

## Schütz Antal a pedagógiatudós



*Prof. Dr. Kuminetz Géza – RECTOR OF THE CENTRAL SEMINAR*

1959-ben született Nagyatádon. Pappá szentelték 1988-ban Csurgón. A Központi Szeminárium-ban doktorandusz 1988-89. Teológiai doktorátus 1989. Ösztöndíjas Rómában a PMI-ben 1989-91. Kánonjogi licencia 1991. Teológiai tanára Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán 1991, egyetemi lelkész 1991-94. Pápai káplán 1994. Spirituális a Veszprémi Boldog Gizella Papnevelő Intézetben 1994-96. Tanulmányi igazgató a VHF-en 1996-98. Megbízott prefektus az 1997/98-as tanévben. A VHF rektorhelyettese 2000. Egyetemi magántanár a PPKE HTK-on 1996. Nyilvános rendkívüli tanár a PPKR Kánonjogi Posztgraduális Intézetben 1996-2002. Nyilvános rendes tanár uo. 2002. Közben megbízott előadó a PPKE HTK-on 1998-2003. Nyilvános rendes tanár áthe-lyezéssel a PPKE HTK Kánonjogi Tanszékén 2003. A PPKE Kánonjogi Posztgraduális Intézet elnöke 2003-2006. A PPKE HTK dékánja 2006. A Központi Papnevelő Intézet Rektora 2008.

### 1. BEVEZETÉS

Tudjuk, hogy Schütz Antal sok tudományt művelt kiváló módon és fokon. Így a filozófiát (meg is hívták Pauler Ákos halála után tanszéki utódjának, de a felkérést nem fogadta el), a teológiát, közelebről a dogmatikát (melynek professzora volt). Érdekelte őt általában mindenféle tudomány (Szerzett ő Würzburgban pszichológiai doktorátust, több szemesztert abszolvált természettudományos kurzusokból az egyetemen), ezért is érdemelte ki az autodidakta polihistor, a zseniális autodidakta címeiket. Méltatták már tanári tevékenységét is (piarista volt, akik szakavatott nevelők és tanítók, kiváló hittankönyv-sorozatot írt középiskolásoknak, tagja volt a Hittanárok és Hitoktatók Egyesületének), ám tudományos tevékenységének egy dimenziója mindeztől homályban maradt, nevezetesen pedagógiatudósi munkássága.

Azt is tudjuk, hogy különböző lélegzetvételű, de alapvetően kisebb tanulmányai jelentek meg ebben a tárgykörben. Így a

Magyar életerő, az Ige szolgálatában, az Eszmék és eszmények című gyűjteményes kötetekben, valamint a Pázmány mint nemzetnevelő című dolgozatában. 1944-ben Synphonia paedagogica címmel készített tanulmányt a Kornis Gyula tiszteletére készített ünnepi kötetbe, mely azonban a háború miatt nem jelent meg. Ám élete utolsó szakaszában írott összefoglaló nevelési kézikönyve, melyet Pedagogia címmel, 1948-as keltezési idővel gyorsírással készített (s amit Sima János volt teológiai tanár gépelt le 1965-ben az akkori piarista tartományfőnök kérésére), ismeretlen nemcsak a pedagógus társadalom, de a szakmai akadémikus körökben is. Ebben a művében nemcsak egy kötetbe rendezi korábbi írásait, kipótolva a hiányzó témákat, hanem szerves összefoglalását adja e tudomány tárgyának, feladatának és módszereinek. Tudásának egészét felvonultatja, vagyis nemcsak a neveléstan nagy teoretikusait, iskolateremtőit hozza, hanem az irodalom, a történelem, a természettudomány és a bölcelet nagyjait is,

akik főleg történelemformáló eszméikkel, új kísérleteikkel, nemzetnevelő és kulturális tevékenységükkel járultak hozzá az emberi tudás gyarapításához és az emberi ember neveléséhez. Írása ezért nem annyira terjedelmes, hanem inkább szemléletet, látást adni hivatott.

Schütz Antal nemcsak gyakorló pedagógus volt tehát, hanem e tudománynak teoretikusa is. Mintegy hatvan év távlatából szemlélve úgy gondoljuk, hogy időszerű a kiadása, nemcsak azért, mert hasonlóan bölcséleti alapvetéséhez, mely a philosophia perennis alapján, ez a munka pedig a paedagogia perennis alapján készült, hanem azért is, hogy újra bekapcsoljuk a mai pedagógiai kutatások problématudatába azokat az eredményeket, melyeket a múlt század első felében alkottak, fedeztek fel, alkalmaztak katolikus pedagógusaink<sup>1</sup>. Konkrétan hazai pedagógiatörténészeink egy kis csoportja elkezdte e feltáró munkát, gondolok itt Mészáros Istvánra, Németh Andrásra és Pukánszky Bélára<sup>2</sup>. Németh András említést tesz arról, hogy abban a korban az egyetem bölcsész karán a húszas években még szerzetes papok tanították a pedagógiát (Bognár Celil, Kornis gyula, Balassa Brúnó), ám ezt az egyetem vezetése nem nézte jó szemmel. Később a hittudományi karon is be kellett vezetni a pedagógia oktatását, mivel az egyetem már nem garantálta annak katolikus jellegét<sup>3</sup>. Neves pedagógusaink voltak Tóth Tihamér és Marczell Mihály a hittudományi karon,

s Németh András szerint Marczell: Bon-takozó élet című nyolckötetes munkája „a hazai neveléstudomány máig maradandó értékű, méltatlanul elfelejtett alkotása”<sup>4</sup>. Schütz Antal neve nem szerepel e nagyok között, minden valószínűség szerint nem az elhallgatás szándéka miatt, hanem azért, mert életének utolsó és tudományos tevékenységét lezáró és kijelenthetjük, megkoronázó munkája sohasem jelent meg, porosodva a piarista rend archívumában. De nemcsak a tudománytörténetnek vagyunk adósai e munka kiadásával, melyre az első pillanattól kezdve nagy készséget mutatott a Szent István Társulat (köszönet érte), nem is csak méltatni akarjuk egy nagy tudós elfeledett érdemes munkáját, tisztelve szakmai kompetenciája előtt, hanem adósai vagyunk a mai magyar pedagógustársadalomnak is, főleg a katolikus pedagógusokénak, egy olyan pedagógiai kézikönyv rendelkezésre bocsátásával, amely egyszerre felel meg a tudományos tárgyilagosság és szakmaiság, valamint a katolicitás követelményeinek. Katolikus iskoláink pedagógusainak erősödniük kell katolikus identitástudatukban.

Abban a reményben adjuk közre pedagógiai alapvetését, hogy tanítóink és nevelőink általa a szakmai ismeretekkel való gazdagodással együtt mélyebb és igazabb hitre is jutnak, illetve hitük fénye termékenyebbé teszi szakmai tudásukat, növeli nevelői személyiségük sugalmazó varázsát.

<sup>1</sup> Ennek a tudományos problématudatból kiszorított, s ennek következtében kiszorult ismeretnek a felkutatására születtek kísérletek főleg a bölcsélet és a teológia vonatkozóan, lásd: Hanák Tibor: *Elfeledett reneszánsz*, Somos Róbert: *Magyar filozófusok politikai útkeresése Trianon előtt és után*, vagy *A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai* sorozat köteteinek kiadásával, valamint Marczell Mihály *Neveléstá-nának* megjelentetésével. Ám összességében ma is bőven van tennivaló ezen a területen.

<sup>2</sup> Vö. MÉSZÁROS, I., - NÉMETH, A. – PUKÁNSZKY, B., *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*, Budapest 2005.

<sup>3</sup> Ez a probléma máris rávilágít a nevelés filozófiai, vallási alapjaira.

<sup>4</sup> Vö. NÉMETH, A., *A magyar pedagógia tudománytörténete*, Budapest 2005, 332.

## 2. PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGÁNAK RÖVID ISMERTETÉSE

Eltekintünk a szerző egyéb pedagógiai munkáinak ismertetésétől, mivel Pedagógia-ja összefoglalja és átfogó látásra törekedve tárgyalja az ott megfogalmazott problémákat. Ezek a kisebb munkák jelzik, hogy mindig is élénk figyelemmel kísért a pedagógia tudományának alakulását. Beillesztette korábbi, még ki nem adott kéziratait, így a Teológus önművelés című kurzusának anyagát is<sup>5</sup>. Pedagógiájában rövid bibliográfiát is ad arra vonatkozóan, hogy (saját tapasztalatain és gondolatain túl) honnan merített leginkább.

Schütz Antal nyolc téma köré rendezi pedagógiai ismereteit és szakmai tapasztalatát. Mindig az egész embert neveljük, ám bemutatásának szükségképp valamilyen sorrendet kell követnie. Ez a sorrend nála a következő: Először egy viszonylag rövid alapvetést ad a nevelés és neveléstudomány mivoltáról, ahol a neveléstudomány fő bölcséleti és elméleti kérdéseit vonultatja fel 11 alpontban tárgyalva. Másodszor a testi neveléssel foglalkozik 8 alpontra, melyben legalapvetőbb szükségleteinket, életfeltételeinket elemzi. Időrendben és fontosságban is ez a legalapvetőbb, hiszen a testi és lelki egészség hiányában megnehezedik, vagy határesetben ellehetetlenedik a nevelés. Utal ez a fejezet arra, hogy ezekért a feltételekért maga a nevelés milyen sokat tehet. Harmadszorra kerül terítékre a gondolkodó ember nevelése három alpontban, melyet további 21 kisebb alfejezetre bont. Ez a legrészletesebben tárgyalt fejezet, mely jelzi, hogy az értelmességünknek meghatározó szerepe van nevelhetőségünkben és nevelődésünkben, sőt, önnevelésünkben is. Negyedszerre tér át a szív nevelésére, melyen nem annyira a bibliai szív kategóriáját, hanem inkább az érzelmi életünk központ-

ját érti. Ennek a fejezetnek 8 alpontja van. Ötödjére foglalkozik az akarat, vagyis a másik (egyések szerint a harmadik) szellemi képességünk nevelésének problémájával, a törekvő ember címet adva neki, 12 alpontba rendezve. Hatodjára beszél az alkotó és alakító ember neveléséről 11 alpontban, melyben alapvető készségeink kialakítását és nevelését tárgyalja, így a tornát, a beszédet, a technikát, a kézügyességet, a művészi képességeket. Talán azért került a sorrend hatodik helyére ez a téma, mert feltételezi az értelem, a szív és az akarat valamiféle kezdeti működését. Hetedjére, a fenti logika megtörni látszik, a nevelő intézmények téma bevezetésével, melyet 15 alpontban részletez. Ám ez a törés csak látszólagos, mivel az első hat témakör főleg az egyént, a nevelő és a nevelt egyént vizsgálta, akik nem izoláltan vannak a társadalomban, hanem a nevelésnek is megvannak a maga sajátos intézményei, és azok szakmai-politikai feltételei, vetületei. Erre tehát ki kell térnie egy kézikönyvnek, melynek feladata az adott tudományterület átfogó és szerves bemutatása. Végül ennek az intézményi és politikai témának folytatása és lezárása a nyolcadik fejezet, melyben egy rövid pedagógiatörténet található. Az egyes korokban más és más volt a nevelési eszmény, mások voltak a társadalmi viszonyok, így az oktatás és nevelés lehetőségei, konkrét feladatai, intézményei. Minden tudomány történetének kutatása része kell hogy legyen az adott tudomány elméletének, mivel ami a történelem rostáján fennmarad, azt mint értéket, mint az adott tudomány időtálló örökségét kell tekinteni, kamatoztatva a jelenben. A kötetet egy két részből álló függelék zárja, melyben szó esik a pedagógia alapvető bölcséleti problémájáról, nevezetesen pártosságáról, konkrétan arról, hogy beszélhetünk-e katolikus nevelésről, majd néhány

<sup>5</sup> Vö. BELON, G., *Schütz Antal, a tanár*, in ELŐD, I. (szerk.), *Deum docuit. Schütz Antal a hittudós*, Budapest 1982, 81.

tanításminta következik Otto Wildmann nyomán, melyben szó esik a nemi felvilágosításról is. A könyv tematikájának áttekintése után most vázlatosan ismertetjük annak főleg nevelésbölcséleti tartalmát.

### 2.1. A nevelés és neveléstudomány

Ha a nevelés lényegét, okát és célját meg akarjuk tudni, az arisztotelészi négyes okosság útmutatása szerint kell eljárunk, hogy lássuk, ki, kit és miért nevel. Ehhez tanulmányoznunk kell a nevelési folyamatot, mely alapvetően nem más, mint az ember ön- és fajfenntartása, mivel „minden új nemzedék átveszi az előző, nemző nemzedék faji jellegét és a neki szabott lét- és időhatárok között ezt teljes korúságra fejleszti és azután hordozza hűséges állandósággal az életáramlás közepett. ami kettőt jelent: átvenni az előző nemzedék élettartalmát, elsősorban kulturjavitait és ezen közben teljességre érlelni életformáit”. Ebben a folyamatban egyszerre, bár időben eltérő hangsúlyokkal van befogadás és öntevékeny alakítás. Sőt, ez a folyamat egész életen át tart, amiből szerzőnk szerint hat pedagógiai következmény fakad: 1) A nevelés határai az élethatárok: fogantástól a halálig tart, melyben különböző szakaszok különíthetők el, a szoktatástól az önnevelésig, a tekintély érvényesítésétől az egyenrangú partnerek közti nevelő jellegű megbeszélésig. 2) A nevelés során is tiszteletben kell tartani az életet és jogait, illetve törvényeit, ami azt jelenti, hogy a nevelő „az életnek nem ura, főként nem önkényura, hanem gazdája. A nevelés a gyakorlatban mindig többé-kevésbé hatalom kérdése is, hisz ráhatás; és hatni csak arra lehet, ami fölött hatalmunk van”. 3) Semmi és senki sem törekedhet olyasmire, ami meghaladja képességeit, természetét (Nullum ens potest ultra suam naturam). 4) Pedagógiai katalizátorok nin-

csenek (natura non facit saltus), vagyis a nevelés folyamatában egyetlen életfázist sem lehet bűn nélkül átugrani, vagy felcserélni (csak a zsenik számítanak bizonyos kivételnek). 5) Az appercepció: a nevelés során csak azokat a dolgokat érti meg a nevelt, amelyeket már ismert dolgokhoz tud kötni. Ez az ismeret asszimilálódásának feltétele. 6) Az öntevékenységi elve: „Az élet nem passzív átvevés, hanem sokszerűen aktív bevévés: öntevékenységi”.

A nevelés alanya az ember, aki nemcsak egyed és egyéniség, hanem benne „össze-futnak az embertársaktól, sőt a már letűnt nemzedékekből és egyedekből kiinduló hatásszálak és mindenegybes emberből ilyenek indulnak ki; minden egyén egy rendkívül bonyolult háló csomója”. A pedagógiának ezt a sok és sokféle relációban létező embert kell figyelembe vennie, melynek alapstruktúráját az alábbi öt pontban adja meg: 1) A tudat, melyben ott vannak az ismeretek, a vágyak, az elhatározások; 2) Az ún. engrammák, vagyis mindaz az információ, ami a tudatban valaha benne volt, elraktározódik, melyek ott élnek a tudat alatt, és megfelelő ingerre ismét felszál a tudatba. 3) Az alig tudatalattiban (im Unbewussten), mélyebben az ún. engrammáknál, ott vannak a tehetségek és a diszpozíciók, vagyis a fogékonyságok és valamire való készségek, késztetések. Ezek, ellentétben az engrammákkal, sohasem lépnek a tudatba, hanem inkább a „tudatjelenségek magyarázatára felvett hipotetikus jellegű valóságok”. 4) Még mélyebben húzódnak az ún. hajlamok és ösztönzések, melyek „talán soha valóságba nem szöknek, de arra késztetnek”. 5) A hajlamoknak és ösztönzéseknek „hajszálgökörei a legmélyebb rétegbe ereszkednek és onnan szívják életük erejét. Ebben a rétegben találkozik titokzatos egyesülésre az egyéni életkeretek között megvalósuló testi és szellemi

élet. Ma ezt az egyediség biológiai rétegének mondják, amennyiben az egész személyiség gyökere, konstitúciónak”. Mármost ami a nevelés alapját adja, az a nevelékenységek nevezett sui generis adottságunk, ami nem lehet azonos a fejlődékenységgel, mert azt belső tényezők indítják és irányítják, ellenben a nevelékenység a céltudatos külső és belső ráhatások iránti fogékonyságot jelenti, melynek forrása a szólíthatóság. Mármost hol vannak ennek a nevelékenységnek, szólíthatóságnak a határai? Az empirizmus szerint bármivé lehet az ember, míg a nativizmus szerint minden eleve adott, tehát nincs értelme annak a nevelésnek, mely ezt a határt akarja megváltoztatni. A nativizmusnak igaza van abban, hogy „az ember alaprétegében elhelyezkedő örököltségek, gének nem változtathatók az ellenkezőre, nem cserélhető ki, tehát nem nevelhetők. De hozzáértő, következetes vezetés alatt igenis elég jelentősen befolyásolhatók a magasabb rétegek, a fenotípus – s ebben igaza van az empirizmusnak. Sőt, pedagógiailag a genotípus bizonyos határok között befolyásolható, amennyiben nevelői befolyással kifejlődésre szólíthatók értékes alapelemek és tehetségek, ellenben háttérben maradásra, ki nem alakulásra szoríthatók a negatív alapvonások, és mert semmiféle módszer eleve meg nem állapíthatja, kiben mi lakik, ezért a jó nevelő úgy tesz, mint az ügyes muzsikusz az orgonával, melyet még nem ismer: végigbillentyűzi, kipróbálja összes regisztereit”<sup>6</sup>. Az embert jelentősen befolyásolja nevelésében, nevelhetőségében életkora, neme, társadalmi környezete, közelebből a kortársai, nemzete, a közeg (tömegek).

A nevelési folyamat másik főszereplője a nevelési tényezők és a nevelők, melyek közül az első a tér és az idő, s velük az anyanyelv, melynek „szárnyain jár a sejtés, értés,

érzés, megnyílik az erkölcs világa az első parancsban, a vallás az első imádságban”. A környezet ártalmas is lehet, melyek mint hivatlan prókátorok nevelői szerepben feszítenek. Mi a teendője itt a bölcs nevelőnek? 1) Óvni e káros hatásoktól a növendéket, de egyúttal 2) edzeni is, felvértezni őket ezek ellen, a szellem fegyvereivel, melyek segítségével az ember több és erősebb lehet a természetnél és erőinél. Ugyanis „eszméi és eszményei által föléje kerekedik elemi erőknél, logikus iskolázott gondolkodása világitótorony a közvélemény és divatok, pártok és mozgalmak tülekedésének vásárában”. És végül 3) a szeretettel teljes nevelői erő fenntartása a növendékkel, melynek lényege a szeretet, az a kapott szeretet, mely szeretetet gyújt a növendékben.

A cél a nevelésben: Ez a nevelési eszmény, vagy az eszményi ember kérdése, amit nem elég kitűzni, hanem a nevelőnek és neveltnek egyaránt afelé kell közösen menetelnie. A nevelő leginkább az eszmény megtestesítésével, annak közvetítése vágyával nevel. Ez sok áldozattal és lelkiismeretességgel járó feladat. Mármost a pedagógia a végső célt, vagy nevelési eszményt és a hozzájutás főbb útjait mindig kölcsönzi vagy a bölcsellettől vagy a vallástól. Ez esetünkben Jézus Krisztus, az istenember. A mi számunkra a krisztusi, vagyis a szent ember nevelése a cél, s egyúttal Ő a legnagyobb nevelőnk is. Ő az emberiség minden tanítójának bölcsességét egyesíti.

A pedagógia tudományának sok segédtudománya van, melyek nemcsak „építő-állványai, hanem alapjai és felépítésének struktúratörvényei, mely körültekintő kritikával fölhasználnak mindent, amit a mai tudományok a pedagógia számára felkínálnak: a mély- és karakterológiai pszichológiát, a kritikai történelmet és összehason-

<sup>6</sup> Ebben a megállapításában a kortárs frenológus, Salgó Sándor, csak megerősíteni tudja Vö. SALGÓ, S., *Önismeret – emberismeret. Új gyakorlati jellem- és képességtan. Frenológia*, (Pentagramma Könyvek), Szeged 2001, 66-77.



lítást, a precízebbé vált kultúrtörténetet, metafizikát és az értékelméletet”. E tudomány tárgya a nevelési folyamat, melynek segítségével az idősebb nemzedék átadja a fiatalabbnak a kultúrjavakat.

Sok tényező neveli az embert, amit a pedagógia funkcionális nevelő-tevékenységnek nevez, ám a sajátos értelemben vett nevelő ténykedésnek a céltudatos nevelői tettek összefüggő sorozata minősíthető. Ez a sajátos értelemben vett nevelői tevékenység három tényezőt foglal magába: a nevelőt, a növendéket és a nevelési javakat. A nevelési folyamat mármost szintén három mozzanatot foglal magába: a) a pedagógiai közlést, b) az elsajátítást és c) nevelő és nevelt közti viszonyt. A pedagógiai közlés az elérendő célt és az eléréséhez vezető eszközök megválogatását, illetve azok növendékbe ültetését jelenti. A pedagógiai cél három rész-célből sodort dolog: a) a végcélből, s ez esetünkben a krisztusi humánium, melyet tovább színez b) a kor, a kultúrkör és a nemzet, amit aprólékos munkával kell c) beledolgozni a növendék lelkébe. Ehhez pedig alaposan kell ismerni az embert általában és a konkrét növendéket egyaránt. A nevelő „a csak akkor nevelte meg növendékét, ha arra bírta, hogy úgy gondolkodjék, úgy érezzen és cselekedjék, mint ő. Evégből csak azt közölheti, amit növendéke appericipiál és ki kell fürkésznie, milyen utak és járatok vezetnek lelki életéhez és ezeknek a sokszor alacsony és szűk járatoknak méreteire kell zsugorodnia. A nevelőnek is növendéke mellé kell kuporodnia, a kicsinyekkel kicsinyé kell válnia, anélkül, hogy megszűnnék nagyok maradnia. Csak úgy tudja az életnek magasabb szintjére emelni, ha mint a teve letérdel, mikor átveszi a terhet és aztán emelkedik fel és egyúttal magasabbra emeli terhet. A nevelőnek kicsiny-nyé kell válnia, mint kicsiny magnak; mint

életmagnak bele kell simulnia és gyökereznie növendékébe, úgy kell azután a benne feszülő életerőt kibontakoztatnia és magával életteljességre ragadnia növendékét is. A nevelőnek kell tudnia nagy mértékben háttérbe vonulnia a maga egyéniségével, sokszor nagyobb mértékben is, mint az az önmagával való hűséggel összeegyeztethető. Sok esetben nem vonulhat ki mindjárt a színnel, dicsérnie kell sokszor érdemen felül, biztatnia és bíznia kell sokszor reményen túl, korholnia nem szabad a rosszalásra méltóság határáig. Sok dolgot nem szabad észrevennie; amit csak csírában és lehetőségben lát, azt sokszor úgy kell kezelnie, mintha már teljességre ért volna, szóval értenie kell ahhoz, amit a latin úgy mond: dissimulare. Sőt a pártatlan figyelő nem egyszer arra a kérdésre van indíttatva: nincs-e itt már simulare, azaz színészkedés”. Ha pedig azt keressük, hogy melyek a nevelői erőárasztás leghatásosabb forrásai, akkor a nevelő megélésére és a nevelői példára kell rátalálnunk. Ha a nevelő “meg is éli, azaz átjárja személyiségének melegével, egy gazdag képzeletnek, mozgékony elmének erejével, az átérzésnek és elszántságnak odaadó határozottságával és egy finom, hajlékony kifejező apparátusnak megfelelő felhasználásával eszméit, ebből az ő átéléséből éltető erő árad át növendékeire. Ilyen magasabb szinten, a szellemi élet szintjén is igaz a biológiai alapelv: omne vivum ex vivo, itt ebben a megfordításban: ex vivo vivum”. Ez a nevelői hivatásnak szinte papi jelleget ad. A nevelői erőhatásnak, eszmének azonban nemcsak a nevelt tudatában kell megjelennie, hanem ott meg kell gyökeresedniük, mintegy létté kell válniuk. Ezt a rögzülést szolgálja a gyakorlás és a szoktatás, melynek eszközei a parancs, a felvilágosítás, a biztatás, a jutalom, a büntetés, a példa, az állandó ellenőrzés és az áll-

hatatos rászorítás. Mindezt a pedagógiai tevékenységet nevezhetjük pedagógiai aktivitásnak a nevelő részéről, de létezik az ún. pedagógiai passzivitás is, mely a türelmes várakozásban, a nevelt figyelemmel kísérésében áll, és csak a szükség esetén történik nevelői beavatkozás. Mindezt kíséri egyre erősödő jelleggel a neveltben ébredő önnevelési készség, melynek vezérszava: felnőtt érett személyiség akarok lenni. Ha meg akarjuk határozni a nevelő és nevelt viszonyát, akkor a mester és tanítvány szópár kínálkozik válaszul, melynek "analógiája a szülői- fiúi viszony, melyben sok és sokféle szál fut ide-oda; vezérszálak a nevelő részéről a nevelői tekintély, a növendék részéről a pedagógiai rapport és mindkettő részéről egy sajátos kegyeleteség, melyet legalkalmasabban mester és tanítvány szóval fejezünk ki. A tekintély mindenütt egy bizonyos felsőbbség, magasabb erő, hatalom és társadalmi helyzet, amit tekintetbe kell venni és ami miatt sokan feltekintenek hordozójára. A nevelői tekintély biológiailag meg van alapozva abban, hogy a nevelőnek, mint az idősebb, birtoklásban levő nemzedék képviselőjének biztosítva van a hatalma a növendék felett a szellemi, erkölcsi és közösségi oldalról. Ezt a felsőbbséget nyomatékozza mindaz, ami benne sűrűsödik: abban, hogy a nevelő nagykorú, megérkezett oda és ott áll, ahova a növendék még igyekszik. Nem áldásos a nevelő tevékenység, ha a tekintély csak a hatalom és a társadalmi helyzet felsőbbségében gyökerezik, mert akkor a növendék csak a fizikailag gyengébbnek önfenntartási ösztönéből hunyáskodik meg az erősebb előtt. Kényszeredetten, fogcsikorgatva, ressentiment-nal. A legfinomabb emberi viszonyból merő fiziológiai létharcviszony lett. Megvan az emberben kitörhetetlenül a fölfelé tekintés, a felsőbbség-

gek vezetése előtt való hódolás igénye, de legalább ugyanilyen erővel él benne embersége megbecsülésének és a szabadságnak igénye, amely előbb-utóbb minden rabság és önkény ellen föllázad. A nevelő a tekintélyében lappangó veszélyeket csak úgy kerüli el hatásosan, ha lelkületben is növendékének inkább segítőtársa, mint ura, ha inkább meggyőz, megnyer, mint parancsol és ha a parancsot ... is a növendék igazi érdekének nevére tudja lefordítani és ha kedvelteti és nem erőszakolja és főként, ha önmagát mindenestül egy legfelsőbb tekintély képviselőjének tudja odaállítani, aki nem önmagát akarja rákényszeríteni a növendékre, hanem egy egyetemes legfelsőbb törvény alatt áll és annak engedelmeskedik, amikor parancsol. Nem egyéb ez, mint a tekintély szellemiesedésének programja és ez a nyers hatalomtól a szellem felsőbbége felé való fejlődés, egyúttal a kultúra fejlődésének egyetemes emberi útja. A nevelői viszony azonban sokkal több, mint hatalmi viszony. A nevelés, életnövelés a növendék legsajátosabb életnövelő centrumába való közvetlen behatolás és onnan belülről ható, titokzatosan működő életerők mélyítése és gyarapítása. Ez a feladat teljesen analóg a nemző atyának és tulajdon vérével tápláló anyának viszonyával. Titokzatos, de valóságos életközösséget teremt nevelő és növendék között, melyet nem lehet egyszerűen azzal jellemezni, hogy szeretet, már csak azért sem, mert a nevelő részéről annak mindig meg kell lennie; de a növendékben sokszor az ellenkező indulatok gerjednek föl, sőt gyakori a nevelő és növendék-nemzedék állandó ellenzékiessége. De a lelke mélyén érzi, hogy a nevelőtől jön az ő javára szóló igazi gondoskodás. Ellenzékieskedése közepett sem vész ki belőle az a tudat, hogy a nevelőnek hatalma van felette és jót tesz magának, ha

e hatalom alá alázódik. Az okos nevelő meg is hoz minden áldozatot, hogy ezt a viszonyt éppen az engedékenység és méltányosság oldaláról kiépítse, oktalan hatalmaskodással, otromba belenyúlásokkal el ne rontsa, különösen a tekintély szükséges gyakorlása közben a nevelő szeretet sugárzásaira is állandóan hallgasson. Minden körülmények között jelszava marad: kemény, mint a gyémánt, gyöngéd mint az anya. A tekintély nem moralizálás és parancsolgatás, hanem szelíd, szerető, nyugodt szilárdság. Ilyen kapcsolat kialakításához a nevelőnek felkészültnek kell lennie. Elsősorban neki is nevelékenynek, szólíthatónak kell lennie, azaz hívottnak és erre a pályára elhivatottnak. Ez ugyanakkor feltételezi a szakismeretekkel való felvérteződést, illetve a pedagógiai pálya követelményeinek való megfelelést, melynek öt ismérvét adja Schütz: 1) A pedagógiai szeretet, mely képesít a nevelési áldozatokra, kitartásra, értésre, leleményességre, engedékenységre, melyhez nagy beleélő képesség szükséges. 2) A pedagógiai beleélés, a két test egy lélekben állapota, érintkezése, ami pszichológiailag érzés, érzelemátvitel, mintegy lelki infekció. Ehhez élettapasztalat, fantázia, önismeret, helyes ítélőképesség, odafigyelés szükséges. 3) A pedagógiai plaszticitás: „Amit a segíteni kész pedagógiai szeretet és beleélés diktál a nevelőnek, azt úgy kell alakítania és megfogalmaznia, olyan színekbe mártania, olyan szemléletesen elé kell rajzolni és dinamikával töltenie, hogy hatásosan megfogja a növendéket, apperceptíve beléje markoljon, elemi erővel szólítson benne minden képességet és készséget. A nevelőnek tehát különösen gondot kell fordítania az alakító erő nevelésére és különösen nappal, éjjel szem előtt kell tartania a ráhatás alaptörvényét: életet csak élet fakaszt, nevelő életet csak megélés

- Si vis me flere, dolendum est primum ipsi tibi. 4) A pedagógiai tekintély. Láttuk, hogy a nevelő tevékenység lényeges mozzanata a tekintélyi mozzanat. S nevelő számára elengedhetetlen kellék a tekintély. Tekintélye annak lesz, akire föl lehet tekinteni és aki letekint - nem lenézéssel, nem fennhéjázással, hanem igazi felsőbbségének magaslatáról és felelősséggel. Nem növel, nem húz és hív fölfelé, aki maga nincs fent. 5) Kellő ismeret. A nevelőnek elengedhetetlen az emberismeret. Kára nélkül nem lehet el általános pedagógiai ismeretekkel, ilyeneket a gyakorlat folyamán is lehet melleleg szereztetni. Az előzetes rendszeres pedagógiai ismeret híján rendszeresen a kísérleti nyulakká lefokozott növendékek sínylik meg. Amit a nevelőnek tanítania kell, abban a tudomány mai színvonalán álló, történetileg is begyökereztetett szolid ismeretekkel kell rendelkeznie. De egyáltalán nem szükséges, hogy produktív, szaktudós legyen.

A nevelőnek nevelői tevékenysége sikeres végzéséhez emberismeretre van szüksége. Ismernie kell úgy általában, mint konkrétan az emberi viselkedés mozgatórugóit, amit az ún. karakterológiai értelmezés és jellemrajz készítés készsége mutat. Ehhez tudni kell, hogyan épül fel, milyen összetevői vannak az egyéni jellemnek. Klages nyomán szerzőnk öt tényezőt sorol fel: 1) Az egyéni jellemet érzéki, elméleti, érzelmi, akarati és alakító képességei adják. 2) A jellem struktúráját alapvetően a temperamentum adja. 3) A jellem minőségét a hajlam adja, melyet Spranger osztályozásával hoz: „Akiben túlteng a gazdasági érdek, homo oeconomicus. Akiben az én érvényesülése, ösztönzése rendel alá magának minden más szempontot, az hatalmi ember. Akiben oly erős az elméleti igény, hogy Periklész szavát így fordítja: philosophari necesse est, vivere non est necesse,



az homo theoreticus. Aki arra van indítva, hogy minden élménynek megfelelő formát keressen és kifejezést adjon, az művész, homo aestheticus. Akinek csillaga a mások iránti jóindulat, rokonszenv, aki a szeretet apostola az emberek között, szociális ember, viszont akit nem tud megnyugtatni és kielégíteni, csak Isten, aki mindenben az örök és egyetemes értékek szolgája, az homo religiosus”. 4) A személyiség felépítettségét azzal nyerjük, hogy megállapítjuk az egyénben levő jellemvonások egymás közti viszonyát, vagyis harmonikus-e vagy nem, stb. 5) A viselkedési irányok betájolása azt jelenti, hogy valaki általában hogyan viselkedik, ami ellentétes lehet egyéniségével. Az így nyert adatokat aztán a nevelőnek ki kell értékelnie, időről-időre újra megvizsgálnia, alakítania, kitapintva a nevelt viselkedésének mozgatórugóit, motívumait, s annak megfelelően alakítani a nevelési stratégiát.

Az ember- és önismeret mellett fontos tényező a nevelésben az eszmény és a valóság viszonya. E két realitás egymást feltételezi, és ún. poláris ellentétben vannak egymással. Itt az eszményi tanár és diák, illetve környezet képét rajzolja meg szerzőnk. Szerinte az eszményi tanítónak 1) eszményi embernek kell lennie, amely négy szálból van egybefonva: észből, szívből, akaratból és kézből (alakítani tudásból), s ezeknek a képességeknek harmóniában kell egymással lenniük. 2) A nevelőnek többnek kell lennie, mint nevelőnek, vagyis nemcsak azzal nevel amit cselekszik, hanem még inkább azzal, aki és ami ő maga. Az érett személyiség békéjét és életkedvét kell spontán módon árasztania. Bizonyos értelemben ellentmondás az eszményi nevelő, hiszen az a feladata, hogy egy idő után feleslegessé tegye magát, bocsássa útjára neveltjét. Az eszményi tanuló szintén ellentmondásos kifejezés, mivel ő

az, aki még bizonyos ismereteknek, készségeknek nincs a birtokában. De a nevelési folyamatban eszményinek minősül az olyan növendék, akiben a legnagyobb fokban ott van a nevelési hatásokra való fogékonyság, a szólíthatóság, aki öntevékenyen és szívesen sajátítja el és át az elsajátítandókat, és aki mielőbb önmagát is nevelni kezdi. Ami pedig az eszményi környezetet illeti, a társadalom nem épp a pedagógiai elvek szerint épült és működő szervezet. Olyan közeg az ideális, mely segíti az eszményi tanítót és diákot feladatai mind jobb végzésében. Ezt kell, hogy szolgálják az erkölcsi, jogi, gazdasági, politikai keretek.

A nevelés hatékonysága döntő mértékben függ attól, hogy milyen a nevelők szakmai felkészültsége és elhivatottsága, melyet a társadalom megbecsülésének kell kísérnie. A nevelői pályához az egészséges hivatástudaton túl még az szükséges, hogy kellő idealizmussal is rendelkezzen, illetve meglegyen benne a speciális donum paedagogicum, a közlés tehetsége (ez utóbbi leginkább adottság). Ez feltételezi a gyors felfogást, a világos előadókésztséget, érzéket a pedagógiai feladatok iránt. Schütz szerint a nevelő képzés (nevelés) alapelve az, hogy „a nevelői pálya legközelebbi rokonságban van a papsággal, nevelésük is legközelebbi rokonságban van a papneveléssel. Ezért a nevelőjelölteket is mint a kispapokat külön intézetben, szemináriumokban kell jellemes, önfeláldozó, eszményekhez igazodó jelöltekké nevelni. Nevelők csak legkiválóbbak lehetnek - ha a só romlott, mivel sózzák (javítják meg) a sót? A nevelők nevelőinek első feladata a hivatás megbecsülését belegyökereztetni növendékeikbe, aztán pedig a szolid elméleti és gyakorlati szakismeretet. A szeminárium után, a hivatásban élő nevelőknek külön egyesülésekkel, rendszeres összejövetelekkel, tanítónapokkal stb., kell állandóan

ébre tartani és szítani a nevelői öntudatot, etikát, képzettségét”. Sajátos nevelési terület a nemzetnevelés, vagyis a nemzeti lélek, a nemzeti szellem, a nemzeti sajátosság, a nemzeti hivatás ébresztése, nevelése. Tudjuk, hogy sok minden tényező nevel valamit az emberen. Így a földrajzi és etnológiai adottságok, a biológiai jellegű dolgok, közelebbről az öröklés, a nemzet történelmi sorsa, a korfordulókon tanúsított sajátos magatartása, kulturális kincsei, nagy szellemi és politikai vezeterei. S mindezek vagy növelnek, vagy sorvasztanak. De kérdés, hogy magát a nemzetet és a nemzeti tudatot is lehet-e úgy nevelni, mint az egyént? Azaz, irtani hibáit, pótolni hiányosságait, növelni és megszervezni tehetségeit úgy, hogy méltó legyen betölteni hivatását a nemzetek közösségében. Mert Isten minden népnek szánt valami nemeset, mellyel gazdagíthatja a népek nagy családját. A nemzetnevelés lehetősége sorskérdés, szinte az egyedüli alternatíva a kicsiny vagy meggyöngyült nemzetek számára. Ugyancsak látnunk kell, hogy egy nemzet nagyságát elsősorban nem nagy területe, lélekszáma, politikai, gazdasági, katonai ereje, vagy tudományos és művészi teljesítménye teszi valóban nagygyá, hanem testi-lelki- és szellemi egészsége és ebből adódó alkotó ereje. Mert azé a népé a jövő, amelyik ezzel a tulajdonsággal rendelkezik, akkor is, ha most épp nem számít jelentős hatalomnak, mert az így élő nemzedékek ereje összeadódik. Mármint a következő kérdés az, hogy mi módon tudja ezt a teljes értékű egészséget kialakítani és biztosítani a maga számára egy nemzet? Akkor, ha először is él a nemzeti közszellem, vagyis eleven a szolidaritás a nemzet minden értékével, tagjával, aminek a közjós és a köztisztesség az alapvető törvénye. Másodsor, ha él a nemzeti önérték, vagyis az a meggyőződés, hogy a nemzetnek sajátos jellege és hivatása van az emberiség

egészségében. S ez az önérték minden nemzet értékeit tiszteletben tartja, mindenkitől hajlandó tanulni, minden újat megvizsgál és az igazán értékeset a maga nemzeti kohójában megolvasztja és sajátjává alakítja. Ama naptól immár az is az övé, mert rajta a nemzeti hitelesítő pecsét. És ebben a tevékenységben nincs semmi önzés, nincs semmi kicsinyesség, semmi elfogultság, semmi igazságtalanság. És harmadszor, ha van nemzeti tetterő, valódi áldozatvállalási készség, ki-ki tehetsége és gazdagsága szerint veszi ki részét a nemzet felemelésének nagy munkájából. És negyedszer kellenek a nemzetneveléshez a nagy vezetők, és persze hű szolgák is. István király örökségét még négy nagy nemzetnevelő gazdagította a századok során: Pázmány Péter, Zrínyi Miklós, Széchenyi István és Prohászka Ottokár. Ők azok, akik mintegy megtestesítik személyiségükkkel, alkotásaikkal ezt a nemzeti öntudatot és önértéket és tetterőt. Ők azok, akik példával, szóval, munkájukkal, szívóssággal és kellő rugalmassággal ápolják a köztisztesség szellemét, megbélyegzik az elvtelen önzést, irtják a nemzetrontást és nemzetkifosztást. És szítják az egészséges nemzeti önértéket, szervezik az embereket, felkarolják a nemzeti hagyományokat, terjesztik a nemzeti kultúrát. Ők azok, akik újra- és újra ráeszméltetik a nemzet tagjait saját kincseire, saját erőforrásaira: nyelvére, irodalmára, történelmi hagyományaira és hivatására. Ők azok, akik nem megélni akarnak írásaikból, mert próféta lélek lakik bennük; ők azok, akik nem hatékony, de elvtelen agitátorok, hanem apostolok, akik nem taktikáznak, mert szentek, a szent ügynek eltökélten oda-szentelve magukat. Ők azok, akiknek ajkáról hitelessé lesz újra a kiüresedett szó, akik az örök eszméket és eszményeket újra diadalra viszik, s előbb-vagy utóbb történelmet csinálnak. És mindehhez alapvetően szabadon

hívnak: jöjj, lásd az értékeinket és csatlakozz hozzánk, egy szellem, egy lélek hasson át mindnyájunkat. Egy az Istenünk és egy a népünk, hazánk. Ha nincs ilyen egységes szellem és egységes cél, akkor a vér, vagy a nyelv sem tud nemzeteket összetartani. Még kevésbé a cirkusz és a rendszeres segély. Mi tesz még aztán ilyenné, nemzetnevelővé valakit? Nyilván, a nevelői alapmagatartás, az érték bírása és közvetítésének vágya, melyet a szólíthatóság táplál, s innen a belőlük áradó sugalmazó erő, megszólító szó. Másodsor, a maga egyéniségében és munkálkodásában meg kell testesítenie a magyar jellemet, a nemzeti eszményt. Harmadszor rendelkeznie kell azzal a helyzeti energiával, mely átfogó nevelő erőnek történelmi arányú folyósítására képesít. Negyedszer pedig meg kell lennie benne egy nagyszabású nemzetnevelő akarásnak, de úgy, hogy az élete, a műve a jövő nemzedékek számára az élet erejével és közvetlenségével tud szólni és újra csak sugallani, megszólítani. És itt szó sincs erőltetett kultuszról.

A nevelés társadalmi jellegéből adódik, hogy politikai tényező is egyúttal. És ez feszültségekkel terhes, mivel a műveltség elsősorban világnézetben gyökerezik, míg a politika a hatalomban. De mivel a nevelés közügy, a politikának, vagyis a hatalomnak illetékessége van benne. Éspedig azokat az intézkedéseket jelenti, melyek az államnak jogi alapot adnak a nevelés céljának megvalósításához. A jogrend nem tartalom, hanem csak keret, életet nem teremt, csak véd, értéket sem teremt közvetlenül, hanem azt is csak óvja. Mármost itt konfliktusforrás az, ha az államhatalom rákényszeríti a maga eszméit és akaratát a kormányzotakra, ami merénylet az értékvilág ellen. Ugyancsak feszültséggel terhes az a megoldási kísérlet is, mely a nemzet kebelén ébredő és élő politikai irányokat akarja közös

nevezőre hozni, s azt kötelezővé akarja tenni. Ez szociális lehetetlenség (ki vállalkozik arra, hogy a pártok leltárát felvegye), de pedagógiai értékek vesztésével is jár. E konfliktus feloldása az, ha „minden pedagógiai tényező szabadságot kap a maga erőinek és eszményeinek érvényesítésére, amíg nem sérti, sőt előmozdítja az állam érdekeit, - nem az uralkodó politikai tényezők uralmáról van szó. ... Ennek az egyedül lehetséges megoldásnak el kell fogadnia azt a tényt, hogy politikának és nevelésnek vannak közös ügyei, melyekben a közjó szempontját mindkét fél kötelezőnek tekintí s ezen az alapon kompromisszumra lép”. Ezek az ügyek: 1. tanítók és felügyeleti közegek kinevelése. 2) A minősítések, de pedagógiai feltételei már nem, 3) Iskolaalapítás és fenntartás, 4) Az állami beavatkozás határainak, garanciáinak megállapítása. Ez azt jelenti, hogy a mindenkori hatalom nem használhatja uralmát arra, hogy az iskolákat pártpolitikája szekere elé fogja.

Ma a népek nagy családja egyre inkább szoros közösséget alkot; ma már mindenki a bőrén érzi, hogy „ami neked fáj, az nekem is fáj”. Nem elég nemzetben gondolkodni tehát, hanem megérett „az emberiség szolidaritásának eszméje, mint feladat. Ez az eszme felhajnalott az ószövetségi profétákban, az Isten-országának nagy gondolatát szentelte meg Jézus a keresztségével, ennek vízióiban küldötte világgá apostolait, tehát nem fantomért küzd, aki ezért a szolidaritásért fárad; a pedagógus sem, s mit tehet érdekében a pedagógus? 1. A gyermeknek a tudatosulás első idejétől fogva, a nevelés első lépéseinél foghatóvá kell tenni, teljesen az ő appercepciók síkján, hogy mindnyájan emberek, egy atyának gyermekei, egy családnak tagjai vagyunk. A teremtéstörténet hatalmas képei, a megváltás drámája rajzolja bele először és kitörölhetetlenül a vallás

erejével ezt az igazságot a fogékony lelkekbe. A nevelés nem fáradhat bele, nem fogyhat ki a leleményességből ezt a nagy igazságot az ő nyelvén hirdetni. Hadd érezze, hogy realitással áll szemben, étellel, nem kigondolással<sup>2</sup>. Kezdetől fogva minden rendelkezésünkre álló módon igazi szociális műveltségre kell nevelni és megmagyarázni: a kamcsatkai és a szaharai négernek csakúgy fáj az igazságtalan elnyomás, sanyargatás, koplaltatás mint nekünk, és ha nekünk jól esik ínségben a segítség, neki is jól esik. Aztán lépcsőről-lépésre, de szívósan céltudatosan meg kell láttatni vele, hogy minden embert a sajátosságaival együtt kell venni; mennyire naiv műveletlenség azt gondolni, hogy mi vagyunk az igazi emberek, mások már csak úgy kegyelemből; ... Ami másoknak szent, azt tisztelettel kell nézni akkor is, ha nekünk nevetséges. Akik kénytelenek együtt élni, azoknak meg kell érteniük egymás igényeit és szokásait, ahol ajánlatos az az együttélés, ott ki kell egyezni; 3. A növendékekkel nem lehet elég korán megsejtenni és elég későn megértetni, milyen nehéz dolog az emberkezelés, mennyi türelem kell hozzá és mennyi bizás. Itt remélni és dolgozni kell, minden romantikus és irreális ábránd nélkül. Közös eszmék lassan közös gondokra és közös feladatokra tesznek fogékonyakká és készítik az egységes emberiségi életet. Persze nem fogja feledni, hogy amiket felsoroltunk és lehet itt találni, azok csaknem mind az észhez szólnak, de tudja, hogy az eszmék a történeseknek nagy hajtóereje. Az a hajtóerő, mely történelmeket mozgat és az egyes agyban született eszmének történeti lendítést ad, a mélyebb rétegekben gyülemlik azokban az emberi rétegekben, melyek a nevelésnek annál kisebb mértékben hozzáférhetők, minél mélyebbre megyünk és itt még csak nem is sejtjük, milyen erővel és ellenerővel állunk szemben. Hisz mi lakik

ebben a mélységben, melynek neve ember, azt csak a történet revelálja, és az még a jövő homályában terjedezik előttünk. Most dolgozzunk az emberiség szolidaritásán célokkal és részletcélokkal, melyek a paedagogia perennis-hez tartoznak. De a legmélyebb tendenciák, az immanens történelmi logika is e felé a cél felé sodródik-e? A technika fejlődése követeli az emberi szolidaritást, együttműködést. De a technika haladása nem olyan vállalkozásra sarkalja-e az emberiséget, melynek célkitűzése már a hybris-sel, Iapeti audax genus égostromlásával szövetkezik? Bábeli toronyépítéssel kezdődik a történelem, nem szörnyű toronyomlással végződhetik, s az omlás nem temetheti-e maga alá a kultúrát? A politikai fejlődés meg éppenséggel nem biztató. Ma már minden felelős ember belátja, hogy a háborúból nincs köszönet, nemcsak a legyőzöttek számára, hanem a győző számára sem. Az eddigi történelem nem haladt a háború csökkentése és emberesedése felé; sőt! Itt mi biztat, hogy a jövőben az a történelem, nem tudom milyen hatásra, irányt változtat? Itt a mysterium paedagogicum bele torkollik a mysterium historicumba, ebben a misztikus éjszakában az egyetlen biztató világosság az Isten-országának nagy gondolata. Isten-országa Szent Pál meghatározása szerint: iustitia, pax et gaudium in Christo. Az igazi reális emberiség-nevelő program tehát Krisztus megbízása: menjete, tanítások minden nemzeteket!”

A tehetség gondozás vonatkozásában, mint sajátos pedagógiai feladatnak is szentelt szerzőnk néhány oldalt. Nem látja szerencsésnek, ha az ún. tehetségeket elkülönítik természetes környezetüktől, mivel az a saját milió nagy embernevelő tényező. És a tehetséget nem kell jutalmazni, azt gondozni kell, sőt, nem is lehet jutalmazni, mivel az Isten ingyenes adománya. Itt az „aki töb-

bet kapott, attól többet is követelnek” és a „teher alatt nő a pálma” szabályai érvényesek. De a legjobb volna, ha a tehetséges diák „természetszerűen a maga igyekezetével, nélkülözésekben immanens törvényszerűséggel izmosodnék, (mely) a koporsóból is kitör és eget kér. Amiért nem dolgoztunk meg keményen, azt nem becsüljük meg helyesen és amit idegenből származó túlságos támogatással elértünk, nem valószínű, hogy meg tudjuk tartani és megfelelően gyarapítani. Ugyanezért a minősítésben és pályakezdésben el kell választani a tehetségesség értékelésétől. Pusztán azon a címen, hogy valaki tehetségesként végezte iskoláját, nem jó kedvezőbb kiinduló állásba tenni. Kedvezőbb szociális helyzetét küzdje ki önerejével. Világos, ezt a problémát is az élet gazdag változatokban adja a neveléspolitikai elé, és a neveléspolitikustól jó judíciumot és sok leleményességet kíván”.

## 1.8. Rövid pedagógiatörténet

Hogy ennek miért is kell helyet kapnia egy nevelésméleti munkában, az alábbi választ adja: „A pedagógia története a múltban felmerült jelentősebb pedagógiai eszméknek, törekvéseknek, intézményeknek foglalata. A pedagógia élő egységben mindig bele volt szöve egy kor kulturális életébe. Ezért a pedagógia története egy darab kultúrtörténet és a kultúrtörténet törvényszerűsége alatt áll. De mert pedagógiai eszmék tárháza, mert a pedagógiai törekvések és intézmények immanens bírálata is és ami a múltnak teherpóbját kiállotta, a jövőben is eredményt ígér. Ezért a pedagógia története a pedagógia elméletének is forrása és szerves kiegészítő része”.

Kimutatja a keresztény nevelés minden más nevelési eszményt felemelő és harmonikus egészbe ötvöző jellegét, ami független a keresztény nevelési eszmény

társadalmi erejétől, súlyától. Ez az az új szellem, mely új volt „világnézésében, új célkitűzésében és világalakító erejében. Az egyest új emberré tette Jézus Krisztusban, az emberiséget és minden teljesítményét Isten országába hívta és szervezte. A görög bölcsességgel szembeállította a kinyilatkoztatás bölcsességét, Homérosszal és Vergiliusszal szembeállította a Bibliát, a természet zabolátlanságával és esékénységével Istennek az emberbe szállított erejét: a kegyelmet, a Caesarral szemben Jézus Krisztust. A keresztény nevelés mint ennek az új életnek kiárasztása, mint Isten országába való toborzás jelent meg, nem mint elmélet, hanem a keresztény életáramlat valósága. Nem iskolázás, hanem evangélium-terjesztés, nem római rétor-műveltség, non in humanae sapientiae persuasibilibus verbis, sed in ostensione spiritus et virtutis. Ennek keretei: keresztény közösség vallási élete, istentisztelete és igehirdetése szóban és írással, és szentmisében”. Ebből a történelmi eszméből sarjadt és sarjadjik a világ végéig a keresztény nevelés és hozza létre konkrét intézményeit, akár bele tud szólni a nagy közéletbe, akár kevésbé.

## 1.9. A katolikus nevelés problémája

Két pont köré rendezi gondolatait: 1) Van-e sajátosan katolikus nevelés? És 2) Mit jelent a katolikus életeszmeny és életfeladat?

Alaptézise, hogy a katolikus élet alapjellemvonása, hogy az az emberi természetre alapozódik ugyan, de a kegyelemből sarjad. De a kegyelem olyan valóság, ami nem nevelhető, hiszen nem a természet része, hanem a természet csak alkalmas és mintegy vágyik a befogadására. Ebből adódóan sajátos értelemben vett katolikus nevelés nincs, inkább a természet felkészítése ez a nevelés a kegyelem befogadására, megör-



zésére. Schütz három katolikus igazságot hoz a kegyelem és a természet viszonyának, az isteni kegyelemben részesülés mikéntjének megvilágítására. 1) Facienti, quod est in se, Deus non denegat gratiam 2) Gratia non destruit, sed perficit naturam (Szent Tamás) és 3) ramificatio gratiae (Szent Bonaventura). Ennek alapján, 1) aki megteszi, ami rajta áll, attól Isten nem vonja meg kegyelmét 2) A kegyelem nem lerontja, hanem tökéletesíti a természetet és 3) a kegyelem és a természet mintegy egymásba fogasolódnak. Ebből adódóan a katolikus pedagógia elkerüli a két végletet, a naturalizmust és a szupernaturalizmust.

A katolikus életeszmény és a belőle táplálkozó életfeladat úgy jelenik meg előttünk, mint „complexio oppositorum, mint ellentétek egybehajlása. Ha azt mondom, természet és kegyelem, Isten föltétlen felsőbbsege és önálló emberi igyekezet, más-világ és jelen világ, szemlélődés és vilá-giszony egyfelől, odaadó kulturtevékenység másfelől, a mulandósággal való számolás, halál árnyékában lemorzsolódó élet egyfelől, az élet verőfényében sütkérező gondatlanság másfelől, önérzet és alázat, visszavonultság, keresztény szerénység és érvényesülés, akkor talán felsoroltam a legjelentősebb ellentétpárokat, melyek kikapcsolják a keresztény életkereteket. Kizárni látszanak egymást, az életben általában nem is találjuk együtt egy emberben. Hogyan is lehet összeegyeztetni egy emberben a komoly alázatot és férfias önérzetet, a szerény és a jussát nem hagyó lelkületet, stb.? Ha megtaláljuk ennek az antinómiás keresztény lelkületnek gyökerét, megtaláltuk a megoldást is. S azt a gyökeret hol kell keresnünk? Közvetlenül magában az emberben, végelemzésben Isten és a teremtmény viszonyában. Mindenek előtt az emberben, aki ellenmondások foglalta: comp-

lexio oppositorum. Szellem és anyag, valóság és eszmények, ill. a van és a kell kettős igénye, röghöz kötöttség és a környezetből folyton kikívánczó égbetörés, a teljes élet áhítása és örök elégedetlenség: körülbelül ezek az emberben élő antinómiák legfőbbjei. Ennek az átfogó ellentéteességnek és egybehajlási törekvésnek legmélyebb oka a lét nagy misztériuma: Isten szuverén elhatározással kilépett örök létjelenségéből és önelégességéből és teremt - teremt embert is a maga képére és hasonlatosságára. Isten - teremtmény: ez az alapellentéteesség, amelynek feszülése a polaritást beleviszi magának a világ létének gyökerébe. Ahol ez a gyökeres létellentét tudatalanyt ér, ott mint az ellentétek egymásba, egységbe hajlásának tudata jelentkezik. Az emberben a tapasztalásunknak hozzáférhető világban egyedül jelentkezik a legnagyobb létellentét, amit tapasztalatunk tár elénk: anyag és szellem, időleges életfázisok és örök értékek és a legsúlyosabb feladat: anyagnak és szellemnek, létnek és értéknek, időnek és örökkévalóságnak, ezeknek az alapvető ős ellentéteknek a lét leggyökerében való egysége. És a feladatnak ez a problematikája: Isten minden lét, erő, érték foglalata, mindannak együttesége, ami van és aminek lennie kell, ami érték és eszmény, ami erős arra, hogy a létet szülje és hordozza, ami érdemes arra, hogy létezzék. Ezért Isten voltaképpen nem probléma az ész előtt: hogy az érték van, hogy aminek lenni érdemes, az van, azt az okkereső értelem megérti, az okkeresést megnyugtatja. De miért van a tökéletlen világ? Miért van ez a kérdőjeles ember? Nem jobb volna ennek mindkettőnek nem lennie? Ez az emberiség örök kérdése, örök ösztökéje és tövise. Hisz a teremtett lét, bár gyökeresen relatív, függő, mégis igazi lét, nem árnyéklét és nem egy-

szerűen az örökkévalóság vetülete; megvan a külön tartalma, jellege, célja; mégis fennállásának és mozgásának minden fázisában lényegesen, gyökeresen függ az abszolút léttől, nélküle mindenestül a semmibe omlik; valami és mégis semmi, tevékeny - ez a világ ront vagy javít, de nem henyl- és mégis tehetetlen. A tudatban, az emberi tudatban ez a kettősség állandó feszülő és kétfelé húzó ellentétként kínozza és ösztökél, hogy föléje kerekedjék és nyugtató egységbe oldja. Nem megoldás az ősemberiség állítólagos egységes világképe, a homo divinans világa, ahol objektív és szubjektív világ, kép és valóság, fantázia és vágy az érzékvilág még differenciátlan egységében úszik, mert hisz ez, ha jól megnezzük, a szakadéknak és örvényeknek nem igazi legyőzése, csak sűrű hínárszőnyeggel való beterítése. A megoldás ott kezdődik, ahol az ellentéteket mint ilyeneket észreveszik és mint ilyeneket igenlik és komolyan törik-marják magukat, hogy a kettősséget egy valós egységre vigyék vissza és nem érik be azzal a struccpolitikával, hogy befödik, és amikor tekintetünk odavetődik, nem látják. A megoldásukra az első komoly lépés akkor történik, amikor az ember tudatosan konstatálja az ellentéteket és az egységet azzal iparkodik helyreállítani, hogy az ellentéteesség másik pólusát esetleg letagadja, vagy letompítja. A vaskosabb megoldást választja a materializmus: a teremtményi pólus legalsó kiadását az érzékek vótuma (szavazatai) alapján egyeduralkodónak kiáltja ki legalább a gyakorlatban, a finomabb megoldást, amely ügyesebben rejti az ennél a megoldásnál kirívó logikai hibát, a panteizmus: szintén a teremtményi pólust teszi meg egyeduralkodóvá, de valami formában kikiáltja az abszolútum pólusának is, abszolutizálja a relatívumot, isteníti Isten

művét. Tudjuk, ez a kettő óriási szerepet visz mindmáig a gondolkodás és az élet történetében. De a történet kitermelte az ellentétes megoldást is, mely az abszolútumot teszi meg egyedüli igazi valóságnak, a világ valóságát lehetőleg háttérbe szorítja elméletben és gyakorlatban. Minthogy ez az áttekintés nem történet, hanem csak tájékoztatás akar lenni, érzük be az utalással. Ezzel a megoldással próbálkoztak az ontológiai síkon az eleaiak, az ismeretelméleti síkon Platón és mindkettőnek rokonai az az emberi gondolkodás történetének folyamán; az etikai síkon Buddha és más-más változatokban az egész indus gondolkodás. Mindkét kísérlet hajótörést szenved a tényeken és a dialektikán, illetve logikán. Az egyedüli megoldás: fenntartás nélkül elismerni az ellentéteket és a járható dialektikus úton a kettősséget egységbe oldani: elvben lehetséges, hisz itt poláris ellentétekről van szó: csak a két pólus együtt adja a teljes valóság tartalmát s csak a kettőnek összjátéka, antagonizmusa biztosítja az életfolyamat termékenységét és egészségét. Az emberi magatartást ez a metafizikai tény írja elő, és a pedagógia segíthet a megvalósításban; a katolikus pedagógia előke-lő feladatai közé tartozik a katolikus dialektikai magatartás megvalósítása. Ez abban áll, hogy állítja mindkét pólus teljes valóságtartalmát összes következményeivel együtt. Minthogy azonban pszichológiailag lehetetlen egy aktusban állítani mindkét ellentétet, a kettő közepett ideoda jár. Mikor az egyik póluson időzik, kidolgozza annak egész jellegét, közben azonban a másikkal ellensúlyozó valóságát legalább alattomban szintén elismeri. A következő lépésben erre a pólusra teszi át tudatos tevékenysége súlypontját, megint úgy, hogy a másik pólus ellensúlyozó jellegét nemcsak nem tagadja, hanem al-

tomban elismeri. Látni való: a két ellentét között mozgó ide-odajárás csakugyan dialektika. Ez azonban nem elvtelenségnek, álláspont nélküliségnek ideges nyugtalan-sága, hanem az ellentétekben épült valóság-nak hű követése, komoly ellenképe annak a végletekbe kifejtőző, a valóságon erőszakot tevő, a logikát megcsúfoló hege-li, illetve panteista dialektikának, mely előbb-utóbb a két pólus egyikét eldialektizálja és transzcendizmusba vagy immanentizmusba vész. A katolikus dialektika mikor Istennél időzik, annyira eltelik abszolút valóságának, létteljességének szemlélésével, hogy mellette árnyékká válik a teremtés. Viszont a teremtést, mely Isten nélkül semmi, tudja Isten alkotásának tekinteni, tudja teljes odaadással értékelni és méltatni, s akkor megtelik léttartalommal és jelentőséggel, a misztikusok merész szemléletében valamiképp Isten szükséges ellenpólusa lesz. Ez a dialektikai magatartás az összes pedagógiai katolikus antinó-miák megoldását tartalmazza. A felsorolt és még felsorolható ellentétpárok mind a polaritások nyelvén fejezhető ki és akkor kitűnik: az egyetlen helyes magatartás a köztük való ide-oda járás. Vegyük például az Istenre és másvilágra irányított élet mellett a földi életnek értékelését. Ebben a következetes keresztény magatartás első tekintetre világiszony alakját öltheti. Ha ti, a világot az örökkévalóság pólusáról nézzük, akkor ez a földi élet az Isten színlét-teljesége mellett árnyéklétnak tetszhetik, semminek, hívságosnak tűnik el benne a kultúr-munka is; az embert csak eltereli, illetve tartóztatja az igazi léttől, igazi céltől. Erre utal a Szentírás és a vallási buzgóság, mi-kor óvakodik a világtól és annak hívságá-tól. A hívő fut is tőle nem egy időszakban történeti arányokban (a keresztény ókor-ban a puszták remetéi, a középkorban a

kolostorok lakói). Mihelyt azonban a kato-likus lelkület a másik pólusra koncentráló-dik, ez a világ nem szeszélyes önkény, nem az alattomos maya-nak hínáros mocsárba csábító lidérce, hanem a bölcs Isten keze műve, szeretetének az emberhez küldött angyala, ki virágos rétjein keresztül az örök hazába hív. Ez a világ megbecsülésre, te-remtmény-szeretésre indít, kultúr-munká-ra sarkal, mely nagyobb odaadással, me-legséggel, áldozatossággal tud dolgozni, mint a merő jelen világ. Ez a polaritások lelki tréning végre is állandó lelkületet te-remt, melynek a föld, a kultúra és kultúr-munka nem válik céllá, hanem mindig eszköz marad, ablak marad, melyen akár-hol néz ki, végtelenbe lát, Istenhez talál. Ugyanígy aki hozzá van szokva, hogy vi-szont mint Isten országának fia hol felül-ről, hol alulról nézze a világot, ha e si-ralomvölgynek mélységeiből, de profundis Istenre néz, komoly alázatra hangolódik, ha felülről, a montes Dei magasságából, az Isten-gyermeki méltóság magaslatairól te-kint le, eltelik Isten gyermekinek önérzeté-vel. Ebből következik, hogy Isten nagy ti-tok, akinek a színe előtt alázatos, nagy meghódolásnak és imádásnak van helye, nem kicsinyes és sekélyes fontoskodásnak, de egyúttal annak a megsejtésnek is, hogy két ilyen „nemű” mennyiség között össze-adásnak, összemérésnek nincs helye. Isten működése és a teremtmény együttműkö-dése között nem olyan a viszony, mintha ketten húznák a hajót. Isten és az ember igyekezete nem konkurál, nem úgy van, hogy minél többet tesz az Isten, annál ke-vesebb lesz az ember szerepe, hanem a Szentírás bőséges tanúsága szerint a kettő külön rendben mozog: az ember azt teszi, ami embertől telik és emberi feladat. Isten-nek az jut, ami Istent illeti, a teremtmői fenntartás, indítás, irányítás, megpecsételés”.

## 3. PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGÁNAK ÉRTÉKELÉSE

1. Schütz Antal nemcsak doktorátusokat szerzett, hanem valódi tudászsomj, helyesebben igazságszomj, azaz életszomj vezette. Elméletileg helyesnek tartott (tudott, hitt) ismereteit a gyakorlat próbájának vetette alá. Tapasztalatait próbálta az eszmények rostáján megszállni. Probléma-érzékenysége, önálló látásmódja, zseniális egyénisége (mely adottság volt és gyötrelmes munkával kivívott adottság) tette őt képessé arra, hogy bátran kimondja: az igazság jöhet bárhol, feltétlen tiszteletben és elismerésben kell részesíteni. Pedagógia-tudósi munkásságán, különösen is Pedagógia című munkájában összevetette tapasztalatait eszményeivel, e tudomány immanens elveivel. Ebben a munkában szerves egységben áll hit, értelem, szív és kéz, azaz benne van a filozófus, a teológus, a pszichológus, a gyakorló lelkipásztor, a nagy műveltségű ember, a nagy tanáregyéniség, a lelkiélet mestere és természetesen a pedagógia tudományának teoretikusa is. Hogy pedagógiával is ily behatóan foglalkozott, abban a választott életpályá, a piarista rendi hovatartozása révén tápot kapó pedagógiai

hajlandósága is nagy szerepet játszott<sup>7</sup>.

2. Talán ezért is beszélgettük oly hosszan az előző részben. Probléma-látása, megoldási vázlatai ma sem tűnnek felülírást, mivel élvezik a kettős ellenőrzés megerősítését: kiállják mind az eszmények, mind pedig a tapasztalat próbáját<sup>8</sup> Ugyancsak nem vét az egyes tudományterületek helyesen értett autonómiájának elve ellen. Amint van theologia perennis, philosophia perennis, ugyanúgy kell lennie paedagogia perennisnek is, s mindez azért, mert van maradandó emberi természet, mely megismerési, struktúrális és működési elv is egyszerre. Az már természetesen más kérdés, hogy az egyes korokban milyen erre a maradandó természetre a hétköznapi és a tudósrálátás A bölcsélet a bölcsesség szolgálója, a bölcsesség a teológia szolgálója, a kánonjog az egyház szolgálója, a pedagógia pedig az emberi és keresztény élet szolgálója akar lenni, az ancilla szó értelmében<sup>9</sup>.

3. A mű felépítése logikus, szinte mindegyik fejezet olvasható önállóan, tartalmazza az ember nevelésének és oktatásának, képességei gondozásának minden fajtát. Így az értelem, az akarat, a szív és a kéz szavakkal jelzett képes-

<sup>7</sup> Vö. Soczó, F., *Schütz Antal, a filozófus*, in ELŐD, I. (szerk.), *Deum docuit. Schütz Antal a hittudós*, Budapest 1982, 56.

<sup>8</sup> Ahogyan Kron fogalmaz, a szellemtudományos és a társadalomtudományi, illetve empirikus orientációjú gondolkodási tradícióhoz csatlakozhat a ma nevelésteoretikusa. Vö. KRON, F. W., *Pedagógia*, Budapest 2000, 30-31. Schütz műve mindezen tradícióból merít. Ez azt is jelenti, hogy a pedagógiautató és elméletalkotás ma nevezett mindhárom területén otthonosan mozog és kölcsönös interdependenciájukat vallja. Így 1) a társadalmi befolyásoló tényezők által irányított szociális cselekvés makroszociális szintjét, 2) az interperszonális kölcsönhatások mikroszociális szintjét és 3) a cselekvő szubjektumban vagy individuumban kialakuló szabálytudat intraperszonális szintjét. Vö. KRON, F. W., *Pedagógia*, Budapest 2000, 37. Sőt, az is állíthatjuk, hogy Schütz pedagógiai alapvetése egyesíti, de nem olvasztja össze a főbb pedagógiaelméleti irányzatok helyes megállapításait. Kron szerint ezek az elméletek hat irányzatba csoportosíthatók: 1) normatív, 2) szellemtudományos, 3) empirikus, 4) kritikai-racionalista, 5) kritikai-történeti és 6) materialista teóriák. Vö. KRON, F. W., *Pedagógia*, Budapest 2000, 42-44.

<sup>9</sup> Vö. Az ancilla, ancillor ige szemben a servus, servitus szavakkal szeretetteljes szolgálatot, alázatos odaadást, örömteli munkálkodást jelez.

ségfajokat. Munkája, minként *A bölcselet elemei* című műve, alapvetés, szerves ki- és betekintés akar lenni a pedagógia tudományába. Mesterien forgatja a pedagógia filozófiai és szakprincípiumait. Hol egyiktől következtet, hol a másik előfeltételére utal. A bölcselet megalapoz, megvilágít, a szakmai elvek mintegy kibontják annak tartalmát. Kiváló dialektikusnak bizonyul.

4. Helyesen mutat rá tehát a pedagógia tudományának egyik sajátosságára, hogy fokozottan függ a bölcselettől, világnézettől, illetve sok más tudománytól<sup>10</sup>. A világnézet ugyanis „nem csupán azt nézi, ami van, hanem értékkel is. Nem pusztán leír és megért, hanem felszólít állásfoglalásra és cselekvésre is. A világnézet nemcsak az a valami, amit látunk, hanem maga a szem is, ami lát; nem pusztán tudás, hanem meggyőződés is, vagyis állásfoglalás. Nemcsak képet, megismerést ad a világról, hanem a megismerő személynek, a világot szemlélő embernek szeretetét, hitét, bizalmát, illetőleg elutasítását, gyűlöletét, tagadását is tartalmazza”<sup>11</sup>. A személyes elem tehát szükségképpen része a világnézetnek, vagy jelen esetben szinonimájaként használt vallásnak. Ez a személyes elem „a világnézet ereje és értéke, de gyengesége és veszedelme is lehet. A világnézetet ugyanis az egész ember, a teljes személy alakítja. Nem csupán az igazság akarása, hanem az érdek, a hatalomra és érvényesülésre törekvő akarat is alakítja azt. Az igazság-igény a világnézetben

ezért gyakran a legalacsonyabbra száll alá, és a rossz értelemben vett alanyiség állandósul benne”<sup>12</sup>. Ezért egyetlen tudomány sem tud teljesen elszakadni a metafizikai alaptól, vagyis semleges, értékmentes tudomány nem létezik, mivel ellentmondás. A századok során nagy vonalakban az alábbi embereszmények szolgálatában állt a pedagógia: „Periklész kortársai hittek abban, hogy valamikor lehetséges lesz valakit tökéletesen jó és tökéletesen szép emberré nevelni; a rómaiak az erő, a testi és lelki erő teljességét tekintették a nevelés ideáljának. A zsidók pedagógiai eszménye: az istenfélő ember; a középkoré: a szent ember; a renaissanceé: az egyéni ember; a hitvitázások korszakáé: a felekezeti ember; a XVIII. századé: a felvilágosodott ember; korunké: a nemzeti ember. Világos, hogy ezek az eszmények nem zárják ki egymást valamenynyien”<sup>13</sup>. A huszadik században volt olyan idő, mikor a kommunista embertípus volt az ideál, jelenleg a kozmopolita, fogyasztó tömegember az „ideál”. A katolikusok számára azonban mindig is a szent ember volt és marad is az ideál. Szerzőnk világosan kimutatja, hogy a katolikus nevelés nem törli a pedagógia tudományának semmilyen immanens törvényét, hanem arra szervesen illeszkedik<sup>14</sup>. Itt természetesen feszültségben marad immanencia és transzcendencia, természet és kegyelem, test és lélek, anyag és szellem, ösztönös- és szellemi én, a nevelő és a nevelt generáció, egyén és közösség, szabadság és tekintély,

<sup>10</sup> Schütz-öt nemcsak felkészültségében, de pedagógiai szakmai felfogásában is jellemzi az ún. interdiszciplináris szemléletmód. Vö. Németh András szerkesztői előszavát, in KRON, F. W., *Pedagógia*, Budapest 2000, 11.

<sup>11</sup> Vö. NOSZLOPI, L., *Világnézetek lélektana*, Budapest 1937, 12.

<sup>12</sup> Vö. NOSZLOPI, L., *Világnézetek lélektana*, Budapest 1937, 8.

<sup>13</sup> Vö. FINÁCZY, E., *Eszmények és valóságok*, in FINÁCZY, E., *Világnézet és nevelés. Tanulmányok* (Filozófiai Könyvtár 8. Szerkeszti: KORNIS GYULA), Budapest 1925, 6.

<sup>14</sup> Egy kortársa, a szintén neves pedagógiautódos, Huszár Győző, ugyancsak feltette a kérdést: Van-e keresztény neveléstan. Vö. HUSZÁR, Gy., *Van-e keresztény neveléstan? Szerző kiadása* 1937.



engedelmesség és kreativitás. Ugyancsak rámutat a katolikum nevelésszéményének teljességére,<sup>15</sup> melynek alapja és eszménye maga Krisztus alakja, akinek személyisége mindenféle szempontból tökéletes, akit nem lehetett kitalálni, akivel ma is eleven kapcsolatba lehet és kell is kerülni. Felvilantja Krisztust, az ideális tanítót, nevelőt, akihez hasonlónak kell lennie a katolikus tanítónak és nevelőnek, de maguknak a növendékeknek is.<sup>16</sup> Megtanulni Krisztus lelkületét, azaz úgy érezni, gondolkodni, tevékenykedni, ahogy Ő érzett, gondolkodott, cselekedett. Krisztus tehát a pedagógia tudományának és gyakorlatának is beteljesítője. Ez az egyetemes cél természetesen találkozik az egyén sajátos hajlamaival, temperamentumával, karakterével, nemzetiségi hovatartozásával, amit ez az eszmény nem töröl, hanem megnevesít. Ebből adódóan a nevelői hivatás igen közel áll a papi hivatáshoz, és ezért a tanítókat, nevelőket hasonló módon kell kiképezni, mint a papokat. Helyesen adja meg a tanítói hivatás kritériumait, hiszen a nevelő leginkább a személyiségével, egyéniségének sugalmazó erejével nevel,<sup>17</sup> és hogy az egész embert neveljük, akkor is ha épp egy-egy képességét fej-

lesztjük. A nevelés tulajdonképpeni célja az erkölcsi állapot létrehozása (keresztény humánium), vagyis a felnőtt, az érett személyiség kialakítása,<sup>18</sup> melyhez a nevelőn túl kell a nevelendő szólíthatósága, a környezet ezt segítő hatása. Olyan ember, aki felelős, konstruktív életvezetésű, azaz léte és tevékenysége szociálisan értékes és egyénileg is eredményes<sup>19</sup>. Kimutatja azt is – főleg a pedagógiatörténeti részben –, hogy miképp jutott el a keresztény nevelés az egész társadalom áthatásához, illetve hogy miként bontotta és rontotta meg ezt a teljeset a reneszánsz, a felvilágosodás, a politikum<sup>20</sup>. Schütz tudja, hogy az eszmék sohasem érvényesülnek a társadalomban vegytisztán, s hogy az eszmék társadalmi méretű megvalósításába mindig belekerül valami erőszakos elem.

5. Árnyalt az emberről alkotott felfogása, mely egyszerre veszi figyelembe az ember biológiai, fiziológiai, pszichológiai, szellemi, szociológiai, nemzeti hovatartozásbeli, vagyis társadalmi összetevőit. Ezért elkerüli a pedagógiai nihilizmus, naturalizmus, szupernaturalizmus, racionalizmus és empirizmus zsákutcáit, valamint a determinizmus útvesztőjét. Helyesen látja, hogy az emberről nevelést nem lehet rábízni az ún. funkció-

<sup>15</sup> Ez az az integrális nevelés, amire céloz a II. Vatikáni Zsinat a *Gravissimum educationis* kezdetű nevelésről szóló nyilatkozatában.

<sup>16</sup> Krisztus azért volt eszményi nevelő, mert tanított, példát adott, orvosolt és magát értünk áldozatul adta.

<sup>17</sup> A módszerek önmagukban nem hatékonyak, legalábbis nem hozzák a várt eredményt. Ha a pedagógia a hasznosság és a módszerek bővületében él, ez számára egyértelmű színvakságot jelent.

<sup>18</sup> Felnőttté válni a szó teljes értelmében a biológiai, pszichológiai és erkölcsi érettség elérését és tartós fennmaradását jelenti.

<sup>19</sup> Vö. BÁBOSIK, I., *Nevelésszémélet*, Budapest 2004, 13. Ebben tehát benne van a moralitás és a szociális életképesség egysége, melynek megfelelően az ember „szocio-morális vonatkozásban altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önértékesítés tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias, összességében tehát konvertábilis egyén”. Vö. BÁBOSIK, I., *Nevelésszémélet*, Budapest 2004, 16.

<sup>20</sup> Egyébként a mai nevelésteoretikusok is sürgetik egy integrális nevelési modellnek, eszménynek a kidolgozását, melyet Bábosik István úgy képzel el, mint a comeniusi-herbarti valamint az ún. reformpedagógiai modell szintézisét. Vö. BÁBOSIK, I., *Nevelésszémélet*, Budapest 2004, 202-204.

nális nevelő tényezőkre, annak minden korban alapvetően a harmonikus családban kell történnie, melynek természetes folytatása az iskola és a vallási élet. Teljes értékű nevelés nélkül az ember nem tudja helyesen birtokba venni szabadságát, méltóságát, következképp nem tud helyes ítéletet alkotni a benne és körülöle kavargó folyamatokról, nem tud kellő önállósággal viselkedni, tevékenykedni, ezért nem lehet a társadalom teljes értékű tagjává. A valódi nevelés nem támadás az emberi személyiségi jogai ellen, hanem valódi kibontkozásának alapja<sup>21</sup>. Nevezhetjük a szabadság birtokba vevésének is, melynek fázisai: 1) A szabadság valamitől, melyben a nevelendő megismeri saját belső adottságait, korlátait, tudatosakat és tudatalattiakat egyaránt. A nevelő mintegy rádöbent erre a nevelendő, hogy a "képzés épp ezzel a fáradságos önmegismeréssel kezdődik. A szabadság azzal kezdődik, hogy felismerjük saját rabságunkat"<sup>22</sup>. 2) Szabadság valamiben, ami az eszményre való rátalálás, ennek az élménynek, hívásnak a tapasztalata és végül 3) Szabadság valamire: Az eszmény szerinti élet, mely mind jobban meghatározza a nevelt minden rezdülését. Itt a tapasztalatnak bölcsességgé kell válnia, vagyis a szív tisztaságává, a gondolatok igazságává és a szándékok és tettek helyességévé. A nevelő tehát nem annyira legyőzni, hanem inkább meggyőzni akarja neveltjét az emberi élet titkairól és azok igazságáról. A nevelés révén vértéződik fel az ember a helyes világlátással és értékelni tudással.

<sup>21</sup> Vö. TROSITS, A. (szerk.), *Gyakorlati keresztény pedagógia*, Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola 2002, 12.

<sup>22</sup> Vö. CENCINI, A., *A Fiú lelkiülete. A szerzetesképzés menete* (Vita Consecrata 1), Budapest 2010, 45-46.

<sup>23</sup> Vö. MARCZELL, M., *A bontakozó élet 8. Neveléstan*, Budapest 1938, 89-104; ill. *A bontakozó élet 6. A nevelés alapvonalai*, Budapest 1934, 170-195.

<sup>24</sup> Vö. BORBÉLY, K., *A keresztény életalakítás elmélete*, Pannonhalma 2009, 171-172. Ezeknek az értékeknek a rangsora a keresztény felfogásban: 1) anyagi értékek, 2) életértékek, 3) személyi értékek, 4) közösségi értékek és 5) vallási értékek.

<sup>25</sup> Vö. SCHÜTZ, A., *Synphonia paedagogica*, Kézirat.

6. Helyesen állapítja meg a nevelés hatékonyságában szerepet játszó tényezők között a nevelő helyesen értett tekintélyét, személyiségének sugalmazó erejét, az eszmények nevelő erejét, az élmények és a szemléletesség fontosságát,<sup>23</sup> illetve azt, hogy az egyes életkorokban más és más a nevelés fő módszere, de aminek egyre erőteljesebb önneveléssé, önfegyelmézőssé kell válnia. Önnevelés és önfegyelméző, melynek minden képességre ki kell terjednie és alkalmazni kell tudni rá a mértékességet, hogy a motívumok harcából mindig a legmagasabbrendű győzzön és határozza meg a viselkedést. Ez pedig az ember végső céljáról alkotott meggyőződése<sup>24</sup>. Itt említendő, hogy a tekintély a katolikus felfogásban nem arra való, hogy dresszírozzon, keményen büntessen, mivel az kiöli az önbecsülést és a felelősségérzetet. A nevelő személyisége a fegyelméző erő, mely leginkább gesztusokban, szemmozgásban, a beszéd hangsúlyozásában áll, de a legnagyobb szentek már a pusztja jelenlétükkel fegyelmézők, neveltek. A katolikus felfogásban a nevelőnek az ember összes képességét gondoznia, mértékessé kell tennie, tehát semmit ki nem szabad ölni az emberpalánta lelkéből. A genotípus változhatatlan, de annak a választott nevelési eszmény szempontjából vett negatív készítése kezelhető úgy, hogy gyakorlatilag kisebb motivációs ereje lesz, míg a pozitív adottságok erősíthetők. Tehát az adott genotípusra a választott életeszménynek, világnézetnek megfelelően sokféle tényleges fenotípus építhető.

7. Tudja, hogy a nevelés szolgálat, vagyis ministerium, de egyúttal misterium, titok is,<sup>25</sup>

az ember titkát közvetítő szolgálat, melyben egyszerre folyik nevelés (educatio), képzés (formatio) és kísérés (acmpagnatio). A nevelés mintegy a "tudatosság szintjére hozza azt, ami maga a személy, hogy lehetőségeit maximumisan megvalósíthassa. Ebből a szemszögből nézve az edukáció az én megismeréséhez és teljes megvalósításához vezet. A képzés ellenben azt jelzi, hogy van egy konkrét képünk, mintánk vagy létmódunk, amellyel az alany még nem rendelkezik, és amelyre fejlődés útján kell szert tennie, hiszen az ő új identitását tartalmazza. Ily módon a képzés nem annyira az önmegvalósítás, mint inkább az önmagunkon való túllépés folyamata. Nem csupán önmagunk megismerése, hanem egy új, egy igazabb, az igazság-szépség-jóság eszménye által formált én felfedezése is egyben. Végül a kísérés nem csupán azt jelenti, hogy egy darabig ott vagyok valaki mellett az úton, hanem hogy valóban vele együtt teszem meg az utat"<sup>26</sup>. A nevelés „az ember igazságát hívja elő (evocatio), a képzés az emberire szólít fel (provocatio). Olyan javaslattal áll elő, amely a maximumot kéri az éntől, s éppen ezért végül megmutatja, azt, amire az egyén képes. Ha a nevelés a termőföld felszántását jelenti, a képzés nem más, mint ennek bevetése a kitörő erőt hordozó, élettel teli maggal, az új élet hírnökével. A nevelő és képzést végző személy egy idősebb testvér, akinek több tapasztalata van az életről és a tanítványságról, aki a fiatalabb testvér mellé szegődik, hogy megossza vele útjának és életének egy szakaszát. Ha a nevelés a szubjektív igazság előhívása (e-vocatio), a képzés pedig az egyén kihívás elé állítása, felhívása (pro-vocatio), akkor a kísé-

rés egy egyén egybehívása (con-vocatio)"<sup>27</sup>. A kísérés tehát a bevetett föld gondozása egészen a termés betakarításáig. Ahogy a tehetséget és a hivatást is gondozzuk, úgy általában a nevelés is az emberi képességek gondozása, kiművelése, tehát a szó szoros értelmében véve nem teremtő tevékenység, inkább bábáskodás.

8. A teljes értékű és következetes nevelés adja az ember emberi identitását, mely alapja minden más identitásának<sup>28</sup>. Ehhez a teljes értékű embereszmény ismerete és a megközelítésének eszköztára szükségeltetik. Helyesen látja, hogy az embernek, mint embernek értékét nem annyira a szaktudása, hanem inkább az erkölcsi minősége adja, s ezt a jellem szóval fejezzük ki, s ez a nevelés eredménye, mintegy megkoronázása. E nevelés ebből a szempontból az eszménnyel való interakció a nevelő segítségével, egyfajta identifikációs folyamat.

9. Schütz Antal éles szemmel látta meg az egyes tárgyak személyiséget bontakoztató értékét, vagyis a nevelésben betöltött szerepét. Ezzel sugallt egy komplett és alapvető tematikát, nevezetesen azt, hogy milyen tárgyakat és miért kell tanítani, és hogy köztük is mi biztosítja az egységet. Ez az egységes szellem ugyanakkor nem uniformizál, nem veszi el a levegőt a helyesen értett pluralitástól, de letöri vadhajtását, a ma sokat emlegetett pluralizmust. Ha nincs ilyen egységes szellem, az nem teljes értékű embereket és nemzedéket eredményez, amint Noszlopi László aposztrofálja: a meghamisított szellem korszakában élünk<sup>29</sup>. Ugyanezt mondhatjuk az iskola-

<sup>26</sup> Vö. CENCINI, A., *A Fiú lelkiülete. A szerzetesképzés menete* (Vita Consecrata 1), Budapest 2010, 15-16.

<sup>27</sup> Vö. CENCINI, A., *A Fiú lelkiülete. A szerzetesképzés menete* (Vita Consecrata 1), Budapest 2010, 56-65.

<sup>28</sup> Különböző identitástudatok vannak, s egy emberben több is kumulálódhat, sőt, mindegyiknek meg kell benne lennie. Így a nemi azonosságtudatnak, a nyelvi-etnikai, a történelmi-nemzeti, a kulturális, a vallási és a hivatásbeli identitástudatnak. Vö. TRINGER, L., *Az identitás folyamata*, in SÁRKÁNY, P. (szerk.), *Az értelemkérdés sodrában. Viktor Frankl születésének centenáriumán*, Budapest 2005, 122.

<sup>29</sup> Vö. NOSZLOPI, L., *A meghamisított szellem korszaka*, Budapest 1947.

rendszeréről vallott nézeteiről is. Megvan benne az időtálló oktatási rendszer alapváza. Különösen az egyetemeknek kéne ismét a tudás és kultúra fellegráinak lenniük és egyetemi tanároknak komoly erkölcsi tartással rendelkezniük.

**10.** Ugyancsak időtállóak a nemzetnevelésről adott elemzései. Nem elég a jó oktatási rendszer, kellenek a nagy nemzetnevelők, sőt, egy nemzet számára az egyik legnagyobb csapás, ha oktatási rendszeréből kiveszik, attól elszakítják nagy nemzetnevelőinek szellemét. A nevelésnek elemi kötelessége ezeknek a történelmi nagyságoknak szellemét minegy életben tartani.

**11.** Ugyancsak helyesen látta, hogy ugyancsak súlyos károkat csinált a nevelésben a politikum, megnyomorítva az embereket, nyomában a farizeizmussal, kívülről manipulált tömegekkel, mely megcsúfolása az emberi méltóságnak, szabadságnak. Ezért követeli a nevelés szakmaiságának, politikumtól való egészséges függetlenségének érvényesítését. Ugyancsak nem a politikumnak dolga annak meghatározása, hogy mi artozik a kultúra időtálló kincseihez. Ezeket a politikumnak védeine kell a jog eszközeivel, a közjó és a közerkölcs védelmével.

**12.** Ugyancsak említést érdemel a nemi felvilágosításra vonatkozó állásfoglalása, mely alapjaiban szintén időtálló: A nemiség Isten ajándéka, de oly erő, amit mint oly sok képességünket, meg kell szelidíteni, hogy tényleg szolgálni tudja az életfakasztás szent feladatát és képessé tegyen a szeretet kifejezésére. S itt a leghatékonyabb módszer az életkorhoz szabott felvilágosítás. Ma látjuk, hogy a pusztá biológiai ismeretek itt önmagukban légtelenek, sőt, romboló hatásúak. Ugyancsak

nevelői feladat itt, hogy rádöbbsentse a serdülőt ennek az erőnek a benne való jelenlétére, hordozására, s közben ennek a késztetésnek a valódi természetével való tisztába jövés időigényes voltára, illetve etikai dimenziójára. Talán erre a nevelői- és önnevelői tevékenységre mondjuk ma az ún. integrált szexualitás kifejezést, jelzve vele, hogy automatikusan nem lesz integrált, hozzánk tartozó, azaz, ha nem a kellő eszmény szerint gondoljuk, de-zintegrált marad<sup>30</sup>.

**13.** Rámutat a pedagógia egyik mindig jelenlevő nagy kísértésére, ha mindent elurial az oktatás, és kiszorul a nevelés. Éspedig azért, mert a „fiatalembert pal-lérozott erkölcsi életre vezetni, ideális felfogású, nemesen élő emberré, jellem-mé tenni, rossz szokásaiból kivetkőztetni keservesebb és kockázatos dolog, ellen-ben valamelyes tudást belevetni min-den közepes tehetségű emberbe lehet. Ezért is nevelők és nevelőintézmények szívesebben adták mindig fejüket tanít-ásra, mint jellemnevelésre”. Ugyancsak helyesen látta, hogy teljes értékű ember ott nevelődik, ahol az erkölcs, a jog és az illem egy és ugyanazon értékrend sajátos kifejeződési módjai. A jog inkább véd, az illem pedig kívánatosá teszi az erkölcsi értékeket, mivel az emberi érintkezések során szép formába öltözteti azokat.

**14.** A történész éles szemével látta a pe-dagógia történetében uralkodó eszmék és eszmények harcát, ezért reflexiója rövid, de velős eszme- és szellem-történeti analízis-nek tekinthető.

**15.** Schütz Antalt nem töltötte el sem félelemmel, sem bizonytalanságérzettel az a folyamat, ami a társadalmak elke-reszténytelenedéseként tört előre<sup>31</sup>. Vi-lágosan látta, hogy csonka eszménnyel

<sup>30</sup> Vö. AMBRUS, B., *Önnevelés*, Székesfehérvár 1939, 5-6.

<sup>31</sup> Vö. SCHÜTZ, A., *Titkok tudománya*, Budapest 1940, 92-96.

még a legtökéletesebb módszerek sem fognak komoly eredményt elérni (kódolt a személyiség diszharmoniója; vö. a XX. század az idegesség százada; a legtöbb ember összeroppanásának igazi oka többnyire nem a külső körülményeiben keresendő, hanem a helytelen nevelésben, az idejekorán el nem sajátított önnevelésben), és az ilyen pedagógia néhány emberöltő után történelmi relikviává válik. Nem így a katolikum hordozta nevelési eszmény, mert felülmúlhatatlan és tökéletes, és még akkor is jobb hatásfokot ér el, ha a legjobb módszereket nem tudjuk, vagy nem áll módunkban alkalmazni. Az egyház és a katolikus pedagógusok tudnak várakozni és szívesen, csendesen dolgozni, míg egyszer újra történelmi eszmévé, történelemcsináló eszmévé, eszménnyé válik a keresztény nevelési eszmény, mely nevelőt és növendéket egyaránt áthat. Schütz tudta, hogy az egyház "páratlan pedagógiai eszközökkel fölszerelve látott hozzá a népek neveléséhez. Alapítójában rámutathatott a megtettesült Tökéletességre, mely felé törekednünk kell; a túlvilági jutalom és büntetés motívumának beállításával és kegyelmi eszközeinek kimeríthetetlen tárházával pedig megadta az energiát is az ideál felé vezető útra. Tudott szelíd lenni az emberek gyöngeségeivel szemben, de tudott keményen szembeszállni a rosszakarattal. Tudta szelíd és alázatos Mesterével édesgetni a gyámoltalant, félénket, ügyetlent, ingadozót, gyengét, de korbáccsal kezében állt szembe az erkölcsi ideálok minden romlottszívű rombolójával"<sup>32</sup>. Schütz Antal végül tudta azt is, hogy a teljes értékű nevelési eszmény megvalósítói itt a földön a szülők,

a tanítók és lelkiatyák vállvetett munkájának eredménye<sup>33</sup>. És ez így lesz egészen a világ végéig.

#### 4. BEFEJEZÉS

E pedagógiai munka kiadásával mindekelőtt áldozunk a magyar pedagógia-történet tudományának, hogy árnyaltabb képet kapjon ama kor pedagógia-tudományának neves művelőiről, tudósairól. Ezt megköveteli egyébként a tárgyilagosság elve is. Schütz Antal nevének és szellemi örökségének ott a helye a 20. századi magyar katolikus pedagógiateoretikusok legjobbjai között (Bognár Cecil, Tóth Tihamér, Marczell Mihály, Huszár Győző, Kornis Gyula).

Úgy gondoljuk, hogy az állandósultnak tekinthető tudományos technikai forradalom harcterén végre új forradalmi erőnek kell(ene) megjelennie és legalább olyan, de békés erővel kell(ene) beleszólnia az emberiség és az egyes ember életébe, mint a ma tudománynak és a technikának, illetve médiának s ez az emberi emberré nevelés lehetőségeinek megteremtése és kivitelezése. Ehhez ismét a teljes értékű embereszményhez kell visszatérnünk, illetve azt felismernünk. Leghathatósabb ellenszere lenne ez az elharapódzó barbarizmusnak, bűnözésnek, eltömegesedésnek, lelkekben tátongó ürességnek, szélsőséges és lázongó magatartásnak. Békét ez teremthet a népek közt és a szívekben, mely a lélek harcának, vagyis a nevelésnek, nevelődésnek gyümölcse. Az emberi nemnek és az egyes embernek a felemelését alapvetően a nevelés és oktatás minősége dönti el, a nemzeti nagyságok hagyatékának birtokba vételével. Ezért valljuk, hogy ennek az új századnak bizonyos értelemben a

<sup>32</sup> Vö. Tóth, T., *Az ifjúság lelki gondozása I.* (Tóth Tihamér összegyűjtött munkái VI), Budapest 1935, 72.

<sup>33</sup> Vö. MARCZELL, M., *A bontakozó élet 6. A nevelés alapvonalai*, Budapest 1934, 39.



nevelés századának kell lennie, s ebben a megújító és megújuló tevékenységben az Egyház alapítójának, a legnagyobb és legegységesebb Mesternek és Tanítónak parancsa és útmutatása szerint kell kivennie részét a katolikus pedagógiának és pedagógusainknak.

Schütz Antal professzor, az MTA tagja és a Korvin Lánc birtokosa ennek a célnak és küldetésnek szellemében írta meg pedagógiáját, amiért az utókor úgy mond köszönetet, hogy tanulékony, vagy inkább szólítható lélekkel olvassa és meglátásait a mindennapok pedagógiájában alkalmazza.

### ÖSSZEFOGLALÓ

Schütz Antalt a 20. századi magyar katolikus pedagógiateoretikusok legjobbjai között (Bognár Cecil, Tóth Tihamér, Marczell Mihály, Huszár Győző, Kornis Gyula) kell számon tartanunk, ami annál is inkább fontos, mert a pedagógiatörténet máig elhanyagolja ennek a munkásságnak megfelelő értékelését. Az emberi nemnek és az egyes embernek a felemelését alapvetően a nevelés és oktatás minősége dönti el, a nemzeti nagyságok hagyatékának birtokba vételével. Ezért valljuk, hogy ennek az új századnak bizonyos értelemben a nevelés századának kell lennie, s ebben a megújító és megújuló tevékenységben az Egyház alapítójának, a legnagyobb és legegységesebb Mesternek és Tanítónak parancsa és útmutatása szerint kell kivennie részét a katolikus pedagógiának és pedagógusainknak.

Schütz Antal professzor, az MTA tagja és a Korvin Lánc birtokosa ennek a cél-

nak és küldetésnek szellemében írta meg pedagógiáját, amiért az utókor úgy mond köszönetet, hogy tanulékony, vagy inkább szólítható lélekkel olvassa és meglátásait a mindennapok pedagógiájában alkalmazza.

### SUMMARY

Antal Schütz should be considered among the best Hungarian Catholic pedagogy theoreticians of the 20th century along with Cecil Bognár, Tihamér Tóth, Mihály Marczell, Győző Huszár and Gyula Kornis. It is important to underline the importance of this since pedagogy history has neglected to appreciate his work in the proper way. Raising human beings and forming the individual fundamentally depends on the quality of breeding and education while making use of the heritage bequeathed to us by the great people of our nation. This is why we profess that this new century has to become in a sense the century of education and that the Catholic pedagogy and our pedagogues have to partake in this renewing and innovating activity according to the commands given and directions shown by the founder of the Church, the greatest and most universal Master and Instructor.

Professor Antal Schütz, member of MTA (Hungarian Academy of Sciences) and holder of the Corvin Chain wrote his pedagogy in the spirit of this aim and this mission; and posterity can thank him for his work by reading it with a docile or rather with an open mind and by applying his views in their everyday pedagogy.

**Bonum ex malo non fit.**

*Seneka*