

## Gyakorlati alapelvek kamasz-lelkigyakorlatokhoz

### A hitstruktúra fejlődésének elmélete alapján

*A szerző középiskolások kísérése során szerzett tapasztalataira építve, James W. Fowler hitfejlődés-elmélete nyomán hét alapelvet fogalmaz meg, amelyek hozzájárulhatnak a kamaszok lelki fejlődésének megfelelő lelkigyakorlatos programok kidolgozásához, kiegyensúlyozottabb és boldogabb élet felé segítve őket, vagyis egy lépéssel közelebb Istenhez, önmagukhoz és társaikhoz.*

**Kulcsszavak:** lelkigyakorlat, kamaszok, hitstruktúra, tapasztalat, reflexió, kortárscsoport, szimbólum.

Fiatalokkal foglalkozom a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégiumban. 2011 óta kötelező gimnáziumi osztály-lelkigyakorlatokat vezetek Kurtabércen, a Bükkfennsík közepén álló félnomád házikóban. Pár éve megismerkedtem *James W. Fowler* elméletével a hit struktúrájának fejlődéséről. A kamaszok fejlődéslélektani helyzetének ismerete segített abban, hogy úgy alakíthassuk a lelkigyakorlatok konkrét programját, hogy azokkal még inkább segíthessük a diákokat egy kiegyensúlyozottabb és boldogabb élet felé, vagyis egy lépéssel közelebb Istenhez, önmagukhoz és társaikhoz.

Előző tanulmányomban Fowler elméletéről írtam részletesebben,<sup>1</sup> amely segített megérteni a serdülők belső világának dinamikáit, hitük struktúrájának fejlődését. Ám az elméletnek vannak sajátos korlátai, és közvetlen gyakorlati alkalmazása nehézségekbe ütközik. Írásomat azzal zártam, hogy az egyes diákok besorolása konkrét fejlődési fázisokba igen nehézkes, de számíthatunk arra, hogy a legtöbb kamasz a harmadik fázis (vagyis a konvencionális hit) felé tart, miközben néhányan közülük éppen csak elhagyták a második fázist (a mitikus – szó szerinti hitet), és egy-egy kivételes személy már a negyedik fázis (az egyéni-reflektív hit) felé tarthat. Erre az alapra építve ajánlok most hét általánosan használható gyakorlati alapelvet formailag megfelelőbb kamasz-lelkigyakorlatok számára Fowler elmélete és miskolci tapasztalataink alapján.

Az egyes hitfázisok tulajdonságait részletesen leíró *Manual For Faith Development Research* [Kézikönyv a hitfejlődés kutatásához – a továbbiakban: Kézikönyv]<sup>2</sup> hét külön, de nem teljesen szétválasztható szemszögből vizsgálja a fázisokat. E szempontok a logika, a szociálisperspektíva-váltás, a morális ítélkezés, a társadalmi tudatosság határai, a tekintély helye, a világ összefüggései és a szimbolikus működés.<sup>3</sup> Gyakorlati alapelveimet e hét szempont alapján határoztam meg, hogy minél szélesebben lefedhessem velük a hit különféle oldalait. A Kézikönyv hét szempontjának természetéből is adódik, hogy az alapelvek nem

1 ELEK L. SJ: A hitstruktúra fejlődésének elmélete – és gyakorlati alkalmazhatóságának korlátai, *Embertárs*, 2017/2., 116–128. ■ 2 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, Universität Bielefeld – Research Center for Biographical Studies in Contemporary Religion, Bielefeld, 2004. ■ 3 Uo. 22.

fontossági sorrendben vannak, bár valószínűleg nem mind ugyanolyan súlyú, valamint a hét alapelv nem teljesen választható szét. A hitnek valamelyest különböző oldalait emelik ki, de egyfelé tartanak, egyetlen hitstruktúráról beszélnek.

Az ajánlott hét alapelv, amelyet bővebben kifejték, a következő:

1. Egy közvetlen tapasztalattól induljunk, és arra reflektáljunk, mert a serdülők még csak most tanulják a formális-műveleti gondolkodást, amely megteremti az elvont fogalmak létrehozásának, az induktív érvelésnek és az elvonatkoztatásnak a lehetőségét.
2. Vegyük figyelembe, hogy most kezdik felfedezni a másik belső világát, ezért már képesek meglátni magukat a másik szemén keresztül, de ez a látás még nagyon leegyszerűsített és fantáziaalapú.
3. A kortárs csoport (amelyből több is van egy időben) határozza meg az értékeket és a helyes viselkedést a domináns csoporttagok értékei és viselkedései alapján, ezért magára a csoportra kell hatnunk, akár a kisebbség megerősítésével, akár hangadó tagok behívásával.
4. A nem tudatos megfelelési kényszert (kisebbségnél a vezető, nagyobbaknál a csoport irányában) nem szükséges és nem is lehetséges eltörölni, ám apró „trükkökkel” segíthetjük a diákokat, hogy saját gondolataikat és érzéseiket is észrevegyék, s így haladjanak a nagyobb szabadság felé.
5. A fiatalok igenis keresik azokat a felnőtteket, akiket követhetnek, de már nem a hatalom konvencionális szimbólumai irányadók számukra, hanem azokat keresik, akik egyféle karizmával és interperszonális értékekkel rendelkezve mernek időt tölteni velük.
6. A világról szerzett tapasztalataiból már egész rendszer épül fel bennük, de még nem képesek reflektálni rá, világunk paradoxonjai pedig kifejezetten elakadást okoznak nekik, ezért egyszerűsége érdemes törekedni mind a tanításban, mind az egyszerre megélt szerepek terén.
7. A fiatalok nyitottak a szimbólumokra: érzékelik erejüket, többrétegűségüket, és érzelmi választ váltanak ki belőlük egyféle kritika előtti nyitottsággal. Túlverbalizált világunkban a serdülők számára a szimbólumok életet és mélységet adnak, miközben elemzésüktől rendszerint elzárkóznak.

## A KÖZVETLEN TAPASZTALATTÓL A REFLEXIÓIG

A harmadik fázis felé haladó serdülők legmeghatározóbb új képessége a formális-műveleti gondolkodás, amely lehetőséget teremt az elvont fogalmak létrehozására és használatára.<sup>4</sup> A serdülők már kísérleteznek a levezető (deduktív) gondolkodással, de még nem szisztematikus módon,<sup>5</sup> vagyis értik a kézzelfogható okokat és hatásokat, de még nem bánnak könnyen rendszerekkel, és még egészen biztosan nem képesek rendszerekre reflektálni.<sup>6</sup>

Ezért kamaszokkal foglalkozó lelki programjaink központi összetevője mindig tartalmaz közvetlen tapasztalatot és azt követő reflexiót. Ezeket zenével és dupla fenekű játékokkal vezetjük fel, melyek egyrészt segítik a diákokat a lecsendesedésben, a koncentrációban,

4 J. W. FOWLER: *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*, Harper & Row, San Francisco, 1984, 58. ■ 5 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 32. ■ 6 J. W. FOWLER: *Faithful Change. The Personal and Public Challenges of Postmodern Life*, Abingdon Press, Nashville, TN, 1996, 60.

hogy érzelmileg készen álljanak a következő órákra, másrészt mélyebb jelentésükkel rávezetnek a konkrét tapasztalatra-gyakorlatra is. A felvezető játékokat gyakran egy közkedvelt zenével támogatjuk meg, amelynek meghallgatása tovább segíti a diákok nyitottságát a következő tapasztalatokra, valamint témájában, képeiben és szimbólumaiban is az adott gyakorlatot, illetve témát vezeti fel. Mindezt úgy, hogy túlbeszélt kultúránkban más kapcsolódási lehetőséget is bemutat. A felvezetők után következik egy közvetlen tapasztalat, minden programblokk központi részeként. Ez tiszta ok-okozat tapasztalatot kínál, nem reflektál rendszerre, és csak kisebb mértékű elvonatkoztatást követel meg. Ha vannak is diákok, akik már előrébb járnak a formális-művelti gondolkodás felfedezésében, ők is könnyebben találják az ilyen tapasztalat bensővé tételét.

Ez a tapasztalatgyakorlat lehet egy közismert bizalomgyakorlat párokban, vagy a meglepetés, amikor egy tollpíhét kapnak, miközben be van kötve a szemük, vagy lehet a végső Eggyel való kapcsolatuk kifejezése agyaggal, színekkel vagy egy nehéz tuskó cipelésével. A legfontosabb, hogy egyetlen és tiszta tapasztalatot kínáljunk, és csak ezután reflektáljunk. Először kínáljuk az Isten jelenlétére mutató tapasztalatot, és csak aztán hívjuk fel rá a figyelmüket. A gyakorlatok után kiscsoportos beszélgetésben zajlik a személyes reflexió. Nem tanítást adunk, hanem afféle (hit)megosztó csoportok és beszélgetések ezek. Az első kérdések mindig a megélt gyakorlatra vonatkoznak, majd utána próbálunk a konkrétól hátrébb lépve a belső világukról, a mélyebb érzéseikről, a kapcsolati tapasztalataikról beszélgetni. *Charles Shelton* – aki a gimnáziumi lelkipásztori szolgálatról írt könyvet<sup>7</sup> – további kérdéseket és stratégiákat kínál. Például: Mit mond el ez rólad? Mit gondolsz, miért pont így teszi ezt a csoport? A keresztény életnek mi köze van ahhoz, amit gondolsz ezekről a kérdésekről?<sup>8</sup> Ezek a kérdések hasznosak lehetnek, de fontos megkötésekkel, hiszen Shelton azt feltételezi, hogy a serdülők már elérkeztek egy erős harmadik fázishoz,<sup>9</sup> miközben ez csupán néhányukra lehet igaz.

A reflexió fontos út a tapasztalat elmélyítéséhez, de soha nem szabad elfelejtenünk, hogy a serdülőknek inkább személyes kapcsolattapasztalatra van szükségük, mintsem intellektuális rendszerreflexióra. Tehát a serdülőknek szánt legjobb gyakorlat bemelegítő játékokkal kezdődik, közvetlen, kapcsolatokra építő tapasztalattal folytatódik, és a saját tapasztalataikról szóló önkifejezéssel fejeződik be.

## „LÁTOM MAGAM, AHOGY SZERINTEM TE LÁTSZ ENGEM”

Azáltal, hogy hipotetikus feltételeket is képesek már figyelembe venni, a második fázis diákjai folyamatosan fedezik fel, hogy a másik ember más szemszögből látja a világot, bár azt gondolják, hogy a másiknak ugyanolyan szükségletei és vágyai vannak, mint nekik. A harmadik fázisban már mélyebb réteget is felfedezik a másik belső világának – érzéseinek, hozzáállásának, belső irányító folyamatainak –, és a kölcsönös nézőpontváltásra is nyitottak.<sup>10</sup> Már meg tudják válaszolni ezt a kérdést: mit gondolsz, mit érez ő?<sup>11</sup> Ez a képesség viszont

7 CH. M. SHELTON: *Adolescent Spirituality. Pastoral Ministry for High School and College Youth*, Loyola University Press, Chicago, 1983. ■ 8 Uo. 75–78. ■ 9 Uo. 75. ■ 10 J. W. FOWLER: *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper & Row, San Francisco, 1981, 153. ■ 11 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 37.

lassan fejlődik ki, így a kamaszok kölcsönös nézőpontváltása még korlátozott, sztereotipikus<sup>12</sup> és fantáziaalapú, ráadásul ennek nincsenek tudatában.

Ezt a fejlődőképességüket használja az a gyakorlat, amelynek során levelet írnak magukról Istennek (vagy ha nem hisznek benne, egy barátnak vagy másvalakinek, aki igazán fontos számukra). Bármit írhatnak vagy rajzolhatnak, senkinek nem kell megmutatniuk. Az egyetlen, amit kérünk, hogy fejezzék ki önmagukat és kapcsolatukat a kiválasztott személy felé. Szétszóródnak a réten, és az első tíz percben kellemes háttérzenét hallgatunk, mert ez segíti őket az elcsendesedésben és a befelé figyelésben. Később aztán kikapcsoljuk a zenét, hogy bekerüljenek a csönd mélységébe és egyféle személyes magányba.<sup>13</sup> Amikor egy harmadik személynek írják a levelüket, *elképzelik* annak a belső világát, így az Istennek írt levél nem Isten abszolút valóságáról beszél, hanem arról, ahogy az elképzelt Istenen keresztül önmagukat látják.

A játékok között vannak olyanok is, amelyek nemcsak a lecsendesedésben segítik őket, hanem abban is, hogy növekedjenek a másik belső világának pontosabb megismerésében. Ilyen például az „érzelmek kapuja”. A diákok – három kivétellel – egy körben állnak egymás kezét fogva. A három diák feladata az, hogy megtalálják, hol van a számukra kijelölt kapu. Senki nem szólalhat meg, és a kommunikáció csupán a tekintetekkel lehetséges. A játékosok a kör közepén mennek körbe, és egyesével mindenkinek a szemébe néznek. Aki nem része a kapunak, visszautasítással és haraggal néz, míg aki egy kapunak a tagja, hívogatóan és szeretettel néz a megfelelő játékos szemébe. A kör néma és mozdulatlan, csak a szemek beszélnek. Ez a gyakorlat nem könnyű a serdülők számára, de általában három kísérleten belül – esetleg kis segítséggel – mindannyian megtalálják a saját kapujukat.

Az ilyen játékokon keresztül megtanulnak koncentrálni, de még inkább azt gyakorolják, hogyan ismerjék fel a másik valódi érzéseit, valamint azt, hogy lássák a másik érzelme kifejezését, úgy, ahogy van, nem pedig úgy, ahogy ők elképzelik. Nem tudjuk teljesen kiküszöbölni a szükségüket, hogy a másik fényében lássák magukat, de tudunk nekik segíteni, hogy valóságosabb képük legyen arról, hogy mások hogyan látják őket.

## AZOKKAL, AKIK HASONLÓK HOZZÁJUK

A fiatalabb diákoknak (második fázis) biztonságot adnak a külső szabályok. Kölcsönösen nyertes szituációkat alkudnak ki,<sup>14</sup> még Istennel is, így aránylag könnyű dolgozni velük, ám a külső kereteket nagyon nehezen teszik belső értékrenddé. Lassan aztán (a harmadik fázis felé) megismerik és bensővé teszik az interperszonális értékeket és kapcsolatokat,<sup>15</sup> így viszont a felnőttek külső hatalma fogatkozik meg.

A csoport által tisztelt személyközi értékeket a domináns kortárs csoporttagok határozzák meg. Ők azzal válnak dominánssá, hogy magukban hordozzák a többség által elfogadott értékeket, bár ezek nem tudatos választáson alapulnak. Ahogy Fowler magyarázza,

12 Uo. ■ 13 A kamaszok és a magány kapcsolatáról keresztény közegben lásd CH. M. SHELTON: *Adolescent Spirituality*, i. m. 122–125. ■ 14 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 42. ■ 15 J. W. FOWLER: *Faithful Change* i. m. 61.

„annak ellenére, hogy őszintén úgy érzik, döntöttek és elköteleződtek, a valóság az, hogy értékeik és önmagukról alkotott képeik választották őket, életük meghatározó szereplőinek a közvetítésével”.<sup>16</sup>

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a kortárs csoport nem mindig egy jól meghatározott köre a fiataloknak. Sőt mi több, diákok több különböző kortárs csoportnak is tagjai lehetnek egy időben (például cserkészlet, kórus, banda, focicsapat, osztály, ministránsok). Nyugati társadalmunkban, ahol a médiáé az egyik irányító szerep, a média önmaga is egyfajta szuperkortárs csoporttá válhat.<sup>17</sup>

Egy viselkedési kihívásokkal teli kortárs csoport esetén a vezető elkezdhet dolgozni a diákok egy részével, akik egy másik, egészségesebb csoport tagjaivá lehetnek, vagy már most ilyenek a tagjai. Ennek az egészségesebb kisebbségnek a megerősítése a fő kortárs csoportban lassan gyógyíthatja az egész közösséget.

Egy másik lehetséges megoldás az, hogy egészséges és domináns tagokat „importálunk” a kortárs csoportba azáltal, hogy idősebb diákokat hívunk meg segítőknek, hiszen – *Gary Chamberlain* szavaival – „fiatalabb diákoknak hasznára tud válni, ha meghallgatják olyan idősebb diákoknak a hittörténeteit, akik maguk is minták”.<sup>18</sup> Ők ugyanabból az iskolai közösségből jönnek, személyesen is ismerhetik az osztály tagjait, általában jó hírnévnek örvendenek, vezetésre termettek, és hitükben elkötelezettek. Ezek teszik lehetővé, hogy élő példaként önmaguk váljanak mintává, megőrizve a diákok szabadságát. Példaadó segítség a mosogatásban és a szervezésben, de még fontosabb, hogy a csoporton belüli megosztásokat, gyakorlatokat és imákat is ők vezetik. Ha jól be tudnak illeszkedni az osztályba, ez az érettebb kis csapat lesz meghatározó az osztályban, és így lassan az ő értékrendjük formálja az osztályt. Ennek a kortársi segítségnek megvannak a komoly nehézségei és korlátai is, hiszen a segítők kiválasztása és felkészítése figyelmet, időt és energiát igényel, és azt sem szabad elfelejtenünk, hogy ők is a személyiségfejlődés hosszú útján vándorolnak, s ezért speciális szükségleteik vannak, mint a közösséghez tartozás, a számos és egyértelmű megerősítés, a lehetőség szerint egyértelmű és egyszerű felelősségi körök.

Külső autoritásként nem vagyunk nagy hatással a csoport irányultságára, de idősebb diákok segítségével lassan mozdíthatunk a csoport néhány értékén. Mi nem tudjuk „durván” átalakítani a kortárs csoportot, de modellértékű idősebb diákok őszinte jelenléte az egész csoportnak segíthet megnyílni, hogy így közösen folytathassák az utat egy magasabb fázis, a nagyobb szabadság felé.

## A SZABADSÁG FELÉ VEZETVE

Ahogy a serdülők egyre jobban leválnak szüleikről és más külső autoritásokról, egyre jobban kötődnek kortárs csoportjukhoz. Ahogy Fowler mondja a harmadik fázisban lévő diákokról: „Az egyén egy közvetlen kapcsolatból álló társasághoz tartozásból vezet le

16 J. W. FOWLER: *Stages of Faith*. i. m. 154. ■ 17 W. C. SPOHN: Conscience and moral development, *Theological Studies*, 61, 1 (2000. március), 128. ■ 18 G. CHAMBERLAIN: Faith development and campus ministry, *Religious Education*, 74, 3 (1979. május), 316.

identitását.<sup>19</sup> Vagyis a csoport – gyakran ki nem mondott – normáit kritika nélkül magukévá teszik,<sup>20</sup> ezzel alávetve magukat „szarnokságuknak”.<sup>21</sup>

*Az egyének megerősítése.* A harmadik fázis felé olyan erős a kortárs csoport nyomása, hogy lehetetlen megtörni, de képesek vagyunk tompítani. A konformitás nyomása a legtöbb gyakorlatunkban tetten érhető. Ha egy szimbólumot kell találni arra, hogyan érkeztek, vagy ha egy meglévő személyes kapcsolatra kell reflektálni, valahogy nem kimondva, mégis igyekeznek megfelelni az elvárásoknak.

Több lehetőségünk van arra, hogy könnyítsünk ezen a nyomáson, vagyis hogy segítsük őket a szabadság, a saját válaszaik felé. Az egyik, hogy a feladatot általános formában írjuk le, úgy, hogy ne tudják elképzelni, mi lehet a „helyes” válasz. De e módszernek hátulütője is van: lehet, hogy egyetlen választ sem találnak, mert a feladat túl elvont számukra. A másik lehetőségünk az, hogy a feladatot sok-sok különféle példával írjuk le, s így kialakul bennük egy kép a gyakorlatról, de anélkül, hogy a mi nézőpontunk rájuk nehezedne. Az is segíthet, ha a saját élmény vagy kép megosztása előtt megkérjük őket, írják vagy inkább rajzolják le az adott tapasztalatot egy darab papírra. (Túlbeszéli kultúránkban mindig jó ötlet nonverbálisan is kifejezni magunkat. A szimbólumokon keresztül való önkifejezés különösen is értékes.<sup>22</sup>) Bár így is leshetnek a szomszédjukról, hogy megtalálják a feltételezett elvárásoknak megfelelő választ, ez a gyakorlat segít, hiszen amikor elkezdjük a megosztást, már nincs igazi lehetőségük megváltoztatni a választott választ.

*A kortársi nyomás felhasználása.* A serdülők nem képesek megszabadítani magukat a kortársak nyomása alól. De ez nemcsak akadály lehet, hanem segíthet is minket. Például egy megosztásnál ha az idősebb diák segítőinket kérdezzük először, akkor az ő mélyebb megosztásuk viszonyítási ponttá válik a többiek számára. Vagyis ez a „manipuláció” segíti a többi diákot (kifejezetten is a fiatalabb fiúkat), hogy mélyebbre menjenek, és valami igazit osszanak meg magukból.

A csoportnyomást még éveken át nem lehet megtörni, de puhítani és „újradrótozni” lehetséges. A serdülőknek szükségük van egy kortárs csoportra, amely közvetíti feléjük az önértékesség érzését, az oly gyakori ítélkezéssel és erőszakoskodással szemben. Segítenünk kell őket az erősebb önbecsülés felé, amely Isten feltétel nélküli és örök szeretetén alapszik, de a türelem elengedhetetlen, mert ez még hosszú éveken át lassú folyamat lesz.

## BIZALMI FELNÖTTÉ VÁLNI

Általános tapasztalat, hogy a kortársi nyomás erősödésével egyidejűleg a kamaszoknak a tekintéllyel való viszonyuk is megváltozik. A második fázis diákjai még azok tekintélyét ismerik el, akiket a szükséges hatalommal följük helyeznek, szerepükből adódóan felruházva őket „az autoritás konvencionális szimbólumaival”.<sup>23</sup> Ezek a diákok ismerik szükségleteiket, és képesek egyezkedni a tekintélyszeméllyel.<sup>24</sup> Vagyis a lelki gyakorlaton részt vevő tanároknak e diákok többé-kevésbé hallgatnak. A fő kihívás, hogy türelmesek legyünk

19 J. W. FOWLER: *Becoming Adult, Becoming Christian*, i. m. 60. ■ 20 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 46. ■ 21 J. W. FOWLER: *Faithful Change* i. m. 62. ■ 22 CH. M. SHELTON: *Adolescent Spirituality*, i. m. 157. ■ 23 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 48. ■ 24 Uo.

velük, mert a második fázisban az „egyszerű korrektség és morális kölcsönösség”<sup>25</sup> vezetni őket, de belső motiváltságra még nem képesek. A harmadik fázisban lévő diákokra már a kortárscsoport hat igazán, de ez nem jelenti azt, hogy nincs olyan felnőtt, aki ne tudna hatni rájuk. Van számukra tekintély, de arra hajlanak, hogy „érzések, megjelenés vagy ki nem mondott képek alapján válasszanak tekintélyszemélyt,<sup>26</sup> azokat kövessék, akiket a kortárscsoport (vagy a csoport mérvadó tagja) követ és elismer, akiknek közös interperszonális értékeik<sup>27</sup> és személyes karizmáik vannak.<sup>28</sup>

Akkor nyílik lehetőségünk a diákokra hatni, ha a csoport által is elfogadott „interperszonális értékeket” képviselünk. Ezek olyan értékek, mint a megbízhatóság, a becsületesség, a személyes figyelem, a diákok őszinteségének meghallása és elismerése, a következetesség (a tanítás és az élet között), a kölcsönös tisztelet, a nyitottság az ember mélyebb énjére,<sup>29</sup> az elérhetőség, az elfogadás, a hitelesség, és a sérülékenység.<sup>30</sup> Ez rengeteg együtt töltött idő nélkül nem valósulhat meg. Mivel a serdülők a másik személy igazi érzelmeinek és belső tetteinek felismerésében még nem túl fejlettek, a vezetőnek oda kell figyelnie, hogy ne csak birtokolja és megélje ezeket az értékeket, de megfelelő módon ki is mutassa őket. Ehhez személyes kapcsolatok kiépítésére van szüksége a csoportot meghatározó tagokkal.

A fiatalok bizalmának elnyerése nehéz feladatnak látszik, hiszen a vezetőnek majdnem tökéletesnek kell lennie, hogy a kamaszok kövessék. De ahogy Shelton mondja, „[az a] felnőtt, aki tudatában van határainak, és megbarátkozott velük, sokszor vonzó alakká lesz a kamaszok számára,<sup>31</sup> és ez utat nyit „a kamaszok személyes önfogadásához”.<sup>32</sup> De fontos, hogy mindig figyelembe vegyük a fejlődési szintjüket, amikor feltárjuk előttük gyengeségeinket.<sup>33</sup>

Ahhoz, hogy változásokat segíthessünk elő a kamaszokban, bizalmi felnőtté kell lennünk számukra, olyan emberré, aki erős minta lehet számukra a hitben, az önazonosságban és a hűségben a saját vízióhoz.<sup>34</sup> Ez nem lehetséges interperszonális súlypontok és rengeteg velük töltött idő nélkül. A diákok igen kritikusak, és minden látható hibát észrevesznek. Ugyanakkor érzékenyek is, és mélységesen értékelik, amikor a felnőtt is az „emberi oldalát” mutatja nekik. Vagyis nem kell mást tenni, csak őszintén szeretni őket, ahogy éppen képesek vagyunk rá.

## EGYÉRTELMŰEN

Egyes diákok folyton kérdéseket tesznek fel, és ezzel felhívják a figyelmünket a legkisebb logikai hibáinkra is. A nagyobbak már belső következetlenségeinket is szemünkre hányják. Ám a látszat ellenére nem provokálni szeretnének, s nem is különleges érdeklődésüket fejezik ki, hanem próbálgatják a formális-művelti gondolkodás új képességét.

25 J. W. FOWLER: *Faithful Change* i. m. 60. ■ 26 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 49. ■ 27 J. W. FOWLER: *Faithful Change* i. m. 61. ■ 28 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 49. ■ 29 A hitelesség és a sérülékenység kapcsán fontos figyelni arra, hogy saját nehézségeinkkel ne rakjunk túlzott terhet a fiatalra. ■ 30 Charles M. Shelton összefoglalja ezeket az értékeket: CH. M. SHELTON: *Adolescent Spirituality*, i. m. 15–20. ■ 31 Uo. 19. ■ 32 Uo. 20. ■ 33 Uo. 19. ■ 34 Lásd G. CHAMBERLAIN: *Faith development and campus ministry*, i. m. 316.

*Hitünk paradoxonjai.* A második fázis diákjai kíváncsisággal fedezik fel az újonnan feltárt világot. Szokásuk, hogy „empirikus” kísérletekkel vezéreljenek történéseket, eseményeket, és előre jelezzenek dolgokat.<sup>35</sup> Ügyesek az érvelésben, és kikezdenek bármilyen tanítást és tudásközpontot, de – ahogy Fowler mondja – „az értelem az elbeszélés foglya” marad.<sup>36</sup> Nem igazán értik, hogy észleléseiket erősen meghatározza a látásmód és a megszerkesztett narratíva.<sup>37</sup> A hit egyes részeinek lineáris magyarázatait jól tudják követni, viszont hitünk összetett rendszerét és paradoxonjait logikájuk még nem tudja befogadni. Egy második fázisban lévő kíváncsi diák számára ezt az összetettséget le kell egyszerűsíteniük (de nem szabad csökkenteniük). Az idősebb kamaszoknak, akik már a harmadik fázis felé vezető úton járnak, van saját ideológiai és világnézeti rendszerük, de nem tudnak beszélni róla, valamiképpen „benne laknak” a rendszerükben és a világképben, amelyet e rendszer közvetít.<sup>38</sup> Ha pedig valaki vagy valami ellene mondhatatlan rendszerüknek, akkor azt hajlamosak radikálisan kizárni vagy egészen figyelmen kívül hagyni. Fontos szempont még, hogy – amint az előzőkben láttuk – a kamaszok olyan megegyezően alapuló válaszokra áhítoznak, amelyek interperszonális értékeken alapulnak.

Vagyis A *Katolikus Egyház Katekizmusából* kimásolt válaszok már nem segítenek. Olyan válaszokat kell felmutatni nekik, amelyekre egyszerre igaz, hogy 1. többé-kevésbé illeszkednek a fiatal hitrendszerébe; 2. interperszonális értékeket tükröznek (számonkérhetőség, párbeszéd, meghallgatás, tisztelet, becsületesség stb.); és 3. viszonylag egyszerűek. Hitünk válaszait tehát nehéz lefordítani a kamaszok nyelvére, de ha éppen küszködünk a megfelelő fordítás megtalálásával, kérhetünk időt: korlátaink elismerése nem ássa alá, hanem csak táplálja a kamaszokkal való kapcsolatunkat.

*Többszörös szerepek.* Az egyértelműség nemcsak a válaszok megtalálásánál fontos, hanem az egyén egész világot érintő észlelése kapcsán is, különös tekintettel a személyes kapcsolatokra. Az élet egyes területein (otthon, iskola, baráti kör) különböző szerepeknek kell megfelelniük, akár egyetlen napon belül is váltogatva a viszonyulást a többiekhez. Eközben a másik embernek is többféle szerep és felelősség jut a különféle helyzetekben (tanár, csoportvezető, bizalmi ember stb.), és ehhez is tudniuk kell alkalmazkodni.<sup>39</sup> Ezek a kapcsolati rendszerek túl sok változóval működnek, túl összetettek, és nehezen állnak össze egyetlen áttekinthető belső rendszerré. Ezért a diákoknak (és minden olyan felnőttnek, aki még a harmadik fázis közepén jár) nehézséget okoz, ha egy felnőtt délelőtt tanár (vagyis egy erős autoritás képviselője), délután pedig az ifjúsági csoportot vezeti (személyes kísérő egy lelki úton).

Ezért a programjainkban igyekszünk egyetlen csoportra fókuszálni, és egyszerűsített szerepeket megélni. Az osztályfőnök felelős a külső keretek megteremtéséért, gyakorolja hatalmát, és fegyelmi szükség esetén él az iskola által ráruházott tekintélyével. A programot vezető személy feltétel nélküli megbecsüléssel, beleérző megértéssel és hitelességgel,<sup>40</sup>

35 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 52. ■ 36 J. W. FOWLER: *Stages of Faith*, i. m. 137. ■ 37 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 52. ■ 38 J. W. FOWLER: *Stages of Faith*, i. m. 172. ■ 39 Korunk ilyen követelményeiről és következményeiről lásd R. KEGAN: *In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1994. ■ 40 H. STENGER: A (lelki)pásztori kompetencia három jellemzője, *Embertárs*, 2003/1., 20–25.



lelkipásztorként áll a csoport előtt. A két felnőtt két, részben különálló területért felel, még ha a színpalak mögött folyamatos is az egyeztetés, hogy egységes és egyértelmű érték- és világrendet közvetítsenek a diákok felé.

*Idősebb diákok segítsége.* Mint láttuk, az idősebb diákoknak fontos szerepük van a csoportdinamikában. Ám többszörös szerepeik (felelősség a csoportvezetésben, integrálódás a csoportba) őket is komoly kihívás elé állítják. Ezt a kettősséget nem szabad lebecsülni. Shelton a reflexiót javasolja megoldásnak, mert az „bátorítja a kamaszokat, hogy egységesebb viselkedést mutassanak a megannyi szerep és tapasztalat között”.<sup>41</sup> Mi ezt a kihívást többlettámogatással ellensúlyozzuk (gyakori visszajelző körök, a következmények átvállalása stb.). Ezzel segítjük, hogy ők is önmaguk lehessenek, azaz diákok, akik egy erős harmadik fázis felé haladnak.

Egy lelkigyakorlaton és a vallásos nevelés során fontos, hogy megtartó környezetet teremtsünk a lehető legkevesebb többértelműséggel, mert már így is több mint elég kihívás vár a kamaszokra.<sup>42</sup>

## ÉLŐ SZIMBÓLUMOKKAL

A keresztény liturgiák olyan összetett és sokrétegű szimbólumokat használnak, mint a kenyér, a fény, a víz, a térdhajtás, a keresztvetés, a tömjén stb. A kamaszok érzik a szimbólumok erejét, és azok könnyen megérintik őket, ahogy azt a Kézikönyv következő részletéből is láthatjuk:

„A szimbólumok használata és kisajátítása nyitottabb és többretegűbb a harmadik fázisban, mint amilyen a második fázisban volt. A második fázis szó szerinti értelmezését felváltotta a szimbólum erejének érzékelése, ami érzelmi választ vált ki [...]. Ez az »első naivitás« szakasza, a kritika előtti nyitottság a szimbólumokra. Ebben a szakaszban általában nem próbálják meg demitologizálni vagy fogalmi jelentésekre lefordítani a szimbólumokat. A személyek ebben a fázisban tulajdonképpen lehet, hogy még ellen is állnak a szimbólum analízisére vonatkozó ötletnek.”<sup>43</sup>

A katolikus egyházban is fontosak a szimbólumok, a legfőbb szimbólumok pedig már szentségek, vagyis érzékelhető jelei a köztünk élő Istennek, amelyek „hatékonyan valósítják meg a kegyelmet, amelyet jeleznek”.<sup>44</sup> Ez azt jelenti, hogy a liturgia nem csupán kommunikál és hirdet, hanem „benne mi tevékenyen cselekszünk, hogy rajtunk cselekedjék”.<sup>45</sup>

Kamasz-lelkigyakorlatainkon mi is élünk az áldások, szentségek és szimbólumok adta lehetőségekkel. Ezekon keresztül hozzuk közelebb a diákokhoz Isten jelenlétét, ajándékait, szerető önmagát. A következő három szimbólumot és rituálét mutatom be: az istenes ajtó, a vakok miséjét és a tollpíhét.

*Az istenes ajtó.* Egy egyszerű rituálé keretében a bejárati ajtó szemöldökfájára derékgig lelógó szalagokat ragasztunk fel. Ez az ajtó valahogy Isten jelenlétét szimbolizálja: gyengéd, sokszor észre sem vesszük, el is felejtjük, de mindig ott van, mindig beleütközünk.

41 CH. M. SHELTON: *Adolescent Spirituality*, i. m. 76. ■ 42 Lásd J. W. FOWLER: *Faithful Change* i. m. 202, 221.

■ 43 J. W. FOWLER – H. STREIB – B. KELLER: *Manual for Faith Development Research*, i. m. 56. ■ 44 *Katolikus egyház katekizmusa*, 1084. ■ 45 R. L. GRIMES: *Modes of ritual necessity, Worship*, 53, 2 (1979. március), 134.

A nap során néha felhívjuk rá a figyelmet, de el is felejtjük. Majd a lelkigyakorlat végén, egy záróáldás után a szalagokat megáldjuk, feldaraboljuk, és egyesével mindenkinek a csuklójára felkötünk belőle emlékül. Van, aki egy év múlva is hordja titkos, közös jelünket. A karkötő a közös tapasztalat és Isten mindig jelen lévő szeretetének jelévé válik, ha el is felejtkezünk róla.

*Vakok miséje.* A diákokat bekötött szemmel vezetik a gyertyafényes szűk terembe a kísé-  
rők. Megkérjük a diákokat, hogy várjanak türelemmel. A szentmise a szokott módon kezdődik, bár az énekek „véletlenül” épp a vak Bartimeusról szólnak, ahogy az evangélium is (Mk 16,46–52). Nincs homília, pontosabban a homília maga a diákok tapasztalata, ahogy visszanyerik látásukat. Az elmélyülést segítő háttérzene szól, miközben az első diákot középre vezet a pap. A fejére teszi a kezét, és halkán, hogy csak ők hallják, elsuttog egy áldást. Mire befejezi, a pap (vagy egy segítő) kioldozza a diák sálját, és felajánl egy ölelést. Végül megkéri a diákot, hogy most ő segítse ki némán egy osztálytársát a paphoz, hogy a másíknak is megnyílhasson a szeme.

*A tollpihe.* A diákok útra készen, de becsukott szemmel, nyitott tenyérrel állnak körben egy teremben. „Körbejárunk, és valakinek adunk valamit, másoknak meg nem” – mondjuk, de közben mindenkinek a tenyerébe ejtünk egy tollpíhét. Ezt osztályonként alig négyöt ember érzi meg. Ha már mindenki kapott, kinyithatják a szemüket. Álmélkodó sóhaj tör fel a teremben. Nem magyarázzuk túl, egyetlen mondatot fűzünk hozzá: „Sokszor Istennel is így vagyunk: van, hogy észre sem vesszük, van, hogy nem olyan nagy, van, hogy könnyű elveszteni, de Isten mindig és állandóan ad.” Majd egyesével útra indítjuk őket a 23. zsoltár részleteivel jelzett úton: „Járjak bár a halál árnyékában, nem félek semmi bajtól, mert te velem vagy...”

A lelkigyakorlaton alkalmazott rítusok próbálnak minél több érzékre hatni, hogy a szavak ne nyomják el rituális csöndjeinket.<sup>46</sup> Rituáléinknak van pszichológiai, szociológiai és kognitív, illetve fejlődéslélektani tudományos háttere is, de ezek nem manipulációk, hiszen hitet és emberi erőfeszítést egyaránt kérnek a résztvevőktől,<sup>47</sup> miközben Isten közvetlen munkája nélkül nem lehetnek hathatósak. Az élő szimbólumokon keresztül pedig mindannyian meg tudjuk tapasztalni Isten személyes, szerető jelenlétét – és nem csak tanulunk róla.

## ZÁRSZÓ

James W. Fowler hitfejlődési elmélete segített megértenem a serdülők belső világának dinamikáit. Kognitív fejlődésüket tekintve a formális műveleti gondolkodás felé vezető úton járnak, s ez kihat társas kapcsolataikra, az autoritáshoz és a szimbólumokhoz való viszonyukra és életük minden más területére. Az elmélet segített a megértésben, sokévi gyakorlati tapasztalatom pedig az alkalmazásban. Az elmélet és a gyakorlat alapján kínáltam a fentiekben azt a hét alapelvet, amely utat mutathat egy olyan kötelező iskolai kamaszlelkigyakorlat felé, amely megfelelhet a résztvevők hitstruktúrájának, fejlődési állapotának:

46 Uo. 140. ■ 47 T. H. GROOME: *Educating for Life. A Spiritual Vision for Every Teacher and Parent*, Thomas More Association, Allen, TX, 1998, 129.

1. Közvetlen tapasztalatot biztosítva segíthetünk a kamaszoknak gyakorolni a reflexió mentális képességét.
2. Mivel a kamaszok azonosítják magukat azzal a képpel, amelyet elgondolásuk szerint a társaik látnak róluk, szükséges segítenünk őket, hogy ez a kép minél valóságközelibb legyen.
3. Egy egész csoport nyitottságát és értékeit módosíthatja néhány jól felkészített idősebb diák.
4. Bár a csoportnyomás kikerülhetetlen, tompítható, és segítségünkre is lehet.
5. A kamaszok már nem követik a hagyományos tekintélyszemélyeket, de van rá lehetőség, hogy olyasvalakivé legyünk számukra, akiben bíznak, és akit követnek.
6. Reflexiónknak és minden érvelésünknek világosnak kell lennie, illetve szabadnak a paradoxonoktól, hogy így megfeleljen a kamaszok értelmi teljesítményének.
7. A kamaszok általában becsülik és megélik a szimbólumokat, melyek vezetni tudják őket egy mélyebb tapasztalat felé önmagukról és Istenről.

James W. Fowler elméletének megvannak a határai, de számomra hasznos modellnek bizonyult, mert segített megérteni a fiatalokat. Iskolalelkészségünk lelkigyakorlatairól pedig már sok diák mesélt úgy évekkel később is, hogy az segítette hitében, fejlődésében, életében. Hiszem, hogy hét alapelvem használható hidat verhet a biztos elmélet és a jó gyakorlat között.

Ismerkedjünk meg jobban a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium iskola-lelkészségének gyakorlataival, és mélyedjünk el jobban James W. Fowler elméletében, hogy közelebb juthassunk a kamaszok lelkéhez, és így fejlődésüknek megfelelő lelki programokat kínálhassunk. A nagy munkálatok mellett ne felejtünk el imádkozni, mert mindaz, amit leírtam csak egy megfelelő forma eléréséhez segít minket, de az igazi tartalmat, a valódi találkozást az Úrral, csakis ő, a mindenható Isten adhatja meg.

*A szerző jezsuita szerzetes pap, a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium iskola-lelkészségének munkatársa.*

**László Elek, SJ: Practical principles for teenage retreats – based on the theory of faith structure development.** *Building on his experience in the accompaniment of teenagers, and drawing on James W. Fowler's faith-development theory, the author presents seven basic principles that may contribute to working out retreat programs suitable to the mental development of teenagers, helping them toward a more balanced and happier life, in other words, helping them to move one step closer to God, themselves and their peers.*

**Keywords:** *retreat, teenagers, faith structure, experience, reflection, contemporary group, symbol.*