

A konstruktivista tanuláselmélet és a katekézis

Avagy hogyan állítsuk a modern pedagógia felismeréseit a hitre nevelés szolgálatába

VÍZVÁRDY RITA SSS

„A kateketikai módszertan egyetlen célja a hitre nevelés, mely fölhasználja a pedagógiai tudományok és a kommunikáció eredményeit, és figyelembe veszi a kateketika mai vívmányait.”
(KÁD 148.)¹

Abstract

How should we teach catechism to children who have no lived faith experience? What could we do in order to keep them in parish-life after receiving first communion or confirmation? All practising catechists probably face these and similar questions. For decades, the Catholic Church has stressed the need for exploring new ways in catechesis and in the new evangelization. The present study addresses the question of how the findings of constructive pedagogy can lend support to the educational-pedagogical dimension of catechesis and the achievement of its final goals.

Keywords: *didactics, catechesis, cognitive schemas, conceptual change, constructive pedagogy, education, learning.*

Kulcsfogalmak: *didaktika, katekézis, kognitív séma, konceptuális/fogalmi váltás, konstruktív pedagógia, oktatás–nevelés, tanulás.*

VÍZVÁRDY RITA a Szociális Testvérek Társasága tagja, a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola Pedagógia Tanszékének tanársegéde; vizvardy.rita@sapientia.hu

¹ A KLÉRUS KONGREGÁCIÓJA: *A katekézis általános direktórium*a, Szent István Társulat, Budapest, 1998, 148 (a továbbiakban: KÁD).

I. KATEKÉZIS MA

Az egyház sokféle tevékenysége közül, amelyet annak érdekében tesz, hogy az üdvösség jó hírét minden emberhez elvigye,² a katekézis *egy* meghatározott tevékenység. Azok közé tartozik, amelyeket az Úr kifejezett, szóban való hirdetése jellemez. Definíciója szerint az egyháznak azt a *komplex, oktató–nevelő tevékenységét értjük rajta, mely leginkább a tanítás rendszerezett átadásával történik, s célja a hitvalló keresztény élet kialakítása.*³ Fontos, hogy a katekézis részét képezi egy folyamatnak, amely során valaki az egyház aktív, hívő tagjává válik. Vannak tevékenységek, amelyek ezt megelőzik, s vannak, amelyek következnek belőle.⁴ Megelőzi a keresztény élet tanúságtétele, amely megnyitja a még nem hívőt az evangélium befogadására. Erre mint alapra épül rá Krisztus kifejezett, szóbeli meghirdetése, az ún. „első hirdetés”. Ha ez befogadásra talál, s a címzettek – életkoruknak megfelelően – döntenek amellett, hogy követni kívánják Krisztust, akkor e kezdeti megtérésnek mélyebb alapot kell kapnia. Ez a katekézis feladata: a kezdeti megtérés érlelése, táplálása, a korábban meghirdetett kérügma kibontása Krisztus személyének és tanításának mélyebb megismertetése által.⁵ Az ún. beavató katekézis, mely felkészít a beavató szentségek vételére, a hit legalapvetőbb igazságaira és értékeire koncentráll azzal a céllal, hogy a belőlük fakadó életre neveljen.⁶ A beavató szentségek vétele utáni ún. folyamatos katekézis pedig hasonlítható az állandó táplálékhoz, amelyre a felnőtt szervezetnek szüksége van ahhoz, hogy élni tudjon.⁷ A folyamatos

² Vö. VI. PÁL: *Evangelii nuntiandi*, Szent István Társulat, Budapest, 2012 (a továbbiakban EN) 18.

³ Vö. *A Katolikus Egyház Katekizmus*a, Szent István Társulat, Budapest, 2002 (a továbbiakban: KEK) 4–7, KÁD 82.

⁴ Vö. KÁD 53.

⁵ Vö. FERENC PÁPA: *Evangelii gaudium*, Szent István Társulat, Budapest, 2014, (a továbbiakban: EG) 165.

⁶ Vö. KÁD 67. Nem hívő felnőttek esetében ez a katekumenátus intézményén belül valósul meg. Beavató katekézisnek nevezzük a hittől eltávolodott, de ahhoz visszatérni kívánó felnőttek katekézisést is, akár készülnek az elmaradt szentségek vételére, akár korábban megkapták már azokat. A gyermekek és fiatalok katekézise természetesen beavató katekézis. A keresztény családi nevelésnek és az iskolai hitoktatásnak szintén beavató jellege van (vö. KÁD 51).

⁷ Sokféle formája közé tartozik a Szentírás tanulmányozása, az egyház szociális tanításának megismerése, a liturgikus katekézis, az élet eseményeinek keresztény értelmezését elősegítő sokféle katekézis, egy-egy lelki képzés keretein belül megvalósuló katekézis vagy akár a teológiai képzés (vö. KÁD 71).

katekézist kiegészíti a szentségi élet, az Ige hallgatása, a keresztény közösség támogatása, amely egész életünk folyamán kísér minket.⁸

A leírt folyamatban azonban manapság a legtöbb ember nem ilyen egyenes vonalú előrehaladással vesz részt, s ez kihatással van a folyamat egyes elemeire, azok jellegére, funkciójára is:

„Vallási szempontból ma igen változatos és gyorsan változó helyzetben vagyunk: a népek mozgásban vannak; azelőtt világosan meghatározható szociális és vallási kérdések most nagyon összetetté válnak. [...] A szociális és vallási helyzet átfarmálódása megnehezíti bizonyos egyházi megkülönböztetések és kategóriák kezelését, amelyekhez már hozzászoktunk.”⁹

A mai kor sajátossága, hogy az evangélium hirdetésének háromféle társadalmi–vallási alaphelyzete (missziós igehirdetés a nem hívőknek, a hívőknek szóló lelkipásztori tevékenység s újabban a hittől eltávolodott keresztényeknek szóló új evangelizáció) gyakran egy helyen, egy időben van jelen, ezért egyszerre kell minden helyzettel szembenéznie a helyi egyháznak.¹⁰ „A hívek lelki gondozása, az új evangelizáció és a kimondottan missziós tevékenység közötti határokat nem lehet egyértelműen megvonni, meggondolatlanság közéjük korlátot állítani vagy közöttük éles megkülönböztetést tenni.”¹¹ Ferenc pápa a fenti három célcsoportot össze is köti az új evangelizációban.¹²

A katekézis vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a katekézisnek nem ritkán missziós vonásokat kell öltenie: „nemcsak arról kell gondoskodnia, hogy táplálja és gyarapítsa a hitet, hanem hogy a kegyelem segítségével felébressze azt”.¹³ Magyarországon „az iskolába járó gyerekek katekézisében figyelembe kell venni, hogy a legtöbb gyerek nem hívő, de a katekézisére valamilyen szempont szerint igényt tartó családból került be a hittanos csoportba. Az ő katekézisüknek első lépése a hitébresztés [...]”.¹⁴ Azok tehát, akik ma a katekézis szolgál-

⁸ Vö. KÁD 56–57, 71.

⁹ Vö. II. JÁNOS PÁL: *Redemptoris missio*, Szent István Társulat, Budapest, 1990 (a továbbiakban RM), 33.

¹⁰ Vö. KÁD 59.

¹¹ Vö. RM 34b.

¹² Vö. EG 14.

¹³ Vö. II. JÁNOS PÁL: *Catechesi tradendae* (a továbbiakban: CT), 19, in Diós István: *II. János Pál megnyilatkozásai*, Szent István Társulat, Budapest, 2005.

¹⁴ MAGYAR KATOLIKUS PÜSPÖKI KAR ORSZÁGOS HITOKTATÁSI BIZOTTSÁGA: *Magyar kateketikai direktórium*, Szent István Társulat, Budapest, 2000 (a továbbiakban MKD), 3.3.2.4.

latából részt vállalnak, meglehetősen összetett helyzetben találják magukat, ha azt a vallási háttérrel nézzük, amiből a „katekézis” résztvevői érkeznek. Gyakran van egy hittan csoportban egyszerre jelen az elkötelezett hívő, a hitét nem gyakorló családból jövő és a hitet egyáltalán nem ismerő gyermek. Emiatt a hagyományos, egységesen hívő háttérrel feltételező katechetikai módszerek egyre kevésbé használhatóak. Tóth Tihamér (1889–1939), hazánk neves ifjúsági lelképásztora már az 1920-as években arról ír, hogy a családok és a társadalom életéből kikopó keresztyénység miatt új utak keresésére van szükség az ifjúság hitre nevelésében.¹⁵ A *Magyar Katechetikai Direktórium* 2000-ben Magyarország helyzetét áttekintve megállapítja: „Nem szabad ragaszkodni – a korábban ugyan hatékonyan működő, de napjainkra kevés eredményt adó – beidegződött formákhoz. »Az új bor új tömlőbe való« (Mk 2,22).”¹⁶

Ennek a helyzetnek a figyelembevételéhez ad meglátásom szerint hasznos szempontokat a konstruktivista tanuláselmélet. E tanuláselmélet ugyanis messzemenően figyelembe veszi a tanuló előzetes tudásának a tanulás folyamatában betöltött szerepét. Ez az előzetes tudás lesz az a bázis, amelynek talaján értelmezni tudja az új ismeretet, s melyre felépíti, megkonstruálja új tudását egy önálló, személyes alkotói folyamatban.

2. A KATEKÉZIS SORÁN TÖRTÉNŐ TANULÁS

Az a pedagógiai vagy andragógiai tevékenység, amelyet a katekézis során kifejtünk, nem helyettesíti Isten üdvözítő tevékenységét, de nem is szakítható el tőle és nem is állítható szembe vele. Feladata, hogy segítse a tanítványt abban, hogy kibontakoztassa magában a Szentlélektől kapott „isteni nevelést”.¹⁷ Az alábbiakban a katekézist pedagógiai szempontból vizsgáljuk.

A katekézis során, mivel az magában foglalja a katolikus tanítás rendszerezett átadását, tanulásnak is kell történnie. A tanulás pszichológiai meghatározása, amelyet a pedagógia is átvesz, az elmében bekövetkező viszonylag tartós (tehát

¹⁵ Vö. TÓTH TIHAMÉR: *Az ifjúság lelki gondozása*, 2. kötet, Szent István Társulat, Budapest, é. n., 3., átdolgozott kiadás, 3–4.

¹⁶ MKD 2.3.

¹⁷ Vö. KÁD 142, *Általános Katechetikai Direktórium*, Szent István Társulat, Budapest, 1980 (a továbbiakban: ÁKD), 71.

nem rövidtávú, átmeneti) és adaptív (a környezethez való alkalmazkodást segítő) változás, amely információ felvételével és/vagy-feldolgozásával jár együtt.¹⁸

A katekézis szerves részét képezi az *információátadás*. Ahhoz, hogy megterésünk elmélyülhessen, fontos, hogy egyre jobban megismerjük Krisztust és tanítását. Az egyház ragaszkodik a katekézis ilyen jellegéhez, s felhívja a figyelmet arra, hogy „senki ne merészelje az élményekre támaszkodó hitoktatást¹⁹ szembeállítani azzal, mely a hagyománynak megfelelően tanjellegű és bizonyos rendszerben adja át az ismereteket”.²⁰ A hit két oldala, a kinyilatkoztatás tartalmának értelemmel és akaratvaló elfogadása (*fides quae*), valamint a személyes kapcsolat, a bizalomteljes ragaszkodás a minket megszólító Istenhez (*fides qua*) kiegészíti és kölcsönösen feltételezi egymást.²¹ „az a helyes katekézis, mely nem csupán a hit tartalmának intellektuális elsajátítását eredményezi, hanem megmozgatja a szívet és átalakítja a cselekvésmódot”.²²

A tudást, a tanulás eredményét már pusztán pszichológiai–pedagógiai szempontból is szétválaszthatjuk „tudni valamit” (*deklaratív tudás*, pedagógiai szóval *ismeret*) és „tudni hogyan” jellegű tudásra (*procedurális tudás*, pedagógiai kifejezéssel *képesség*²³). Nyilvánvaló, hogy az ismeretek (akár rendezett) halmaza nem azonos az azokból következő cselekvések megtevésének képességével. Ahhoz, hogy alkalmazható tudásunk legyen, figyelembe kell vennünk azt a pedagógiai megállapítást, hogy a megszerzett tudás legkönnyebben a tanulási szituációhoz hasonló helyzetekben hívható elő. Minél jobban különbözik a felidézési helyzet a tanulásétól, annál nehezebb felidézni a tanultakat.²⁴ Következésképp minél több kontextusban mutatjuk be az adott ismeretet, annál

¹⁸ Vö. NAHALKA ISTVÁN: A tanulás, in Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, é. n., 118–119.

¹⁹ A korábban kiadott dokumentumok a *catechesis* szót hitoktatásnak, az újabbak katekézisnek fordítják. II. János Pál pápa *Catechesi tradendae* c. apostoli buzdításának hivatalos magyar címe például a „korunk hitoktatásáról” formát használja, a *Directorium generale pro catechesi* magyar fordítása viszont már *A katekézis általános direktóriuma* címet.

²⁰ Vö. CT 22.

²¹ Vö. KÁD 144.

²² KÁD 205.

²³ A *képességek* tartalmazhatnak deklaratív és procedurális elemeket is különféle arányokban; lehetnek egyszerűbbek és nagyon összetettek. Egy komplex ismeretrendszer alkalmazását feltételező képességet nevezzük *kompetenciának*.

²⁴ Ezzel magyarázható az a jól ismert jelenség, hogy amit a diákok az egyik órán megtanultak, azt a másik órán, másik tanár kérdésére, más kontextusban nem nagyon tudják felidézni. Vö. KNAUSZ IMRE: *A tanítás mestersége*, Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, 2001, 7–8. (online: <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> [2020. 02. 29.])

jobban segítjük a majdani alkalmazást. Ez áll a katekézisre is: a létrejövő tudásnak a gyakorlatban alkalmazhatónak, készségnek, képességnek kell lennie. Ez azt jelenti, hogy hangsúlyt kell fektetni az életből vett különféle példák bemutatására, szituációs játékokra, reflexiós kérdésekre, erénygyakorlatokra. Pedagógiai szempontból is látszik tehát annak jelentősége, hogy a katekézist ki kell egészítenie a keresztény közösség életébe való bekapcsolódásnak, amely lehetőséget biztosít a keresztény élet begyakorlására. Ez fog segíteni abban, hogy a katekézis által tartós eredményt érjünk el.

Adaptivitáson pedig azt értjük, hogy a tanulás eredménye, a tudás segíti a környezethez való sikeres alkalmazkodást. Hitünk szerint az evangélium befogadása a leghatékonyabb segítség az élet teljességének megélésére, a személyiség kibontakozására. A katekézisnek konkrét feladata, hogy támogassa a személyt az életkorából, élethelyzetéből adódó feladatokban való minél jobb helytállásban, elősegítse szellemi, lelki, fizikai és társadalmi fejlődését.²⁵ A katekézis során megszerzett tudás egyedülállóan hatékony az adaptivitás tekintetében, bár az is igaz, hogy nem a földi, hanem az örök élet távlatában.

A katekézis, mint láttuk, egyszerre oktató és nevelő tevékenység. A konstruktivista tanulásméлетnek mindkét szemponthoz van mondanivalója. Felfogásában a nevelés tekinthető tanulásnak, amennyiben hatására tartós magatartásformák, tulajdonságok, tudás, a környezethez való alkalmazkodás alakul ki a személyiségben.²⁶ Ezért érdemes a katekézist, mely mindkét elemet magában hordozza, korunk eme jelentős tanulásméleti rendszerének eredményeit figyelembe véve megvizsgálni.

3. A KONSTRUKTIVISTA TANULÁSMÉLET ÉS A KATEKÉZIS

Az emberi megismerés folyamatával többféle ismeretméleti rendszer foglalkozott az elmúlt évezredekben, s mindegyiknek megvoltak a következményei a pedagógiai gyakorlatban.²⁷ A konstruktivista pedagógiát megelőző nagy di-

²⁵ Vö. ORSZÁGOS HITOKTATÁSI BIZOTTSÁG: *Magyar kateketikai direktórium* (a továbbiakban: MKD), 3.3.1.

²⁶ NAHALKA ISTVÁN: Konstruktivizmus és nevelés, *Neveléstudomány* 1 (2013/4) 21–33.

²⁷ Az első didaktikai korszaknak, a „szavak és betűk pedagógiájának” köszönhetjük többek között a tudás megbecsülését, a tanár tekintélyét, a memoriter fontosságának felismerését. Az azt felváltó szenzualista pedagógiának a szemléltetés jelentőségének értékelését, a gyermekek önállóságának elősegítését, a gyermekkor sajátosságainak figyelembevételét, a cselekvés pedagógiájának a kísérletezés, a felfedeztetés pedagógiai eljárását stb.

daktikai rendszerek szemléletmódjának közös jellemzője – a mögöttük álló ismeretelméleti elgondolásoknak megfelelően –, hogy a tudást a valóság objektív leképződésének tekintik: a pedagógus azt a tudást közvetíti, amellyel a világ objektíve leírható, s a hallgató azt és úgy érti belőle, amit és ahogy a tanár mond.²⁸ Ebben a kérdésben alapvető különbséget képvisel a negyedik nagy pedagógiai paradigma, a konstruktivista pedagógia.

A konstruktivista tanulásméлет – amelynek következtében létrejött ennek pedagógiai megfelelője – kialakulásának talaja az ún. kognitív pszichológia fejlődése volt. E pszichológiai irányzat a külvilág ingereinek gondolati feldolgozását állította a vizsgálatok középpontjába. Egyik központi fogalma az ún. kognitív séma, amely a korábban bejövő ismereteink, emberek, tárgyak, események vagy helyzetek egy osztályának, a való világ viszonyainak mentális reprezentációit, azok szervezett rendszerét tárolja,²⁹ illetve az azokat rendszerbe szervező szabályt, egyfajta „tudásszervező tudást” is jelent.³⁰ A sémák teszik lehetővé, hogy új ismereteket fogadjunk be és dolgozzunk fel. Ebben a témakörben a legnagyobb hatású elmélet kidolgozója Jean Piaget (1896–1980) svájci pszichológus és ismeretelmélet-teoretikus volt, akinek az értelmi fejlődésre vonatkozó elmélete konstruktivista felfogású. Elmélete szerint a megismerés során két, dinamikus egyensúlyban lévő folyamat játszódik le. Az *asszimiláció* során a gyermek a valóság észlelését hozzáilleszti az elméjében lévő reprezentációkhoz, sémákhoz. Ha ezt nem tudja megtenni, akkor egy ezzel ellentétes folyamat, az *akkomodáció* játszódik le: a gyermek a már kialakított tudását (sémáit) változtatja meg annak érdekében, hogy az illeszkedjék a valósághoz.³¹ Elmélete szakaszelmélet, minőségi változás a kognitív fejlődésben a szakaszok között áll be.³² Az elmélet azt is feltételezi, hogy a kognitív képességek minden tudásterületünkre egyszerre vonatkoznak, általánosak.

Piaget elmélete a 20. századi pszichológiára és pedagógiára egyaránt hatalmas befolyást gyakorolt, mára azonban sok tekintetben túlhaladottá vált. Ennek egyik oka az, hogy újabb kutatások kimutatták, hogy a gyerekek „többet

²⁸ Vö. FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA: Új paradigma a felnőttoktatás elméletében?, *Iskolakultúra* 12 (2002/9) 29–42, 35.

²⁹ RITA L. ATKINSON et al.: *Pszichológia*, Osiris, Budapest, 1999, 250.

³⁰ N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris, Budapest, 2004, 237–239, 604.

³¹ N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, i. m., 237. A témához lásd még MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: *Gyermeklélektan*, Gondolat, Budapest, 1981.

³² MICHAEL COLE – SHEILA R. COLE: *Fejlesztélektan*, Osiris, Budapest, 1997, 204.

tudnak, mint Piaget hitte”³³: már egész kis gyermekek, sőt, csecsemők összetett tudásrendszerrel, naiv „elméletekkel” rendelkeznek a világról. Az emlékezettel kapcsolatos kutatások kimutatták annak rekonstruktív jellegét, s újabb kutatások a képességek fejlődését nem területáltalánosnak, hanem területspecifikusnak találták. A pszichológia további eredményei mellett sok más tudományterület, köztük a tudományfilozófia fejlődése is nagyban hozzájárult a konstruktivista ismeretelmélet és pedagógia kialakulásához.³⁴

Ezekre az eredményekre építve a negyedik tanuláselméleti paradigma alapvető állítása az, hogy a tudás, mely a tanulás során létrejön, nem egyszerűen a megfigyelések, az érzékelés eredményeinek az elmében mechanikusan létrejövő lenyomata, hanem a tanuló aktív, értelmező tevékenysége révén jön létre. A tanuló ember az új információt már meglévő tudásához kapcsolja, és annak keretein belül próbálja értelmezni. *Így az eredmény nem egyszerűen a valóság objektív tükröződése, hanem a tanuló önálló konstrukciója, felépítménye lesz.* Ezek szerint tehát a tudás létrejötté elméletvezérelt: az empirikus eredmények, tapasztalatok magyarázatát nem objektív megfigyelések, hanem elméleti előfeltevések adják. „Ahogyan a földi bioszféra sokszorosán átalakítja az energiát, ugyanúgy elménk is megváltoztatja a kívülről származó információt, átalakítja, fogyaszthatóvá varázsolja, valójában létrehozza saját belső konstrukcióit.”³⁵ Eszerint tehát minden életkorban létezik egy olyan értelmezési keret, amelyben a világ dolgait az ember értelmezi.³⁶ A gyerekek is „»mindig mindent tudnak a világ-

³³ N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, i. m., 251.

³⁴ Jelentős a pszichológia terén Charles F. Bartlett, Elizabeth Loftus (az emlékezet kutatása), George Kelly (*személyes konstruktumok pszichológiája*), David Ausubel (*oktatáspszichológia, pedagógiai pszichológia*) munkássága, a tudományfilozófia, tudománytörténet területén többek között Karl Popper, Thomas Kuhn, Michael Polányi, Lakatos Imre munkássága: a paradigmaváltás fogalmának bevezetése, a tudományok objektivitásának megkérdőjelezése és így tovább.

³⁵ NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 84.

³⁶ Jól kapcsolható a konstruktivizmus megállapításaihoz DAN P. McADAMS személyiség-modellje is, amelyben a személyiség legmélyebb, harmadik szintjét az ún. narratív identitás alkotja, ahol az ember önmagáról alkotott történetekkel értelmezi, foglalja egységbe életét, annak jelentését, célját, integrálja legmélyebb szinten személyiségét. Vö. DAN P. McADAMS: *Personal narratives and the life story*, in Oliver P. John – Richard W. Robins – Lawrence A. Pervin (eds.): *Handbook of personality: Theory and research*, Te Guilford Press, h. n., 2008, 242–262.

ról».³⁷ A létrejövő tudás alapja ugyan az észlelés, mégis egyedi visszatükröződése lesz a valóságnak, mellyel közvetlenül nem, csak tapasztalataink útján kerülünk kapcsolatba.

„Jóllehet az észlelés nem változtatja meg a világot, megváltoztatja az észlelőt. [...]. A múltban észlelt (és megtett) dolgok által vált azzá, ami, és tovább alakítja és változtatja önmagát azáltal, amit észlel és cselekszik a jelenben. [...] Minden személy észlelési és cselekvési lehetősége teljesen egyedi, mivel senki más nem foglalja el pontosan ugyanazt a pozíciót a világban, vagyis senkinek nincs ugyanaz a története.”³⁸

Ugyanakkor vannak közös tapasztalataink is: amilyen mértékben koherens a kultúra, amelyben élünk, olyan mértékben lesznek közös sémáink is bizonyos kulturális jellegű, társas tapasztalatokról, amely sémák megalapozzák a viselkedést és előrejelzik a többiekének észlelését is.³⁹ Sémáink tehát megkönnyítik a világban való tájékozódást. Ezt annál is inkább fontos tudatosítanunk, mivel az egyházi kultúra, a szóhasználat, a tapasztalatok köre jelentősen eltérhet attól a kultúrától, amelyből tanítványaink érkeznek. „Ha a múltban lehetséges is volt a hit alapján, széles körökben egységesen elfogadott kultúra, a hit sokakat érintő alapvető krízise miatt manapság a társadalom széles rétegeiben már nem így van.”⁴⁰

Sémáink szűrik és kiegészítik az információkat: „Aki tud valamit, az mást lát a világból, mint aki nem tudja ugyanazt. Bizonyos értelemben többet, bizonyos értelemben kevesebbet.”⁴¹ Aszerint, hogy kinek–kinek milyen az előzetes ismerete egy tárgyról, befolyásolni fogja, hogy az új ismeretből mit hall meg és mit nem. Ezek szerint például egy, a katekézisiről szóló cikkből a témához

³⁷ NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a látóhatáron, 1., *Iskolakultúra* 7 (1997/2) 25. Ez a jelenség megfigyelhető a gyermekek beszédfejlődésében is: „A gyerekek számára nincsenek, nem lehetnek értelmetlen szavak. Minden szónak értelmet kell kapnia, az addigi tapasztalatainak megfelelő hiteles jelentést.” A számára ismeretlen szavakat a gyermek megpróbálja saját ismeretei fényében értelmezni. Így lesz például az élmunkás szó jelentése „élnek a munkások”, a földrajzórát: „a gyerekek az iskolában ilyenkor a földre rajzolnak” stb. Lásd MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: *Gyermeklélektan*, i. m., 51–52.

³⁸ ULRICH NEISSER: *Megismerés és valóság*, Gondolat, Budapest, 1984, 60.

³⁹ Uo. 182–183.

⁴⁰ Vö. XVI. BENEDEK: *Porta fidei*, Szent István Társulat, Budapest, 2012, 2.

⁴¹ KNAUSZ IMRE: *Műveltség és demokrácia. Kísérlet a pedagógia bírálatára, 2010–2018*, Demokratikus Ifúságért Alapítvány, Budapest, 2018, 84.

kapcsolódó előzetes tudása alapján mást fog megérteni egy elméleti teológus, egy katekéta vagy egy közgazdász. A hittanórákon is hasonló folyamat zajlik: hitbéli előképzettsége, tapasztalatai nagymértékben befolyásolni fogják egy gyermek hittanulását, s nem feltétlenül az általános értelemben vett értelmi képességek különbsége miatt. Nem mindegy, hogy előzetes tudásunk egy témáról mennyire kidolgozott. Ha jobban, akkor az új információ több ponton tud kapcsolódni már meglévő tudásunkhoz, ha kevésbé, akkor kevesebb „fogódzót” talál, amihez kapcsolódhat, így könnyen megeshet, hogy az információ jó része elvész. Amit nem tudunk mihez hozzákapcsolni, azt nem épül be.

Előzetes tudásunk szűkebb és tágabb értelmű is lehet. Szűkebb értelmű előzetes tudásunk a tárgyhoz közvetlenül kapcsolódik, tágabb értelmű előzetes tudásunk pedig minden olyan tudásunk, amelyet tágabb környezetünkből, a tömegkultúrában szerzünk, és befolyással bír a témához való hozzáállásunkra. Hittanos példa: ha József történetének újabb epizódját vesszük, akkor szűkebb előzetes tudásunk az előzmények, az érintett kultúra ismerete, tágabb pedig például a testvérféltékenységgel, megbocsátással, hatalommal kapcsolatos ismereteink, procedurális tudásunk is. Ennél a példánál maradva, ha jól ismerjük az ószövetségi József történetét, ha belegondoltunk már abba, hogy mi mindent élhetett át, milyen helyzetekbe került, akkor történetének újabb epizódja mélyebb megértésre fog nálunk találni. Ha nem ismerjük a történetet, a részletek jelentését, illetve csak az ismeretek szintjén tettük magunkévá, s sokféle tágabb értelmű előzetes tudásunkkal nem hoztuk kapcsolatba, akkor a tanítás értelme el fog sikkadni, s a katekézis nem éri el azt a célját, hogy formálja a hitünket és életünket.

A sémák, amellet, hogy szűrik, ki is egészítik a hiányzó információkat. Például ha a hittanórán az után érdeklődünk, hogy ki volt vasárnap templomban, a sémánk segítségével hozzátesszük magunkban (legalábbis a katekéta), hogy mindez katolikus, nem pedig buddhista templomra vonatkozik, hogy nem turistaként jártunk templomban, hanem szentmisére mentünk és így tovább. Ennek értelmében érdemes arra figyelni, hogy ne vegyük a katekézisben tudottnak azt, ami nem feltétlenül az.

Sokszor feltételezi a katekéta, hogy a katekézis alanyainak elég pusztán magyarázatok segítségével asszimilálniuk a hallottakat, valójában azonban ennél sokkal többre van szükség, ha el akarjuk kerülni a magolást vagy egyéb nem kívánt kimenetelét a tanulásnak.⁴² Annak megfelelően, hogy az új információ milyen viszonyban van meglévő sémánkkal, Nahalka István konstruktív mo-

⁴² Vö. NAHALKA ISTVÁN: *Konstruktív pedagógia*, i. m.

dellje a tanulásnak alapvetően hétféle lefolyását veszi számba.⁴³ Mindegyik eset érdekes és jól beazonosítható a katekézis szempontjából is.

Ha nincs ellentmondás az előzetes tudás (= a belső értelmező rendszer) és az új információ (= tanulnivaló) között, akkor is két alapeset létezik. Az első eset a „problémamentes tanulás”: az új ismeret beleillik a sémába, gazdagítja, árnyalja, kiegészíti. Ha például tudtuk, hogy az Úr Jézus tud csodát tenni, és jóságos, és ezek után arról hallunk, hogy meggyógyított egy vak embert, akkor ezt problémamentesen befogadjuk. Az új ismeret gazdagítja, megerősíti, részletezi a korábbi képet. Ebben az ideálisnak mondható esetben sincs azonban nagyon egyszerű dolgunk: nem elég egyszer „megtanítani” valamit ahhoz, hogy használható tudás legyen belőle. Ismétlésre, használatra, eltérő szituációkban való alkalmazásra lesz szükség, hogy az új ismeret minél jobban rögzüljön, s így könnyebben előhívható legyen. A katekézis esetében az előbbi példa folytatásaként ahhoz, hogy arról legyen „használható” tudásom, hogy a Názáreti Jézus hozzám is jó, belátható, hogy még milyen sok mindennek kell történnie: imádságnak, tapasztalatoknak, beszélgetéseknek, további ismeretek megszerzésének...

A fent említett alapeset második kimenetele, hogy valamiért (érdektelenség, fáradtság, a figyelem elterelődése stb.) mégsem jön létre befogadás. Ez a „teljes közömbösség” esete. Valószínűleg sok pedagógus és katekéta tapasztalata, hogy ha például egy decemberi hittanóra közben elkezd esni a rég várt hó (figyelem-elterelés), a legizgalmasabb témával is csak akkor érdemes továbbmenni, ha napirendre térünk a egyszerű tény felett.

Ha az elsajátítandó új ismeret és az előzetes tudás között ellentmondás feszül, akkor az eredmény sokkal többféle lehet. Ha olyan szintű az ellentmondás, hogy egyáltalán nem tudjuk mihez kötni az információt, akkor lehetséges, hogy nem történik meg a feldolgozása. Ez a „kizárás” esete. Ha például olyan szavakat használunk egy hittanórán, amelyeket a résztvevők nem értenek, akkor nagy valószínűséggel ez lesz az eredmény. Ugyanez történhet egy otthoni imádságra való felszólítás kapcsán is, ha a család nem gyakorló hívő. A gyerekeknek „egyik fülén be, a másikon ki”, mert megfelelő előzetes tudás (séma) hiányában nem tudta értelmezni a felszólítást.

Ha az új információ feldolgozásra kerül, akkor még mindig több lehetőség áll előttünk. Ha a tanuló nem tudja feldolgozni belső elméleteivel a hallottakat, akkor is dönthet úgy, például a jó jegyért vagy megfelelési vágyból, hogy bemagolja, azaz rögzíti anélkül, hogy hozzákapcsolná meglévő tudásához.

⁴³ NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 54–62.

Megfelelő szituációban vissza tudja adni, de nem válik sajátjává. Így jöhet létre minden olyan „tudás”, amelyből a gyakorlatban nem vonunk le semmilyen következtetést a magunk számára. Ezt a fajta tudást „másodlagos tudásnak”, „tehetetlen tudásnak” (*inert knowledge*) nevezik, amelynek alkalmazása nehézségekbe ütközik, főleg, ha nem ugyanabban a szituációban kell felidézni (például az órán), hanem a való életben. Így lehet „megtanulni” például definíciókat, katekizmusválaszokat, ha a rövid, tömör összefoglaló mondatokat előtte nem magyaráztuk el, nem kötöttük a résztvevők életéhez.

Egy következő eset ellentmondás esetén, hogy az előzetes elméletünk (sémánk) olyan erős, hogy magát a hallott új információt változtatjuk meg (nem tudatosan) annak érdekében, hogy koherens legyen a kép. Azt „látjuk, halljuk, értjük”, amit szeretnénk, s nem azt, amit az információ közöl. Így épp az ellenkezője történik annak, aminek kellene: megerősödik előzetes elképzelésünk, ahelyett, hogy módosulna.⁴⁴ Ha ellenérzése van valakinek a hittannal kapcsolatban, akkor egy újabb információ meg is erősítheti előzetes sémáját, mert azt „hallja ki” belőle, ami illik az előzetes képbe.

Az utolsó két eset az, amelyben a séma tényleg változik. Az egyik esetben csak kis mértékben módosul, épp annak érdekében, hogy ne kelljen nagyon módosulnia. A „kreatív mentés” esetén valamilyen eredeti ötlettel megpróbáljuk úgy összeegyeztetni az új információt a sémánkkal, hogy sémánk lényege változatlan maradjon. Ilyenkor valamilyen kiegészítő vagy mellékmagyarázatot keresünk, épp csak annyit, hogy az új, nyugtalanító információt rögzíthessük változatlan rendszerünkbe.⁴⁵ Jobbik esetben ezek a megoldások előkészíthetik a későbbi koncepcionális váltást. Így alakulhat át például „A hittanóra unalmas”-séma több pozitív tapasztalat hatására „A hittanóra érdekes és

⁴⁴ Szemléletes eset Pálé és Barnabásé Lisztrában (ApCsel 14, 5–18). A pogányoknak hirdetik, hogy térjenek meg hamis isteneiktől, bálványaiktól az igaz, láthatatlan és egyetlen Istenhez. Pál tanítását csodajel kíséri: meggyógyul a béna. Erre a nép felkiált: „Az istenek emberi alakot öltöttek, s leszálltak hozzánk!”, s áldozatot akarnak bemutatni nekik, akiket Merkurnak és Jupiternek néznek. Vagyis épp annak ellenkezője történik, ami a cél volt: megerősödnek az isteneikről alkotott meglévő felfogásukban. A régi séma teljesen felülírja és kioltja az épp most hallottakat. Iskolai példákhoz lásd NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 87.

⁴⁵ Érdekes megoldásokat eredményez például a gyerekek részéről az a kísérlet, hogy „A Föld gömbölyű.” állítást és mindennapi tapasztalataikat összeegyeztessék. A kérdéskörrel többen foglalkoznak a természettudományos oktatás kutatói közül. Vö. például STELLA VOSNIADOU: Tanulás, megismerés és a fogalmi váltás problematikája, *Magyar pedagógia* 101 (2001/4) 435–448 és NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 96–103.

izgalmas”-sémává. Rosszabb esetben azonban a kreatív mentés meg is erősítheti az eredeti koncepciót: ilyen a „kivétel erősíti a szabályt”-elv alkalmazása. Ha például azt gondolja valaki, hogy „a katolikusok” vagy épp „a reformátusok” ilyenek vagy olyanok, akkor ellenkező tapasztalat esetében megpróbálhat ezzel az értelmezéssel megmaradni eredeti sémájánál, sőt, megerősödni abban, belevéve a kivételes esetet.⁴⁶

Az utolsó és egyben a legizgalmasabb esetben a séma valódi módosulására kerül sor. Ekkor ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a világ jelenségeit, a belső rendszert radikálisan megváltoztatjuk: új lesz az értelmező keret, amelyen keresztül nézzük a valóságot. „Mindezekben az esetekben nem pusztán egy ismeret elsajátításáról van szó, hanem gyötrelmes, nagyon nehéz átalakulásról, új elemzési sémák elfogadásáról, súlyos döntésekről.”⁴⁷ Ezt nevezzük „fogalmi/konceptuális váltásnak” (*conceptual change*)⁴⁸.

Szentírási példát használva nagyon tanulságos Jób története. A könyv tulajdonképpen arról szól, hogyan próbálják Jób szenvedését a barátok és maga Jób is meglévő, addig működő sémáik szerint értelmezni (Isten jó és igazságos: a jókat megjutalmazza, a gonoszokat megbünteti; tehát aki igaz ember, az egészséges és jól megy a sora), s hogyan jut el Jób (és csak ő!) addig, hogy a sémája módosul. Drámai pillanat, ahogy hosszas küzdelem után minden új értelmet nyer a számára, ezért így szól Istenhez: „Azelőtt csak hírből hallottam felőled, most azonban saját szememmel láttalak” (Jób 42,3–5). Az Újszövetségből hasonló drámai példa Péteré, akinek szintén hosszas küzdelmébe kerül, hogy a Messiásról kialakított előzetes képét módosítani tudja (vö. Mk 8,27–33, Lk 6,31–34.54–62).

Személyiségünk a szocializációs folyamatban tanulás útján változik. Ennek során pedig „egészen új viselkedési, viszonyulási rendszerek alakulhatnak ki, átformálódhat az, ahogyan a környezetünket, embertársainkat, saját magunkat, feladatainkat kezeljük [...]. Kétségtelen, hogy ennek mindig fontos részeit alkotják kognitív mozzanatok, általában e változások új világképet is terem-

⁴⁶ Vö. NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia, i. m.

⁴⁷ NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 89.

⁴⁸ NAHALKA ISTVÁN itt idézett könyvében a „konceptuális váltás” kifejezést használja, néhány későbbi írásában viszont a „fogalmi váltást”, mint például a jelen tanulmányban idézett 2013-as *Konstruktivizmus és nevelés* c. írásában. Szintén ez utóbbi kifejezéssel fordítja Stella Vosniadou tanulmányát az azt közlő magyar folyóirat. Úgy tűnik tehát, hogy mindkét szakkifejezést használja a magyar tudományos köznyelv, noha a magyar „konceptió” szó tágabb jelentéskörű a „fogalom” szónál.

tenek.”⁴⁹ A konceptuális váltás fogalma vallásos háttérű olvasó esetén hamar magával hozza a *megtérés*, *metanoia* fogalmának párhuzamát, amely szó épp a gondolkodásmód megváltoztatására utal. Konstruktivista megfogalmazásban a megtérés útjának elősegítése tulajdonképpen a konceptuális váltások létrejöttének támogatása. A megtérés azonban nyilván nem pusztán intellektuális esemény, hanem kegyelmi történés, amely együtt jár az élet megváltoztatásával. Nahalka István pedagógiai munkájában mindenesetre több vallási jellegű példát is hoz: „Valaki megrögzött ateistából egy vallási közösség hithű tagjává válik, egy másik gyermekkel, fiatallal, felnőttel az ellentétes folyamat játszódik le. Valaki alapvetően bizalmatlanná válik embertársaival szemben. A »jó útra térés« számtalan esetét ismerjük.”⁵⁰

A tanulás a konstruktivista felfogás szerint valójában konceptuális váltások sorozataként fogható fel. Ahhoz, hogy ez megtörténjen, szükséges, hogy:

- korábbi magyarázó rendszereink elégtelennek bizonyuljanak sok kérdésben,
- megértsük az új magyarázó rendszert még az elfogadása előtt,
- az új megoldási mód sikeresen magyarázza a régi rendszerben problematikus pontokat, és keltsen reményt további új problémák kezelésére,
- előny az egyszerűség, nagyobb magyarázó erő stb.⁵¹

Talán e kívánalmakat úgy is összefoglalhatjuk, hogy az új értelmezési keret nyújtson új perspektívát a kérdés, illetve a világ magyarázatában. Ha az ószövetségi kinyilatkoztatást vagy az Úr Jézus tanítását megnézzük, folyamatosan erre látunk példát.

A katekézis szempontjából a fenti kívánalmak sorrendben a következő követelményeket vonhatják maguk után:

- fel kell használnunk tanítványaink tapasztalatait, amelyek kérdéseket indítanak el bennük az élet fontos területeit illetően, s azokra kell válaszokat adnunk,⁵² tanításunk legyen logikus,

⁴⁹ NAHALKA ISTVÁN: *Konstruktivizmus és nevelés*, i. m., 30.

⁵⁰ Uo. 30.

⁵¹ NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 59. Érdemes végignézni a fenti kritériumok maradéktalan teljesülését például az emmauszi tanítványok történetében (Lk 24, 13–35), ahol szintén konceptuális váltás történik.

⁵² Vö. KÁD 152.

– tárja fel azt, ahogy Isten tekint az emberre és a világra: vezessen tovább a szűkös emberi gondolkodásból az isteni megoldások felé.

Fontos észrevétel az is, hogy „a fogalmi váltások során nagy valószínűséggel nem cseréljük ki a régi rendszert az újra, nem vész el a régi, a későbbiekben még sor kerülhet a meghaladott kognitív rendszer alkalmazására”.⁵³ A tudat sokszor ingadozik, főként nehezebb feladatok esetén, vagy az is megtörténhet, hogy újra uralkodóvá válik a régi gondolkodásmód. Emiatt türelemre és kitartásra van szükség a pedagógus és természetesen a katekéta részéről. E szempontból is nagy jelentőségű lehet az a tény, hogy a konceptuális váltások végbemenetele jelentősen függ a szociális közegtől, amelyben a gyermek tanul.⁵⁴ Az új gondolkodási séma elsajátításában a társaktól jövő hatásoknak nagy szerepe lehet, ezért „a tanulás érdekében maximálisan fel kell használnunk a csoportokon belüli viszonyok nyújtotta lehetőségeket”.⁵⁵ Így már pusztán pedagógiai szinten is igazolt a közösségekben történő katekézis fontossága: „A kateketikai pedagógia oly mértékben hatékony, amennyiben a keresztény közösség konkrét és jó példát ad az egyes hívők életéhez.”⁵⁶

4. KONSTRUKTIVISTA DIDAKTIKA ÉS KATEKÉZIS

„A tanítás hídépítés két kultúra között. Az egyik oldalon állnak a tanuló életproblémái, értékei, fogalom- és kódrendszere, a másik oldalon a tananyagban rögzített problémák, értékek, fogalmak és kódok. A két világ között a szakadék drámai lehet. Ennek a felismerésnek persze messzeszemenő következményei vannak a tanításra nézve. A tanuló személyes élményeinek és véleményének döntő szerepet kell kapnia a tanítás folyamatában. Ez nem valami az órát színesítő érdekesség, és nem is pusztán a tanuló önbizalmát növelő motivációs eljárás – bár ez a szerepe kétségbevonhatatlan –, hanem a megértés, a befogadás elemi feltétele. Nincs más mód, mint »bevonni a játékba« a tanuló kultúráját.”⁵⁷

⁵³ NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 60.

⁵⁴ Uo. 60.

⁵⁵ Uo. lásd még NAHALKA ISTVÁN: *Konstruktív pedagógia*, 3., i. m.

⁵⁶ KÁD 158.

⁵⁷ http://tanmester.tanarkepzo.hu/elozetes_tudas. A honlap a Miskolci Egyetem tanár szakos hallgatóit segíti. Legnagyobb része Knausz Imre műveiben található, így bizonyára ez a részlet is tőle származik. [2020. 02. 28.]

A konstruktivista tanulásméлетnek jelentős pedagógiai, didaktikai következményei vannak, amelyek a katekézisre is megtermékenyítően hatnak.

1. A pedagógus szerepe

Konstruktivista felfogásban a tanulás lényege a tanuló abszolút önálló, belső konstrukciós folyamata, ezért a pedagógus szerepét az ehhez legjobban megfelelő környezet⁵⁸ megteremtésében látja. A pedagógus szakértő szerepben van, egyrészt saját tárgyának ismeretét, másrészt pedagógiai tudását tekintve. Nem egyszerűen az ismeretek forrása és letéteményese, hanem maga is része a közösségnek. Ő a pedagógiai környezet megteremtésének meghatározó tényezője, a reflexió egyik vonatkoztatási pontja, de a tanulásért, a saját értelmezési keretek alakításáért végső soron már maga a tanuló ember a felelős.⁵⁹ Ez a szemlélet harmonizál a katekéta szerepkörének leírásával, akinek feladatát az *Általános Kateketikai Direktórium* (1971) a következőképpen fogalmazza meg: „Legyen gondja olyan körülmények megteremtésére, amelyek alkalmasak és szükségesek, hogy az emberek a keresztény örömhírt keresni tudják, elfogadják és mélyebben megismerhessék. Ebben áll, de ebben ki is merül a hitoktató tevékenysége.”⁶⁰ A katekéta szerepe közvetítői szerep Isten és ember, illetve a közösség tagjai között. Növendékeinek „bölcs társaként” segíti őket annak felismerésében, hogy mire hívja őket Isten,⁶¹ de e „felismerést” nem ő végzi el a katekézis résztvevői helyett. „A katekéta nem feledkezhet meg arról, hogy az emberek hite a kegyelem és a szabadság gyümölcse”.⁶² Ennek gyakorlati következménye, hogy a katekéta tegyen meg mindent, ami rajta áll, hogy eljuttassa az üzenetet a katekézis résztvevőikhez: az egyház tanítását oly módon tárja elő, hogy annak köze legyen a résztvevők mindennapi életéhez, reflektálhassanak a tapasztalataikra, legyen idejük átgondolni a hallottakat, válaszolhassanak az imádságban, a konkrét cselekvésekben. De „ebben ki is merül a katekéta tevékenysége”: hiszen a katekézis két főszereplője Isten és a katekézis alanya, nem

⁵⁸ Tanulási környezeten a tanulási folyamatot befolyásoló összes tényezőt magába integráló rendszert értünk, amelynek keretei között a valóságos iskolai tanulás végbemegy, s amelyet egy egységes gondolati rendszer, tanulási logika szerint építünk fel. NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 66.

⁵⁹ NAHALKA ISTVÁN: *Konstruktív pedagógia*, 1., i. m.

⁶⁰ ÁKD 71.

⁶¹ Vö. KÁD 156.

⁶² Uo.

a katekétára. Az eredményt Istenre kell bízni türelemmel várva a vetés növekedését.⁶³

2. Az előzetes tudás fontossága, avagy a diagnózis elve⁶⁴

Mint fentebb már leírtuk, a konstruktivista elképzelés szerint rendkívül fontos annak tisztázása, hogy a növendékek milyen előzetes tudással rendelkeznek az adott tárgykört illetően. A katekézis alanya is új ismeret esetén megkeresi az alaptudásában azt a maximális tudásrészzhalmazt, amely alkalmazható, illetve sokszor egy olyan tudásterületet, ami ha nem is arra készült, de jól modellezi az újat.⁶⁵ Erre lehet építeni, másra nem is tudunk. Ezen a módon megváltozik az új ismeret közlésének hagyományos sorrendje (magyarázat – alkalmazás) az „előzetes tudás aktiválása – magyarázat – alkalmazás sorrendre”.⁶⁶ Olyan körülményeket kell tehát teremtenünk, hogy az előzetes tudást aktivizálhassuk kérdésekkel, beszélgetéssel, írásos feladatokkal, előrejelzések kérésével („Szerintetek mit fog tenni?”), brain-storming-módszerrel. A kánai menyegző tanítása előtt érdemes például rákérdezni esküvői, lakodalmi tapasztalatokra, Káin és Ábel történeténél a testvérekkel való viszonyokra, egy zsinat tárgyalása előtt a közösségi problémamegoldási módszerekre és így tovább, s következetesen végiggondolni minden témánál, hogy az milyen körű előzetes tudás bekapcsolását igényli. Ezzel mintegy felszántjuk a talajt az új ismeret befogadására.

A konstruktivizmus még egy fontos szempontra felhívja a katekéták figyelmét (is): „Míg a hagyományos rendszerben gondolkodó pedagógus úgy gondolja, hogy ha megtanulta a gyerek a korábbi leckéket, akkor azok jó alapot szolgáltatnak a további tanuláshoz, hiszen ő maga tanította, az ismeretek mindeképp helyesek, addig a konstruktivista pedagógus tudja, hogy ez nem ilyen egyszerű.”⁶⁷ Maga a visszaemlékezés is önálló konstrukció lesz, s az is, ahogy az anyagot korábban megértették. A „gyermek önálló értelmezéseket konstruál meglévő tudása segítségével, s ez jelentősen különbözhet attól, amit mi tanítani szeretnénk”.⁶⁸

⁶³ Vö. KÁD 15.

⁶⁴ KNAUSZ IMRE: *A tanítás mestersége*, i. m., 15.

⁶⁵ NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 76.

⁶⁶ Uo. 16.

⁶⁷ Uo. 16.

⁶⁸ PÁLVÖLGYI FERENC: *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*, L'Harmattan– Sapiencia Főiskola, Budapest, 2014, 153.

3. Öntevékenység vagy aktivitás elve

A tanuló aktív tevékenysége a tanulás folyamán nélkülözhetetlen a konstrukciós lépések létrejöttéhez. Ezért aktív szellemi és/vagy fizikai tevékenységének előmozdítása rendkívül fontos a tanulás érdekében. Szellemi aktivitás kiváltható érdekes előadással, logikus magyarázatokkal, kérdve kifejtéssel. Legyen változatos is az aktivitás: adott esetben mozgassuk meg a gyerekeket, lehet éneket, képzőművészeti alkotást felhasználni. A szociális jellegű aktivitás szintén nagyon ösztönző: a megbeszélések, az egymás közti interakciók, az együttműködés alkalmai. A dramatizálás összetett jellegénél fogva szintén nagyon fejlesztő hatású. Ha egy adott témába már az óra elején bevontuk a résztvevőket, majd érdekesen kifejtettük, aztán éneket tanultunk, lerajzoltuk/leírtuk, esetleg el is játszottuk, akkor ezzel a sokféle tevékenységgel segítettük a beépülését a hallgatók sémáiba.

4. Valós kontextusba ágyazottság elve

A konstruktív pedagógia szemléletében rendkívül fontos, hogy „a gyerekek a tanulás során mindig a számukra jól megragadható, gazdag kapcsolatrendszerrel rendelkező, jól ismert, életszerű szituációkban találkozzanak az új ismeretekkel.”⁶⁹ Ugyanis az életközelinek látott kontextusok a legmélyebb, világnézeti jelentőséggel bíró tudásrendszerekhez kapcsolódnak! Mindennapi élethez kötődő sémáink kidolgozottabbak, így az új tudás több elemhez tud kötődni, aminek köszönhetően lehorgonyzottabb lesz. Mindig keressük meg tehát azt, hogy a téma hogyan kapcsolódik a hallgatók életéhez: enélkül nem válik az életük részévé. Mi köze a hittanosnak ahhoz, hogy az Úr Jézus Kánában a vizet borrá változtatta, hogy meggyógyította a bénát, hogy húsvétkor feltámadt? Miért jó, ha hall a II. vatikáni zsinatról? Ha ezt a pontot nem segítjük neki felfedezni, nem lesz számára jelentős az evangéliumi üzenet.⁷⁰ Márpedig a katekézis célja a tevékeny, hitvalló élet elősegítése, a megtérés elmélyítése. Ha a katekézis csak informál, és nem formál, nem teljesíti a küldetését.

⁶⁹ Uo. 77.

⁷⁰ Vö. KÁD 116–117.

5. A problémamegoldás elve

A problémamegoldás lehetővé teszi, hogy „meglévő ismereteink segítségével mind gazdagabbá, mind elaboráltabbá tegyük a probléma által érintett szűk tudásterületet. Vagyis a problémamegoldás során az történik, hogy egy nem szakértői szinten álló tudásterületet szakértői szintre fejlesztünk.”⁷¹ Erkölcsei dilemmák vagy egy ünnepre való előkészület egyaránt lehetnek olyan problémák, melyek megoldásával ösztönözhetjük a tanulási folyamatot. Noha a gyakorló feladatok is értékesek, kreatív feladatok megoldásával személyesebbé válnak a konstrukciók:⁷² egy-egy szituációs játék, személyes ima megírása, versírás, szimbólumválasztás jó eszköze lehet ennek.

6. A konstruktív felfedeztetés elve

A felfedezés eljárása során hagyjuk, hogy a bemutatott anyag kapcsán a fiatalok maguk fedezzessék fel, maguk fogalmazhassák meg a tanulságokat. Sokkal értékesebb, ha ezt ők teszik, mint ha külső forrásból hallanák, hiszen az még nem lesz a sajátjuk. Felső tagozattól kezdve erre segítség lehet a befejezetlen mondatok felkínálása, melyeket tetszésük szerint ők fejezhetnek be. Például: „Számomra ebben a történetben az a legfontosabb...”, „Azt tanulhatom el Bartimeustól, hogy...”, „Jézus magatartása azt mutatja, hogy...”. Ha címet adatunk egy történetnek vagy bármilyen témának, azzal is arra készítjük a résztvevőket, hogy ők emeljék ki azt az elhangzottakból, amit a legfontosabbnak tartanak.

7. A közvetítő ismeretforrásból való tanulás

Ha tankönyvből, mások által leírt tananyagból tanulunk, akkor is elengedhetetlen a megértéshez a kognitív sémák mozgósítása. Ilyenkor a motivációra külön is kell figyelni, az eredményes tanuláshoz leginkább a belső motiváció (érdekes téma) segít hozzá.

⁷¹ Uo. 70.

⁷² KNAUSZ IMRE: *A tanítás mestersége*, i. m., 17.

8. A többféle megközelítés elve⁷³

Ez az elv felhívja a figyelmet arra, „a fogalmak érlelődésére hosszú időt kell biztosítani”,⁷⁴ tehát fontos, hogy egy új fogalom, ismeret többféle kontextusban előkerüljön – több órán, többször az évben –, hogy beágyazódjon, rögzüljön: Itt is beigazolódik az az egyházi útmutatás, hogy először az alapvető ismereteket adjuk át, majd azokra építsünk a későbbiekben, újra és újra elővéve az alapokat.⁷⁵ Ugyanez az elv tartalmazza azt is, hogy egy témát többféle módon is adjunk át, hogy a különféle módszerekre fogékony hallgatóság tudjon kapcsolódni hozzá. Ehhez segítséget nyújt a többszörös intelligencia modelljéből fakadó változatos órafelépítés is.⁷⁶

9. Differenciálás

Mivel a katekézis alanyainak különböző az előzetes tudása, a tanulási folyamat legyen gazdagon struktúrált, ez mindenkinek lehetővé teszi, hogy úgy csatlakozzon hozzá, ami a saját fejlődését legjobban szolgálja: hallgassuk meg mindenki tapasztalatát, a feldolgozás legyen változatos (lásd előző alpont). Egy kiselőadás tartása vagy projektmunka a tartalmi differenciálásra is lehetőséget ad: a fiatalok felkészülhetnek kedvenc sportjuk vagy egy-egy keresztény képviselőjének életéből, egy foglalkozás bemutatásából (pályaválasztás előtt), egy szent életéből stb.

10. A szociális tanulás elve⁷⁷

„A személyes konstrukciók kialakulásában mással nem pótolható szerepe van annak a facilitáló közegnek, amit a tanulói munkacsoport (*team*) jelent. Különösen fontos lehet, hogy a kérdést különböző szinteken értő tanulók sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanár és a tanulók sémái, így a kortárs képes észrevétlenül átlendíteni a tanulót a legközelebbi

⁷³ NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, i. m., 78.

⁷⁴ Uo. 78.

⁷⁵ Vö. KÁD 114–115.

⁷⁶ Lásd KRISTEN NICHOLSON-NELSON: *A többszörös intelligencia*, Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2007.

⁷⁷ KNAUSZ IMRE: *A tanítás mestersége*, i. m., 17.

fejlődési zónába, hiszen adott esetben egy-egy odavetett megjegyzés is elég lehet ahhoz, hogy a tanuló ráérezzen arra, miről is van szó.”⁷⁸

Már pusztán pedagógiai szempontból is fontos tehát, hogy biztosítsuk a katekézis résztvevői számára az interakciók lehetőségét: kérdésekkel és a kérdészés lehetőségével, beszélgetésekkel, megosztásokkal, vitákkal, közös tevékenységekkel. Mindezek nemcsak módszertani fogások, hanem az üzenet átadásának valódi eszközei. „Valójában a katekézisben jelen van mindazok hite, akik hisznek, és engedik, hogy a Szentlélek vezesse őket.”⁷⁹ Így lesz „a keresztény közösség önmagában egy élő katekézis. Pusztán létével hirdet, ünnepel és cselekszik, és a katekézisnek mindig eleven és nélkülözhetetlen helye marad.”⁸⁰ Ehhez jó esetben a nagyobb társadalmi–kulturális támogatás járulhat(na) hozzá.⁸¹

*11. A tananyag mennyisége*⁸²

Hatékonyabb az alapfogalmak alaposabb megtanítása, mint nagy anyag felszínesebb átvétele. Ez utóbbi a diákok részéről magoláshoz, tévképzetek kialakulásához vezet, a tanárok pedig az anyagmennyiség szorítása miatt kevésbé foglalkoznak arra figyelni, hogy a fiatalok megértették-e, amiről szó volt. Ez a katekézis szempontjából is megfontolásra érdemes szempont.

*12. A fogalmak elsajátításának sorrendje*⁸³

Kell, hogy meglegyen az a tudás, amire a diákok építeni tudják az újat. A kérdésben a katekézis számára a hitigazságok hierarchiája az irányadó.⁸⁴

*13. Metafogalmi tudatosság kialakulásának segítése*⁸⁵

Ahhoz, hogy a fogalmi váltások létrejöhessenek, tudatosítani kell a tanítványainkban a már meglévő értelmezési kereteiket. Ezért fontos olyan tanulási

⁷⁸ STELLA VOSNIADOU: Tanulás, megismerés és a fogalmi váltás problematikája, i. m., 443.

⁷⁹ KÁD 105.

⁸⁰ KÁD 141.

⁸¹ Uo.

⁸² Uo.

⁸³ STELLA VOSNIADOU: Tanulás, megismerés és a fogalmi váltás problematikája, i. m., 443

⁸⁴ KÁD 114–115.

⁸⁵ Uo. 445.

környezet megteremtése, ahol ezek felszínre jöhetnek kiscsoportos beszélgetésekkel, kérdésekkel, vitákkal vagy más módon.

5. BEFEJEZÉS

Tanulmányunkban nyilvánvalóan nem érintettük sem a katekézis, sem a konstruktív pedagógia és didaktika valamennyi kérdéskörét. Kateketikai szempontból a hitben való megismerésnek sokkal inkább a pedagógiai szempontjait tárgyaltuk, s nem elemeztük annak alapvető kegyelmi mivoltát (vö. Jn 14,26, Róm 8,16). A konstruktív pedagógián belül nem foglalkoztunk az értékelés kérdésével, s nem merítettük ki többek között a differenciálásra vonatkozó meglátásokat sem. Nem beszéltünk a konstruktivizmus ismeretelméletének kapcsán az objektív igazság felfogásának kérdéséről sem. Néhány olyan szempontot kívántunk bemutatni a konstruktív pedagógiából, amelyekről úgy láttuk, érdemes azokat beépíteni a mai kateketikai gyakorlatba. Alapvető szándékunk az volt, hogy szolgáljuk annak a „soha le nem zárható feladatnak” a megvalósítását, hogy a katekézisnek „meg kell találnia az alkalmas nyelvet Isten szavának – s ami annak kibontása, az egyház hitvallásának – közlésére a hallgatók változatos körülményei közepette azzal a bizonyossággal, hogy Isten kegyelmével ezt meg is tudja tenni, s hogy a Szentlélek megörvendezteti azzal, hogy meg is teszi.”⁸⁶

⁸⁶ KÁD 146.