokra épülő erkölcsstanórákon: segíteni kell őket abban, hogy erkölcsi értékeiket és álláspontjukat megfogalmazzák, tisztázzák és tudatosítsák, saját véleményüket másokéval ütköztessék, erkölcsi ítélőképességüket és döntésképességüket fejlesszék. Vagyis a hitoktatás is „gondolkodni tanítás a valóság erkölcsi vonatkozásairól”,¹⁰ csak mindezt a bibliai tanítás alapján tesszük.

A hagyományoshoz közel álló számonkérés

Lehet teszt vagy dolgozat íratása. Egyre több érv szól amellett, hogy az elméleti ismeretek számonkérésében nyújtott teljesítmény kisebb mértékben járuljon hozzá az összképhez. Mégis, ha ragaszkodunk ehhez a formához, akkor azt is megvalósíthatjuk minél inkább gyakorlati, a hétköznapi életben is felhasználható kérdésekkel.

⁸ Kamarás István vallásszociológiai tanulmányában nyolc magyarországi egyház vagy vallási közösség vezetőit kérdezte meg az erkölcs- és hittanoktatásról. Arra a kérdésre, hogy „Miféle tan a hittan?”, az alábbi válaszokat adták a különböző egyházi vezetők: hitismeret mellett misszió, hitre nevelés, az egyházi életbe való bevezetés, lelkeségi nevelés, keresztény/felekezeti identitás kialakítása, keresztény életre nevelés, a hitélet szerves része, szentségi katekézis, Istenről szóló beszéd, az evangélium és a kultúra közötti párbeszéd. Csak nagyon kevesen (mindössze nyolcan) szűkítették a hittant hitismeretek oktatására. KAMARÁS 2012, 83. o.

⁹ Lásd pl. GÖNCZÖL–JAKAB 2012, 54–55. o.

¹⁰ GÖNCZÖL–JAKAB 2012, 54. o.

- Például adatok visszakérdezése helyett kerestessük a lényegi üzenetet. Az alapvető erkölcsi dilemmákat órákon fogalmilag megragadhatóvá kell tenni, s ezt a kérdést vagy a rá adott bibliai és személyes válaszokat a diákok később megfogalmazhatják saját szavaikkal.
- Kérhetjük a diákokat összefüggések leírására, különbségek keresésére, érvek vagy ellenérvek megfogalmazására.
- A kátészerűen vagy memoriterként megtanulandó anyagrészek számonkérése esetében se álljon a dolgozat kizárólag ilyen típusú feladatokból, hiszen ez esetben majd sokkal inkább a „biflázást” tudjuk osztályozni, mint a valódi hittanórai értékeket és gondolkozást.¹¹

A számonkérés célja

A számonkérés módját és tartalmát az határozza meg, hogy hogyan fogalmazzuk meg annak célját. Ha a cél az, hogy minél gyorsabban jegyet szerezzenek, s ráadásul minél sokrétűbb – esetleg valamely más tantárgy átlagát megközelítő – csoport-átlagot hozunk ki végeredményül, akkor a hagyományos dolgozat íratása lesz a megfelelő eszköz. Ugyanígy ehhez fordul egy tanár akkor is, ha fegyelmezni, büntetni akar, vagy csak minél kevesebb munkával akarja majd „letudni” a témakört lezáró számonkérést.

Ha azonban a cél az, hogy az órán hallott tananyagot a diák valamilyen szempont szerint dolgozza fel, s így az önálló cselekvés során ismereteit továbbfejlessze akár a tananyagra, akár önmagára vonatkozóan, akkor a klasszikus témazáró íratása helyett más, tevékenységközpontú számonkérési formákhoz érdemes fordulni. Ha egy tanár számára a számonkérésben nem a passzív befogadás és számadás a lényeg, hanem az aktív és életszerű részvétel, akkor újabb és újabb feladatokat és számonkérési formákat fog kipróbálni. S ezáltal a statisztikák szerint azt is sikerülhet elérni, hogy a diákok tudásszintje a számonkérés során emelkedjen.¹²

A hittanórai számonkérés célja nem csak a lexikális tudás ellenőrzése kell hogy legyen. Sokkal fontosabb, hogy a számonkérésben is megmutatkozzon a nevelő

¹¹ Többen vélik úgy, hogy a kulturális és társadalmi változások miatt az iskolákban a kátészerű hitoktatás nem éri el a célját napjainkban, s az ilyen típusú katekézis leginkább a családokba való. Mindebben egy egyházi iskola vagy egy gyülekezet legfeljebb a szülőknek tud segítséget nyújtani. Lásd pl. RYMARZ 2011, 537–539. o.

¹² A memória terjedelmét több vizsgálat is kutatta, amelyek szerint három nap után egy ember az olvasott anyag 10 százalékára, a hallott anyag 20 százalékára, a látott anyag 30 százalékára, a hallott és látott anyag 50 százalékára, a kimondott anyag 70 százalékára, a kimondott és megtapasztalt cselekvéshez kötött anyag 90 százalékára emlékszik vissza. ATKINSON 2003, 239–245. o., illetve http://www.felvi.hu/hallgatoknak/tanulas/aki_tanul_es_akit_tanitanak?itemNo=2.

jelleg, valamint a hitoktatást jellemző egyik legalapvetőbb szempont: az, hogy a hittan közösségi mű. Ha a témakört úgy zárja le egy feladat, hogy annak feldolgozása és a felfedezés élménye – akár csak kétfős – csapatban történik, a közösségi jelleg hangsúlyozásával, akkor a számonkérés során is fontos értékekkel gazdagodhatnak a diákok.

A számonkérési formák dilemmái

A fent felsorolt számonkérési formák kipróbálása természetesen számos kérdést vet fel.

1. Egyrészt felmerül annak a problémája, hogy vajon ezek a feladatok használhatók-e már alsóbb osztályokban is, vagy kizárólag a középiskolai korosztályban vehetők elő. Azt gondolom, hogy attól a korosztálytól kezdve, amikor bármilyen számonkérési formát bevezetünk, mindenképp érdemes és hasznos ezekkel a feladatokkal (is) próbálkozni. A svájci fejlődépszichológus, Jean Piaget óta ismerjük és a hitoktatás tervezésében is figyelembe vesszük azokat a fejlődési fázisokat, amelyek alapvetően meghatározzák a gyermek gondolkodási struktúráját.¹³ Mégis sokszor félreértelmezzük Piaget rendszerét. Piaget megállapítja például, hogy a formális operativitás szakasza, amelyben az ember elkezd absztrakt fogalmakban és általános törvényszerűségekben is gondolkodni, általában 11-12 éves korban kezdődik. Ezzel azonban nem mondja azt, hogy a fogalmi gondolkodás ne lenne jelen a gyermek életében már korábban is. Olyan mindennapi fogalmak, mint barátság, szeretet, félelem, irigység, bátorság igenis megjelennek a kisgyermeknél is, csak nem elvont módon, hanem konkrétan, és mindig a saját személyéhez kötötten. „A konkrét vallásos gondolkodás a 7/8–13/14 életévnek megfelelő intelligenciafázisra datálódik. Ebben a szakaszban a gyermek már képes operacionális, következetes gondolkodásra, de ez csak konkrét helyzetekre korlátozódik, arra, amit a gyermek lát, érez, tapasztal. A gyermek képes dolgokat csoportosítani, rendszeresen gondolkodni, látja az összefüggéseket, de nem képes általánosítani. [...] Verbális szinten képes a problémák feldolgozására, de csak énközpontúan értékeli őket, kizárólag a saját tapasztalatai szerint.”¹⁴ Azt is tudjuk, hogy a kisgyermek valamilyen formában már az iskoláskor előtt felteszi az élet alapvető kérdéseit: Miért hal meg a kismadár? Ki alkotta a világot? Ki vagyok én? Honnan jöttem? Hová megyek? Miért születtünk meg?

Mindezeket figyelembe véve nemcsak lehetséges, de véleményem szerint fontos már alsóbb osztályokban is úgy tanítani a hittant, hogy a számonkérés is kapcso-

¹³ Lásd pl. TAMMINEN–VESA–PYYSIÄINEN 1998, 51–60. o.

¹⁴ TAMMINEN–VESA–PYYSIÄINEN 1998, 52. o.

lódjon a gyermek életkérdéseire, jelen legyenek benne a saját tapasztalatai és – a konkrét szituációhoz kötött – fogalmi gondolkodása is. Ha ezt megtesszük, akkor talán nagyobb esélyünk van arra is, hogy később, amikor a kamaszkor elején átvált a konkrét operativitás szakaszából a formális operativitás szakaszába, akkor ne váljon számára a hittanórai tananyag s ezzel együtt a hitélménye és az egyházhoz való kapcsolata sem életidegenné, formálissá.

Természetesen a feladat típusának alkalmazhatósága nem jelenti a feladat tartalmának hasonlóságát. Míg tizenegyedik osztályban fogalmakat elemző feladat lehet például a teizmus, deizmus és ateizmus különbségének kifejtése, addig például negyedik osztályban kérdés lehet az ellenség és a felebarát viselkedése közötti különbségek megfogalmazása egy konkrét történeten keresztül. S mindez igaz lehet nemcsak a fogalomhasználatra, de az értékekről való gondolkodás, egy vers vagy egy ének elemzése, egy rajz vagy egy kisfilm megfigyelése és más számonkérési módok esetében is.¹⁵

2. A felsorolt számonkérési formákról pár éve minden ősszel beszélgetünk hatodéves hallgatókkal. A legelső kérdés ez szokott lenni: „Rendben van, de honnan tudom, hogy ő valóban elolvasta azt a könyvet, amelynek kapcsán írt a kegyelem kérdéséről egy fogalmazást? Nekem tanárként nincs annyi időm, hogy mindezeket elolvassam és ellenőrizzem!”

Azt gondolom, nem is kell. Ha a tanár elolvás egy diák által választott könyvet, az hasznossá válhat a tanár számára, de amennyiben nincs rá ideje – vagy kedve –, ne erőltesse magára. Mert a feladatnak és a számonkérésnek nem ez a célja, és nem ettől válik valódivá. A számonkéréssel akaratlanul is nevelünk. Vagy arra neveljük a diákokat, hogy hogyan tanuljon meg lexikális tananyagot, vagy arra, hogyan alakítson ki saját értékrendet, hogyan fogalmazzon meg dilemmákat, s hogyan alkalmazza a

¹⁵ Nemrég épp egy saját tapasztalat kapcsán tettem fel a kérdést, hogy vajon sokszor nem becsüljük-e alul a diákok önálló (kritikai) gondolkodását. Egyik 7. osztályos hittancsoportom osztályához zsidó előadót hívtam meg, aki a zsidó tanításról, kultúráról, hétköznapiokról, ünnepekről, szokásokról beszélt másfél órán keresztül. Az előadó rendkívül érdekesen, a diákokhoz közel álló módon beszélt az említett témákról, így a diákok nagy figyelemmel hallgatták végig az előadását, majd rengeteg kérdést tettek fel az előadónak még az óra utáni szünetben is. A csoporton belüli reflexiókra már csak pár nappal később, a következő órákon kerülhetett sor. Az osztály másik részét tanító kollégák aggódtak, hogy ez alatt a pár nap alatt a diákok mit tudnak kezdeni az elhangzott információkkal. Nagyon érdekes és tanulságos volt azonban látnom, hogy a diákok önállóan, minden tanári segítség nélkül teljesen helytálló megállapításokat tettek, és tökéletesen el tudták helyezni saját értékrendszerükben és hitvilágukban az előadásban hallottakat. Tanárként minimális feladatom maradt a reflexiók összegyűjtése során. A félelem, hogy vajon egy 12 évesekből álló csoport képes-e a fentebb megfogalmazott célokra, az ő esetükben teljesen alaptalan volt.

bibliai üzenetet. A hittanórai számonkérés néha talán lehet ellenőrzés. De érdemes elgondolkodnunk azon, hogy akár a diák munkájának, akár tudásának ellenőrzésére szorítkozunk, mire neveljük ezzel a gyerekeket hittanórán.

A jelenlegi magyar oktatási rendszer nem mindig segíti a tanárt és a diákot abban, hogy kölcsönös bizalmat ébresszen és éltesen egymásban. Pedig mekkora kincset jelent – s mennyire erős bibliai tanítás az –, ha sikerül bizalmat ébreszteni a diákban! Lehet, hogy nem ismerem azt a többórás művészfilmet, amelynek alapján a diák elgondolkodott az útkeresés kérdéséről. De miért kellene megkérdőjeleznem a szavát? És ha kiderülne is, hogy csak félig nézte meg a filmet: nekem nem azt kell értékelnem, hogy hogyan értékelte a filmet, és helytállóak-e a megállapításai a filmesztétika alapján. Önálló kérdései vannak? Jó kérdései vannak? Jól válaszolt a dilemmát? Bibliai tanítással is összevetette? Felhasználta az órai tananyagot? Ha igen, akkor miért nem elég ez?

3. Sokszor felvetődik az a kérdés is, hogy a hittant tanító lelkész vagy hittantánár nem feltétlenül ért a képzőművészethez, az irodalomtudományokhoz vagy a médiapedagógiához. Hogyan fogja tudni akkor értékelni a diákok által elkészített feladatokat?

A hittanórai munkáknak azonban nem az a célja, hogy tökéletes perspektívában jelenjenek meg a rajzok, vagy minden részletre kiterjedő olvasónaplót nyújtson be a diák. Ha ez megvalósul, az csak hasznos járuléka a munkának, azonban a cél az, hogy a téma feldolgozása a diák számára testhezálló feladat legyen – akár életkori sajátosságok, akár személyes érdeklődés miatt. Lesz olyan diák, akihez a rajz, máshoz a film, a könyv vagy az interjú fog közelebb állni. Lesz olyan gyermek, aki szívesen lerajzolja a karácsonyi történetet, más megtanul hozzá egy éneket, megint más pedig örömmel elkészíti a betlehemes figurákat. S biztosan olyan is akad majd, aki már nyolcévesen el akarja olvasni – és akár a többieknek is elmeséli – Jézus születéstörténetét a másik evangélium szerint. De nem lenne szerencsés a karácsonyi énektanulást számára is kötelezővé tenni vagy a bibliai történetolvasást a fabrikáló gyereknek előírni. Lehet, hogy elég, ha ő meghallgatja a társától. A személyes érdeklődéshez és tehetséghez való kötődés miatt ezért mindig célszerű egy témakör végén több számonkérési formát is felajánlani, amelyekből a diákok kedvük szerint választhatnak. A cél az, hogy valamilyen formában feldolgozzák az aktuális témakört.

4. A számonkérésből következő s azt alapjaiban meghatározó legfontosabb kérdés azonban az értékelésé.

Az értékelésről

Matthew Lipman, a „gyermekfilozófia”¹⁶ irányzatának elindítója 1980-ban fogalmazta meg könyvében azt a társadalmi problémát, amelynek gyökerei már a kisiskolás oktatásban keresendők. Eszerint a nyugati kultúrában az számít okos embernek, aki intelligensen tud válaszolni a feltett kérdésekre, jól tud vizsgázni egy-egy ellenőrző és számonkérő szituációban. A valóságban azonban nem biztos, hogy ő az, aki tényleg okos. Az iskola mégis erre nevel: akkor kapsz ötöst, ha meg tudod válaszolni a kérdést, ha helyesen oldod meg a problémát. Lipman szerint a problémamegoldás előtt – még a megoldás felé vezető út első lépéseként – sokkal fontosabb lenne arra tanítani a gyermekeket már a kezdetektől fogva, hogy hogyan ismerjék fel a problémákat, s hogyan fogalmazzák meg azokat.¹⁷ Ezt a célt a gyermekfilozófiában egy-egy tanmese elmondása és megbeszélése szolgálja már egészen kisiskolás kortól.

A jelenség nem újkeletű, hiszen például Jézus is hasonlóképpen tanít. Amikor egy törvénytudó kérdezi meg arról, hogy mit kell tennie az örök élet elnyeréséért, Jézus visszakérdez, mintegy ellenőrzi a tudását: „*Mi van megírva a törvényben?*” (Lk 10,26) De rögtön folytatja is egy olyan értelmező kérdéssel, amelyben a törvénytudó saját problémaérzékenységére kíváncsi: „*Hogyan olvasod?*” A törvénytudó jól ismeri az írásokat, ezért számára nem okoz gondot a válaszadás – bár az önálló interpretáció hiányzik a feleletből. Jézus el is ismeri tudását, de rögtön hozzá is fűzi az elgondolkodtató mondatrészt: „*Helyesen feleltél: tedd ezt, és élni fogsz.*” (Lk 10,28) A törvénytudó pedig másodjára már kiváló problémaérzékenységről tesz tanúbizonyságot, amikor az általa felmondott lecke egyetlen legfontosabb pontjára kérdez vissza – bár még mindig az önigazolás álarca mögé bújva –: „*De ki a felebarátom?*” (Lk 10,29) Ekkor és csak ekkor, amikor az igazi problémát ismeri fel a diák, lehet belefogni a lényeges kérdések tárgyalásába – ekkor mondja el Jézus is egyik legismertebb és legfontosabb példázatát az irgalmas samaritánusról. A felebarát fogalmának tárgyalása mellett számomra a tanítás művészete az, amire Jézus példát mutat itt: hogyan juttatom el a diákot a valódi probléma felismerésére,

¹⁶ A gyermekfilozófia olyan pedagógiai program, amelynek célja az, hogy „a felnövekvő nemzedékeket képessé tegye az önálló gondolkodásra és a hatékony kommunikálásra”. A gyermekfilozófia szerint „az iskolarendszer nem elégedhet meg azzal, hogy egyoldalúan (a »katedra magasából«) közvetíti a »felnőttek kultúráját« a többnyire »hallgatásra« vagy reprodukálásra kárhoztatott tanulóknak”. Az oktatást valóban interaktív folyamattá akarja tenni azáltal, hogy „a korábbiaknál jóval hangsúlyosabban figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságát, valamint a felnőttektől elkülönülő sajátos nyelvét és szubkultúráját”. JAKAB 2012, 100–101. o.

¹⁷ LIPMAN 1980, 60. o.

hogyan ismerem el a tárgyi tudását, de mégsem állok meg ezen a szinten, s hogyan juttatom el őt arra a kérdésfeltevésre, amely akár az egész életét megváltoztathatja.

A célt tévesztett értékelést és megerősítést Lipman társadalmi jelenségként fogalmazza meg, amelyből ő a tanmeséken keresztüli valódi problémafelismerést és megfogalmazást tartja a lehetséges kiútnak. A hitoktatásban is segítheti mindezt a bibliai történeteken keresztüli tanulás és problémafelismerés. Ám semmiképp sem a bibliai történetek kognitív „megtanulása” lenne célravezető, hiszen így csak „törvénytudókat” nevelnénk. Nem azt kell ugyanis megtanítanunk a gyermeknek, hogy hány darab leprás embert gyógyított meg Jézus, hanem sokkal inkább azt, hogy mi volt a gyógyítás háttere és fő üzenete. Miért voltak kiközösítve a leprás betegek? Milyen problémát jelentettek a közösség többi tagja számára? Miért volt furcsa, hogy Jézus szóba állt velük? Mi volt a probléma abban, hogy egyesek ezt meg sem köszönték?

Örömteli, hogy nagyon sok lelkész és hittanár gondolkodik és tanít ezzel a szemlélettel, de azt is látnunk kell, hogy mindennek megerősítését és hitelesítését jelenti az értékelés. Vagyis nem feltétlenül az a diák érdemel ötöst, aki el tudja mondani, hogy a Bibliában hol található a történet. A lexikális tudás természetesen fontos – bár tudni kell, hogy mely korosztály számára milyen részletességgel szükségeszerű. Ahogyan többek között Bloom taxonómiájából is ismert,¹⁸ a kognitív tanulási szint a legalsó tanulási szintet képviseli, s csupán csak egy oldala a tanulmányoknak. Hiba lenne csak ezt az egy oldalt értékelni a diákoknál, mert nem valódi okosságra tanítanánk őket ezzel, s nem igazi, használható tudás megszerzésére motiválnánk őket ily módon.

Értékelési szempontok

De mit és hogyan értékeljünk? A lexikális tudást megkövetelő számonkéréssel szemben az egyéb formáknál nemcsak azt lehet értékelni, hogy a diák milyen kognitív és formális ismereteket tud felmutatni, hanem olyan további szempontokat is – legalább ekkora mértékben – figyelembe lehet venni, amelyeket a hitoktatás céljaként tűzünk ki a magunk számára.

Az alábbiakban néhány értékelési szempontot sorolunk fel, amelyek nem minden esetben jutnak egyforma szerephez a végső értékelés megállapításánál:

- az órán tanult – elsősorban a bibliai – ismeretek feldolgozása;
- a megadott források használata (Biblia, hitvallási iratok, egyháztörténeti szemelvények, egyházi énekek stb.);
- egy probléma felismerése és értelmezése;

¹⁸ Benjamin Bloom szerint a tanulási folyamatban a következő szintek követik egymást: megismerés, megértés, alkalmazás, analízis, összkép kialakítása, értékelés. Lásd pl. TAMMINEN–VESA–PYYSIÄINEN 1998, 96–97. o.

- az adott feladat kidolgozása, a feladatban való elmélyülés (sikerül-e egy dilemmát megfogalmazni, érveket kidolgozni, új szempontokat észrevenni, a témához kapcsolódó újságcikket találni stb.);
- önállóság, kreativitás, eredetiség, saját gondolatok jelenléte a munkában;
- lehetőség szerint a saját hitbeli gondolkodásban, vitakészségben, problémaérzékenységben, képességekben történő előrelépés.

A felsoroltak természetesen bővíthetők, kiegészíthetők s adott esetben szűkíthetők is. Van olyan feladat, amelyhez nem kell megadott forrásokat használni, van olyan, amikor a kreativitás kap legnagyobb szerepet, s van olyan feladat, amikor a diák toleranciakészségében hatalmas fejlődést lehet tapasztalni. Más és más súllyal eshetnek latba ezek a szempontok egy-egy feladatnál.

Amíg az értékelés alapelveit megtartjuk, addig nem okozhat gondot az értékelés sokszínűsége és változatossága. Sőt elősegítheti a célok megvalósulását is azért, hogy a diák kevésbé érzi egyoldalúnak vagy beskatulyázottnak magát.

Értékelési alapelvek

Érdekes, hogy egyházunkban szinte nincs olyan lelkész, aki ne tartana legalább egy-két hittanórát, mégis sehol sincsenek rögzítve a hitoktatáson belüli értékelés alapelvei. Utoljára hetven évvel ezelőtt jelent meg írás Solyom Jenő tollából, amelyben hasznos és még ma is aktuális szempontokat sorol fel, de amelyeket ő is úgy zár le, hogy „szükséges volna hivatalos utasítás az osztályozásról”.¹⁹ Az értékelés alapelveinek összeállítása és megvitatása természetesen nem egy ember, hanem hittanárok és lelkészek közösségének a feladata kell hogy legyen. Most az alábbiakban csupán pár lehetőség – és számomra fontos – szempontot sorolok fel:

- Az értékelés biblikus szemléletű és nevelő jellegű legyen, amelyben a tanár mindig tisztelettel fordul a diák felé.
- A hitoktatás céljai valósuljanak meg a számonkérésben és az értékelésben is: a tanítványi életre bátorítson, az erkölcsi érzéket mélyítse, a tanuló önismeretét segítse stb.
- Fejlesztő, ösztönző legyen: a diákot motiválja, ne hátráltassa.
- Tanterv- és tanárközpontúság helyett gyermekcentrikusság valósuljon meg az értékelésben is, például azért, hogy személyre szóló legyen.
- Előre tervezhető és megbízható legyen. Vagyis már a feladat előtt tudja a diák,

¹⁹ SÓLYOM 1943, 424. o. Az értékelés alapelveiről ugyan nem található írás, ám a számonkérés és értékelés újragondolásának igénye megjelent néhány hittankönyvhöz írott tanári kézikönyvben is. (Lásd pl. SÓLYOM 1998, SÁNDOR–BALICZA–SÓLYOM 2008, BÉRES–KODÁCSY–SIMON–RÉZ–NAGY 2010.)

hogy mely szempontok lesznek hangsúlyosak a feladat értékelésénél. A tanár legyen mindig következetes az értékelésben is.

– A hittan közösségi mű, ezért lehetőség szerint a diákok együtt – és a tanár is a diákokkal együtt – vegyenek részt az értékelésben is.

Jó és rossz értékelés

Biztos vagyok abban, hogy a jó és a rossz értékelés következményeivel mindannyian találkozunk az iskolákban, gyülekezetekben.

A helyes értékelés segíthet a helyes önértékelés kialakításában, míg a rosszul végzett értékelés könnyen járhat romboló erővel. A jól végzett értékelés bátorságot, magabiztosságot adhat, segíthet a további gondolkodásban, akár a hitfejlődésben és az egyházhoz való kötődésben is. A rossz értékelés ellenben mindezekről a lehetőségektől megfoszthatja a diákokat.

A rosszul végzett értékelésnek számos változatát ismerjük, és ha őszintén végiggondoljuk saját tanítási gyakorlatunkat, akkor sajnos megláthatjuk, hogy a tanári munkában milyen könnyen esünk ezekbe a hibákba. Véleményem szerint rossz az értékelés, ha a gyereket minősítjük vele. Nem minősíteni kell a gyereket, hanem aktuális munkájára visszajelzést adni. Sokkal inkább értékessé tenni az értékelést számára. Rossz az értékelés, ha bárminemű autoritatív módszerrel történik, s tekintélyelvre épít, mert a diákra nem partnerként, nem ugyanannak a közösségnek a tagjaként tekint. Rosszul végzett a számonkérés és az értékelés, ha azt akarja bebizonyítani és megmutatni, hogy mit nem tud a diák, s hogy melyek a hiányosságai.

Rossz az értékelés és a számonkérés, ha fegyelmező eszközzé válik – még rosszabb esetben büntetéssé. Az ily módon eszközölt büntetésnek számos hátránya lehet. Például a büntetés hatása nem jósolható meg olyan jól, mint a jutalmazásé, mert míg utóbbi esetben egy konkrét cselekvés pozitív megerősítéséről van szó, addig a büntetés soha nem kínál fel jobb alternatívát. Ebből következően a büntetésnek lehetnek nem kívánt mellékhatásai: gyakran a büntető személytől (tanár, lelkész) vagy az adott szituációtól (hittanóra, számonkérés, önálló cselekvés) való félelemhez és ellenérzéshez vezethet.²⁰ A büntetés jelleg elkerülhető akkor, ha az értékelés olyan informatív részeket tartalmaz a diák számára, amelyek segítik őt a tanulásban és a személyisége fejlesztésében.

Nagyon fontos célkitűzés lehet a hitoktatásban az, hogy a számonkérés értékelése ne az utolsó eleme legyen egy-egy témakör feldolgozásának, hanem része legyen a tanulási folyamatnak! A tanár által adott értékelést mindenképp célszerű megbeszélni a diákokkal – egyenként vagy közösségben –, s továbbgondolni a fejlődési

²⁰ ATKINSON 2003, 208–209. o.

lehetőségeket, hiszen ezáltal a diák olyan hasznos képet kaphat saját munkájáról, amely nagyban segítheti önismeretét és önértékelését fejleszteni, a tanárnak pedig segíthet a felsorolt hibákat elkerülni.

Hitoktatáshoz illő értékelés

A pedagógiában az értékelés kérdése gyakran felbukkanó téma. Felmérések és adatgyűjtések igazolják azt a megállapítást, hogy bár Magyarországon ma a közoktatásban a tanárok ismernek új pedagógiai módszereket, „még mindig nagyrészt a hagyományosnak mondható, tanár- és nem tanulóközpontú, elsősorban frontális módszereket alkalmazva tanítanak és értékelik a gyerekek tudását”.²¹ Az utóbbi időkben egyesek a tanulói teljesítmények pontos összemérhetőségét hiányolják egy objektív, egységes mérce alapján, míg mások éppen a tanulók egymástól független, személyre szóló értékelését várják megvalósulni.²² Mindenki számára megfelelő, konszenzusos megoldás nemigen képzelhető el, hiszen az elérendő célok gyakran éppen egymásnak ellentmondóak. Ám a hitoktatásban megvan az a szabadságunk, hogy kreatívan és szabadon, gyermekcentrikusan és a hittan jellegéhez valóban illően végezzük az értékelést.

A hitoktatáshoz illő értékelés azonban nem a tévesen értelmezett „olcsó kegyelem” esete. Sokkal inkább az egyéni hátterek, a személyes fejlődési lehetőségek és adottságok tudatosítását jelentheti. Hittanórán meg lehet valósítani a differenciált oktatás mellett a differenciált – vagyis a diákok egyéni sajátosságait figyelembe vevő – értékelést is. Akár azért, mert a számonkérés különböző formáit nem mindig könnyű összehasonlítani, akár azért, mert a csoport egyes tagjai már évek óta részt vesznek hitoktatásban, míg például mások csak ebben a tanévben kezdték. De tartalmi érvek is szerepet játszhatnak a differenciálás alátámasztásában: mind az érdeklődés szerinti, mind a módszertani, mind a követelményekben megvalósuló differenciálás „olyan hajtóerő lehet, amely nagyságrendekkel hatékonyabbá tudja tenni a tanulást. [...] A különböző tanulók különféle pedagógiai »hullámhosszokra« érzékenyek. Akkor adunk mindenkinek esélyt, ha nem ragadunk le egyetlen tipikus módszernél (amely egyeseknek előnyös ugyan, de másoknak hátrányos), hanem váltogatjuk a módszereket.”²³

A különféle számonkérési módszerek értékelésénél nem használhatjuk – kizárólagosan – az egyébként kognitív ismeretek számonkérésénél használatos szempontokat. Így például a dilemmák elemzésénél nem a végső álláspontot értékeljük és

²¹ RADNÓTI 2005, 140. o.

²² GERDA-BUDA 2009, 83–84. o.

²³ RADNÓTI 2005, 152. o.

osztályozzuk. A nyitott kérdések átgondolásánál nem a válaszban megfogalmazott „végeredményt” keressük és osztályozzuk. Az irodalmi mű kapcsán írt házi dolgozatban nem az irodalomórai olvasónapló részletességével leírt adatok jelentik az igazi feldolgozottságot. A képzőművészeti alkotásnál nem a szubjektív, érzelmi kötődést értékeljük, s nem is a művészeti szempontoknak való megfelelés lesz a fontos egy teológiai kérdéstről történő gondolkodás során. Az indoklás kimenete helyett sokkal fontosabb az érvelés háttere, logikája, alapvetése. Meg tudja-e mondani, miért gondolja valamiről azt, amit mond? Milyen bibliai, teológiai érveket tud felhozni álláspontja alátámasztásául? Hogyan tudja más – esetleg ugyanúgy keresztény – érvekkel ütköztetni saját álláspontját? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása sokkal fontosabb és tanulságosabb, mint az álláspontnak csupán a végeredményét vizsgálni. S ezzel elkerülhető az a – diák és tanár számára egyaránt kellemetlen – konfliktus is, amelyben a diák a tanár véleményét próbálja kitalálni s megírni, az ő valós vagy vélt álláspontjának akar megfelelni, ahelyett, hogy önálló gondolatait hozná felszínre.

Dicséret és kritika

Az értékeléssel kapcsolatban gyakran lehet hallani azt az ellenvetést, hogy „hittanórán nem kellene osztályozni, mert úgyis mindenki ötöst kap”. Egyrészt megnyugtató, hogy Sólyom Jenő korábban említett írásának nyitómondata is úgy hangzik: „Kötelességünk osztályozni.”²⁴ Másrészt viszont ez az ellenvetés nem elhanyagolható.

„Ha úgyis mindenki teljesíti a feladatot, miért kellene osztályoznunk azt?” „Miért írjak be mindenkinek ötöst?” „Ha úgyis az egész osztály részt vesz az idősök otthonában tett látogatáson, miért kellene egyeseknek ötöst adni azért, mert előkészülnek rá, másoknak pedig azért, mert beszámolót írnak róla? Nem természetes ez?”

De igen. Jó lenne, ha az lenne. De nem kellene ezért a dicséretnek is természetesnek lennie?

Ma nemcsak az egyháza, de az egész társadalomra is igaz, hogy nem dicsérünk eleget! Kimondva vagy kimondatlanul – elvárunk, kérünk, természetesnek vesszük, mérlegelünk, értékelünk, újra elvárunk. Elvégezzük, megtanuljuk, megírjuk, leadjuk, kidolgozzuk, megszervezzük, lebonyolítjuk, teljesítünk. De nem dicsérünk – s nem kapunk dicséretet. Vagy csak nagyon keveset. Szűkmarkúan bánunk a dicséretekkel, másrészt égünk a vágtyól, hogy néha minket is megdicsérjenek.

Baj-e, ha mindenki ötöst kap? Attól függ. Mindenki elvégezte a munkáját? Mindenki jól végezte el? Akkor miért ne kapna mindenki ötöst? A „hittanon úgyis mindenki ötös” csak akkor baj, ha mögötte semmilyen teljesítmény, semmilyen valódi érték nem áll. A teljesítményeket, a valódi értékeket azonban nem úgy kell

²⁴ SÓLYOM 1943, 423. o.

megszabnunk, hogy csak a felső 10 százalék teljesíthesse. Nem kvótára osztályozunk – legalábbis hittanórán nem.

Mindez igaz nemcsak a dicséretre, de a nem tökéletesen végzett munkára is. Mert ki is tudná hiba nélkül végezni a feladatát? Teljesítünk egy feladatot – s aggódunk előtte, közben és utána, hogy vajon mindent jól végeztünk-e, vajon jól mondtuk-e, jól tettük-e, nem felejtettük-e el, nem léptük-e át, nem tenyereltünk-e bele, nem volt-e túl kevés vagy épp túl sok. Jó lesz-e a dolgozat, megtanultam-e mindent, sikerül-e megoldanom egy feladatot?

Nemcsak a dicsérettel bánunk szűkmarkúan, de a helyénvaló, építő, segítő kritikával is. Egy jókor, jó helyen mondott konstruktív vélemény egész élethelyzeteket segíthet megoldani. Egy valódi – és jól elmagyarázott – közepes osztályzat jelenthet igazi előrelépést a tanulásban éppúgy, mint a személyiség fejlődésében. Egy reális, őszinte visszajelzés egy dolgozatra, egy projektfeladatra, egy prédikációra vagy egy tanórára vonatkozóan nemcsak tartalmi segítséget, de új bátorságot is adhat a következő próbálkozáshoz. Pszichológiai kutatásokkal igazolták, hogy maga a pusztán dicséret – amelyhez nem kapcsolódnak olyan elsődleges megerősítők, mint étel, ital, kényelem vagy az ezeket biztosító pénz – képes egy viselkedést hosszú távon fenntartani.²⁵ Mondhatnánk, hogy a dicséret – hosszú távon is – éltet. Élünk vele a hitoktatásban is! S bár kutatást nem ismerek hozzá, de úgy vélem, nemcsak a dicséret, hanem a helyes kritika, az őszinte vélemény is éltet. Csak meg kell tanulnunk a helyes értékelést s annak a megfelelő kommunikációját!

Gyülekezeti hittan

Noha a hittanórai értékelésről elsősorban az iskolai keretek között megvalósuló forma kapcsán írtam, mégis egy gondolat erejéig szeretném feltenni a kérdést: Mi a helyzet a gyülekezeti hittannal? Kell-e, lehet-e, szabad-e ott értékelni?

Noha gyülekezeti hittanórán értelemszerűen nincs érdemjegy,²⁶ mégis érdemes a gyülekezeti hittanórán végzett munka értékelésén elgondolkodni. Ha osztályzattal nem is lehet kifejezni, de egy-egy megtárgyalt témakör után vagy elvégzett munka végén egyfajta összegzés, pozitív visszajelzés, építő kritika, segítő beszélgetés szükséges és rendkívül hasznos lehet. Adott esetben egy projektmunka, amelyet a

²⁵ ATKINSON 2003, 206–207. o.

²⁶ Kivételt jelenthetne az egyházközösség épületében, gyülekezeti keretek között megtartásra kerülő általános iskolai hit- és erkölcsstanóra, amelynek megvalósításához több feltételnek is teljesülnie kell. (Lásd 22/2013. Emmi-rendelet, 182/B. § (4)) De ez nem az eredeti értelemben vett gyülekezeti hittanóra: csak a helyszín azonos, de jellegében és tartalmában iskolai hit- és erkölcsstanórának számít.

gyülekezeti hittancsoport vagy ifjúsági csoport együtt elvégez s bemutat például az istentisztelet keretei között, ahol még dicséretet is kapnak érte, többet jelenthet számukra minden iskolai ötösnél.

Bár egy tanár számára az értékelés és a számonkérés elmélete és gyakorlata egyáltalán nem könnyű feladat, hanem sokkal inkább buktatókkal teli munka, mégis lehet mindezt izgalmassá, hasznossá és valóban nevelő jellegűvé tenni – mind a tanár, mind a diák számára. Ehhez azonban a számonkérés és az értékelés formáit s a róluk alkotott szemléletünket kell újragondolnunk, de nem szabad azokat megszüntetnünk. Ezek segítségével talán a hitoktatásban részt vevő diák is több dologra, személyesebb élményekre és hasznos tapasztalatokra emlékszik majd vissza évekkel vagy akár évtizedekkel később.

Felhasznált irodalom

- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. 2003. *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BÉRES Tamás – KODÁCSY-SIMON Eszter – RÉZ-NAGY Zoltán 2010. *Közelebb az Élethez. Tanári kézikönyv*. Luther Kiadó, Budapest. http://www.lutherkiado.hu/handbooks/kozelebb_az_elethez_tanari.pdf. (Letöltés: 2013. május 31.)
- GERDA Henriett – BUDA András 2009. A tanulói teljesítmények értékelése egy holland középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 10. sz. 83–90. o.
- GÖNCZÖL Enikő – JAKAB György 2012. Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 4–6. sz. 52–55. o.
- HEGEDŰS Gábor (szerk.) 2002. *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- HORTOBÁGYI Katalin 2003. *Projektkézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- JAKAB György 2012. Erkölcsstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 4–6. sz. 99–111. o.
- KAMARÁS István 2012. Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés? *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 4–6. sz. 78–91. o.
- LIPMAN, Matthew 1980. *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press, Philadelphia. *A Magyarországi Evangélikus Egyház „Hit- és erkölcsstan” tantárgyi kerettanterve az 1–12. évfolyamok számára*. <http://teol.lutheran.hu/etn/modulok/irattar/index.php?id=1714>. (Megttekintés: 2013. május 31.)
- NYÍRI Kristóf 2001. Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 7–8. sz. 30–39. o.
- RADNÓTI Katalin 2005. Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–167. o.

- RYMARZ, Richard 2011. Catechesis and Religious Education in Canadian Catholic Schools. *Religious Education*, 106. évf. October–December. 537–549. o.
- SÁNDOR Éva – BALICZA Iván – SÓLYOM Anikó 2008. *Kapcsolatok. Tanári kézikönyv*. Luther Kiadó, Budapest.
- SÓLYOM Anikó 1998. *Tanári kézikönyv*. Evangélikus Sajtóosztály, Budapest.
- SÓLYOM Jenő 1943. Az osztályozás kérdése a vallástanításban. *Lelkipásztor*, XIX. évf. 9–10. sz. 423–430. o., 469–475. o.
- SZŰCS Ferenc 1995. *Hitvallásismeret*. Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Rendszeres Teológiai Tanszék, Budapest.
- TAMMINEN, Kalevi – VESA, Laulikki – PYYSIAINEN, Markku 1998. *Hogyan tanítsunk hit-tant?* Teológiai Irodalmi Egyesület, Budapest.