

Kodácsy-Simon Eszter

KIVEZETÉS – BEAVATÁSSAL

OKTATÁSI FORMÁK PAUL TILLICH SZERINT, TEKINTETTEL A NEMZETI KÉRDÉS OKTATÁSBAN ELFOGLALT HELYÉRE

Paul Tillich, a 20. század egyik legnagyobb hatású teológusa ugyan kevés művében foglalkozott az oktatás kérdésével, mégis kiemelt fontosságúnak tartja azt, amely még a rendszeres teológia számára is „feltétlen jelentőségű”.¹ Az a néhány írás, amelyekben Tillich előveszi az oktatás – és különösen is az egyházi vagy a vallásos oktatás² – kérdését, hasznos szempontokat adhat az egyházi iskoláról és a hitoktatásról történő mai eszmecseréhez is.

Három oktatási cél – három oktatási forma

Tillich rendszerezése szerint³ az oktatást alapvetően három különböző cél határozza meg, s ezek alapján háromféle jellege van: a technikai, a humanisztikus és a beavató (*inducting*). A technikai oktatás fedi le a készségek és képességek fejlesztését, valamint azoknak az alapismereteknek az átadását, amelyek általános része az írás, olvasás és számolás megtanítása, speciális része pedig az egyes mesterségekre való tanítás – legyen az akár kézműves- és iparosfoglalkozás, akár olyan szellemi munka, mint az orvosi vagy a tanári pályára való felkészítés. Ez a fajta oktatás mindig gya-

¹ TILLICH 2002, 509. o.

² Vallásos oktatás alatt Tillich egyszerre ért az egyház közösségeiben mint a „Lelki Közösségek” megvalósulásának lehetséges helyszínein zajló hitoktatást – amely ma többek között a gyülekezeti hitoktatás, a konfirmációs oktatás vagy a bibliaórák területeit fedi le –, illetve az oktatási intézmények keretei között gyakorolt vallásos oktatói-nevelői munkát is.

³ Tillich két alkalommal fogalmazza ezt meg: először a *The World Situation* című tanulmányában, amelyet 1945-ben írt, majd másodjára egy bő évtizeddel később, 1956 októberében a *Theology of Education* című előadásában. Ez utóbbit New Hampshire állam egyik híres egyházi iskolájában, a Saint Paul's School-ban adja elő, az iskola alapításának 100. évfordulója alkalmából rendezett, *The Church School in Our Time* című konferencián.

korlati jellegű, s pontosan olyan régi, mint amióta a szülők tanítják a gyermekeiket az alapismeretekre és az eszközök mesterségszerű használatára.⁴

Ám ez az oktatás sohasem csak kizárólag technikai, mert mindig együtt jár vele a humanisztikus oktatás több-kevesebb eleme is: például fegyelemre és figyelemre nevel, a munkában való felelősségvállalásra tanít, vagy a szakmai közösségnek való megfelelésre segít. A humanisztikus oktatás lényege Tillich megfogalmazásában: „az emberben rejlő mindenféle egyéni és társas lehetőség kibontakoztatása és fejlesztése”,⁵ „az emberi természet, az emberség aktualizálása”,⁶ vagyis azoknak az emberi potenciáloknak a ténylegesítése, „amelyek az oktatásban részesedő egyén történelmi sorsa szerint lehetségesek”.⁷ Tillich a humanisztikus oktatás gyökereit a korai reneszánsznak abban a vallásos vélekedésében találja meg, amely szerint a végtelen minden végesben jelen van,⁸ így számára ez az oktatási forma lényegében vallásos, formájában pedig kulturális. Tillichnél a humanisztikus oktatás kiindulása és célja nem teljesen azonos a humanizmus nevelési elgondolásaival: nem a gyermekből mint „alaktalan anyagból” formálunk embert a tudás átadásával és az erények fejlesztésével,⁹ s nem az ember önmagában áll a középpontban, aki akár önerejéből is „felkapaszkodhat Istenhez”.¹⁰ Sokkal inkább abból indul ki a humanisztikus oktatás értelmezésekor, hogy minden ember egy mikrokozmosz, akiben a nagy univerzum – annak minden vallási tartalmával – tükröződik. A humanisztikus oktatás célja már egyezik a humanista nevelés céljaival: a feladat a gyermekben rejlő lehetőségek megtalálása és kibontása,¹¹ de ezt számára a végtelennek az egyes emberben való tükröződése teszi lehetővé.

A legfontosabb oktatási forma leírását – más keresztény teológusokhoz és pedagógusokhoz hasonlóan – Tillichnél is a humanista neveléssel való összevetésben találjuk meg. A humanisztikus oktatás Tillich szerint a beavató oktatás ellenében született meg, annak mintegy ellenpontjaként. Tillich úgy látja, hogy a beavató oktatás mindig jelen volt kisebb-nagyobb mértékben az adott oktatási rendszerben. A gyermekek beavatása a család rendszerébe, szokásaiba, hagyományaiba, szimbólumaiba természetes módon történt s történik ma is. Ennek célja nem a potencialitások aktuálissá tétele, hanem a csoport – család, közösség, törzs, nép,

⁴ TILlich 1956, 146. o.

⁵ Uo.

⁶ TILlich 1945, 15. o.

⁷ TILlich 2002, 434. o.

⁸ TILlich 1956, 147. o.

⁹ Erasmust idézi PUKÁNSZKY–NÉMETH 2006, 125. o.

¹⁰ Uo. 113. o.

¹¹ TILlich 1945, 15. o.

egyház – aktualitásába való bevezetés, végső soron pedig az, hogy „bevezessen a lét titkába”¹² s az életkérdésekre adott vallási szimbólumok világába.

A beavató oktatáshoz is fontos megérteni Tillich „vallásos szimbólum”-fogalmát. Eszerint „a szimbólum és a jel különbözik; hogy ti. a jel nem áll szükségszerűen kapcsolatban azzal, amire utal, viszont a szimbólum részesedik abban a valóságban, amelyre vonatkozik. [...] A szimbólum – mintegy korrelációban – együtt él és hal meg azzal a valósággal, amit szimbolizál, és azokkal az emberekkel, akik szimbólumként fogják fel.”¹³ Tillich a legfontosabb vallási tanításokat – mint például személyes Isten, Bukás, Kereszt, Új Lét, Krisztus, Isten Országa – szimbólumként értelmezte, amelyek nem csupán vallási – esetleg dogmatikai – fogalmak, hanem mélyebb valóságrétegre utaló szimbólumok. A beavató oktatás fontos eleme az ezek ismeretébe, megértésébe és megélésébe való bevezetés.

A beavatás történhet spontán módon, az egyénnek a csoportban való részvétele által, de lehet tudatos vezetés eredménye is. Ez utóbbinak fontos eszköze az értelmezés, amelyet Tillich az általa sűrűn gyakorolt logikai formában kapcsol össze: „A bevezetés megelőzi az értelmezést, de az értelmezés teszi teljessé a bevezetést.”¹⁴ A beavatás és annak értelmezése szorosan összekapcsolódik a vallásos oktatásban is, mert „az egyház életét nem lehet megérteni az abban való részesedés nélkül; de megértés nélkül a részesedés gépies és kényszerű lesz”.¹⁵ Magyarázat nélkül nem valósul meg a beavatás, és ezt jól tudják a beavatódás döntése előtt álló emberek is, amint azt Péter apostol (Mt 15,15) vagy az etióp kincstárnok (ApCsel 8,31) kérdésében is láthatjuk, s mindkét esetben nyomon követhetjük a beavatódás lelkesedését és örömét is egy hitvallás (Mt 16,16), illetve egy keresztelés (ApCsel 8,36) formájában.

A beavatás és értelmezés kölcsönös kapcsolatára szemléletes példa a tanítás egyik bibliai formája (héberül *lamad* vagy *yarah*, görögül *didasko*) lehet,¹⁶ amelynek locus classicusaként az 5Móz 11,19kk verseket lehetne említeni: „*Tanítsátok meg ezeket a fiaitoknak is: ezekről beszélj, akár a házadban vagy, akár úton jársz, akár lefekszel, akár fölkelesz! Írd föl azokat házad ajtófélfáira és a kapuidra...*” De jól példázza az

¹² TILLICH 2002, 444. o.

¹³ Uo. 197. o.

¹⁴ TILLICH 1956, 149. o.

¹⁵ TILLICH 2002, 509. o.

¹⁶ A másik két oktatási formát is össze lehetne vetni a többi bibliai tanításfogalommal: a technikai oktatásnak megfelelhet a *katecheo*, amennyiben a hit technikai, formális, tételes tudásaira való tanítást értjük alatta; a humanisztikusnak a *paideuo*, amennyiben a nevelés kíséretét és kibontakoztatást jelent; valamint a beavató a *didasko* mellett a *paradidomiva* is párhuzamba állítható, ha Pál apostollal együtt a jelen szükségleteire is választ adó hagyományok továbbadását értjük alatta. (Lásd KODÁCSY-SIMON 2013.)

értelmezésnek és a részvételnek a kapcsolatát az is, ahogy a zsidó hagyományok szerint az ünnepen való részvétel okát, hátterét, szimbólumait a szülő elmagyarázza a gyermekének, amikor az már rákérdez, vagy ahogyan a legkisebb fiú elmondja a szabadulás történetét a páskavacsorán. S a zsidó házak ajtófélfájára tűzött kis papírtekercs, a mezúza is a beavatás fontos elemeit jeleníti meg: a bevonást, az átlépést és a bennléteket.

Tillich példaként kora amerikai iskoláinak esetét hozza. Úgy véli, hogy többek között a történelemoktatásra való nagyobb igénynek sem egyszerűen humanisztikus, hanem beavató oktatás iránti igényből származó oka van, hiszen a nemzet múltját és hagyományait, életét és szimbólumait egy bizonyos életkor felett el is kell magyarázni, tudatossá is kell tenni az azokban való részvétel mellett.

Szülők – közös oktatási érték Tillichnél és Luthernél

Ezen a ponton legalább egy gondolat erejéig érdemes összevetni Tillich felosztását Lutherével, elsősorban a szülők szerepe miatt. Bár Luther a tanítást más szempont szerint, tematikusan osztja fel¹⁷ – természetes tudásra, alapismeretek elsajátítására és hittartalmak ismeretére –, a szülőknek mégis mindkettőjük rendszerezése szerint kiemelt szerepe lehet, és fontos felelőssége van. A szülői példa az, amely Luthernél mindháromfajta ismeret átadására, Tillichnél pedig mindhárom megközelítés gyakorlására alkalmas lenne: a technikai, a humanisztikus és a beavató szempontokra is. Vegyük észre ugyanis, hogy a technikai oktatással – az annak során megvalósuló humanisztikus célok mellett – erősen együtt jár a beavató jelleg is: az a tudás, ahogyan az apa elkészíti a fazekaskorongon az edényt, ahogyan az anya megvarrja a ruhát, ahogyan beszél az ügyvéd apa, ahogyan tanít a tanár anya, s amilyen fogalmakkal, amilyen hangsúllyal beszélnek Istenről, hitről a szülők, vagy ahogyan imádkoznak a nagyszülők. Az a mód, azok az örökíthető – de nehezen tanítható – részletek, amelyeket a gyermek mint tanuló ellesni, átvenni tud, de megtanulni nem, legalább olyan fontosak az életben való alkalmazáshoz, mint a tényszerű ismeretek, s ebben a szülők felelőssége – legalább az iskolaválasztás kérdéséig – jelentős lehet.

¹⁷ Lásd LUTHER 1524; KODÁCSY-SIMON 2015.

Versengés az oktatási formák között

De hogyan néz ki ennek a három oktatási formának a megjelenése az iskolában? S van-e különbség ezek egyházi iskolai megjelenésében?

Tillich a választ történelmi példák elemzése során adja meg. Fontos számára az oktatás latin szavából (*educatio*) s annak jelentéséből kiindulni. Az *e-ducatio* jelentése – „»kivezetni valamiből«, nevezetesen a »durvaság« állapotából” – ugyanis elvezet minket az oktatás fő kérdéséhez: „Kivezetni – de hová? (Pontosabban: mibe?)”¹⁸

A modern kor előtti európai oktatás célja Tillich szerint „az egyénnek az élő közösségbe és az egyház hagyományába” való bevezetése volt. Bár a három oktatási forma folyamatosan versengett egymással, mégis, a modern kor előtti időszakban a beavató tanítás megkérdőjelezhetetlen hatalommal bírt, amelyben nagy szerepet játszott az, hogy „mibe” történt a beavatás.¹⁹ Az a valóság, amelybe a beavatás történt, maga a keresztény egyház, a „Corpus Christianum” volt, amely egyszerre foglalta magában mind a vallási, mind a politikai, mind a kulturális kérdéseket. Talán még ennél is fontosabb szempont volt az, hogy ez a keresztény egyház többé-kevésbé egységes valóság volt, s bár tanításában mindig voltak szakadások, az élő közösséget s az abba való beavatás meghatározó szerepét elvitatni nem lehet tőle.

Az az ok, ami miatt a humanisztikus oktatás fellázadt a beavató ellen, a mai napig meghatározza a tanításról alkotott képünket. A humanisztikus oktatás a valamibe való bevezetés helyett elsősorban az egyént és az egyes ember képességeit akarta kiemelni, ezért fellépett a beavató oktatás ellen. A humanista nevelési elvek szerint az egyénben rejlő lehetőségek megvalósítását akadályozza a közösségbe való beavatás. Tillich teológiájában azonban ez a kettő békésen megfér egymással, sőt az egyediesülés és részesedés egymás dinamikus párjai, amelynek értelmében „részesedés nélkül nincs egyén, és közösségi lét nélkül nincs személyes lét. [...] Az egyediesülés és részesedés a lét minden szintjén kölcsönös függésben van.”²⁰ Az egyén–közösség dinamikájában való egyensúly megtalálása ma is fontos kérdése az oktatás és az egyházi iskolák mindennapjainak.

A humanisztikus oktatás kezdetben arisztokratikus jellegű volt, vagyis a különleges egyéneknek járt – akik vagy feudális jogaik miatt, vagy egyéni képességeik miatt voltak kiemelkedőek. A tömegeket azonban ez a fajta humanisztikus tanítási ideál nem tudta elérni. Tillich rámutat arra, hogy a népoktatással a humanisztikus oktatás céljai csorbát szenvedtek, hiszen az egyénre kevesebb figyelmet tudtak fordítani, ugyanak-

¹⁸ TILlich 2002, 434. o.

¹⁹ TILlich 1945, 15. o.

²⁰ TILlich 2002, 151. o.

kor a beavató jelleg sem valósulhatott meg igazán, mert az egy felszínesebb síkra, az erkölcsi kérdésekbe és a társadalom normáiba való bevezetés szintjére helyeződött át.²¹

A 19. századra a humanisztikus oktatásból kikerült az oktatás fókuszja és lelki központja, ami nélkül üressé vált. Tillich rámutat két nagyon fontos dologra, ami véleményem szerint a mai napig meghatározza az oktatásunkat. Egyrészt a technikai oktatás vált uralkodóvá, s az ipari társadalom igényeihez való alkalmazkodás lett az oktatás fő célja.²² A 19. századtól kezdődően, a modern kor gyors technikai fejlődésével párhuzamosan ez az új szempont lett meghatározó az oktatásban is, ami a tömegoktatással szoros oksági kapcsolatban állt, és amit Tillich az „alkalmazkodás”²³ (*adjustment*) kifejezésével jellemez. A technikai oktatás átvette a főszerepet, s megtanította készségekre és egy-egy részterületen belüli szakismeretekre a tanulókat. Tillich hangsúlyozza, hogy ebben a szakaszban az alkalmazkodás egyre fontosabb szerephez jutott: alkalmazkodás az épp fennálló társadalom igényeihez, a termelés üteméhez, az ipari fejlődés céljaihoz – s észrevehetjük, hogy még az uralkodó rend normáihoz való alkalmazkodás is technikai jellegűvé vált.

Másrészt a technikai oktatásban nemcsak a beavató jelleg tűnik el, de még a humanisztikus célok is kiüresedtek. Tillich rámutat arra, hogy mivel ezek hiányérzetét nem lehet eltüntetni, ezért azokat a kultúra elemeivel próbálták helyettesíteni. Erről a törekvésről azonban joggal állapítja meg, hogy nem járhatott sikerrel, hiszen a kultúra mögötti cél és tartalom eltűnt, a kultúra alkotásai pedig pusztán eszközzé váltak az oktatásban, fókusz és középpont nélkül. Tillichnél ez a vallás és a kultúra kölcsönös egymástól függéséből érthető meg: „...a vallás a kultúra lényege, a kultúra a vallás formája.”²⁴ A lényegét eltávolítva azonban „a múlt kulturális vívmányai egy idealisztikus fátylat húznak ennek a fajta [technikai] oktatásnak a meztelenségére”,²⁵ amely nem tudta – s ma is láthatjuk, hogy nem tudja – sokáig tartani magát.

Nemzet és beavató oktatás?

A hiányzó középpontot valamivel pótolni kell. Alap, fókusz, végső cél nélkül nemcsak tanítani és tanulni nem lehet, de az egész élet értelmét és mélységét megtalálni is lehetetlen. Az oktatásban többször is próbálták ezt valamivel pótolni, s Tillich tanulságosan írja le ennek következő lépését. Mivel az egyház megszűnt az oktatás

²¹ TILLICH 1945, 16. o.

²² TILLICH 1956, 149–150. o.

²³ TILLICH 1945, 16. o.

²⁴ TILLICH 1973, 332. o.

²⁵ TILLICH 1945, 16. o.

közvetítője lenni – s vele a vallási szimbólumok a beavatás céljai maradni –, ezért a helyi közösségek, városok és nemzetek vették át ezt a szerepet. A nemzet lett az a közösség, amelynek életébe bevezetődött a tanuló, s amelynek történelme, múltja, nyelve, földrajza, társadalma és kapcsolati rendszere kapta a főszerepet az értelmezés és beavatás során.²⁶ Ezt csak megerősítette az iparosodás gyors folyamata, amely a nemzeti egységek igényeihez és szükségleteihez igazított minden más szempontot. A technikai oktatás mögötti ürességet tehát a nemzeti ideával fedték be – mert valóban betölteni nem lehetett.

A kérdés az, hogy vajon az ipari társadalom egyes csoportjaiba vagy az egyes nemzetekbe történő bevezetés betöltheti-e a beavató oktatás funkcióját. Amint korábban láttuk, hogy a kultúra elemei sem tölthetik be a humanisztikus oktatás szerepét, úgy erre a kérdésre is nemleges választ kell adni, amelyet Tillich így fogalmaz meg: „A beavatás eszménye, amint a középkori társadalomban is láttuk, meghaladta a társadalmi és nemzeti határokat. Ezek nem hiányoztak, de az oktatás végső célja túlmutatott ezeken valami végső, feltétlen, egyetemes felé. A középkori oktatás beavatása egy szimbólumokkal rendelkező közösségbe való beavatás volt, amely szimbólumokban az emberi létezés és értelem kérdéseire adott válaszok megfogalmazódtak. Úgy is mondhatjuk, hogy a beavatás az emberi létezés titkaiba való bevezetés volt!”²⁷

A nemzeti elem lehet erős, de nem lehet kizárólagos, nem lehet központi. A nemzeti elem semmilyen oktatásból nem tud hiányozni, hiszen a kultúra részeként ez is a vallás formája, így a vallásos, egyházi oktatásban is szerepet kap, szerepet kell hogy kapjon. Gondolhatunk erre úgy, mint azt az ószövetségi példán vagy akár Tillich korának amerikai példáján keresztül láttuk. S észrevehetjük, hogy a nemzeti kérdés iránti fokozott érdeklődésben megmutatkozik a beavató oktatás iránti igény, de ennek fordítottja is igaz: a nemzeti elem elutasításában meglátszik az oktatásnak az a kudarca, amely vagy a bevezetést, vagy az értelmezést hagyja ki a tanítási-tanulási folyamatból.

A nemzet kérdése kapcsán a baj akkor kezdődik, ha a nemzeti elem – minden más kulturális elemhez hasonlóan – a forma szerepéből a lényeg szerepére tör, s hagyjuk, hogy azt átvegye. De miért nem törhet a nemzet – vagy a kultúra – a lényeg szerepére? Miért nem lehet sikeres beavató oktatás az, amely ezt tűzi ki célul? Tillich rendszere alapján azt válaszolhatjuk, hogy azért, mert az ember létkérdései s az ezekre választ adó vallási szimbólumok túlmutatnak a nemzet fogalmán.

Erre egy szélsőséges példát említhetünk, azt a történelmi helyzetet, amely Tillich

²⁶ TILlich 1945, 17. o.

²⁷ TILlich 1956, 151. o.

életét és gondolkodását is közvetlenül határozta meg. A II. világháború befejezésének évében megfogalmazott, *The World Situation* című írásában teljes elutasítással ír arról a szituációról, amikor egy nemzet vált azzá az ideológiai központtá, amely abszolút odaadást és rajongást várt el a hozzá beavatásra kerülő emberektől. Egy évtizeddel később, 1956-ban, a *Theology of Education* című előadásában viszont már ugyanezt a helyzetet elemzi is, s ennek során hívja fel a figyelmet arra, hogy „a második világháború előtt az európai fiatalok mennyire vágytak olyan szimbólumokra, amelyekben a létezés értelmének kérdése meggyőzően fejeződik ki számukra. Vágytak arra, hogy beavattassanak ezekbe a feltétlen odaadást kívánó szimbólumokba, akkor is, ha azok démoni-destruktív jellege hamarosan megmutatkozott. A fiatalok valami abszolút komoly dologra vágytak – nem pedig a kulturális termékekkel való játszadozásra.”²⁸

A fiatalok – a felnőttekkel együtt – ma is vágnak valamire, ami teljes komolysággal megszólítja őket, és abszolút súllyal bír az életükben. Nem biztos, hogy ma a nemzeti kérdés lesz az, amiben keresik és megtalálni vélik azt, ami felé feltétlen odaadással fordulnak, hanem mai világunk számos más elemére gondolhatunk, amelyeknek azonban az egyes ember életére nézve éppoly démoni hatása lehet. Erre utal a számos – fizikailag és lelkileg egyaránt – helyét kereső ember, az alternatív valóságokba való menekülés, vagy a rendkívül sokféle függőségi forma és nagyszámú függőségben szenvedő ember, amelyek mind-mind az ember beavattatásának igényét jelzik.

A kivezetéshez hozzátartozik a beavatás. Beavatás nélkül nincs kivezetés. Az oktatás (*e-ducatio*) kivezetése valamit kell hogy adjon az azt megelőző állapot helyett. Önmagában álló, „jelző nélküli” oktatás nincs, csak olyan, amely meg tudja mondani, hová juttatja el azokat, akiket kivezet a durvaság, barbárság állapotából.

A kérdés tehát nem az, hogy szükség van-e ma beavató oktatásra, hanem az, hogy az oktatás, az egyházi iskola oktatása s a hittanóra meg tudja-e adni nekik ezt a beavatást. Az a beavatás, amit felkínál, vajon teljes erővel meg tudja-e szólítani őket? Vajon fel tudja-e mutatni a válaszokat a valódi életkérdéseikre? S képes-e megmutatni, hogy az emberek létkérdésére a válasz a vallási szimbólumokban található?

Egyházi iskola és beavató oktatás

Tillich ebben látja az egyházi iskola határozott szerepét, mert ez lehet az a hely, ahol a középkorig gyakorolt beavató oktatás továbbra is megvalósulhat – úgy, hogy a technikai oktatás szükségességét is elismerik, s a humanisztikus oktatás problémájára is megoldást találnak. A modern kor előtti egyházi iskolák és a maiak között legalább két nagy különbség létezik: a felekezeti megosztottság és – amint korábban

²⁸ TILlich 1956, 152. o.

már említettük – részben a technikai társadalmak különböző ütemű fejlődései és igényei által felerősített nemzeti megosztottság. A középkori helyzettel szemben a mai egyházi iskola a keresztény világ egy kis területére épül, egy adott felekezettől, hitvalló csoporttól vagy akár nemzeti egyháztól függ. Nem reprezentálja az egész kereszténység szellemiségét – s nagyobb probléma, ha nem is akarja ezt megtenni.

Emiatt Tillich felhívja a figyelmet arra a veszélyre, hogy „ha a beavatás alapja túl kicsi, s nem elég erős ahhoz, hogy olyan személyes középpontot adjon, amely az élet minden területére kisugárzik”,²⁹ akkor könnyen kerülhet az izoláció állapotába a tanuló, s a beavató oktatásban való részesülésének nem lesz hosszú távú eredménye. Amikor ugyanis egy későbbi életszakaszban kérdései és kételyei merülnek fel, s rájön, hogy a neki átadott szimbólumok és ismeretek nem az élet egészére adnak választ, akkor könnyen válhat szkeptikussá, s fordulhat mindaz ellen, amibe bevezetni szándékozta őt az oktatás.

Mai példákon keresztül is láthatjuk, hogy nem szükségszerű, hogy épp a – felekezeti vagy nemzeti – közösségek azok, amelyek meghatározottságuk miatt túl kicsi alapon végeznék a beavató oktatást. Sőt a korábban említett történelmi példa épp az ellenkezőjére mutat precedenst. Ám ennek lehetséges veszélyét mindig szem előtt kell tartania az egyházi iskolának, a keresztény nevelésnek és a hitoktatásnak is: a közösség identitását meghatározó tanítások ne szűkítsék le a szimbólumok teljes tartalmát valamely részigazságra.

Ezt megelőzendő, valamint a humanisztikus oktatás problémájára is megoldást keresendő az egyházi iskolának – s a benne folyó hitoktatásnak különösen is – meg kell fontolnia a létkérdések és az azokra adható válaszok dilemmáját. Ennek gyökere az, hogy az iskolás korosztály még nem feltétlenül fogalmazza meg magától azokat az életkérdéseket, amelyekre a kereszténység szimbólumai választ adhatnának. Ezért a tanároknak – különösen is a hittant oktatóknak – úgy kell tanítaniuk, hogy próbálják megtalálni azokat az egzisztenciális kérdéseket, amelyek a tanulók számára fontosak, s mutassák meg, hogy a kereszténység szimbólumai épp ezekre adnak választ. A kérdés és válasz közötti valós korreláció – amely Tillich teológiájának egyik alapfogalma – nélkülözhetetlen a beavató oktatáshoz. Még akkor is így van ez, ha a kérdésszituációt a tanárnak és az iskolának kell előmozdítania. Ahol viszont ez megtörténik, ott a humanisztikus oktatás is magától értetődően létrejön, amelynek alapja szintén a saját magunkra vonatkoztatott kérdés: Milyen vagyok? Milyen lehetek? Miként valósítsam meg a lehetőségeimet, éljem meg az adottságaimat? Hogyan fejlődjek? Mivé akarok válni? Hogyan éljek Isten dicsőségére? Tillich is hangsúlyozza, hogy az igazi válasszal korrelációban lévő valós kérdésszituáció segíti

²⁹ TILlich 1956, 153. o.

a három oktatási forma együttes – egymást is segítő – megvalósítását, amelyben a humanisztikus oktatás megszűnik a beavató alternatívájává, adott esetben riválisává vagy konkurensévé lenni, s a technikai is az őt megillető helyre kerülhet.

Az egyházi iskola kérdése nem csak az egyházi iskola kérdése.³⁰ Az egyházi iskola kérdése egyrészt az egész egyház s az egyházi iskola mögött álló gyülekezet kérdése, amely „Lelki Közösségként” kell hogy magában hordozza az iskolát, és ekként kell hogy bevezessen a lét titkába és az életkérdésekre adott vallási szimbólumok világába. Másrészt legalább annyira a kultúra és vallás, társadalom és egyház, oktatás és egyház kérdése is, akiknek teljes összefüggésében kell kezelni ezt a kérdést. A kérdés Tillich szerint is végtelen, amelyet minden generációnak újra és újra meg kell válaszolnia.

Ma, amikor az egyházi iskolák és az iskolák is éppúgy felvetik a létük kérdését, kellő bátorsággal meg tudják ragadni az – akár külső kényszerítő körülmények hatására felmerülő – lehetőséget arra, hogy a beavató oktatást valósítsák meg. Ha túl tudunk lépni a pusztán technikai – akár vallási témákban is megjelenő technikai – oktatás szintjén, s a technikai oktatást a helyén tudjuk kezelni eszközként, valamint a végcél helyett hasznos formaként tudunk tekinteni a kulturális alkotásokra, s nem elégszünk meg a humanisztikus oktatás köztes értékeivel sem, akkor az egyházi iskola mindennél nagyobb értéket tud adni a diákjainak. Az egyházi iskolának ehhez „kötelessége túltekintenie a saját határain, hagyományain és törvényein”,³¹ legyenek azok nemzeti, felekezeti vagy bármilyen más határok.

Felhasznált irodalom

- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk): *Pedagógiai lexikon*. 2. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- KODÁCSY-SIMON Eszter: Van-e helye a hitoktatásnak az iskolában? *Credo*, XIX. évf. 2013. 3. sz. 49–55. o.
- KODÁCSY-SIMON Eszter: Miért tart fenn az egyház iskolát? In: Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és oktatás*. Luther Kiadó, Budapest, 2015. 184–204. o.
- LUTHER Márton: Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett [1524]. In: Masznyik Endre (szerk.): *D. Luther Márton művei*. 4. köt. Luther Társaság, Pozsony, 1908. 157–187. o.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

³⁰ TILlich 1956, 156. o.

³¹ Uo. 157. o.

- RE MANNING, Russell: *Theology at the End of Culture. Paul Tillich's Theology of Culture and Art*. Peeters, Leuven, 2005.
- ROWE, William L.: *Religious Symbols and God*. The University of Chicago Press, Chicago, 1968.
- TILLICH, Paul: The World Situation [1945]. In: uő: *The Spiritual Situation in Our Technical Society*. Szerk. J. Mark Thomas. Mercer University Press, 1988.
- TILLICH, Paul: A Theology of Education [1956]. In: uő: *Theology of Culture*. Szerk. Robert C. Kimball. Oxford University Press, Oxford, 1959. 146–157. o.
- TILLICH, Paul: Communicating the Christian Message. A Question to Christian Ministers and Teachers. In: uő: *Theology of Culture*. Szerk. Robert C. Kimball. Oxford University Press, Oxford, 1959. 201–213. o.
- TILLICH, Paul: On the Boundary. In: uő: *The Boundaries of Our Being*. Collins, London, 1973. 285–352. o.
- TILLICH, Paul: *Rendszeres teológia*. Ford. Szabó István. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.