



MESTER ÉS TANÍTVÁNY MASTER AND DISCIPLE

Új folyam IV. különszám
Gravissimum Educationis 60
– Az egyházi nevelés távlatai
2026



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam IV. különszám
Gravissimum Educationis 60 – Az egyházi nevelés távlatai
2026

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Vendégszerkesztők:

Zsódi Viktor Sch.P. (Piarista Rend Magyar Tartománya)

Kalmár Petra (Piarista Rend Magyar Tartománya)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar

Mester és Tanítvány Pedagógiai folyóirat

Megjelenik félévente

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Vendégszerkesztők:

Zsódi Viktor Sch.P. (Piarista Rend Magyar Tartománya)

Kalmár Petra (Piarista Rend Magyar Tartománya)

Szerkesztőbizottság:

Barabási Tünde PhD (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Dellagiulia, Antonio PhD (Pápai Szalézi Egyetem, Olaszország)

Deme Tamás PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Gloviczki Zoltán PhD (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Gombocz Orsolya PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Hargittay Emil PhD, DSc (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kaposi József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Karlovitcz János PhD (Nemzeti Közszerológiai Egyetem)

Kormos József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kránitz Mihály PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kuminetz Géza PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Medgyesy-Schmikli Norbert PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Miklós Ágnes Kata PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Pongrácz Attila PhD (Széchenyi István Egyetem)

Sárkány Péter PhD (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szentmártoni Mihály PhD (Gregoriana Pápai Egyetem, Olaszország)

Szűts Zoltán PhD (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)

Vajda Barnabás PhD (Selye János Egyetem, Szlovákia)

Tanácsadó szerkesztők:

Fodor Richárd PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Horváth Bálint (Piarista Gimnázium, Budapest)

Rubovszky Rita (Ciszterci Iskolai Főhatóság, főigazgató)

Honlap: <https://ojs.ppke.hu/mesterestanitvany>

Tördelés:

Adimtone Kft.

Kiadó:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Felelős kiadó:

Dr. Birher Nándor Máté dékán

ISSN 2939-8649 (Online)

ISSN 1785-4342 (Print)

A lapszám megjelenését támogatta: a Piarista Rend Magyar Tartománya.



Tartalomjegyzék

ZSÓDI VIKTOR: Előszó	7
 I. RÉSZ – KÖSZÖNTÉSEK	9
KUMINETZ GÉZA: Köszöntő	11
ERDŐ PÉTER: Köszöntő	13
MICHAEL WALLACE BANACH: Welcome Address	15
SZÉKELY JÁNOS: Köszöntő	18
 SZENTSZÉKI DOKUMENTUMOK	21
TŐZSÉR ENDRE (ford.): XIV. Leó pápa: <i>Új reménytérképek rajzolása – Apostoli levél a Gravissimum educationis zsinati nyilatkozat hatvanadik évfordulója alkalmából</i>	21
TŐZSÉR ENDRE (ford.): Diego Mattei SJ: XIV. Leó pápa <i>Új reménytérképek rajzolása</i> kezdetű apostoli levelének ismertetés	32
 II. RÉSZ – PLENÁRIS ÜLÉS	39
CARLES GIL I SAGUER: The Need for Catholic Schools Today	41
UDVARDY GYÖRGY: A nevelés közege – a nevelés tartalma	49
ZSÓDI VIKTOR: Törékeny világ – stabil iránytű. A Szentszék iránymutatásai egy törékeny, szorongó, kiszámíthatatlan és érthetetlen világban	53
BIRHER NÁNDOR – CZILLI MÁTÉ – HAJDU GÁBOR: A nevelés sarokpontjai: személy és család – a <i>Gravissimum educationis</i> tól XIV. Leó Pápaig	67
 III. RÉSZ – SZEKCIÓELŐADÁSOK	89
1. SZEKCIÓ – AZ AI-NEVELÉS KIHÍVÁSA (ELNÖK: SZŰTS ZOLTÁN)	91
ACZÉL-PARTOS ADRIENN: Teaching Legal Technology in Law School: Forming Competence and Character in the Age of AI	91

JOHN BAYER: The 'End' of Education: Rediscovering Our Humanity	106
TAHYNÉ DR. KOVÁCS ÁGNES: Some Educational Challenges of AI and Creation Care Research	116
2. SZEKCIÓ – A HITÁTADÁS GYAKORLATA (ELNÖK: SERFŐZŐ LEVENTE)	131
GLOVICZKI ZOLTÁN: Egyházi megnyilatkozások és progresszív nevelési célok az ezredforduló után	131
GALACZI TIBOR: A növekedés horizontjai. Pedagógiai szempontok a <i>Gravissimum educationis</i> és a személyközpontú megközelítés kapcsolatához	137
3. SZEKCIÓ – MAI NEVELÉSI PARADIGMÁK (ELNÖK: RUBOVSKY RITA)	145
PUKÁNSZKY BÉLA: Gyermekkép-változatok az ezredfordulón	145
4. SZEKCIÓ – MI A KATOLIKUS OKTATÁS? STRATÉGIA ÉS SZABÁLYOZÁS (ELNÖK: TÓTH TAMÁS)	161
KOMÁROMI LÁSZLÓ: A jogászai etika oktatása a katolikus egyetemen. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karának tapasztalatai	161
UJHÁZI LÓRÁND: Tudományok párbeszéde a békéért és a társadalmi fenntarthatóságért	174
CSENGERI TAMÁS: A katolikus egyetemi oktatás kihívásai a <i>Gravissimum educationis</i> fényében	198

Előszó

A nevelés nem csupán egy a sok egyházi tevékenység közül, hanem – amint azt a II. Vatikáni Zsinat atyái hat évtizeddel ezelőtt leszögezték – az evangelizáció egészét át-szövő valóság. Amikor 2025 novemberében a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Piarista Rend Magyar Tartománya közös szervezésében összegyűltünk, hogy megemlékezzünk a *Gravissimum educationis* kezdetű zsinati dokumentum kihirdetésének 60. évfordulójáról, nem egy lezárt múltat ünnepeltünk, hanem a jövőnk iránytűjét kerestük.

Ez a kötet, amelyet a *Mester és Tanítvány* folyóirat különszámaként nyújtunk át az olvasónak, a konferencia elhangzott gondolatait, tudományos és lelkipásztori reflexióit gyűjti egybe. Célunk, hogy segítsünk „új reményterképeket rajzolni” egy olyan korszakban, amelyben a gyors változások és a digitális zaj olykor elhomályosítják a lényeges horizontokat.

A kötetben szereplő írások rávilágítanak arra, hogy a katolikus nevelés ma is aktuális kihívásokkal néz szembe. XIV. Leó pápa a jubileum alkalmából kiadott *Új reményterképek rajzolása* kezdetű apostoli levelében gyönyörű allegóriával él: a nevelés olyan, mint a nyílt tengeren való utazás, ahol az intézmények és karizmák csillagképként mutatnak irányt. Ez a kép visszaköszön Michael Wallace Banach nuncius úr és Erdő Péter bíboros úr gondolataiban is, akik hangsúlyozzák: a katolikus iskola nem lehet egyfajta nosztalgikus menedék, hanem az innováció és a prófécia műhelyévé kell válnia.

A mai fiatalok szomjazzák a csendet és a reflexiót. Székely János püspök úr figyelmeztetése szerint a modern ember egyik legfőbb betegsége az „üresség neurózisa”, melyre a nevelésnek a lelkiesség és a személyes kísérés útján kell választ adnia.

Ahogy Diego Mattei fogalmazott, olyan korban élünk, ahol az algoritmusok uralják a figyelmet. Feladatunk, hogy a technológiát eszközként, ne pedig az ember helyettesítőjeként használjuk, megőrizve a nevelésben a „költészetet, az iróniát és a felfedezés örömet”. Meg kell tanítanunk a fiatalokat a „lefegyverző párbeszédre” és a hidak építésére egy gyakran agresszív és megosztott világban.

A kötetben hangsúlyt kap a szegények iránti elköteleződés, ahogyan a konferencián elhangzott: a katolikus nevelés szívét veszítjük el, ha elengedjük a legszegényebbek kezét. A tanító rendek – köztük a piaristák – eredeti karizmája ma is arra kötelez minket,

hogy ne csak elitet képezzünk, hanem minden társadalmi réteg számára kaput nyissunk az emberi méltóság teljességére.

Ez a kiadvány tehát nem csupán egy évfordulás emlékkönyv. Szeretnénk, ha az itt közreadott írások ösztönzést adnának minden pedagógusnak, aki nap mint nap „embert és szentet” próbál nevelni. Szent John Henry Newman szavaival élve: „a szív szól a szívhez” (*Cor ad cor loquitur*). A nevelés végül is ebben a személyes találkozásban valósul meg, ahol a tudás és a szeretet egymástól elválaszthatatlan egységet alkot. Fogadják e kötetet azzal a bizalommal és bátorsággal, amellyel hatvan évvel ezelőtt a Zsinati atyák útjára indították a *Gravissimum educationist*.

Budapest, 2026. február

Zsódi Viktor Sch.P.
tartományfőnök
Piarista Rend Magyar Tartománya

I. RÉSZ

KÖSZÖNTÉSEK

Ft. Dr. Kuminetz Géza
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
rektor

Kedves Bíboros atya, Nuncius atya, Nagykanclár atya, Tartományfőnök Úr, Generális atya és kedves érdeklődő jelenlevők!

Ma ilyen-olyan reform és haladó pedagógiák dívának, ám valamiért nem termik meg a nevelés igazi gyümölcsei. Mert mit látunk? Már Szentmártoni Mihály, a híres jezsuita pszichológus a '70-es években megírta, hogy a nyugati társadalmakban a társadalom kétharmada érzelmileg kiegyensúlyozatlan, erkölcsileg kiskorú és vallásilag primitív. A helyzet azt hiszem azóta romlott. Éppen ezért a pedagógiának egyik nagy kérdése így hangzik: Mi módon tud az ember egy fokozódó abnormis társadalmi környezet ellenére mégis normálissá fejlődni és az maradni?

Talán biblikus kifejezéssel mondhatnánk, hogy a sok farkas között ne legyünk farkassokká, hanem maradjunk bárányok. Először is rá kéne ébreszteni a cseperedő embert arra, hogy szükségszerűen és idejében munkálkodnia kell önmagán, hogy megváltozzék, hogy aztán ezáltal kibontakozhasson. Ehhez pedig idejében mestert kell keresnie és találnia, és vállalnia kell azt a fegyelmet, amit a mester kíván tőle. Mert, ahogy Brandenstein Béla nagy filozófusunk megfogalmazta: Az embert előbb szükségképp fegyelmezik, s csak aztán nevelik, és majd csak ezután tudja az ember önmagát is fegyelmezni, aztán önmagát is nevelni.

De hát kik ezek a mesterek? Hát gondolhatunk itt a szülőkre elsősorban, és ha a Szentmártoni-féle triászt nézzük, akkor én azt gondolnám, hogy a szülők feladata bizonyos szempontból a legfontosabb, tudniillik hogy az érzelmi kiegyensúlyozottságot biztosítsák a gyermekeiknek. Aztán vannak a tanítók, mindjárt azt gondolnánk, hogy legfontosabb dolguk, hogy a szakmai ismereteket átadják: fontos, de bizonyos értelemben fontosabb az, hogy az ép erkölcsi tudatot meggyökereztessek a növendékeikben. Továbbá itt vannak a lelkipásztorok, ők pedig elsősorban a vallási tudatnak a formálói kell, hogy legyenek.

De ébred máris a kérdés, hogy kinek a képére és a hasonlatosságára nevelik a gyermekeket, az ifjat a szülők, a tanítók és a lelkipásztorok? A keresztény nevelés Krisztus képét állítja elénk, hiszen Krisztus a mesterek mestere, a tanítók tanítója, a nevelők nevelője. Csak neki van egyedülállóan eredeti és teljes képe nemcsak az Istenről, a világról, de rólunk, emberekről is. Ezért, ha őt követjük és helyesen követjük, akkor a

keresztény nevelés révén összhangba tudjuk hozni az emberben óhatatlanul ébredő és újraébredő feszülő ellentéteket. Ezek a természet és a kegyelem, az immanencia és a transzcendencia, az aktivitás és a passzivitás, az egyén és a közösség, a szabadság és az engedelmesség, a tekintély és az önrendelkezés, a fegyelem és a természetesség, a külső és a belső, a csend és a beszéd, az ösztön és az értelem, a dogma és az élet.

A jövő ezért minden időben a hiteles keresztény nevelése, csak adassanak hozzá nekünk hiteles szülők, tanítók és lelkipásztorok. Ezekkel a gondolatokkal köszöntöm a konferenciát és remélem mindannyian gazdagabban térünk majd haza.

S.EM.R. Dr. Erdő Péter
bíboros, prímás, esztergom-budapesti érsek

Főtisztelendő Nuncius Úr, Nagykanclár Úr, Rektor atya, tisztelt ünnepi ülés!

A keresztény nevelés ügyének kutatásokat, kongresszust szentelni mindig aktuális. Most azonban különleges alkalommal jöttünk össze. Hatvan éve fogadták el a II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* kezdetű dokumentumát, amely a keresztény nevelésről szólt. Mi történt ezalatt a 60 év alatt?

Ha a statisztikákat vizsgáljuk, terjeszkedés, külső bővülés képe rajzolódik ki. Az illetékes szentszéki dikasztérium közölni szokta a katolikus iskolák számát, a hallgatók létszámát és földrajzi elhelyezkedésüket. Ebből az látszik, hogy a számok növekedtek, a földrajzi elhelyezkedés egyenletesebb lett, mert az Európán kívüli világ súlya megnőtt. Ugyanakkor Európában több helyen megszűntek katolikus iskolák. Közép-Kelet-Európában viszont 1990-től kezdve számos intézményt visszaadtak, sőt olyan katolikus iskolák is keletkeztek, amelyek más intézmények átalakításával vagy teljesen új alapítással jöttek létre.

Mindez arra utal, hogy a szülőkből, a családokban igény van a katolikus iskolákra, gyakran még akkor is, ha maguk a szülők nem katolikusok vagy nem gyakorolják a vallásukat. Ennek az igénynek a hátterében sokszor külső tényezők húzódnak meg, nyugodt iskolai légkör, magasabb színvonal, esetleg jobb felszereltség.

Társadalmilag kétféle katolikus iskola tűnik kelendőnek. Az egyik a kiemelkedő színvonalú, úgynevezett elit iskola. Mivel a finanszírozás sok helyen nem teljesen megoldott, ezekben az iskolákban gyakran magas a tandíj. Ilyenkor, még ha a fenntartó tud is néhány ösztöndíjat adni, az iskola mégis úgy jelenik meg a társadalom előtt, mint a gazdagok iskolája. Pedig a tanító rendek többnyire éppen azért alakultak, hogy a szegény gyerekeket iskolázáshoz, megélhetéshez juttassák. És ez a másik iskolatípus, ahol a katolikus iskolák iránti kereslet és bizalom megmutatkozik. Ezekben az iskolákban szegény gyerekek is tanulhatnak. Lehet, hogy nem túl elegáns az épület, de a tanárok szívvel-lélekkel dolgoznak. Magam is láttam Brazíliában olyan iskolát, amelyet egy kegyhelyet üzemeltető katolikus egyesület tart fenn a szegények számára. Példamutató döntés, ha vannak olyan magánszemélyek, akik nagyvonalúan támogatnak egy ilyen iskolát.

Hazánkban jelenleg az állami iskolákkal egyenlő szintű állami támogatás biztosított az egyházi iskolák számára is. Ez fontos kérdés, jelentős lépés annak megakadályozására,

hogy a társadalom kettészakadjon, hogy már kora gyermekkorban eldőljön, hogy kinek milyen életpályára nyílik lehetősége.

De európai püspökként azt is el kell mondanom, hogy mindez főleg a mi földrészünkön csupán a külső kép, mert a felszín alatt működni kell a katolikus iskola mélyebb hivatásának is. Át kell adni a világnézetet, amelyben hit és tudomány szerves egységet alkot. Az ember élete pedig értelmes egész, amely Isten felé tart. Mi pedig mindnyájan testvérek vagyunk és felelősséggel tartozunk egymásért. Ha a világ gazdagabbik részében olykor egy-egy iskola elveszíti a katolikus jellegét, annak éppen a világnézeti kiüresedés az oka.

Tehát minden külső kihívást szem előtt tartva mégiscsak ennek a legfontosabb célnak a szolgálatában kell fáradozni. Ennek az egyre jobb teljesítéséért kérjük Isten áldását egyházi iskoláinkra, minden felelős oktatóra és nevelőre és erre a mostani kongresszusra is.

Köszönöm, hogy meghallgattak.

S.E.R. Dr. Michael Wallace Banach
Apostolic Nuncio to Hungary /
az Apostoli Szentszék magyarországi nagykövete

“The Sacred Ecumenical Council has considered with care how extremely important education is in the life of man and how its influence ever grows in the social progress of this age. Indeed, the circumstances of our time have made it easier and at once more urgent to educate young people and, what is more, to continue the education of adults. Men are more aware of their own dignity and position; more and more they want to take an active part in social and especially in economic and political life. Enjoying more leisure, as they sometimes do, men find that the remarkable development of technology and scientific investigation and the new means of communication offer them an opportunity of attaining more easily their cultural and spiritual inheritance and of fulfilling one another in the closer ties between groups and even between peoples.”

Dear Participants in the Conference on the 60th Anniversary of *Gravissimum educationis* promoted by Pázmány Péter Catholic University and the Piarist Order in Hungary!

With these words, sixty years ago last October 28, Pope Paul VI and the Council Fathers of Vatican II opened the Declaration *Gravissimum educationis* on Christian Education. The years have passed, but the impact of the Declaration remains. In fact, on the eve of the anniversary Pope Leo XIV signed the Apostolic Letter *Drawing New Maps of Hope*, mindful that “the Church celebrates a fruitful educational history, but also faces the imperative of updating her offerings in light of the signs of the times”.² Today’s Conference witnesses to this imperative.

This anniversary offers an opportunity to look back on the visionary teaching of the Council and to assess how the principles outlined in GE continue to guide and shape Catholic education today. The document’s emphasis on the holistic formation of the

¹ Declaration on Christian Education Proclaimed by His Holiness Pope Paul VI (28 October 1965): https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html Introduction. Hereafter abbreviated GE.

² Pope Leo XIV, Apostolic Letter *Drawing New Maps of Hope* on the occasion of the 60th Anniversary of the Conciliar Declaration *Gravissimum educationis* (Saint Peter’s Basilica, 27 October 2025): https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html, no. 11.1. Hereafter abbreviated DNMH.

person – intellectual, spiritual, moral, and physical – remains as relevant today as it was in 1965. We stand at the crossroads of a world marked by rapid technological advancements, shifting cultural values, and increasing challenges to the faith. The call of GE is to provide an education that is not only academically rigorous, but also deeply rooted in the teachings of Christ and the Church, one that prepares young people to live as faithful disciples in a complex world:

At its heart, GE presents a vision of education as a means of human flourishing, grounded in the dignity of the human person created in the image of God. Vatican II emphasized that education is not merely a secular endeavor, but a deeply sacred one. The Document contains a fundamental affirmation: “The duty of educating belongs to the Church, not merely because she must be recognized as a human society capable of educating, but especially because she has the responsibility of announcing the way of salvation to all men, of communicating the life of Christ to those who believe, and, in her unfailing solicitude, of assisting men to be able to come to the fullness of this life” [GE, no. 3.]. The role of the Church is not limited to the instruction of children in the faith, but also to ensuring that every student – regardless of background or circumstance – receives a broad and well-rounded education that prepares them for the fullness of life in Christ.

Pope Leo XIV re-enforces this vision in his new document:

“Catholic educational constellations are an inspiring image of how tradition and future can intertwine without contradiction: a living tradition that extends towards new forms of presence and service. Constellations are not reduced to neutral and inert concatenations of different experiences. Instead of chains, let us dare to think of constellations, their intertwining full of wonder and awakening. In them lies the ability to navigate challenges with hope, but also with courageous revision, without losing fidelity to the Gospel. We are aware of the difficulties: hyper-digitalization can fragment attention; the crisis of relationships can wound the psyche; social insecurity and inequalities can extinguish desire. Yet, precisely here, Catholic education can be a beacon: not a nostalgic refuge, but a laboratory of discernment, pedagogical innovation and prophetic witness. Drawing new maps of hope: this is the urgency of the mandate.”(DNMH, no. 11.1.)

In order to “draw new maps of hope”, Pope Leo has asked Catholic educators and educational institutions to focus on three priorities:

“The first regards the inner life. Young people ask for depth; they need spaces for silence, discernment, and dialogue with their conscience and with God. The second regards the digital human: let us educate in a judicious use of technology and of AI, placing the person before the algorithm and harmonizing technical, emotional, social, spiritual and ecological intelligence. The third regards unarmed and disarming peace: let us educate in

non-violent languages, reconciliation, bridges and not walls. 'Blessed are the peacemakers' (Mt 5:9) becomes the method and content of learning.'"(DNMH, no. 10.3.)

Pope Leo is well aware that the world of 2025 is far different from the world of 1965, yet he remains firmly convinced that the principles outlined in GE remain as vital as ever. Today's students face challenges that the Council fathers could scarcely have anticipated: the rapid pace of technological change (AI), a society increasingly marked by secularism and relativism, and a globalized world that presents both extraordinary opportunities and daunting risks. Catholic schools must adapt to these new challenges without losing sight of their essential mission.

This Conference offers the opportunity to renew our commitment to the vision of GE that the idea that education is not simply about preparing students for careers or personal success but about forming them into disciples who will go forth and transform the world with the love of Christ. Catholic schools must remain vibrant centers of faith and learning, places where the pursuit of truth, beauty, and goodness is never separated from the practice of love, charity, and justice. We would do well to recall that the Church's mission in education is ultimately a call to help young people become whom God has created them to be, as we continue to build a culture of education that nurtures both the mind and the soul, equipping students to be true witnesses to the Lord Jesus Christ in every aspect of their lives.

Perhaps that is why Pope Leo XIV has declared Saint John Henry Newman Co-Patron of Catholic Education:

"'Religious Truth is not only a portion, but a condition of general knowledge'. These words of Saint John Henry Newman...are an invitation to renew our commitment to knowledge that is as intellectually responsible and rigorous as it is deeply human. We must also be careful not to fall into the trap of an enlightenment of a fides paired exclusively with ratio. We need to emerge from the shallows by recovering an empathic and open vision, and to understand better how humankind understands itself today in order to develop and deepen our teaching. This is why desire and the heart must not be separated from knowledge: it would mean splitting the person. Catholic universities and schools are places where questions are not silenced, and doubt is not banished, but accompanied. The heart, there, dialogue with the heart, and the method is that of listening that recognizes the other as an asset, not a thread. Cor ad cor loquitur was Saint John Henry Newman's cardinal's motto: 'Sincerity of heart, not abundance of words, touches the hearts of men.'"(DNMH, no. 3.1.)

Blessings on your deliberations! May they challenge all of us to remain ever faithful to the noble calling of GE, as well as to respond to Pope Leo XIV and his invitation in DNMH to serve the mission of the Church in the world today.

Thank you for your kind attention!

S.E.R. Dr. Székely János
a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia elnöke
a Pázmány Péter Katolikus Egyetem nagykancellárja

Főtisztelendő Bíboros Úr, Nuncius Úr, Rektor atya, Generális atya, Tartományfőnök atya, kedves dékán urak, professzor urak, atyák, nővérek, pedagógusok, minden kedves résztvevő!

Hadd idézzek föl egy talán kevésbé ismert bibliai példát a nevelésről. A Biblia elmondja, hogy Sámson édesanyjának a gyermek születése előtt megjelenik egy angyal. S elmondja, hogy a gyermek egy hatalmas erőt kap Istentől, hogy a népet majd megszabadítsa a filiszteusoktól, ő legyen a szabadító. Majd az angyal azt is elmondja, hogy milyen szabályokat kell Sámsonnak betartani: a haját nem szabad levágni, és egyéb szabályok is elhangoznak. Az édesanya ezt az üzenetet kétszer is továbbadja. Először a férjének és később, ahogy fölcseperedik a fiának, Sámsonnak is. Azonban az üzenet lényegét az édesanya mind a kétszer kifelejt. Sámson tudja, hogy a haját nem szabad levágni, de hogy nagy erejét mire kapta, vagyis hogy a népét megmentse, ezt soha nem tudja meg. S az erejét ostobaságokra fecserli, oroszlánokat tép szét, városkaput visz föl a szomszéd hegytetőre, és csak túlságosan későn, amikor elfogják, megvakítják, egy malomkővet hajt körbe-körbe, akkor döbben rá, hogy másképpen kellett volna élnie. Hány gyereknek, hány fiatalnak az élete hasonlít Sámson életéhez. Mennyi kincset elrejt a teremtő Isten minden emberben, mennyi szép tehetséget minden gyermekben! Mégis, gyakran egy gyermek soha nem tudja meg azt igazán, hogy a nagy kincset, az életét tulajdonképpen mire kapta. Rengeteg dologra tanítjuk a mai gyermekeket, például angol nyelvre, számítógépek használatára, ám arról, hogy mit jelent embernek lenni, miért legyen ő becsületes, nagylelkű, hogyan lehet egy házasságot szépnek megőrizni egy életen át, hogyan nézzen majd szembe betegséggel, szenvedéssel, halállal: hogy mit jelent embernek lenni, arról nagyon sok mai gyerek szinte soha semmit nem hall. Gyakran túlságosan későn, amikor már millió sebet kapott az élettől, millió szenvedély rabja, mint Sámson, akkor döbben rá, hogy másképpen kellett volna élnie. Óriási a felelőssége a szülőknek, a nevelőknek, a társadalomnak abban, hogy a legfontosabb kincseket a gyermek számára átadja.

A *Gravissimum educationis* zsinati dokumentum különösen is hangsúlyozza ezt az igazságot. A gyermeknek joga van az oktatásra, de hozzáteszi, joga van mindennek-előtt arra, hogy megismerhesse az igazat és a jót, az erkölcsi értékeket. Joga van egy

olyan nevelésre, ami teljes emberi fejlődését szolgálja. Leó pápa az apostoli levélben, amelyben a 60. évfordulóról megemlékezik, ugyanezt hangsúlyozza: a gyermekeknek át kellene adni Ábrahám tágas, messzire látó tekintetét, amellyel kijőve a sátorból fölnézett az ég sátrára, a csillagokra, amelyeket Isten alkotott. Vagyis a gyermeknek el kell jutnia oda, hogy megkérdezze: miért vagyok, mi az életem célja, mit kell tennem? Az igazi nevelés ezekre a kérdésekre is választ ad. Leó pápa kiemeli, hogy a katolikus nevelésben a hittan nem egy plusz tantárgy, hanem – így mondja – oxigén, ami átjárja az egész nevelési folyamatot. A katolikus nevelés egységes világmépet ad át, ahol hit és tudás harmóniában egyesül. Leó pápa három hangsúlyt emel ki azzal kapcsolatban, amit a katolikus neveléstől vár. Az első a lelkeség, csend, mélység. A szentatya szerint a mai rohanó, sokszor felszínes információözön és kínálati özön között élő fiatalok számára egyik legfontosabb tényező lenne a csend, a mélység, hogy átélhesse az életét, átgondolhasson és meghozhasson mély döntéseket.

C. G. Jung kijelentése szerint a modern ember legfőbb betegsége az üresség neurózisa. Elvesztette a forrást, ezért meg kellene állni, hogy megtalálja azt. Kierkegaard egyszer azt nyilatkozta, hogy ha terápiát kellene a modern ember számára javasolnia, ő a csendet javasolná.

Örömkre szolgálna, ha egyházi iskolák intenzíven gondolkodnának azon, hogy hétről hétre, hónapról hónapra hogy tudjuk a csend, a mélység, a lelkeség pillanatait megteremteni. A másik súlypont, amit Leó pápa kiemel, az az emberközpontú digitalizáció. Vagyis a digitális eszközök legyenek eszközök: ne helyettesítsék az embert. A szentatya arra is figyelmeztet, hogy a digitalizáció nagy veszélye a tudás uniformizálódása és felszínessé válása. Továbbá kiemeli, hogy van olyasmi, amit a gép soha nem fog tudni, mert kizárólag emberi, úgymint az öröm, a művészet, a fantázia, a szeretet. S végül Leó pápa arra hívja az iskoláinkat, hogy a lefegyverző és fegyvertelen békére neveljünk. Arra utal, hogy a béke nem egyszerűen fegyverszünet, nem egyszerűen erőegyensúlyból születik, nem a fegyverkezés eredménye lesz. A béke igazságosságon és szereteten, párbeszéden, tiszteleten kellene, hogy alapuljon. Például igazságos gazdasági rendszer, igazságos országhatárok, népek jogainak tiszteletben tartása, őszinte párbeszéd, őszinte tisztelet. Szent Péter utóda arra hívja az iskolákat, hogy a gyerekeket erőszakmentes kommunikációra, tiszteletre, kapcsolatépítésre és békére neveljük.

Végezetül szeretnék kiemelni egy erős mondatot szintén Leó pápa üzenetéből. Tanításában halljuk, hogy a szegénynek is joga van az oktatásra, nevelésre, majd ezzel azt mondja, ha az egyházi iskola elveszti a szegényeket, akkor elvesz az iskola. Mert értékeket akarunk átadni, és ezek között a legfontosabb a szeretet. A szeretettől pedig elválaszthatatlanok a legszegényebbek. Ha elvesz ez az érték a katolikus nevelésből, akkor elvesznek az iskoláink. Nyilvánvalóan nagyon fontos a tehetséggondozás. Egy társadalomnak, egy közösségnek óriási szüksége van tehetséges orvosokra, tudósokra, mérnökökre. De éppen úgy kell a fölzárkózás is, a legszegényebbek felé kinyújtott kéz. Ha ezt nem tesszük meg, akkor a társadalmunk, s benne az oktatás embertelenné válik, a szívét veszíti el. Nem hagyhatunk el egyetlen társadalmi réteget sem. Ahogy

Leó pápa a *Dilexi te* kezdetű apostoli buzdításában írja, a szegények nem egy probléma, hanem a családunk tagjai.

Nagyon köszönöm a Pázmány Péter Katolikus Egyetemnek és a Piarista Rendtartománynak is a konferencia megszervezését, ám még inkább azt, amit a nevelés, oktatás terén gyönyörűen tesznek. Köszönöm azt is, hogy az egyházi dokumentumokat megismertetik, magyarázzák és élik, ebben is élen járnak. Szeretném megköszönni minden pedagógusnak a gyönyörű és néha embert próbáló, nehéz hivatását, amellyel elsősorban nem piacképes munkaerőt, hanem embert nevelnek.

Köszönöm a figyelmet!

SZENTSZÉKI DOKUMENTUMOK

XIV. Leó pápa:

Új reménytérképek rajzolása.

Apostoli levél a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat
hatvanadik évfordulója alkalmából

1. Bevezetés

1.1. Új reménytérképek rajzolása. 2025. október 28-án lesz hatvan éve annak, hogy kihirdették a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozatot a nevelés rendkívüli fontosságáról és időszerűségéről az emberi személy életében. Ezzel a szöveggel a II. Vatikáni Zsinat arra emlékeztette az Egyházat, hogy a nevelés nem járulékos tevékenység, hanem az evangelizáció egészét átszövő valóság: az a konkrét mód, ahogyan az evangélium nevelő tevékenységgé, kapcsolattá és kultúrává válik. Ma, amikor gyors változások és tájékozódásunkat megnehezítő bizonytalanságok vesznek körül bennünket, ez az örökség meglepő szilárdságról tanúskodik. Ahol a nevelési közösségek engedik, hogy Krisztus tanítása vezesse őket, nem hátrálnak meg, hanem új lendületet vesznek; nem falakat emelnek, hanem hidakat építenek. Kreatívan reagálnak, új lehetőségeket találnak a tudás és a dolgok értelmének átadására az iskolában, az egyetemen, a szakképzésben és a közéleti képzésben, az iskolai és az ifjúságpasztorációban, valamint a kutatásban, mert az evangélium nem öregszik, hanem „újjaferemt mindent” (Jel 21,5). Minden nemzedék újjaferemtő újdonságként hallgatja. Minden nemzedék felelős az evangéliumért, valamint magvető és megsokszorozó erejének felfedezéséért.

1.2. Összetett, töredezett, digitalizált oktatási környezetben élünk. Ezért bölcs dolog megállni, és újra felfedezni a „keresztény paideia kozmológiáját”: azt a látásmódot, amely az évszázadok során mindig képes volt megújulni, és pozitívan alakítani az oktatás poliéderszerű, sokoldalú valóságának valamennyi oldalát. Kezdetől fogva az evangélium „nevelési csillagképeket” hívott életre: olyan egyszerű, ugyanakkor erős tapasztalatokat, amelyek képesek voltak értelmezni az idők jeleit, és megőrizni a hit és az ész, a gondolat és az élet, a tudás és az igazságosság egységét. Ezek a tapasztalatok vihar idején életmentő horgonyok voltak, szélcsendben pedig kifeszített vitorlák. Éjszakai világítótornyok, melyek irányt mutatnak a hajózáshoz.

1.3. A *Gravissimum educationis* nyilatkozat nem veszített erejéből. Recepciójának köszönhetően olyan intézmények és karizmák csillagos égboltja született, amely ma is irányt mutat: iskolák és egyetemek, mozgalmak és intézmények, világi társulások, szerzetes kongregációk, nemzeti és nemzetközi hálózatok. Ezek az élő valóságok együtt

olyan lelki és pedagógiai örökséget erősítettek meg, amely lehetővé teszi, hogy megálljuk helyünket a 21. században és választ adjunk a legsürgetőbb kihívásokra. Ez az örökség nincs vitrinbe zárva, hanem olyan iránytű, amely ma is irányt mutat számunkra, és beszél az utazás szépségéről. A mai feladatok nem kisebbek, mint azok, amelyekkel az Egyháznak hatvan évvel ezelőtt kellett szembenéznie. Sőt, nagyobbá és összetettebbé váltak. Annak láttán, hogy sok millió gyermek ma sem részesül alapfokú oktatásban, hogyan maradhatnánk tétlenek? A háborúk, a migráció, az egyenlőtlenségek és a különféle szegénységi formák által okozott nevelési vészhelyzet drámai helyzeteinek láttán hogyan ne éreznénk sürgető kötelességünknek elköteleződésünk megújítását? A nevelés – miként arra *Dilexi te* kezdetű apostoli buzdításomban emlékeztettem – „a keresztény szeretet egyik legnemesebb megnyilvánulása”.¹ A világnak szüksége van a reménynek erre a formájára.

2. Dinamikus történet

2.1. A katolikus nevelés története a munkálkodó Lélek története. Az Egyház „anya és tanító”,² nem felsőbbrendűségből, hanem szolgálatból: hitre szül, és kísér a szabadság növekedésében, átveszi az isteni Mester küldetését, hogy mindenkinek „élete legyen, és bőségben legyen” (Jn 10,10). Az egymást követő nevelési stílusok mind Isten képmásának tartják az embert, aki igazságra és jóra hivatott, ugyanakkor az ezen hivatás szolgálatában álló módszerek sokféleségéről tanúskodnak. A nevelési karizmák nem merev formulák: eredeti válaszok a mindenkori igényekre.

2.2. Az első századokban a sivatagi atyák példabeszédekkel és velős mondásokkal tanították a bölcsességet; újra rátaláltak a lényegre figyelésnek, a nyelv fegyelmezésének és a szív őrzésének útjára; az Istent mindenütt felismerő tekintet pedagógiáját adták tovább. Szent Ágoston, aki a bibliai bölcsességet a görög-római hagyományba oltotta, megértette, hogy az igazi mester felébreszti az igazság utáni vágyat, ráneveli a szabadságot arra, hogy értelmezze a külső jeleket és hallgasson a belső hangra. A monasztikus szerzetesség továbbvitte ezt a hagyományt a legzordabb helyeken, ahol évtizedeken át tanulmányozták, magyarázták és tanították a klasszikus műveket, úgyhogy a kultúra szolgálatában végzett eme csendes munkájuk nélkül sok remekmű nem maradt volna fenn napjainkig. Azután „az Egyház szívéből” megszülettek az első egyetemek, amelyek már kezdetüktől fogva „az emberiség javát szolgáló tudás megszerzésének és terjesztésének páratlan központjainak bizonyultak”.³ Tantermeikben a spekulatív gondolkodás a koldulórendek közvetítésével megtalálta annak lehetőségét, hogy szilárd rendszerezést kapjon, és a korabeli tudományos gondolkodás újonnan formálódó területeiig eljusson. Számos szerzetesrend tette meg első lépéseit e tudományterületeken, pedagógiailag újító és társadalmilag előremutató módon gazdagítva a nevelést.

¹ XIV. Leó pápa: *Dilexi te* apostoli buzdítás (2025. október 4.), 68.

² XXIII. János pápa: *Mater et magistra* enciklika (1961. május 15.).

³ II. János Pál pápa: *Ex corde Ecclesiae* apostoli konstitúció (1990. augusztus 15.), 1.

2.3. Ez sokféle formában nyilvánult meg. A *Ratio Studiorum*ban a skolasztikus hagyomány gazdagsága az ignáci lelkiséggel ötvöződik, olyan tanulmányi programot alkotva, amely egyszerre tagolt, interdiszciplináris és nyitott a kísérletezésre. A 17. századi Rómában Kalazanci Szent József ingyenes iskolákat nyitott a szegények számára, felismerve, hogy az írni, olvasni, számolni tudás elsősorban az emberi méltósághoz tartozik, és csak másodsorban készség. Franciaországban De la Salle Szent János, „látva azt az igazságtalanságot, amelyet a munkások és parasztok gyermekei elszenvedtek az oktatási rendszerből való kizárás miatt”,⁴ megalapította a keresztény iskolatestvérek kongregációját. A 19. század elején, szintén Franciaországban, Szent Marcellin Champagnat „egy olyan korban, amikor az oktatáshoz való hozzáférés továbbra is kevesek kiváltsága volt, teljes szívvel szentelte magát annak a küldetésnek, hogy nevelje és evangelizálja a gyermekeket és a fiatalokat”.⁵ Ehhez hasonlóan, Bosco Szent János – a maga „megelőző módszerével” – a fegyelmet észszerűséggé és közelséggé alakította. Olyan bátor nők, mint Vicenta María López y Vicuña, Francesca Cabrini, Jozefina Bakhita, Maria Montessori, Katharine Drexel vagy Elizabeth Ann Seton, új távlatokat nyitottak a lányok, a migránsok és a legszegényebbek előtt. Megismétlem, amit a *Dilexi te kezdetű* apostoli buzdításban világosan kijelentettem: „A szegények nevelése a keresztény hit számára nem szívesség, hanem kötelesség.”⁶ A kézzelfogható gyakorlatoknak és tapasztalatoknak ez a láncolata tanúsítja, hogy az Egyházban a pedagógia sosem elvont elmélet, hanem test, szenvedély és történelem.

3. Élő hagyomány

3.1. A keresztény nevelés közös mű: senki sem nevel egyedül. A nevelési közösség egy „mi”, ahol a tanár, a diák, a család, az adminisztratív és technikai személyzet, a lelkipásztorok és a civil társadalom mind együttműködnek, hogy életet adjanak.⁷ Ez a „mi” megakadályozza, hogy a víz megálljon a „mindig is így csináltuk” posványában, és kényszeríti, hogy továbbfolyjon, tápláljon és öntözzön. Az alap ugyanaz marad: az ember, Isten képmása (Ter 1,26), aki képes az igazságra és a kapcsolatra. Ezért a hit és az ész viszonya nem mellékes kérdés: „A vallási igazság nemcsak része, hanem feltétele az általános megismerésnek.”⁸ E szavak Szent John Henry Newmantól származnak – akit a *nevelés világának jubileuma* alkalmából nagy örömmel nyilvánítok Aquinói Szent Tamás mellett az Egyház nevelési küldetésének társvédőszentjévé –, és arra hívnak, hogy megújítsuk elkötelezettségünket egy olyan megismerés mellett, amely értelmileg felelős és szigorú, ugyanakkor mélyen emberi. Vigyázni kell azonban, nehogy egy olyan felvilágosult felfogás hibájába essünk, amelyben a *fides* kizárólag a *ratio* párja-

⁴ XIV. Leó pápa: *Dilexi te* apostoli buzdítás (2025. október 4.), 69.

⁵ XIV. Leó pápa: *Dilexi te* apostoli buzdítás (2025. október 4.), 70.

⁶ XIV. Leó pápa: *Dilexi te* apostoli buzdítás (2025. október 4.), 72.

⁷ Vö. Katolikus Nevelés Kongregációja: *A katolikus iskola identitása a párbeszéd kultúrájának szolgálatában. Instrukció* (2022. január 25.), 32.

⁸ John Henry Newman: *L'idea di Università* [Az Egyetem eszméje], Studium, Roma, 2005, 76.

ként jelenik meg. Ki kell szabadulnunk a zátonyokból, melyekbe a megrekedés sodor bennünket: olyan empatis és nyitott látásmódot kell újra magunkévá tennünk, amely képes egyre jobban megérteni, hogyan látja ma önmagát az ember, hogy ennek fényében fejlesszük és elmélyítsük tanításunkat. Ezért nem szabad elválasztani a vágyat és a szívet a tudástól: ez a személy egységének megtörését jelentené. Az egyetem és a katolikus iskola olyan hely, ahol a kérdéseket nem hallgattatják el, és a kételyt nem tiltják, hanem kísérik. Itt a szív a szívvel beszél, a módszer pedig a meghallgatásé, amely a másikat értéknek ismeri el, nem pedig fenyegetésnek tartja. „Cor ad cor loquitur” – „a szív a szívhez szól” – ez volt Szent John Henry Newman bíborosi jelmondata, melyet Szalézi Szent Ferenc egyik leveléből vett: „Az őszinte szív, nem pedig a bőbeszédűség az, ami megéri az emberek szívét.”

3.2. A nevelés a remény cselekedete és mindig megújuló szenvedély, mert az emberiség jövőjében rejlő ígéretet fejezi ki.⁹ Az oktatói tevékenység sajátossága, mélysége és tágassága abban az egyszerre titokzatos és valóságos munkálkodásban rejlik, amely „a lét kibontakoztatása”, „a lélekkel való törődés”, „a lélek gondozása”, ahogy arról Platón gondolkodik a *Szókratész védőbeszéde* című írásában (30a–b). Ez „ígéret-mesterség”: időt, bizalmat, hozzáértést ígérünk; igazságosságot és irgalmat ígérünk, az igazság bátorságát és a vigasztalás balzsamát ígérjük. A nevelés szeretetből fakadó feladat, amely nemzedékről nemzedékre öröklődik, összevarja a kapcsolatok elszakadt szövetét, és visszaadja a szavaknak az ígéret súlyát: „Minden ember képes az igazságra, de az út sokkal elviselhetőbb, ha a másik segítségével haladunk előre.”¹⁰ Az igazságot közösségben keressük.

4. A *Gravissimum educationis* iránytűje

4.1. A *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat újra kijelenti, hogy minden embernek joga van az oktatáshoz, és a családot jelöli meg az emberség első iskolájaként. Az egyházi közösségnek támogatnia kell azokat a közegeket, amelyekben a hit és a kultúra egységben van, amelyek tiszteletben tartják minden ember méltóságát, és párbeszédet folytatnak a társadalommal. A dokumentum óva int attól, hogy az oktatást merőben funkcionális betanításra vagy a munkaerőpiaci hasznosság eszközévé redukáljuk: az ember nem „kompetenciaprofil”, nem szűkíthető előre kiszámítható algoritmusra, hanem arc, történelem és hivatás.

4.2. A keresztyén nevelés az egész embert felöleli: lelki, értelmi, érzelmi, társadalmi és testi dimenzióját egyaránt. Nem állítja szembe a gyakorlatit és az elméletit, a természettudományt és a humán műveltséget, a technikai kompetenciát és az erkölcsi felelősséget; hanem azt kívánja, hogy a szakmaiságot etika hassa át, az etika pedig ne elvont szó, hanem mindennapi gyakorlat legyen. A nevelés értékét nem csupán

⁹ Vö. Katolikus Nevelés Kongregációja: *Oktatás ma és holnap. Megújuló szenvedély. Instrumentum laboris* (2014. április 7.), Bevezetés.

¹⁰ Robert F. Prevost OSA bíboros: *Homília a Mogrovejói Szent Turibius Katolikus Egyetemen* (2018).

a hatékonyság mutatóin méri: mércéje az emberi méltóság, az igazságosság, a közjó szolgálatának képessége. Ennek az átfogó antropológiai látásmódnak kell a katolikus pedagógia tartóoszlopának maradnia. Ez – Szent John Henry Newman gondolkodását követve – szembemegy azzal a kizárólag piaci szemlélettel, amely napjainkban gyakran arra kényszeríti az oktatást, hogy pusztán a funkcionalitás és a gyakorlati hasznosság szempontjaihoz igazodjon.¹¹

4.3. Ezek az elvek nem a múlt emlékei. Álló csillagok. Azt hirdetik, hogy az igazságot együtt kell keresnünk; hogy a szabadság nem önkény, hanem válasz; hogy a hatalom-gyakorlás nem uralkodás, hanem szolgálat. Az oktatási környezetben nem szabad „az igazság birtoklásának zászlaját lobogtatni, sem a problémák vizsgálatában, sem azok megoldásában”.¹² Ezzel szemben „sokkal fontosabb az, hogy meg tudjuk közelíteni őket, mint hogy elhamarkodott választ adjunk arra, miért történt valami, vagy hogyan lehet azt leküzdeni. A cél az, hogy megtanuljunk szembenézni a problémákkal, melyek mindig mások, mert minden generáció új – új kihívásokkal, új álmokkal, új kérdésekkel.”¹³ A katolikus nevelés feladata, hogy újraépítse a bizalmat a mai konfliktusoktól és félelmektől terhelt világban, emlékeztetve arra, hogy gyermekek és nem árvák vagyunk: ennek tudatából születik a testvériség.

5. A személy központi szerepe

5.1. A személy középpontba állítása azt jelenti, hogy Ábrahám távlatos tekintetere nevelünk (Ter 15,5): segítünk felfedezni az élet értelmét, az ember elidegeníthetetlen méltóságát és a mások iránti felelősséget. A nevelés nem pusztán ismeretek átadása, hanem erények elsajátításának iskolája. Szolgálni tudó polgárokat és tanúságtételre képes hívőket formál; szabadabb férfiakat és nőket, akik már nincsenek egyedül. A képzés azonban nem rögtönözhető. Szívesen emlékezem vissza azokra az évekre, amelyeket a szeretett chiclayói egyházmegyében töltöttem, amikor ellátogattam a Mogrovejói Szent Turibius Katolikus Egyetemre, és az egyetemi közösséghez szólhattam: „Nem születünk szakembereknek; az egyetemi tanulmányok mindig lépcsőről lépésre haladnak, könyvről könyvre, évről évre, áldozatról áldozatra.”¹⁴

5.2. A katolikus iskola olyan közeg, ahol a hit, a kultúra és az élet összefonódik. Nem pusztán intézmény, hanem élő közösség, amelyben a keresztény szemlélet minden tudományágat és minden emberi kapcsolatot áthat. Az oktatók felelőssége túlmutat a munkaszerződésen: tanúságtételük éppoly értékes, mint tanító tevékenységük. Ezért döntő fontosságú a tanárok tudományos, pedagógiai, kulturális és lelki képzése. A közös nevelési küldetésen való osztozásban közös képzési útra is szükség van, „kezdeti és folyamatos képzésre, amely képes felismerni a manapság jelentkező nevelési kihívásokat

¹¹ Vö. John Henry Newman: *Scritti sull'Università* [Írások az egyetemről], Bompiani, Milano, 2001.

¹² XIV. Leó pápa: *Beszéd a Centesimus Annus Pro Pontifice Alapítvány tagjaihoz* (2025. május 17.).

¹³ Uo.

¹⁴ Robert F. Prevost OSA bíboros: *Homília a Mogrovejói Szent Turibius Katolikus Egyetemen* (2016. december).

és képes megtalálni a leghatékonyabb eszközöket a velük való szembenézésre [...]. Ez megkívánja a nevelőktől, hogy legyenek készségesek a tanulásra, tudásuk gyarapítására, módszereik megújítására és korszerűsítésére, de arra is, hogy spirituális és vallási képzést kapjanak, valamint a megosztásra.”¹⁵ Nem elegendő a szakmai továbbképzés: őrizni kell a figyelő szívet, a bátorító tekintetet és a megkülönböztetni tudó értelmet.

5.3. A család marad a nevelés elsődleges helye. A katolikus iskolák együttműködnek a szülőkkel, nem helyettesítik őket, mert a „nevelés kötelessége – különösen a vallási nevelése – mindenki más előtt őket terheli”.¹⁶ A nevelési szövetség tudatosságot, meghallgatást és közös felelősségvállalást kíván, közösen kialakított folyamatokkal, eszközökkel, kiértékelésekkel válik egyre szorosabbá. Egyszerre fáradtság és áldás: ha működik, bizalmat ébreszt; ha hiányzik, minden sokkal törekenyebbé válik.

6. Identitás és szubszidiaritás

6.1. Már a *Gravissimum educationis* is nagy jelentőséget tulajdonított a szubszidiaritás elvének, és annak, hogy a körülmények a helyi egyházi kontextusok szerint változnak. A II. Vatikáni Zsinat azonban az oktatáshoz való jogot és annak alapelveit egyetemesen érvényesként fogalmazta meg. Kiemelte a szülőkre és az államra egyaránt háruló felelősséget. Azt is „szent jognak” nevezte, hogy olyan oktatást kínáljanak, amely lehetővé teszi a tanulók számára „az erkölcsi értékek helyes lelkiismerettel való megbecsülését”,¹⁷ és felszólította a polgári hatóságokat e jog tiszteletben tartására. Továbbá óvott attól, hogy az oktatást a munkaerőpiacnak, illetve a pénzpiac gyakran kíméletlen és embertelen logikájának rendeljék alá.

6.2. A keresztény nevelés koreográfiaként jelenik meg. Boldogemlékű elődöm, Ferenc pápa, amikor a lisszaboni ifjúsági világtalálkozó keretében az egyetemistákhoz szólt, így buzdított: „Legyetek egy olyan »új koreográfia« főszereplői, amely az emberi személyt helyezi a középpontba, legyetek az élet táncának koreográfusai!”¹⁸ Az „egész ember” formálása azt jelenti, hogy elkerüljük a merev szakterületi elzárkózást. A hit, amikor valódi, nem egy további „tantárgy”, hanem lélegzet, amely minden más területet oxigénnel tölt meg. Így válik a katolikus nevelés kovásszá az emberi közösségben: kölcsönösséget teremt, megszabadít az emberképet és a nevelést torzító leegyszerűsítésektől, megnyit a társadalmi felelősségvállalásra. A mai feladat az, hogy merjünk olyan átfogó humanizmust képviselni, amely képes korunk kérdéseiben otthon lenni anélkül, hogy elveszítené forrását.

¹⁵ Katolikus Nevelés Kongregációja: *Együtt nevelés a katolikus iskolában. Megszentelt személyek és hívó világiak közös küldetése* (2007. szeptember 8.), 20.

¹⁶ II. Vatikáni Zsinat: *Gaudium et spes* lelkipásztori konstitúció az Egyházzal a mai világban (1966. június 29.), 48.

¹⁷ II. Vatikáni Zsinat: *Gravissimum educationis* nyilatkozat a keresztény nevelésről (1965. október 28.), 1.

¹⁸ Ferenc pápa: *Beszéd az egyetemi hallgatókhoz az ifjúsági világtalálkozó alkalmából*, Lisszabon (2023. augusztus 3.).

7. A teremtett világ szemlélése

7.1. A keresztény antropológia egy olyan nevelési stílusnak az alapja, amely a tisztelget, a személyre szabott kísérést, a megkülönböztetést és az összes emberi dimenzió fejlesztését mozdítja elő. Ezek között nem másodlagos az a spirituális attitűd, amelynek megvalósulásához és megerősödéséhez a teremtett világ szemlélése is hozzájárul. Ez az aspektus nem új a keresztény filozófiai-teológiai hagyományban, ahol a természet tanulmányozásának célja az is volt, hogy felismerjük Isten nyomait (*vestigia Dei*) világunkban. Szent Bonaventura a *Collationes in Hexaëmeron* című művében ezt írja: „Az egész világ árnyék, út, nyom [...], az isteni sugár minden egyes teremtményben különféleképpen, különböző tulajdonságokban ragyog fel.”¹⁹ Ez az elv érvényes a rugalmas oktatásra is, mely igazodik a különböző személyiségekhez, amelyek – minden különbözőségük ellenére – a teremtett világ szépségének szemlélésében és annak megővésében találkoznak. Ez pedig „bölcssességgént és kreativitásként gyakorolt inter- és transzdiszciplinaritást”²⁰ követel meg az oktatási projektekből.

7.2. Közös ember voltunk elfeledése szakadásokhoz és erőszakhoz vezetett; és amikor a föld szenved, a szegények szenvednek leginkább. A katolikus nevelés nem hallgathat: össze kell kötnie a szociális és környezeti igazságosságot, mértékletes és fenntartható életstílust kell előmozdítania, és az emberekben olyan lelkiismeretet kell kialakítania, amely nemcsak a kényelmeset, hanem az igazat választja. Minden apró tett – a pazarlás elkerülése, a felelős döntés, a közjó védelme – kulturális és erkölcsi alfabetizáció.

7.3. Az ökológiai felelősség nem merül ki a műszaki jellegű adatokban. Ezek szükségesegek, de nem elegendőek. Olyan nevelésre van szükség, amely bevonja az értelmet, a szívet és a kezet, amely új szokásokat, közösségi stílusokat, erényes gyakorlatokat alakít ki. A béke nem a konfliktus hiánya: szelíd erő, mely elutasítja az erőszakot. A „fegyvertelen és lefegyverző” békére nevelés²¹ megtanít félretenni az agresszív szó fegyverét és az ítélkező tekintetet, hogy elsajátítsuk az irgalom és a megbékélt igazságosság nyelvezetét.

8. Nevelési csillagkép

„Csillagképről” beszélek, mert a katolikus nevelés világa élő és sokszínű hálózat: plébániai iskolák és kollégiumok, egyetemek és felsőoktatási intézmények, szakképzési központok, mozgalmak, digitális platformok, tanulási célú közösségi szolgálat (*service-learning*) formái, valamint iskolai, egyetemi és kulturális pasztorális tevékenységek. Minden „csillagnak” saját fénye van, együttesen azonban irányt mutatnak. Ahol a múltban versengés volt, ma arra hívjuk az intézményeket, hogy közeledjenek egymáshoz:

¹⁹ Szent Bonaventura: *Collationes in Hexaëmeron*, XII, in *Opera omnia*, tom. IX, cur. Peltier, Vivès, Parisis, 1867, 87–88.

²⁰ Ferenc pápa: *Veritatis gaudium* apostoli konstitúció (2017. december 8.), 4c.

²¹ XIV. Leó pápa: *Köszöntőbeszéd a Szent Péter-bazilika központi erkélyéről a megválasztás után* (2025. május 8.).

az egység a mi leginkább prófétai erőnk. A módszertani és strukturális különbségek nem ballasztok, hanem erőforrások. A jól összehangolt karizmák sokfélesége egységes és termékeny egészet alkot. Egy olyan világban, ahol minden mindenhez kapcsolódik, a játszma két asztalon zajlik: helyi és globális szinten. Szükség van a tanárok és hallgatók cseréjére, a közös projektekre a földrészek között, a jó gyakorlatok kölcsönös elismerésére, valamint a missziós és tudományos együttműködésre. A jövő megköveteli tőlünk, hogy jobban megtanuljunk együttműködni és együtt növekedni. A csillagképek saját fényüket a végtelen világegyetembe árasztják. Ahogyan a kaleidoszkópban a színek összerosódnak, újabb és újabb színváltozatokat hozva létre, úgy történik ez a katolikus nevelési intézmények esetében is, amelyek nyitottak a társadalommal, a politikai és közigazgatási hatóságokkal, valamint a termelési és munkáltatói szektorok képviselőivel való párbeszédre és találkozásra. Még aktívabban együtt kell működniük velük az oktatási folyamatok megismertetésében és fejlesztésében, hogy az elméletet a tapasztalat és a gyakorlat támassza alá. A történelem tanúsága szerint intézményeink olyan diákokat és családokat is befogadnak, akik nem hívők vagy más vallásúak, de igazi emberi nevelésre vágnak. Ezért – amint ez ténylegesen már most is történik – támogatni kell olyan, részvételen alapuló nevelési közösségek kialakítását, amelyekben világiak, szerzetesek, családok és diákok együtt viselik a nevelési küldetés felelősségét az állami és magánintézményekkel.

9. Új terek kihívásai

9.1. Hatvan évvel ezelőtt a *Gravissimum educationis* a bizalom időszakát nyitotta meg: a módszerek és a nyelvezet megújítására bátorított. Ma ez a bizalom a digitális környezettel szembesül. A technológiáknak szolgálniuk és nem helyettesíteniük kell az embert; gazdagítaniuk kell a tanulási folyamatot, nem pedig elszegényíteni a kapcsolatokat és a közösségeket. A világos küldeteskép nélküli egyetem vagy katolikus iskola a lélektelen hatékonyság és a tudás uniformizálása felé sodródik, ami végül spirituális elszegényedéshez vezet.

9.2. E terek „belakásához” lelkipásztori kreativitásra van szükség: a tanárok digitális képzését is meg kell erősíteni; hangsúlyosabbá kell tenni a tanulói aktivitásra építő didaktikát; elő kell mozdítani a tanulási célú közösségi szolgálatot és a felelős állampolgárságot; kerülni kell minden technofóbiát. A technológiához való viszonyunk sosem lehet ellenséges, mert „a technológiai fejlődés a teremtsére vonatkozó isteni terv része”.²² Ugyanakkor megkülönböztetést kíván az oktatástervezés, az értékelés, a platformok, az adatvédelem és az egyenlő hozzáférés tekintetében. Mindazonáltal egyetlen algoritmus sem helyettesítheti mindazt, ami emberivé teszi a nevelést: a költészetet, az iróniát, a szeretetet, a művészetet, a képzelőerőt, a felfedezés örömét vagy akár annak megtanítását, hogy a hibázás a növekedés lehetőségét kínálja.

²² Hittani Dikasztérium – Kultúra és Nevelés Dikasztériuma: *Antiqua et nova*. Jegyzet a mesterséges intelligencia és az emberi intelligencia viszonyáról (2025. január 28.), 117.

9.3. A döntő kérdés nem a technológia, hanem az, hogy miként használjuk. A mesterséges intelligenciát és a digitális közegeket az emberi méltóság, az igazságosság és a munka védelme szerint kell alakítani; a közösségi etika és a részvétel elvei alapján kell szabályozni; a kihívásoknak megfelelő szintű teológiai és filozófiai reflexióval kell kísérni. A katolikus egyetemeknek ebben meghatározó feladatuk van: a „kultúra diakóniáját” kell nyújtaniuk – kevesebb katedrát és több körbeült asztalt, felesleges hierarchiák nélkül –, hogy megérintsék a történelem sebeit, és a Lélekben a népek életéből születő bölcsességeket keressenek.

10. A nevelési paktum sarkcsillaga

10.1. Az utat kijelölő csillagok között ott van a *globális nevelési paktum*. Hálával veszem át ezt a Ferenc pápa által ránk bízott prófétai örökséget. Ez meghívás arra, hogy szövetségre lépjünk és hálózatot alkossunk az egyetemes testvériségre nevelés érdekében. Hét kötelezettségvállalása marad továbbra is az alapunk: a személy középpontba állítása; a gyermekek és fiatalok meghallgatása; a nők méltóságának és teljes részvételének előmozdítása; a család mint első nevelő alany elismerése; nyitás a befogadásra és az inklúzióra; a gazdaság és a politika megújítása az ember szolgálatában; közös otthonunk őrzése. Ezek a „csillagok” világszerte iskolákat, egyetemeket és nevelési közösségeket inspiráltak, és kézzelfogható humanizációs folyamatokat indítottak el.

10.2. Hatvan évvel a *Gravissimum educationis* és öt évvel a paktum után a történelem újból sürgető felszólítást intéz hozzánk. A gyors és mélyreható változások eddig ismeretlen sebezhetőségeknek teszik ki a gyermekeket, a serdülőket és a fiatalokat. Nem elég a meglévő megőrzése: új lendületre van szükség. Kérem a nevelés összes szereplőjét, hogy kezdjenek olyan időszakot, amely megszólítja az új nemzedékek szívét, újra összekapcsolva a tudást és a dolgok értelmét, a szakértelmet és a felelősséget, a hitet és az életet. A paktum egy tágabb globális nevelési csillagkép része: a karizmák és intézmények, bár különbözőek, egységes és fénylő mintázatot alkotnak, mely irányítja lépteinket korunk sötétjében.

10.3. A hét kötelezettségvállaláshoz három prioritást kapcsolok. Az első a belső életre vonatkozik: a fiatalok mélységre vágyanak; olyan terekre van szükség, amelyek lehetővé teszik az elcsöndesedést, a megkülönböztetést, a lelkiismeretünkkel és az Istennel folytatott párbeszédet. A második a humánus digitális világot érinti: tanítsunk a technológia és a mesterséges intelligencia bölcs használatára, az embert mindig az algoritmus elé helyezve, valamint összehangolva a technikai, érzelmi, társas, spirituális és ökológiai intelligenciát. A harmadik pedig a fegyvertelen és lefegyverző békére vonatkozik: erőszakmentes nyelvezetre, kiengesztelődésre, hidak építésére, ne pedig falak emelésére neveljünk; a „boldogok a békességszerzők” (Mt 5,9) váljon a tanulás módszerévé és tartalmává.

10.4. Tudatában vagyunk annak, hogy a katolikus nevelési hálózat egyedülállóan sűrű. Olyan csillagkép, amely minden földrészre kiterjed, különösen jelen van az alacsony jövedelmű térségekben: a nevelési mobilitás és a szociális igazságosság konkrét

ígérete.²³ Ez a csillagkép kiváló minőséget és bátorságot követel: kiváló minőséget a pedagógiai tervezésben, a tanárok képzésében és az irányításban; bátorságot abban, hogy hozzáférést biztosítsunk a legszegényebbeknek, támogassuk a nehéz helyzetű családokat, ösztöndíjakat és inkluzív politikákat mozdítsunk elő. Az evangéliumi ingyenesség nem üres szólam: kapcsolati stílus, módszer és cél egyben. Ahol az oktatáshoz való hozzáférés továbbra is kiváltság, ott az Egyháznak ki kell tárnia kapuit és új utakat kell találnia, mert „a szegények elvesztése” magának az iskolának az elvesztését jelenti. Ez az egyetemre is igaz: a senkit ki nem záró magatartás és a szív gondozása megóv az uniformizálástól; a szolgálat szelleme feléleszti a képzeletet és fellobbantja a szeretet lángját.

11. Új reményterképek

11.1. A *Gravissimum educationis* hatvanadik évfordulóján az Egyház a nevelés termékeny történetét ünnepli, ugyanakkor azzal a kényszerítő feladattal is szembesül, hogy korszerűsítse javaslatait az idők jeleinek fényében. A katolikus *nevelési csillagképek* inspiráló képet kínálnak arról, hogy miként kapcsolódhat össze hagyomány és jövő ellentmondás nélkül: élő hagyományról van szó, mely új jelenléti és szolgálati formák felé halad. A csillagképek nem a különböző tapasztalatok merőben semleges és egyediségeket nélkülöző láncolatai. Láncolatok helyett merjünk a csillagképekre, csodálkozást és ráébredéseket kiváltó összefonódásukra gondolni! Bennük rejlik az a képesség, hogy a kihívások között reménnyel, ugyanakkor bátor felülvizsgálattal navigáljunk, anélkül, hogy elveszítenénk hűségünket az evangéliumhoz. Tudatában vagyunk a nehézségeknek: a túlzott digitalizáltság megtörheti a figyelmet; a kapcsolatok válsága sebet ejthet a pszichén; a szociális bizonytalanság és az egyenlőtlenségek kiolthatják a vágyat. És mégis, éppen itt a katolikus nevelés világítótorony lehet: nem nosztalgikus menedék, hanem a megkülönböztetés, a pedagógiai innováció és a prófétai tanúságtétel műhelye. Új reményterképek rajzolása: ez a mi sürgető feladatunk.

11.2. A nevelési közösségekhez fordulok: fegyvereztétek le a szavakat, emeljétek fel tekinteteket, őriztétek szívetekeket. Fegyvereztétek le a szavakat, mert a nevelés nem vitatkozással, hanem meghallgató szelídséggel halad előre. Emeljétek fel tekinteteket. Ahogy Isten mondta Ábrahámnak: „Nézz fel az égre, és számold meg a csillagokat” (Ter 15,5): tudjátok megkérdezni magatoktól, hová tartotok és miért vagytok úton! Őriztétek szívetekeket: a kapcsolat megelőzi a véleményt, a személy megelőzi a programot. Ne pazaroljátok el az időt és a lehetőségeket: „Hadd idézzem Szent Ágoston megfogalmazását: a jelenünk felismerés, olyan idő, amelyet meg kell élnünk, és amelyet ki kell használnunk, mielőtt kicsúszik a kezünkől.”²⁴ Végül, kedves testvéreim, magamévá teszem

²³ Vö. *Annuario Statistico della Chiesa [Az Egyház statisztikai évkönyve]* (a 2022. december 31-i állapot szerint).

²⁴ Robert F. Prevost OSA bíboros: *Üzenet a Mogrovejói Szent Turibius Katolikus Egyetemhez alapításának tizennyolcadik évfordulója alkalmából* (2016).

Pál apostol buzdítását: „Úgy kell ragyognotok, mint a csillagoknak a mindenségben, és ragaszkodjatok az életet tápláló tanításhoz” (Fil 2,15–16).

11.3. Ezt az utat a Boldogságos Szűz Máriára, a Bölcsesség Székére és valamennyi szent nevelőre bízom. A lelkipásztorokat, szerzeteseket, világiakat, intézményvezetőket, tanárokat és diákokat arra kérem: legyetek a nevelés világának szolgálói, a remény ko-reográfusai, a bölcsesség fáradhatatlan keresői, a szépség hiteles kifejezésének mesterei! Kevesebb címke, több történet; kevesebb meddő szembehelyezkedés, több szimfónia a Lélekben! Akkor csillagképünk nemcsak ragyogni fog, hanem irányt is mutat: a szabadá tevő igazság felé (vö. Jn 8,32), az igazságosságot megszilárdító testvériség felé (vö. Mt 23,8) és a meg nem csaló remény felé (vö. Róm 5,5).

Kelt a Szent Péter-bazilikában, 2025. október 27-én, a hatvanadik évforduló előestéjén.

(Tózsér Endre fordítása)

Diego Mattei SJ:
XIV. Leó pápa *Új reménytérképek rajzolása* kezdetű
apostoli levelének ismertetése¹

2025. október 28-án volt hatvanadik évfordulója a *Gravissimum educationis* (GE) zsinati nyilatkozat kihirdetésének. Az évforduló hangsúlyozására és annak az érdeklődésnek a felidézésére, amelyet e dokumentum megjelenése idején kiváltott, XIV. Leó pápa egy igen szuggesztív című apostoli levelet adott ki: *Új reménytérképek rajzolása*.

A *Gravissimum educationis* – írja a pápa – azt hangsúlyozza, hogy a nevelés rendkívül fontos és időszerű szerepet tölt be az emberi személy életében (1.1), és ma ugyanolyan fontos, amikor gyors változások és tájékozódásunkat megnehezítő bizonytalanságok vesznek körül bennünket. A II. Vatikáni Zsinat ezt félreérthetetlen módon kijelentette. „A nevelés nem járulékos tevékenység, hanem az evangelizáció egészét átszövő valóság” (uo.); a nevelési közösségek – olvassuk a levélben – akkor is és ma is, Krisztus tanítása által vezetve nem hátrálnak meg e feladat előtt, hanem új lendületet vesznek: hidakat építenek, kreatívan keresik és tárják fel a tudás és a dolgok értelme továbbadásának új útjait.

A mai összetett, töredezett, digitalizált oktatási környezetben a keresztény *paideia* tág látásmóddal tud válaszolni. Az évszázadok során képes volt megújulni, és különféle formákat és modelleket inspirálni, amelyek képesek „értelmezni az idők jeleit, és megőrizni a hit és az ész, a gondolat és az élet, a tudás és az igazságosság egységét” (1.2). A levél egyik szépsége, melyet ebben a cikkben bemutatunk – miközben az egész szöveg elolvasását is ajánljuk, hogy az olvasó megízlelhesse mind a tizenegy pont gazdagságát –, annak a képi világnak a tudatos megválasztása, amely háttérként szolgál, és amelyből szókinszt és metaforáit meríti: a nevelés a nyílt tengeren való utazás. A pápa gyönyörű allegóriákat használ e kaland értelmének kifejezésére: „kozmológia”, „nevelési csillagképek”, melyek „vihár idején életmentő horgonyok voltak, szélcsendben pedig kifeszített vitorlák. Éjszakai világítótornyok, melyek irányt mutatnak a hajózás-hoz” (uo.); „olyan intézmények és karizmák csillagos égboltja született, amely ma is irányt mutat” (1.3), „iránytű, amely ma is irányt mutat számunkra, és beszél az utazás szépségéről” (uo.).

A kihívások, amelyekkel a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozatnak szembe kellett néznie, mára elmélyültek és összetettebbé váltak. A pápa mindenekelőtt emlékeztet arra, hogy gyermekek milliói nem jutnak hozzá az alapfokú oktatáshoz, valamint

¹ Forrás: «Disegnare nuove mappe di speranza». Lettera apostolica di papa Leone XIV. *La Civiltà Cattolica*, nr. 4201, gennaio 2026, 71-79.

emlékeztet azokra a nevelési vészhelyzetekre, amelyeket „a háborúk, a migráció, az egyenlőtlenségek és a különféle szegénységi formák” idéznek elő (uo.). Amint azt már a *Dilexi te* kezdetű apostoli buzdításában is hangsúlyozta – amelyből ez a levél több ponton merít, és amelyre többször hivatkozik –, a világnak szüksége van a keresztény szeretetre, amely a nevelésben, az oktatásban fejeződik ki, és amely a remény valódi formája. A két dokumentum közötti kapcsolat lehetővé teszi, hogy az apostoli levélben megtaláljuk a XIV. Leó első apostoli buzdításában kifejezett érzékenység nevelési kibontását.

A katolikus nevelés története

A katolikus nevelés története több évszázadra nyúlik vissza. Számos nevelési stílusban öltött testet, amelyekben közös volt, hogy „Isten képmásának tartják az embert, aki igazságra és jóra hivatott” (2.1), valamint az, hogy minden egyes karizma a saját kora szükségleteihez igazodott. A levél történeti ívet rajzol fel, amely a sivatagi atyák hozzájárulásával és „a tekintet pedagógiájával” veszi kezdetét; folytatódik Szent Ágostonnal, aki összekapcsolja a bibliai bölcsességet a görög–római hagyománnyal, azután a monasztikus szerzetességgel, amely számtalan olyan klasszikus művet mentett meg a feledéstől, amely máskülönben nem jutott volna el napjainkig. A levél arra is emlékeztet, hogy az első egyetemek „az Egyház szívéből” születtek; említi a koldulórendeket és Jézus Társaságának *Ratio Studiorum*-át, amely „egyszerre tagolt, interdiszciplináris és a kísérletezésre nyitott” tanulmányi programot alkotott (2.3). A történet a hozzánk közelebbi évszázadokban folytatódik Kalazanci Szent József alakjával – aki számára az írni, olvasni, számolni tudás „elsősorban az emberi méltósághoz tartozik, és csak másodsorban készség” (2.3) –, valamint De la Salle Szent János, Szent Marcellin Champagnat és Bosco Szent János személyével. A levél teret ad a női zsenialitásnak is, olyan nők nevelői hozzájárulását idézi fel, mint például Vicenta María Lopez y Vicuña, Francesca Cabrini, Jozefina Bakhita, Maria Montessori, Katharine Drexel és Elizabeth Ann Seton. A pápa megismétli azt, amit a *Dilexi te* kezdetű dokumentumban világosan megfogalmazott: „A szegények nevelése a keresztény hit számára nem szívesség, hanem kötelesség.” (uo.).

Élő hagyomány

A keresztény nevelés – hangsúlyozza levelében XIV. Leó pápa – „közös mű: senki sem nevel egyedül” (3.1). A nevelési közösség egy „mi”, mely sokféle szereplőt fogja össze: a pedagógust, a tanulót, a családot, az adminisztratív és a kisegítő személyzetet. A sokféle nevelési tevékenység folyamatosan újít, és maga is megújulásra képes. Szent John Henry Newman – akit a pápa a nevelés világának jubileuma alkalmából Aquinói Szent Tamással együtt az Egyház nevelési küldetésének társvédőszentjévé nyilvánított – úgy vélte, hogy a hit és az értelem kapcsolata nem mellékes kérdés, és hogy a tudásnak egyszerre kell értelmileg felelősnek és igényesnek, valamint mélyen emberinek lennie.

A Szentatya továbbá kijelenti, hogy vissza kell nyerni a tudás empatikus és érzelmi dimenzióját, egy nyitott dimenziót, amely túllép a *fides* és a *ratio* felvilágosodás kori szembeállításán, és képes értékelni a mély párbeszédet és azt a meghallgatást, amely a másikat

értéknek ismeri el, nem pedig fenyegetésnek tartja. Olyan „felfegyverzett” korban, mint a mienk, ez a hangsúly különösen megszólító és vigasztaló, akárcsak a bekezdés folytatása: „A nevelés a remény cselekedete és mindig megújuló szenvedély, mert az emberiség jövőjében rejlő ígéretet fejezi ki” (3.2). A nevelés – mely a lét kibontakoztatásának titokzatos, de mégis valóságos műve – „ígéretmesterség”: időt, bizalmat, hozzáértést, igazságosságot és irgalmat ígér, az igazság bátorságát és a vigasztalás balzsamát.

A *Gravissimum educationis* hozzájárulása és a személy központi szerepe

A *Gravissimum educationis* újra kijelentette, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz, hangsúlyozta, hogy a család az emberség első iskolája, és óvott azoktól a redukcionista megközelítésekétől, amelyek az oktatást pusztán funkcionális betanításra vagy gazdasági eszközzé silányítják. A keresztény nevelés eleve átfogó, és magában foglalja az emberi személy valamennyi dimenzióját: a lelkit, az érzelmit, a társadalmi és a testi dimenziót. Az oktatás nem a hatékonyság mércéjével méri önmagát, hanem az emberi méltóság, az igazságosság és a közjó szolgálatára való képesség előmozdításával. A pápa világosan kimondja: ezek az elvek nem a múlt emlékei, hanem „állócsillagok”. Itt ismét megjelenik a hajózás képi világa. Ezek az elvek „azt hirdetik, hogy az igazságot együtt kell keresnünk; hogy a szabadság nem önkény, hanem válasz; hogy a hatalomgyakorlás nem uralkodás, hanem szolgálat” (4.3). Az igazságot nem birtokoljuk, hanem közeledünk hozzá; lassú időzés és figyelem gyümölcse; nem a sietős válaszkérés eredménye, mert minden nemzedék eltérő kihívásokkal és problémákkal szembesül.

A levél az egyik legtermékenyebb és legszebb részlettel folytatódik. Nevelni annyit jelent, mint a személyt a középpontba állítani, a középpontba állítani pedig annyit tesz, mint Ábrahám tekintetére nevelni. Szép kép Ábrahám tekintete mint az élet értelmének, az ember elidegeníthetetlen méltóságának és a mások iránti felelősségnek a keresése, mert a nevelésben nem pusztán ismereteket adunk át, hanem segítünk a növekedésben az erények útján, miként egy fiatal inas is lépésről lépésre halad előre a mesterségben. Ehhez pedig időre van szükség. XIV. Leó pápa felidéz egy alkalmat püspöki szolgálatából, amikor a perui chiclayói egyházmegyében a Mogrovejói Szent Turibius Katolikus Egyetem tanáraihoz és hallgatóihoz fordulva így fogalmazott: „Nem születünk szakembereknek; az egyetemi tanulmányok mindig lépésről lépésre haladnak, könyvről könyvre, évről évre, áldozatról áldozatra” (5.1).

A Szentatya emlékeztet arra, hogy a *Gravissimum educationis* nagy jelentőséget tulajdonított a szubszidiaritás elvének, valamint annak, hogy a nevelői cselekvés körülményei a helyi egyházi kontextusok szerint változhatnak. Mindazonáltal a megvalósulások sokfélesége ellenére a II. Vatikáni Zsinat ki akarta mondani az oktatáshoz való egyetemes jogot, melyet nem lehet alárendelni a munkaerőpiac és a pénzpiac logikájának.

XIV. Leó pápa felidézi azt a képet, amelyet Ferenc pápa használt a 2023-as lisszaboni ifjúsági világtalálkozó alkalmával. Akkor így szólt az összegyűlt fiatalokhoz: „Legyetek egy olyan »új koreográfia« főszereplői, amely az emberi személyt helyezi a középpontba, legyetek az élet táncának koreográfusai!” (6.2). Az apostoli levél továbbra is gazdag szug-

gesztív képekben. A tánc mellett az oxigén és a kovász képe is megjelenik benne. A táncot a személy egészségességének képeként említi, a hitet pedig mint minden valóság oxigénjét, amely belülről élteti a lelket, és nem külső, idegen elemként adódik hozzá. A katolikus nevelés a személy és a közösség kovásza: „kölcsonosságot teremt, megszabadít az emberképet és a nevelést torzító leegyszerűsítésektől, megnyit a társadalmi felelősségvállalásra” (uo.). A pápa nyitott tekintetre hív bennünket: a mai kihívás az, hogy jelen tudjunk lenni korunk kérdéseiben, miközben hűségesek maradunk hitünk forrásához.

A teremtett világ szemlélése

XIV. Leó pápa ismét hangsúlyozza, hogy a keresztény antropológia az emberi személy átfogó és egységes látásmódja, melyet néhány jellegzetes vonás határoz meg: „a tiszteletet, a személyre szabott kísérést, a megkülönböztetést és az összes emberi dimenzió fejlesztését mozdítja elő” (7.1). A lelki dimenzió alapvető, és a teremtett világ szemlélésén keresztül is kibontakozik, amelynek mély gyökerei vannak a keresztény filozófiai-teológiai hagyományban. Már Szent Bonaventura azt írta, hogy „Az egész világ árnyék, út, nyom és kívülről írott könyv, ugyanis bármely teremtményben ott van az isteni minta ragyogása, azonban homállyal keveredve, ezért olyan, mint amikor árnyék vegyül a fénybe. Továbbá út is, amely elvezet a mintához. Amint látod, hogy az ablakon belépő fénysugár különféle színeket ölt az eltérő részek eltérő színei szerint, úgy az isteni sugár is minden egyes teremtményben különféleképpen, különböző tulajdonságokban ragyog fel” (vö. 7.1). És éppen ezen a sokféleségen alapul annak a nevelésnek a lehetősége, amely figyelembe veszi a tanulók eltérő személyiségét és jellemét.

Úgy tűnik számunkra, hogy a pápa hangsúlya összhangban áll Ferenc pápa *Laudato si'* kezdetű enciklikájának érzékenységgel, amikor rámutat arra a szoros kapcsolatra, amely a föld fájdalma és a szegények szenvedése között fennáll, s amelynek következtében a szociális és a környezeti igazságosságnak együtt kell haladnia. A katolikus nevelésnek „mértékletes és fenntartható életstílust kell előmozdítania, és az emberekben olyan lelkiismeretet kell kialakítania, amely nemcsak a kényelmeset, hanem az igazat választja” (7.2). Minden tett, még a legkisebb is, alkalom egy olyan alfabetizációra, amely egyszerre kulturális és erkölcsi.

Az ökológiai nevelés bevonja az értelmet, a szívet és a kezet. A pápa emlékeztet bennünket arra, hogy a béke nem a konfliktus hiánya, hanem szelíd erő, amely elutasítja az erőszakot. Ebben a részben is visszatér a fegyvertelen és lefegyverző béke motívuma, amely nevelési kritériummá válik annak megtanulására, miként tegyük le az agresszív szó fegyvereit.

Nevelési csillagkép és technológiai kihívás

XIV. Leó pápa ezután ismét a hajózás metaforáihoz nyúl. A katolikus nevelés világa kezdeményezések és intézmények „csillagképe”: plébániai iskolákból, kollégiumokból, egyetemekből és felsőoktatási intézményekből, szakképzési központokból, mozgalmakból és digitális platformokból, tanulási célú közösségi szolgálatokból, valamint iskolai,

egyetemi és kulturális lelkipásztori szolgálatokból áll. „Minden »csillagnak« saját fénye van, együttesen azonban irányt mutatnak” (8.1). Az ezt követő felhívás nagyon világos: ideje félretenni az intézmények közötti múltbeli rivalizálást; elérkezett az összefogás ideje, mert egy töredezett világban „az egység a mi leginkább prófétai erőnk” (uo.). Mindaz, ami elősegítheti és megvalósíthatja ezt, lehetővé teszi egy koherens kép megrajzolását, és azt, hogy két külön szinten játsszunk: globális és helyi szinten. A pápa néhány olyan nevelési gyakorlatot jelöl meg, amelyek segítséget nyújthatnak: oktatók és hallgatók cseréje, közös interkontinentális projektek, a jó gyakorlatok elismerése és megosztása, a missziós és tudományos együttműködés. „A jövő megköveteli tőlünk, hogy jobban megtanuljunk együttműködni és együtt növekedni” (8.2). Ebben a szakaszban a költői nyelvezet, mellyel az együttműködés értékét fejezi ki, még erősebbé válik: „A csillagképek saját fényüket a végtelen világegyetembe árasztják. Ahogyan a kaleidoszkópban a színek összemosódnak, újabb és újabb színváltozatokat hozva létre, úgy történik ez a katolikus nevelési intézmények esetében is, amelyek nyitottak a társadalommal, a politikai és közigazgatási hatóságokkal, valamint a termelési és munkáltatói szektorok képviselőivel való párbeszédre és találkozásra” (8.3).

Hatvan évvel ezelőtt a *Gravissimum educationis* módszerek és nyelvezetek megújítására bátorított, és megnyitotta a „bizalom időszakát”. Az akkori bizalomnak ma a mesterséges intelligenciával és a tágabb digitális környezettel kell szembenéznie. Ezzel kapcsolatban a pápa világosan fogalmaz: „A technológiáknak szolgálniuk és nem helyettesíteniük kell az embert; gazdagítaniuk kell a tanulási folyamatot, nem pedig elszegényíteni a kapcsolatokat és a közösségeket” (9.1). A nevelői tevékenységben kreativitásra és megkülönböztetésre van szükség, tudva, hogy „egyetlen algoritmus sem helyettesítheti mindazt, ami emberivé teszi a nevelést: a költészetet, az iróniát, a szeretetet, a művészetet, a képzelőerőt, a felfedezés örömét vagy akár annak megtanítását, hogy a hibázás a növekedés lehetőségét kínálja” (9.2). Nem kell a technológiát és alkalmazásait demonizálni, hiszen a döntő kérdés az, hogy miként használjuk. A digitális világ sokféle közege és az elmúlt években erőteljesen előtérbe került mesterséges intelligencia nem maradhat irányítás nélkül, hanem „az emberi méltóság, az igazságosság és a munka védelme szerint kell alakítani” (9.3). Irányításuk kritériumának a közösségi etikának és a részvételnek kell lennie, s alapvető jelentőségű az a kísérés, amelyet a teológiai-filozófiai reflexió nyújthat. A katolikus egyetemeknek pedig a „kultúra diakóniáját” kell nyújtaniuk.

A 2020-as globális nevelési paktum és XIV. Leó három prioritása

XIV. Leó pápa „az utat kijelölő csillagok” között említi a globális nevelési paktumot, amelyet Ferenc pápa 2020 májusában hirdetett meg. Felsorolja az akkor meghatározott hét kötelezettségvállalást, melyek az egyetemes testvériségre való nevelést célozzák: a személy középpontba állítása; a gyermekek és fiatalok meghallgatása; a nők méltóságának és teljes részvételének előmozdítása; a család mint első nevelő alany elismerése; nyitás a befogadásra és az inklúzióra; a gazdaság és a politika megújítása az ember

szolgálatában; közös otthonunk őrzése. Ezek a „csillagok” képesek kézzelfogható humanizációs folyamatokat elindítani. A pápa hangsúlyozza, hogy a fiatal nemzedékek újfajta sebezhetőségnek vannak kitéve, amelyek új cselekvést igényelnek ahhoz, hogy elérjük a fiatalok szívét, és újra összekapcsoljuk „a tudást és a dolgok értelmét, a szakértelmet és a felelősséget, a hitet és az életet” (10.2).

A *globális nevelési paktumban* megfogalmazott és felsorolt hét kötelezettségvállaláshoz XIV. Leó pápa a levélben három prioritást kapcsol: „Az első a belső életre vonatkozik: a fiatalok mélységre vágynak; olyan terekre van szükség, amelyek lehetővé teszik az elcsöndesedést, a megkülönböztetést, a lelkiismeretünkkel és az Istennel folytatott párbeszédet. A második a humánus digitális világot érinti: tanítsunk a technológia és a mesterséges intelligencia bölcs használatára, az embert mindig az algoritmus elé helyezve, valamint összehangolva a technikai, érzelmi, társas, spirituális és ökológiai intelligenciát. A harmadik pedig a fegyvertelen és lefegyverző békére vonatkozik: erőszakmentes nyelvezetre, kiengesztelődésre, hidak építésére, ne pedig falak emelésére neveljünk” (10.3).

A Szentatya hangsúlyozni kívánja, hogy a katolikus nevelési csillagkép sűrű és minden kontinensen jelen van, különösen a legszegényebb térségekben, és „a nevelési mobilitás és a szociális igazságosság konkrét ígérete. [...] Az Egyháznak ki kell tárnia kapuit és új utakat kell találnia, mert »a szegények elvesztése« magának az iskolának az elvesztését jelenti” (10.4).

Befejezés

Az apostoli levél záró bekezdéseiben visszatérnek a katolikus nevelési csillagképek, amelyek képesek felidézni az utazás és a felfedezés dimenzióját, a kaland és a kihívás érzését: „A csillagképek nem a különböző tapasztalatok merőben semleges és egyedi-ségeket nélkülöző láncolatai. Láncolatok helyett merjünk a csillagképekre, csodálkozást és ráébredéseket kiváltó összefonódásukra gondolni! Bennük rejlik az a képesség, hogy a kihívások között reménnyel, ugyanakkor bátor felülvizsgálattal navigáljunk, anélkül, hogy elveszítenénk hűségünket az evangéliumhoz” (11.1). A mai nehézségekkel – a figyelmet megtörő túlzott digitalizációval, a pszichét megsebző kapcsolati válsággal, a szociális bizonytalansággal és a vágyat kiöltő növekvő gazdasági egyenlőtlenségekkel – szemben a katolikus nevelés világítótorony lehet: nem nosztalgikus menedék, hanem az innováció, a megkülönböztetés és a prófécia műhelye: „Új reménytérképek rajzolása: ez a mi sürgető feladatunk” (uo.).

XIV. Leó pápa három felhívással zárja a dokumentumot, amely lendülettel és bizalommal szól a nevelési közösségekhez: „A nevelési közösségekhez fordulok: fegyvereztétek le a szavakat, emeljétek fel tekinteteket, őriztétek szíveteket. Fegyvereztétek le a szavakat, mert a nevelés nem vitatkozással, hanem meghallgató szelídséggel halad előre. Emeljétek fel tekinteteket. Ahogy Isten mondta Ábrahámnak: »Nézz fel az égre, és számold meg a csillagokat« (Ter 15,5): tudjátok megkérdezni magatoktól, hová tartotok és miért vagytok úton! Őriztétek szíveteket: a kapcsolat megelőzi a véleményt, a sze-

mély megelőzi a programot” (11.2). Az idő drága, és a Szentatya végül ezt a buzditást intézi hozzánk: „Ne pazaroljátok el az időt és a lehetőségeket: »Hadd idézzem Szent Ágoston megfogalmazását: a jelenünk felismerés, olyan idő, amelyet meg kell élnünk, és amelyet ki kell használnunk, mielőtt kicsúszik a kezünkből«” (uo.).

(Tőzsér Endre fordítása)

II. RÉSZ

PLENÁRIS ÜLÉS

The Need for Catholic Schools Today

La necessità delle scuole cattoliche oggi

A katolikus iskolák szükségessége ma

Fr. Carles Gil i Saguer Sch.P.

Piarist Order / Piarista rend

superior general / rendfőnök

Abstract

This study reflects on the contemporary necessity of Catholic schools in light of *Gravissimum educationis* and recent papal teachings. It argues that the question of necessity is not functional but existential, concerning meaning, identity, and the common good. In a fragmented, pluralistic, and unequal world, Catholic education provides an integral vision of the human person, rooted in wisdom, dialogue, justice, and hope. The article highlights five key dimensions of Catholic schooling today: offering meaning and discernment, sustaining a creative identity open to dialogue, building educational alliances, prioritizing the poor, and cultivating hope. Catholic schools are presented not as relics of the past but as living communities and laboratories of humanity that embody care, communion, and educational mission within a global educational constellation.

Keywords: Catholic education; Gravissimum educationis; identity; educational mission; hope; integral human development; educational alliances

Abstract

Il contributo riflette sulla necessità attuale della scuola cattolica alla luce della *Gravissimum educationis* e del recente magistero pontificio. La questione della “necessità” viene interpretata non in senso funzionale, ma esistenziale, come ricerca di significato, identità e bene comune. In un mondo frammentato, plurale e segnato da disuguaglianze, l’educazione cattolica offre una visione integrale della persona, fondata su sapienza, dialogo, giustizia e speranza. L’articolo individua cinque dimensioni fondamentali della missione educativa: offrire senso e discernimento, custodire un’identità aperta e creativa, costruire alleanze educative, privilegiare i poveri e formare alla speranza. La

scuola cattolica emerge così come comunità viva e laboratorio di umanità al servizio di una costellazione educativa globale.

Parole chiave: educazione cattolica; Gravissimum educationis; identità; missione educativa; speranza; sviluppo umano integrale; alleanze educative

Absztrakt

A tanulmány a katolikus iskolák mai szükségességét vizsgálja a *Gravissimum educationis* zsinati dokumentum és a legújabb pápai tanítások fényében. A szerző szerint a „szükségesség” kérdése nem pusztán funkcionális, hanem egzisztenciális: az értelemről, az identitásról és a közjóról szól. Egy fragmentált, pluralista és egyenlőtlenségekkel terhelt világban a katolikus nevelés az ember integrális szemléletét kínálja, amelyben a bölcsesség, a párbeszéd, az igazságosság és a remény alapvető szerepet kap. A tanulmány öt kulcsterületet emel ki: az értelemadás és megkülönböztetés képessége, a nyitott és kreatív identitás, az oktatási szövetségek építése, a szegények melletti elköteleződés és a reményre nevelés. A katolikus iskola így a jövő szolgálatában álló, élő közösségként és az emberség „laboratóriumaként” jelenik meg.

Kulcsszavak: katolikus nevelés; Gravissimum educationis; identitás; nevelési küldetés; remény; integrális emberkép; oktatási szövetségek

Introduction: What does *necessary* mean?

Perhaps, if we are honest, there remains within us a certain *Kierkegaardian fear and trembling* whenever we Christians allow ourselves to be questioned by these short yet unsettling inquiries:

- Does our presence in society still make sense?
- What is our contribution, that is unique and essential, without seeking to be different and independent from other educational actors, but faithful to a meaningful identity?
- Or just: *Is the Catholic school still necessary?*

Why do we continue to ask such questions, generation after generation? What happens to us when we feel compelled to justify the very existence of an institution that has accompanied the Church since its earliest centuries?

To ask whether something is necessary is not a mere matter of efficiency or survival, it is a question of *meaning*. The word *necessary* comes from the Latin *ne-cedere* (‘that which one cannot withdraw from’). What is necessary, then, is that without which life would lose its coherence, its direction, or its soul. For believers, the necessary is what unites truth and love, what gives weight and purpose to our journey.

In this sense, these questions should not disturb us, they are a sign of maturity. They are the way in which faith questions itself in order to remain fruitful. Because there are realities that must always be in *crisis*, under review, in search. Education is one of them. Questioning it is not a symptom of decline, but a condition of vitality.

When we ask ourselves if Catholic schools are still necessary, we are not asking a functional question, but an *existential* one. We are asking ourselves if they are still an indispensable space (irreplaceable, our Founder would say) for the integral growth of individuals and for the common good.

In the framework of *Gravissimum educationis*?

Before advancing further, it is worth situating ourselves within the framework that inspires this reflection. We are not starting from a new idea, but from a living memory: *Gravissimum educationis* the Declaration on Christian Education promulgated by the Second Vatican Council on October 28, 1965. It is a brief text, but luminous and prophetic.

The Declaration begins with a striking affirmation that still retains its power:

“All men of every race, condition, and age have a right to education... open to fraternal communion with other peoples to foster true unity and peace on earth.” (GE 1)

“The Church has the mission of proclaiming the way of salvation to all men and women and of communicating to them the life of Christ... The Catholic school is a unique witness to the pastoral charity of the Church.” (GE Preface)

Sixty years later, Pope Leo XIV, in his Apostolic letter *Designing New Maps of Hope* (2025), revisits that same spirit with words of renewed urgency:

“The Declaration Gravissimum Educationis has not lost its strength. From its reception emerged a constellation of works and charisms that still guide our path today: schools and universities (...)” (Pope Leo XIV, *Designing New Maps of Hope*, 2025)

That is why we speak of a *framework*: because this conciliar text remains a horizon of meaning for understanding the Church’s educational mission.

If education shapes the future of humanity, *Catholic* education must contribute to shaping a future in which faith and reason, freedom and fraternity, truth and compassion coexist.

Why Catholic education is still necessary

In a fragmented world, we need meaning and wisdom.

We are experiencing a profound crisis of meaning, belonging, and truth.

Gravissimum educationis reminds us that education must aim at the development of the human person in order to achieve their ultimate end and the good of society (GE1).

The Catholic School, therefore, offers a comprehensive anthropology: one in which intelligence, affectivity, and spirituality are intertwined. It teaches us to look at life not as an accident, but as a vocation.

We are saturated with information and yet often orphaned in discernment. Education today must therefore form students not only in critical and ethical thinking, that is, they must have the ability to discern and the also in the *humus* from which discernment arises: that humanistic and evangelical soil where reflection takes root and grows. Reflection detached from that ground risks becoming mechanical, fragmented, and soulless.

As the adage reminds us, *Sciat ut servas*: without wisdom, knowledge can turn into power; with wisdom, knowledge becomes service.

1. In a plural and secular world, we need identity.

We live in a pluralistic, global, and often polarized society. Biology tells us that, when faced with threat, animals tend to react in three ways: *flee, fight, or freeze*.

Sometimes, communities or institutions react in the same way.

- Some *flee*, retreating into culturally safe spaces, building parallel worlds for their own kind.
- Others *fight*, turning the Christian presence into a cultural or ideological war, a dialectic of sides that only deepens division.
- Others *freeze*, *hiding* as silent and resigned spectators, withdrawing from public life until they become irrelevant.

Yet none of these three reactions is evangelical. Authentic Catholic identity is not opposed to openness; **it is its source**.

- It neither hides nor imposes, it proposes.
- It does not exclude, but enlightens.
- It is not defensive, but creative.

The Church embodies *fourth way*, that of confident and dialoguing presence, which does not react out of fear, but acts out of love.

In Catholic schools, identity and mission are inseparable: identity nourishes mission, and mission reveals identity.

2. In an interdependent world, we need alliances.

Pope Francis, in the *Global Compact on Education* (2019), reminded us that no educational actor can do it alone because *educating means weaving networks of relationships*, and he gave us a word: **alliance**.

This insight was taken up forcefully by Pope Leo XIV in his apostolic letter *Designing New Maps of Hope*, which gives us another word: **constellation**, which he develops in

point 8, entitled *educational constellation*, and in point 10, which speaks of the *North Star of the educational pact*.

Gravissimum educationis also emphasized that the task of education requires the collaboration of parents, teachers, and society (GE 3–5).

Today, that call is expanding and becoming more global.

We live in a time that needs broad, complementary, and fruitful alliances: between local and international institutions, within the educational sector itself with better networks, with the health sector, universities, social organizations, the public and business sectors, and the professional and working world.

The Catholic school is thus called to form part of a great global educational community, a genuine ecosystem of communion in which every charism and institution becomes a light within a wider constellation.

As Pope Leo XIV writes, *The educational pact forms part of a broader global educational constellation: charisms and institutions, though diverse, compose a unified and luminous design that guides our steps through the darkness of the present time.* (*New Maps of Hope*, 10.2).

The Catholic school contributes the **value of communion**. When it works in networks, it multiplies its impact and becomes a sign of unity within a world of fragmentation.

3. In a world marked by poverty and exclusion, we need justice.

Number 9 of *Gravissimum educationis* is one of the most daring in the Declaration:

“The Holy Council earnestly exhorts the pastors of the Church and all the faithful to help, without sparing any sacrifice, Catholic schools in the better and progressive fulfillment of their mission and, above all, in attending to the needs of the poor, those who are deprived of the help and affection of the family, or who do not share in the gift of faith.” (GE 9)

From this we can conclude that if Catholic schools are directed primarily toward the more privileged sectors of society, they risk reinforcing a socially unjust order.

The true beneficiaries of Catholic schools are the poor. As Pope Francis warned:

“Do not go to the poor out of charity... It is from the peripheries that we learn to see reality anew, from a perspective often unknown to those at the center³.” (*Address to the World Congress of Catholic Education, November 21, 2015*)

For many children, the Catholic school is the only point of contact with the Church, the first place where they experience dignity, care, and community.

Therefore, their presence among the poorest is not optional: it is their deepest truth. Wherever a Catholic school opens its doors to the least among us, the Gospel becomes visible.

4. In a wounded world, we need hope.

Number 2 of *Gravissimum educationis* offers one of the most beautiful and forward-looking descriptions of the educational vocation of the Church *that aware of their calling, they learn not only how to bear witness to the hope that is in them but also how to help in the Christian formation of the world that takes place when natural powers viewed in the full consideration of man redeemed by Christ contribute to the good of the whole society.*

Hope is not merely one value among others; it is the theological virtue through which we view the world.

To educate today is to practice active hope, to believe in the possibility of transformation even amid uncertainty, and to trust that goodness is still stronger than cynicism, violence, or indifference.

Catholic schools are called to form artisans of hope, young people who do not give up, who heal wounds and rebuild bonds.

Education, at its best, is a sowing of hope in uncertain soil. To teach is always an act of confidence in humanity. Hope, then, is not only what sustains education; it is what education itself creates.

IV. The Catholic school as a living laboratory of humanity

Gravissimum educationis does not describe the Catholic school as a closed institution, but as a living community where the essentials of human life are learned.

1. Witness before words

The credibility of Catholic education does not rest only on the quality of its academic discourse but on the authenticity of its daily life.

The Christian educator does not apply formulas: he or she creates paths. The trained teacher applies what he knows; the true educator **creates from what he has learned.**

The innovation to which the Catholic school is called is therefore not only pedagogical, but also social and spiritual.

- **Pedagogical**, cultivating intelligence, affectivity, and conscience, seeking not only for the student *to know more*, but to learn how to learn, to develop their own judgment enlightened by goodness and truth.
- **Mystagogical**, because educating from the perspective of faith also means introducing students to mystery, teaching them to read life in the light of the Gospel, opening the intelligence of the heart, and forming people who discover a vocation in their existence.

- **Ptochogógica**, a word with Greek roots (ptōchos, *poor*), because a truly evangelical school educates from the poor and for the poor. Its pedagogy is born from encountering fragility, and its horizon is justice and inclusion.

Such a school is an *going forth* school, not self-referential, open to the **Other** (with a capital letter) and to the **other** (with a lowercase letter), especially the most vulnerable. It is aware that the project of salvation is always communal and that it can only be realized when no one is excluded from the educational process.

We live in paradoxical times: young people admire their teachers, yet few wish to become one. However, teaching remains the profession that makes all others possible. And yet, despite everything, it continues to be the least recognized.

2. *Cura personalis and cura communitatis.*

Students spend a good part of their childhood and adolescence at school, which is why school cannot be just a place of learning, but also a **place of belonging**, where a sense of family and community is cultivated.

Care, *cura personalis et cura communitatis*, expresses the very heart of the Christian educational mission: care for each person and care for the community. To care is not an addition to the tasks of teachers, or a specific role in the educational community; it is a concrete way of educating.

In this sense, the *safeguarding of minors and vulnerable persons* is not only an institutional obligation, but a profound expression of this **culture of care**.

Anthropologists and paleontologists remind us that the first **social contract** was a **pact of care**, when a group chose to act like the *Good Samaritan*, not abandoning those who were wounded or sick, but caring for them. There, humanity began.

3. The family, the first educational space

As *Gravissimum educationis* (GE 3) states, *parents are the primary and principal educators (of their children)*. The family is the original nucleus of the educational process, where the basic affective, cognitive, and social skills that sustain all later learning are acquired. Therefore, the family cannot be understood as an external actor in the school process, but as its first and most stable educational agent.

The Catholic school does not replace the family. Its mission is to accompany, listen to, and strengthen the educational task that parents begin, providing a structured context where family values can mature in dialogue with culture and knowledge.

When families and schools recognize each other as allies and establish a relationship

based on trust and shared responsibility, education takes on a genuinely communal dimension. This alliance becomes a space of educational communion, where families, teachers, and institutions share the same goal, the integral formation of the person.

Conclusion: The promise of the future

Since we are among educators, allow me a small didactic trick, a summary at the end of the lesson, although without a final grade ;) After all this reflection, we might say that everything we've discussed comes down to five words, a concise way to remember what truly matters: **meaning, identity, alliances, justice, and hope.**

Sixty years later, *Gravissimum educationis* continues to call on the Church to *make God's love present in schools* (GE 8). Catholic schools are not a luxury, nor, as some might think, a vestige of the past: they are a **spiritual public good**, at the service of society as a whole. As Pope Francis reminds us: *Educating is always an act of hope.* (Message for the launch of the Global Compact on Education, September 12, 2019)

May our Catholic schools continue to be places where young people discover not only what they can do, but **who they are**: beloved children of God, called to build a more humane world.

A nevelés közege – a nevelés tartalma

S.E.R. Dr. Udvardy György

veszprémi érsek

Magyar Katolikus Püspöki Konferencia elnökhelyettese

Nagyon megtisztelő, hogy ezen a konferencián részt vehetek, illetve megoszthatom gondolataimat. Ezzel a címmel, amit hallottunk, nevelés közege, nevelés tartalma, hiszen egy nagyon szoros kapcsolatról van szó. Részben érintem azokat a területeket, de csak érintem, amelyről Tartományfőnök úr is már beszélt, illetve amelyekre utalt. Szeretnék olyan gondolatokat is fölvetni, amelyek a nevelésünket érintik, ugyanakkor a hitátadásban is nagyon nagy jelentőséggel bírnak. Ezzel együtt is nem szeretném elvenni a délutáni szekciónak a kenyerét, hiszen ott kifejezetten erről lesz szó. És nem csak a katolikus iskolákról, oktatási intézményekről szeretnék beszélni, hanem általában a nevelésről. A nevelésről szóló zsinati nyilatkozat, amelynek kapcsán most együtt vagyunk. Megfogalmazza az egyház általános elveit a neveléssel kapcsolatban, ugyanakkor aktuális feladatokat is megfogalmazott abban a nevelési közegben, ami akkor érzékelhető volt, illetve úgy gondolom, nagyon sok olyan gondolatot is vizionál, amely évtizedekkel később megvalósult, bár talán akkor ott nem mindenki gondolta, hogy ez így történik. A nevelés elemei között meghatározó szerepe van a nevelés közegének, amiben a nevelés történik, a nevelés kategóriáinak, a társadalmi jelenségeknek, kulturális változásnak, antropológiai jelenségeknek, változásnak, a nevelés módszereinek, eszközeinek – ezen egységen belül történik a nevelői tevékenységünk.

Nevelésről nyugodtan beszélhetünk úgy, mint a jövő tudományáról. Nem azért, mert prófétálni akarunk, hanem azért, mert a jövőt építjük. Ezért nagyon fontos, hogy a gyökereinket világosan lássuk, a princípiumokat, és nagy bátorsággal tekintsünk előre. Vagyis a nevelés, így fogalmazhatjuk, a jövő teremtése a jelenben. Nem kisebb elővételezése a jövőnek.

Szeretnék néhány olyan alapelvet fölillantani, amelyre a nevelésünk, keresztény nevelésünk épül. Miért? Azért, mert nagyon sokszor egy-egy, mondjuk korunkra jellemző változó világban azok a jelenségek, amelyek bennünket körülvesznek, akár ijesztőnek is tűnhetnek, vagy súlyosnak is tűnhetnek, vagy pozitívan is befolyásolhatnak bennünket, azonban mégsem kizárólag ezek orvoslására vagy erősítésére akarunk figyelmet fordítani, hanem mindig az alapelvekből indulunk ki. Így tehát újból és újból, talán épp ennek a dokumentumnak az ünneplése kapcsán is szükséges magunk elé állítani azt a

kérdést, hogy hogyan tekintek az emberre? Ki az ember? Három kategóriát emelek ki, és ezt együtt szükséges szemlélnünk. Amikor az emberről beszélünk, akkor beszélünk a csodálatosan teremtet emberről, aki Isten képmása; aki meghívott, akit az Isten a maga életére hív, és kell beszélünk a bűnbe esett emberről. Azt gondolom, hogy aki egyszer is vállalkozott arra, hogy tanítson, vagy neveléssel foglalkozzon, akkor a szent páli mélységeket megtapasztalta ebben. Szeretném tenni a jót és teszem a rosszat. Honnan van ez, s ugyanezt vizsgálni a diákok, növendékek vonatkozásában is. Tehát a teremtet, bűnbe esett, és megváltott ember áll előttünk. És ez a három a mi tevékenységünkben együtt és sokszor egy időben van jelen. Ugyanakkor ezzel együtt is feladatunk, hogy meglett emberré tudjanak válni növendékeink Krisztus teljességének a mértékében. Növekedjék az új, a krisztusi teremtmény. Nevelésünk célja a szentté válásnak a segítése, hiszen ez a meghívásból következik. Éppen ezért nevelésünk során nagy figyelmet fordítunk arra, hogy növendékeinknek joguk és felelősségük megismerni az üdvösség misztériumát. És ettől nem óvhatjuk meg őket. Joguk és felelősségük megismerni. Miközben végezzük a szolgálatunkat, mindvégig tudjuk, hogy alapvetően a nevelés, a növekedés az a Szentléleknek a műve: az értelem lelke, a bölcsesség lelke, a bátorság lelke, mindaz, amire nekünk szükségünk van. A Szentlélek műve az újjáteremtésnek a műve. Nagyon ritkán sikerül ilyen magasztosan megélni azt a szituációt olyannak – amikor egy órát, egy alkalmat tart az ember –, hogy abban most a Szentlélek teremti a jövőt. Pedig az újjáteremtés történik.

Néhány társadalmi jelenségre szeretnék utalni, melyekkel kapcsolatban nem töreksem teljességre. Sokkal inkább azokat a jelenségeket szeretném kiemelni, amelyekkel egészen biztos, hogy a nevelésünk során foglalkozni kell, és ez egészen biztos, hogy valahogyan rányit a hitre nevelésnek a feladatára is, mintegy ajtót nyitva ezzel a délutáni előadásokhoz.

Olyan jelenségekről van szó, amelyekkel kapcsolatban nyugodtan állíthatjuk, hogy kultúránk újrateremtéséről van szó, amikor a nevelésre vállalkozunk. Az ezt követő szakaszban pedig néhány kiemelkedő nevelési feladatot szeretnék megfogalmazni.

Korábbi előadásban értekeztünk a bizalom kérdéséről. A bizalom jelentős mértékben megváltozott. Nem feltételezhetünk, különösen nem társadalmi léptékű vagy intézményi szintű bizalmat, mint ami korábban talán alapadottságként jelen volt az életünkben. Nagy változást látunk a tudás megszerzésének a jelentőségében. Korábban egyértelmű volt, nem vitatta senki, hogy a tudás érték. A tudásra törekedni kell, erőfeszítést kell tenni, értésre kell eljutni, cselekvésre kell eljutni, és mindez erőfeszítéssel jár. Ma a tudás megszerzését sokkal inkább a rövid távú, gyors megszerzés jelenti. Valahogyan megszerzem gyorsan azt, amit én szeretnék, ami számomra fontos. És ez máris egyfajta tágasságvesztéssel jár.

Emellett a tudásba, tudományba vetett hit és bizalom meggyengülését is tapasztaljuk. Ez egészen kézzelfogható volt a Covid idején, de látjuk, amikor népszerűsítő vagy bulvárszintűnek nevezhető sajtótermékekben tudományos kérdések egészen szimplax, primitív módon kerülnek bemutatásra. Az ezzel való találkozás a tudás értékét csökkenti

jelentős mértékben, ráadásul a tudomány képviselőibe vetett bizalom is meggyengül. Komoly kérdések, például a klímaváltozás esetében is előkerül a kérdés: most van baj, vagy nincs baj? Ezt egy diák nagyon nehezen tudja eldönteni, hiszen érvelnek komoly tudósok az egyik mellett, érvelnek a másik mellett is.

Ugyancsak idehozom a nevelő személyes elfogadottságáért való megküzdést is. Korábban a nevelőnek a tekintélye adott volt, ezért most meg kell küzdeni. Szerezd meg az én bizalmamat, akkor majd hiszek neked. Minderre tekinthetünk pozitívként is, amikor meg kell küzdeni azért, hogy hitelesen álljak a növendékeim előtt.

Egyszerre több szinten jelenik meg az értelem és a hit viszonya. Ezzel kapcsolatban arra szeretnék utalni, hogy amikor értelem és hit viszonyáról beszélünk, akkor azt is fontos tisztázni, hogy ez mit jelent. Az értelem, abban az értelemben, ahogy most említettem, és annak a hitnek a viszonyáról, ami teljesen érzelmi alapú, teljesen rövid távú hitet fogalmaz meg. Ezek összevetéséről beszélünk? Nyilván nem. De mégis, amivel találkozunk a nevelés során, nem minősítve, de mégis így fogalmazom, az alacsonyabb rétegű találkozással.

Nagyon érdekesnek tartom, hogy jelentősen változik a történelemszemléletnek a megjelenése az oktatásunkban. Mindent a jelen határoz meg. A múltnak a jelentősége eltűnni látszik – történelem, egyháztörténelem –, de eltűnik ezzel együtt a jövőnek a jelentősége is. És hogyha a jövő jelentősége eltűnik, akkor máris ott vagyunk, hogy nincs reményem. Márpedig, ha nincs reményem, és ez nem feltétlenül vallásos reményt jelent, hanem egyáltalán az életbe vetett reményt, az nagy deficitet jelent. Amikor a remény megélésének a hiányával találkozunk diákjaink, nagy részben a reménytelen ember tapasztalatával, akkor ez nagy feladatot jelent számunkra. XVI. Benedek fogalmazta ezt meg a reménnyel kapcsolatban. A remény valójában azt jelenti, hogy mennyire van benne a jövő az életemben. Gondolkodom-e a jövőben vagy a teremtett világ megismerésének a lehetőségében? Egyéb témák is kapcsolódnak ide, például a biztonságélményt vagy a magánynak, az elhagyatottságnak az élménye.

S hogy milyen nevelési feladatokat látok fontosnak, akár a zsinati nyilatkozat, akár az azt követő dokumentumok vagy pápai megnyilatkozások kapcsán? Azt gondolom, hogy katolikus oktatási intézményeinkben, de a nevelésünkben is a világos alapelvek bátor képviselete szükséges. Ez tud krízist okozni, tud taszítani is, de óriási biztonságot jelent pozitív értelemben is. Mindenképp szükséges a nevelés aktuális kérdéseit tágabb isteni dimenzióban, kontextusban nézni. Ezért próbáltam utalni korábban néhány alapelve.

Fontosnak gondolom a szentségi pedagógiának a jelentőségét. Ha tehát komolyan vesszük, márpedig komolyan vesszük, hogy a bűn leszűkít, elhomályosítja a képességeimet, a tudást, a látást, akkor nyilvánvalóan a szentségre törekvés éppen a szentségek segítségével révén tágasságot nyit ki számunkra. Hisszük azt is, hogy a Szentlélek életébe való meghívottságot nem tudjuk elősegíteni, illetve az a meggyőződés is vezet bennünket, hogy semmi új ismeret nem születik a világon a Szentlélek működése nélkül. Ennélfogva mennyire fontos a tisztalelkűség, az Istenhez való kapcsolódásnak a szolgálata, elősegítése! A szentség vágyának a reális felmutatásáról beszélünk. Hiszen nemcsak

egyszerűen okosak, nemcsak egyszerűen kulturáltak szeretnénk enni, hanem a szentség vágyát szeretnénk mindvégig megélni. A nevelési folyamat egyértelműen bizalmat feltételez, így tehát a bizalmi légkör tudatos kialakítása és fenntartása feladat. Bízni a jövőben, bízni a nevelési szisztémában, bízni a fiatalok adottságaiban, törekvésében, és segíteni azt is, hogy ők tudjanak bízni az idősebbekben. Megkerülhetetlen feladat a személyes kapcsolatoknak az elősegítése, a személyes kommunikáció erősítése, például érdeklődni, tanítani, kérdéseket feltenni, ami azt gondolom, hogy épp az előbb leírtak miatt hátrányt szenved. Elkerülhetetlennek gondolom ugyancsak azt, hogy növendékeink találkozzanak az élet realitásával, a szegényekkel, a betegséggel, sérültekkel, és találkozzanak a tudomány embereivel is, akik megküzdöttek a tudásért, megküzdöttek azért az eredményért, amin mások javára dolgoztak.

Ugyancsak nagy kincsünk a szóbeliségnek az erősítése, ugyanis az ige, az isteni ige, a szó muszáj, hogy elhangozzon. Lehet, hogy a kinyilatkoztatásnak ez az adottsága kultúramentő hatással is bír. Higgyünk, bízunk a szónak az erejében. Megemlítem továbbá nagy kincsként a liturgiának a szerepét és jelentőségét. Hiszen az istendicséret, az Isten jelenvalóvá tétele egyértelműen az embernek a nevelését, növelését tudja elősegíteni. Megítélésem szerint még egy fontos területre érdemes figyelmet fordítanunk, ez pedig a tradíciónak a jelentősége. A tradíció sok szinten megjelenik társadalmunkban. Most a szó eredeti értelmében, amikor Krisztus átadja magát, a hitátadás értelmében említem meg. Ezt a folyamatot automatikussá vált folyamatként kezeltük az egyházban, és látjuk, hogy nincs így, mivel megtört. Márpedig tradíció nélkül nem tudunk jövőbe tekinteni, nem tudunk múltat, kultúrát, egyént, közösséget, tudást, cselekvést együvé kapcsolni. Van lehetőségünk arra, hogy új tradíciót alakítsunk ki a régieknek a megbecsülésével. Hiszen a tradíció tiszteletet vált ki, rendező elvként jelenik meg szolgálatunkban, fogódzó pont, identitást adó folyamat, aminek maga a növendék is része. Mindebben megjelenik a felelősség a múltért, a jövőért, az emberért, a kultúrának a teremtéséért. Éppen ezek a lépések segíthetnek bennünket abban – minekután kincsként ott vannak az eszköztárunkban és bátran hagyatkozhatunk rájuk –, hogy a remény hordozóiként tudjunk szolgálni és a remény hordozóivá tudjuk tenni a növendékeinket. Befejezéséért Isten pedagógiáját akarjuk fölismerni és követni saját tevékenységünkben, ami Jézus Krisztusban vált ismertté. A nevelés és az evangelizáció szükségszerűen összekapcsolódik abban az igazságban, amely Jézusban tárult fel előttünk, és azt gondolom, hogy a nevelő személye, a nevelő egyénisége a kulcskérdés a jövő pedagógiája számára.

Köszönöm a megtisztelő figyelmet.

Törékeny világ – stabil iránytű
A Szentszék nevelési iránymutatásai egy törékeny, szorongó,
kiszámíthatatlan és érthetetlen világban

Brittle World – Stable Compass
The Holy See’s Educational Guidelines in a Brittle, Anxious,
Nonlinear, and Incomprehensible World

Un mondo fragile – una bussola stabile
Le linee guida educative della Santa Sede in un mondo fragile,
ansioso, imprevedibile e incomprensibile

Zsódi Viktor Sch.P.
Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola
tudományos munkatárs
ORCID: 0009-0006-9520-3653

Absztrakt

A tanulmány a Szentszék nevelési iránymutatásait vizsgálja egy olyan globális kontextusban, amelyet a kortárs diagnosztikai keretrendszerek a VUCA- és különösen a BANI-modell fogalmaival írnak le. Kiindulópontja az a felismerés, hogy a 21. század oktatási és nevelési környezete egyre inkább törékeny, szorongással terhelt, kiszámíthatatlan és érthetetlen, ami alapvető kihívások elé állítja a katolikus köznevelést. A tanulmány a *Global Catholic Education Reports* (2020–2023) elemzésén keresztül mutatja be, miként jelennek meg e kihívások a finanszírozás, a humánerőforrás, az intézményi identitás, valamint a pedagógusok és tanulók mentális jólléte területén. A tanulmány központi állítása szerint a katolikus nevelés válasza nem technikai jellegű, hanem teológiai és antropológiai alapokon nyugszik: a küldetés- és identitástudat, a szinodalitás, a közösség mint pedagógiai tér, valamint a remény teológiai erénye olyan stabil „iránytűt” kínál, amely képes orientációt adni a BANI-világ bizonytalanságai közepe. A katolikus oktatás így nem csupán reagál a válságjelenségekre, hanem missziós lehetőségként értelmezi azokat, és a nevelést a remény új „térképeinek” megrajzolásaként fogja fel.

Kulcsszavak: katolikus nevelés; BANI-modell; VUCA; mentális egészség; pasztorális felelősség; szinodalitás; integrális emberi fejlődés; reziliencia; remény; közösség

Abstract

This study examines the Holy See's educational guidelines within a global context described by contemporary diagnostic frameworks such as the VUCA model and, in particular, the BANI model. It is grounded in the recognition that the educational and formative environment of the 21st century is increasingly brittle, anxiety-laden, unpredictable, and incomprehensible, posing fundamental challenges to Catholic public education. Through an analysis of the *Global Catholic Education Reports* (2020–2023), the study illustrates how these challenges manifest in the areas of financing, human resources, institutional identity, and the mental well-being of both educators and students. The central argument of the study is that the Catholic response is not primarily technical in nature but rests on theological and anthropological foundations: a strong sense of mission and identity, synodality, the understanding of community as a pedagogical space, and the theological virtue of hope together offer a stable “compass” capable of providing orientation amid the uncertainties of the BANI world. In this perspective, Catholic education does not merely react to crisis phenomena but interprets them as a missionary opportunity, understanding education itself as the drawing of new “maps” of hope.

Keywords: Catholic education; BANI model; VUCA; mental health; pastoral responsibility; synodality; integral human development; resilience; hope; community

Abstract

Questo studio esamina gli orientamenti educativi della Santa Sede in un contesto globale descritto dai quadri diagnostici contemporanei, in particolare dai modelli VUCA e BANI. Il punto di partenza è il riconoscimento che l'ambiente educativo e formativo del XXI secolo è sempre più fragile, carico di ansia, imprevedibile e incomprensibile, ponendo sfide fondamentali all'educazione cattolica. Attraverso l'analisi dei *Global Catholic Education Reports* (2020-2023), lo studio mostra come tali sfide si manifestino nei settori del finanziamento, delle risorse umane, dell'identità istituzionale e del benessere mentale sia degli educatori sia degli studenti.

L'argomentazione centrale sostiene che la risposta dell'educazione cattolica non è principalmente di natura tecnica, ma si fonda su basi teologiche e antropologiche: il senso della missione e dell'identità, la sinodalità, la comunità intesa come spazio pedagogico e la virtù teologale della speranza offrono insieme una “bussola” stabile capace di orientare nel contesto incerto del mondo BANI. In questa prospettiva, l'educazione cattolica non si limita a reagire ai fenomeni di crisi, ma li interpreta come un'opportunità missionaria, concependo l'educazione stessa come il disegno di nuove “mappe” di speranza.

Parole chiave: educazione cattolica; modello BANI; VUCA; salute mentale; responsabilità pastorale; sinodalità; sviluppo umano integrale; resilienza; speranza; comunità

1. Bevezetés

A nevelésről szóló szentszéki dokumentumokat tömörítő kötet köszöntője találóan fogalmaz, amikor az egyházi iratokat „iránytűként és térképként” írja le, amelyek „mutatják a kikötő felé vezető utat” (Székely, 2025, 15.). Ezt a tájékozódási dinamikát helyezi új megvilágításba XIV. Leó pápa a *Gravissimum educationis* 60. évfordulójára írt, *Disegnare nuove mappe di speranza* kezdetű apostoli levele is. A Szentatya rámutat, hogy a gyors változások és a tájékozódást nehezítő bizonytalanságok közepette a nevelés nem statikus örökség, hanem kreatív feladat: a mi küldetésünk „a remény új térképeinek megrajzolása”. Ahol a nevelési közösségek engedik, hogy Krisztus vezesse őket, ott „nem falakat emelnek, hanem hidakat építenek, [...] új utakat nyitva a tudás és az értelem átadására” (XIV. Leó pápa, 2025a, 1.1. pont).

Jelen tanulmány e metaforából kiindulva azt vizsgálja, hogyan működhet ez a stabil orientációs pont egy láthatóan törékeny világban. A Szentszék nevelési iránymutatásait a modern kor diagnosztikai keretrendszereivel ütköztetve keresem a választ arra, miként őrizhető meg a katolikus nevelés identitása a globális bizonytalanság közepette. A téma aktualitását jelzi, hogy a pedagógiai paradigmaváltás szükségessége a közelmúlt szakmai diskurzusainak is központi eleme volt. Ahogyan a *Változások a pedagógiában* konferencia nyitó gondolatai is rámutattak: a gyorsuló világ nem csupán módszertani korrekciót, hanem mélyreható szemléletváltást sürget a nevelésben (Zsódi, 2024).

2. A modern világ diagnosztikai keretrendszerei

2.1. VUCA

A VUCA-modellt (Volatile [gyorsan változó], Uncertain [kiszámíthatatlan], Complex [bonyolult], Ambiguous [bizonytalan]) az amerikai hadsereg egyik katonai főiskolája alkotta meg az 1980-as évek végén a hidegháború utáni, gyökeresen megváltozott világ megértésére (U. S. Army, 2022). A VUCA eredetileg egy stratégiai eszköz volt, amely segített a vezetőknek felkészülni és döntéseket hozni az akkori új, bizonytalan globális környezetben, ahol a kétpólusú világrend megszűnésével a korábbi kiszámíthatóság eltűnt. Az üzleti világ később átvette a keretrendszert a gyorsan változó piaci és technológiai környezet, valamint a szervezeti működésre gyakorolt hatásainak leírására (VUCA-World, [é.n.]).

2. 1. BANI

Jamais Cascio amerikai jövőkutató dolgozta ki a BANI-keretrendszert (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible) egy 2020-ban publikált tanulmányában (Cascio, 2020), válaszul arra az érzésre, hogy a VUCA már nem elegendő a világunkban tapasztalható kaotikus változások leírására. A Covid-19-világjárvány idején széles körben ismertté vált BANI a rendszerek törékenysége, az ebből eredő szorongásra, az ok-okozá-

ti összefüggések kiszámíthatatlanságára, valamint az információtúlerhelés miatti érthetatlenségre hívja fel a figyelmet. Cascio szerint a BANI nem csupán a VUCA továbbfejlesztése, hanem egy paradigmaváltást jelent, amely rávilágít a rendszer-szintű összeomlás veszélyére és annak mély pszichológiai hatásaira. A BANI a világ négy alapvető jellemzőjét emeli ki ebben a korszakban. A *törékenysé*g arra utal, hogy a látszólag stabil rendszerek hirtelen és katasztrofálisan összeomolhatnak, gyakran a hatékonyság maximalizálására tett erőfeszítések miatt, amelyek felszámolják a tartalékokat. A *szorongó* fogalom azt jelenti, hogy a folyamatos bizonytalanság tehetatlenséghez és szorongáshoz vezet, ahol minden döntés potenciálisan végzetesnek tűnik, ráadásul a média is fokozza ezt az érzést. A *kiszámíthatatlan* kifejezés azt jelenti, hogy az ok és okozat közötti kapcsolat megszakad, apró események hatalmas következményekkel járhatnak, míg nagy erőfeszítések is elenyésző eredményt hozhatnak. Végül az *érthetetlen* szó arra utal, hogy az információ áradata és a komplex rendszerek működésének átláthatatlansága miatt az események logikátlannak és felfoghatatlannak tűnnek.

Bizonyos olvasatban a BANI nemcsak a világ leírása, hanem egy korrekciós eszköz, amely az emberiség bizonyos illúzióit hivatott széttörni. A *törékenysé*g az erő illúzióját rombolja le, rávilágítva arra, hogy a világ mindig is sérülékeny volt. A *szorongás* a kontroll illúzióját kérdőjelezi meg, megmutatva, hogy az emberiség sosem irányította igazán az eseményeket. A *nemlinearitás* a kiszámíthatóság illúzióját töri szét, emlékeztetve, hogy a komplex rendszerekben mindig is jelen volt az „apró események hatalmas következménye” elv. Végül az *érthetatlensé*g a tudás illúzióját oszlatja el, jelezve, hogy a világ alapvetően rejtély, amit sosem értettünk meg teljesen.

Fontos hangsúlyozni, hogy Cascio a BANI-keretrendszert elsősorban nem prediktív modellként értelmezi, hanem diagnosztikai eszközként, egyfajta lencseként vagy olyan értelmező nyelvként, amely segít a jelenségek beazonosításában és megértésében. Célja nem az, hogy megjósolja a jövőt, vagy hogy konkrét, minden helyzetre alkalmazható megoldásokat kínáljon, hanem az, hogy segítsen felismerni és megérteni a jelenlegi világ természetét és a rendszerekben rejlő sebezhetőségeket. De a BANI-keretrendszer használata lehetővé teszi a kihívások azonosítását és bizonyos rendszerszintű zavarok megértését.

3. A globális katolikus köznevelés a BANI tükrében

Az alábbiakban a *Global Catholic Education Reports* (Wodon, 2020; 2021; 2022; 2023) alapján vizsgálom meg, hogy az egész világra kiterjedő katolikus köznevelési hálózat mennyiben tükrözi a BANI-keretrendszer által leírt jellemzőket. A tanulmány célja, hogy a BANI dimenzióin keresztül azonosítsa a katolikus oktatás előtt álló specifikus kihívásokat, töréspontokat és kockázatokat, ahogyan azok a jelentésekből kirajzolódnak.

3.1. Törékeny (Brittle)

A törékenységre arra utal, hogy egy látszólag stabil rendszer valójában sérülékeny és hajlamos a hirtelen meghibásodásra külső sokkok vagy belső feszültségek hatására, mivel hiányzik belőle a rugalmasság, a tartalék és az alkalmazkodóképesség.

A Covid-19-pandémia

A 2020-as és 2021-es jelentések kiemelik, hogy a pandémia milyen drámai és hirtelen módon érintette a katolikus iskolákat világszerte. Az iskolabezárások, a távoktatásra való kényszerű és gyakran felkészületlen átállás, valamint a közösségi élet megszakadása rávilágított az intézményrendszer globális sokkhatásokkal szembeni sérülékenységére. Különösen a szegényebb régiókban vagy a korlátozott digitális infrastruktúrával rendelkező iskolákban okozott ez súlyos fennakadásokat.

Finanszírozás

A jelentések (különösen a 2022-es és 2023-as) rámutatnak a katolikus iskolák finanszírozási kihívásaira. Sok iskola jelentős mértékben függ a tandíjaktól, ami gazdasági válságok vagy a családok elszegényedése esetén törékennyé teszi őket. A szegényebb régiókban működő iskolák különösen ki vannak téve a finanszírozási nehézségeknek, amelyek hirtelen bezárásokhoz vezethetnek.

Humán erőforrás

A 2022-es és 2023-as jelentések egyre nagyobb aggodalommal szólnak a pedagógusok toborzásának, megtartásának és képzésének nehézségeiről. A tanárhiány, a kiegészítő és a képzett nevelők hiánya bizonyos régiókban veszélyezteti az oktatás minőségét és fenntarthatóságát. A törékenységre megmutatkozik abban is, hogy a tanári kar egyre kevésbé épül a szerzetesek és egyházmegyes lelkipásztorok hátterére, ami a „spirituális tőke” átadásának folytonosságát is sebezhetővé teszi.

A rendszerek törékenysége adott katolikus válasz nem a falak megerősítése, hanem az alapok megszilárdítása: a személy méltóságába és az isteni gondviselésbe vetett hit adja azt a rezilienciát, amit a struktúrák nem tudnak pótolni.

3.2. Szorongó (Anxious)

A szorongás a BANI kontextusában a jövővel kapcsolatos állandósult aggodalomra, a kontroll hiányának érzésére és a tehetetlenségre utal, amely gátolja a proaktív tervezést és cselekvést.

A katolikus identitás megőrzésének aggodalma

A jelentések hangsúlyozzák a katolikus identitás megőrzésének fontosságát és kihívásait egy egyre inkább szekularizálódó vagy vallásilag pluralista világban. Aggodalom merül fel amiatt, hogy az iskolák képesek-e hatékonyan átadni az egyház tanítását és értékeit, különösen ott, ahol a katolikusok kisebbségben vannak. Félelem alakulhat ki

attól, hogy az iskolák elveszítik specifikus jellegüket és küldetésüket a külső nyomások vagy a belső erőforráshiány miatt.

A diákok és tanárok mentális jólléte egyre nagyobb kihívás. Közvetlen válasz erre a szorongásra a katolikus iskolák küldetése, hogy „a biztonság és a valahová tartozás” szigetei legyenek, de a megvalósítása egyre nagyobb erőforrásokat igényel.

Globális kihívásoktól való félelem

A jelentések utalnak a tágabb globális kihívásokra (konfliktusok, klímaváltozás), amelyek hatással vannak az iskolákra és az általuk szolgált közösségekre. Ezek a nagy léptékű, nehezen befolyásolható problémák tehetetlenségérzést és szorongást kelthetnek az oktatás szereplőiben.

A szorongás csökkenti a rendszer innovációs és cselekvőképességét. A félelem légkörében nehezebb kockázatot vállalni, új módszereket kipróbálni. Aláássa a tanárok és diákok motivációját és jóllétét, ami rontja az oktatás minőségét. Hosszú távon a folyamatos stressz és bizonytalanság a rendszer kulcsszereplőinek (pedagógusok, vezetők) kiégéséhez és a rendszerből való távozásához vezethet.

A szorongás bénító légkörével szemben a katolikus pedagógia nem technikai megoldásokat, hanem a reményt mint stratégiai horgonyt kínálja fel, amely nem pusztán optimizmus, hanem a transzcendens célra irányuló bizonyosság.

3.3. Kiszámíthatatlan (Non-linear)

A nemlinearitás az ok-okozati összefüggések aránytalanságát és kiszámíthatatlanságát jelenti: kis beavatkozásoknak lehetnek óriási, váratlan hatásai, míg nagy erőfeszítések maradhatnak hatástalanok.

Beiratkozási trendek kiszámíthatatlansága

Bár a globális beiratkozási számok általában növekedést mutatnak (főként Afrikában és Ázsiában), regionális szinten jelentős csökkenések is tapasztalhatók. A beiratkozást befolyásoló tényezők (demográfia, gazdasági helyzet, szekularizáció, az iskola hírneve, az állami iskolák versenyképessége) komplex kölcsönhatása miatt a trendek nehezen előrejelezhetők, és egy-egy helyi esemény (pl. botrány, vezetésváltás) is járhat hirtelen, aránytalanul nagy következménnyel a beiratkozások számának alakulására. Ez a jelenség a szekularizáció és a változó szülői elvárások kiszámíthatatlan hatásaiban is tetten érhető. A katolikus iskolákba beiratott diákok egy része nem katolikus. Egyrészt ez egy hatalmas lehetőség a párbeszédre és a „testvériség” megélésére. Másrészt egy kis, helyi szintű konfliktus vagy egy rosszul kommunikált döntés aránytalanul nagy, negatív hatást válthat ki, aláásva az iskola befogadó jellegét.

A misszió és a piac logikájának ütközése

A katolikus iskoláknak egyensúlyozniuk kell küldetésük (pl. a szegények befogadása) és a finanszírozási kényszerek között. Ez kiszámíthatatlan feszültségekhez vezethet: pél-

dául a tandíjemelés a pénzügyi stabilitást szolgálhatja, de ellentétes lehet a befogadási küldetéssel, és váratlanul csökkentheti a beiratkozók számát, vagy megváltoztathatja az iskola társadalmi összetételét. A szülői elvárások is kiszámíthatatlanul változnak. A vallási nevelés mellett vagy helyett egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a világi sikerkritériumok, amely feszültséget teremthet az iskola alapvető küldetésével.

Amikor az okok és következmények láncolata megszakad, az egyéni navigáció lehetetlenné válik. A katolikus válasz erre a szinodális közösség, ahol a terheket megosztva, egymásra figyelve haladunk előre. A kiszámíthatatlan változások közepette a merev struktúrák gyakran törekénynek bizonyulnak. Ezzel szemben a szinodális működésmód – amely a Szentlélek vezetésére és a közösségi megkülönböztetésre épít – rugalmas stabilitást ad. A XVI. Püspöki Szinódus záródokumentuma hangsúlyozza, hogy a szinodalitás nem csupán eljárásrend, hanem „a kapcsolatok evangélium szerinti átalakítása”, amelyben a küldetés közös vállalása és a döntéshozatali folyamatok átláthatósága növeli a közösség rezilienciáját. A dokumentum rámutat: amikor „gyökeret eresztő zárandokként” tekintünk magunkra, képesek vagyunk a változó világban is megőrizni identitásunkat, miközben nyitottak maradunk az ajándékcserére (Ferenc pápa, 2025, III. rész).

3.4. Érthetetlen (Incomprehensible)

Az érthetlenség akkor lép fel, amikor a helyzet annyira komplex, az információk annyira ellentmondásosak, vagy a rendszerek annyira átláthatatlanok, hogy lehetetlenné válik az értelmezés és a koherens cselekvés.

A globális hálózat komplexitása

A katolikus iskolák rendkívül sokszínűek világszerte. Különböző kulturális, gazdasági és jogi környezetben működnek, eltérő fenntartói struktúrákkal és kihívásokkal. Ennek a hatalmas és heterogén hálózatnak a teljes átlátása, központi irányítása vagy akár csak a trendek pontos megértése rendkívül nehéz, szinte érthetetlen feladat. A helyi valóságok gyakran ellentmondanak a globális átlagoknak.

Az integrális emberi fejlődés mérésének kihívása

A katolikus oktatás célja nem csupán az akadémiai tudás átadása, hanem a diákok holisztikus, *integrális emberi fejlődésének* elősegítése (beleértve a spirituális, erkölcsi, szociális dimenziókat). Ennek a komplex célnak a hatékonyságát mérni és megérteni rendkívül nehéz. A hagyományos teljesítménymutatók nem ragadják meg a lényegét, így nem egyértelmű, hogy az iskolák valóban elérik-e legfontosabb céljaikat.

Ez a kihívás főként abban ölt testet, hogy a katolikus nevelés milyen eszközökkel és módon tudja a maga transzcendens, értékalapú üzenetét relevánssá és érthetővé tenni egy olyan információs zajjal teli, relativista világban, amely gyakran logikátlanak és céltalannak tűnik. Különös kihívást jelent az *integrális humán fejlődés* fogalmának kommunikálása egy olyan környezetben, ahol a változó munkaerőpiac a rugalmas „problémamegoldókat” részesíti előnyben. A katolikus iskola kihívása, hogy a BANI-

világ érthetlenségével szemben egy koherens, értelmes és vonzó világmagyarázatot és életcél, magát a krisztusi evangéliumot felkínálja. Az érthetlenség az értelem megbicsaklását jelzi, amivel szemben a katolikus tradíció a logoszba vetett hitet és a párbeszéd kultúráját kínálja, amely helyreállítja a bizalmat a megismerhetőségben.

A *Global Catholic Education Reports* (Wodon, 2020; 2021; 2022; 2023) elemzése a BANI diagnosztikai keretrendszer segítségével kirajzolta számunkra, hogy ennek az egész világra kiterjedő hálózatnak a kihívásai rezonálnak a BANI által leírt állapotokra. A rendszer törekenysége megmutatkozik a külső sokkokkal (pl. pandémia), a finanszírozási bizonytalanságokkal és a humánerőforrás-problémákkal szemben. A szorongás megfigyelhető az identitás megőrzésének aggodalma, a pedagógusok terheltsége és a globális bizonytalanságok miatt. A kiszámíthatatlanság nehezíti a tervezést, mivel a beavatkozások hatásai előre nem láthatók, legyen szó a pandémia következményeiről vagy beiratkozási trendekről. Érthetlenség tapasztalható a globális hálózat komplexitásából, a hosszú távú hatások felmérésének nehézségéből és a rendszer céljainak (integrális emberi fejlődés) mérésének kihívásaiból.

4. Katolikus válaszok a BANI kihívásaira

4.1. Küldetés és identitás

A katolikus oktatás rendelkezik egy potenciális erőforrással a BANI kihívásaival szemben: ez pedig a küldetése és az identitása. A jelentések következetesen hangsúlyozzák a katolikus iskolák elkötelezettségét az integrális emberi fejlődés, a közösségépítés, a szegények szolgálata és a párbeszéd mellett. Ez a közös értékrend és küldetéstudat forrása lehet a rezilienciának (összetartás a nehézségekben), az empátiának (a sérültek iránti elkötelezettség) és az adaptációnak (a küldetés új kontextusokban való megvalósításának keresése).

A 2023-as jelentés által említett szinodalitás (közös útkeresés, meghallgatás) pedig az érthetlenségre adott lehetséges válaszként szolgálhat az átláthatóság és a közös megértés növelése révén.

4.2. Az „idők jeleinek” olvasása

A keresztény, katolikus megközelítés kulcseleme, hogy a válságban nem csupán a pusztulást, hanem Isten hívását, a *kairoszt* (az alkalmas, isteni időt) is meglássa. A „problémákkal teli, mégis egyszerű időket” az „evangélium hirdetésére alkalmas időszakként” értelmezzük. Ez a szemlélet alapvetően megváltoztatja a helyzethez való viszonyt: a BANI-világ nem egy végzet, amelyet menedzselni kell, hanem egy missziós terület, ahol a cselekvésnek új értelme és lehetősége nyílik. Ebben a kontextusban a pasztorális tervezés többé nem technikai folyamat, hanem az „idők jeleinek” olvasása: egyfajta párbeszéd a valósággal, amelyben a jövőorientáltság és az eszkatologikus remény feszültsége teremtő erővé válik (Zsódi, 2025).

4.3. A remény mint stratégiai horgony

„A katolikus nevelés feladata, hogy újjáépítse a bizalmat egy konfliktusoktól és félelmektől terhelt világban, emlékeztetve arra, hogy gyermekek vagyunk, és nem árvák: ebből a tudatból fakad a testvériség.” (XIV. Leó pápa, 2025a, 4.3. pont)

A BANI-világ szorongásával és érthetatlenségével szemben a leghatékonyabb válasz a remény. Ez nem a világi optimizmus, amely a körülmények javulásában bíz, hanem egy teológiai erény, amely Isten hűségében és ígéletében gyökerezik. A hivatásunk lényege a „remény szolgálata”, amely a nehéz helyzetekben is erőt ad a küldetéshez. Míg a világi stratégiák a rezilienciára, a sokkok utáni „visszapattanás” képességére fókuszálnak, a katolikus válasz az a remény, amely a legmélyebb káoszban is a cselekvés és a jövőépítés értelmét és erejét adja meg. Ezért tekinthetünk a pasztorális tervezésre is úgy, mint „teológiailag megalapozott reménycselekvésre”, amely elismeri ugyan a BANI-világ korlátait, de bíz a közösségben rejlő lehetőségekben és a Gondviselésben (Zsódi, 2025).

A remény a katolikus pedagógiában nem passzív várakozás, hanem a jövő aktív alakítása. XIV. Leó pápa apostoli levele hangsúlyozza, hogy a keresztény nevelők nem hátrálnak meg a nehézségek előtt, hanem „új lendületet vesznek”. A remény új térképeinek megrajzolása azt jelenti, hogy a BANI-világ káoszában is képesek vagyunk felismerni az evangélium nevelő erejét, amely gesztussá, kapcsolattá és kultúrává válik a fiatalok között (XIV. Leó pápa, 2025a).

4.4. A párbeszéd és a hídépítés lelkisége

„...párbeszédet pedig ápolni kell, hogy együtt éljünk és a szeretet civilizációját építsük. Ez nem az igazság leszűkítését jelenti, hanem a nevelés céljának megvalósítását, amely »különleges szerepet játszik egy szolidárisabb és békésebb világ felépítésében...«” (Katolikus Nevelés Kongregációja, 2025c, 290.)

A BANI-világ törékenységre és a polarizációra a katolikus válasz a párbeszéd és a hídépítés. Ez a gyakorlatban olyan erényeket igényel, mint a rugalmasság, a kíváncsiság, a nyitott szellem és a másik ember iránti tisztelet. Ferenc pápa a „kedvesség kultúráját” hangsúlyozza, amely „legyőzi a félreértéseket, és megakadályozza a konfliktusokat”, és ott is utakat nyit, „ahol a végső elkeseredettség már minden hidat lerombolt”. Ez a hozzáállás tudatos szembefordulás a polarizáló algoritmusok logikájával (Ferenc pápa, 2025).

4.5. A közös felelősség elve

„Az iskola olyan központ, amelynek működésében és fejlődésében részt kell venniük a családoknak, a tanároknak, a különféle kulturális, polgári és vallási szervezeteknek, a világi társadalomnak, valamint az egész emberi közösségnek.” (II. Vatikáni Zsinat, 2025, 24.)

„...az egység azokkal, akiket a Szentlélek arra jelölt ki, hogy kormányozzák Isten egyházát. Ez a kapcsolat egy közös lelkipásztori terv kialakításában is kifejeződik. Az egész egyházmegyében vagy annak egy-egy részterületén legyenek összehangolva és egymással szorosan összefűzve az apostolkodás különböző tevékenység formái a püspök vezetése alatt...” (Katolikus Nevelés Kongregációja, 2025a, 56.)

Az Egyház a BANI-világ kiszámíthatatlan és érthetetlen jellegére, ahol a központi tervezés kudarcot vall, a szinodalitás modelljével válaszol. A szinodalitás nem adminisztratív feladat, hanem teológiai gyökerű cselekvés, amely a közösség minden tagjának meghallgatásán és a kollektív felelősségvállaláson alapul (Zsódi, 2025). Ez a működési mód természeténél fogva rugalmasabb és ellenállóbb lehet. A szinodalitás az „én”-től a „mi”-ig való elmozdulás intézményesített formája, amely ellensúlyozza a BANI-világ atomizáló hatásának tendenciáit.

4.6. A rezonancia keresése az elidegenedéssel szemben

„Kérdéseik fontosabbak a válaszadásnál: időt és teret kell szentelnünk annak, hogy az új nemzedékek szívében lakozó nagy kérdések és vágyak kifejlődhessenek, melyek az önmagukkal való derűs kapcsolatból a transzcendens kereséséhez vezethetnek.” (Katolikus Nevelés Kongregációja, 2021, 5.)

A BANI-világ szorongásának legmélyebb spirituális ellenszere a rezonancia keresése. A modern világ a birtoklás és az irányítás logikájára épül, ami a világgal való kapcsolat elidegenedéséhez vezet. A rezonancia ezzel szemben egy olyan élő, kölcsönös kapcsolat, amelyben hagyjuk, hogy a másik (legyen az egy ember, egy műalkotás, a természet vagy Isten) a „saját hangján” szólítson meg minket, és mi erre a „saját válaszunkkal” felelünk. Az ima, a csend, a természetben való elmélyülés olyan tereket terem, ahol ez a rezonancia megszülethet. Ez a szemlélet a BANI-világ érthetlenségére nem a még több információval és kontrollal, hanem a bizalommal és a ráhagyatkozással válaszol, ami a szorongás oldásának alapfeltétele.

4.7. A közösség mint pedagógiai tér

„A nevelői küldetés több alany együttműködése által valósul meg: tanulók, szülők, tanárok, nem tanító személyzet és fenntartó. Ők alkotják a nevelési közösséget.” (Katolikus Nevelés Kongregációja, 2025d, 440.)

„Az ismeretek elsajátításán túl szükséges, hogy a tanulók igen mély közösségi tapasztalatot éljenek át.” (Katolikus Nevelés Kongregációja, 2025b, 254.)

A BANI-világ szorongásával és a valós kötődések hiányával szemben a katolikus is-

kola tudatosan épít a közösségre mint elsődleges pedagógiai közegre. A cél egy „hiteles emberi közösség kialakítása, amelyet Krisztus szelleme éltet”, és amely a „kölcsonös tisztelet és az őszinte párbeszéd helyszíne”. Ez a biztonságos, befogadó közeg alapvető a mentális egészség megőrzéséhez és óvásának tanulásához. Ferenc pápa hangsúlyozza a „nevelési szövetség” helyreállításának szükségességét a család, az iskola és a társadalom között (Ferenc pápa, 2025).

4.8. A cselekvés és a szolgálat pedagógiája a passzivitás ellen

„...a társadalmi életben való részvételre is fel kell készíteni őket, hogy a szükséges és megfelelő eszközök birtokában tevékenyen be tudjanak illeszkedni az emberi közösség különféle csoportjaiba, és készségesek legyenek a közjó szolgálatára.” (II. Vatikáni Zsinat, 2025, 20.)

„Ezenfelül ösztökéli őket, hogy nőjenek ki az individualizmusból, és a hit fényénél fedezék fel: arra hívatottak, hogy felelős módon éljenek, vállalják a többi emberrel való szolidaritás sajátos hivatását.” (Katolikus Nevelés Kongregációja, 2025a, 47.)

A BANI-világ által generált tehetetlenség és passzivitás érzésére a keresztény pedagógia a cselekvés és a szolgálat kultúrájával válaszol. A diákokat nem passzív befogadónak, hanem a világ aktív alakítóinak tekintik. A cél, hogy a tőlünk kikerülő fiatalok „jobbá tegyék környezetüket”. Az olyan programok, mint az önkéntes szolgálat vagy a szociális-közösségi projektek, konkrét lehetőséget adnak a diákoknak, hogy meg tapasztalják a cselekvés örömet és hatékonyságát. A „szolgálattanulás” (service-learning) tapasztalata nemcsak a társadalmi érzékenységet fejleszti, hanem önbizalmat és cselekvőképességet is ad, ami a szorongás egyik leghatékonyabb ellenszere.

A cselekvés pedagógiája azonban több mint szociális érzékenyítés. A *Dilexi te* buzdítás rámutat, hogy a szegényekkel való kapcsolat „nem csupán emberi kedvesség, hanem ki nyilatkoztatás: alapvető lehetőség arra, hogy találkozzunk a történelem Urával” (XIV. Leó pápa, 2025b, 5. pont). Amikor diákjainkat a szolgálatra neveljük, valójában Isten-élményhez segítjük őket, amely a legbiztosabb kulcs a digitális kor elidegenedésének leküzdéséhez.

4.9. „Pietas et litterae”: A hit és a tudás szintézise a káoszban

„A katolikus iskola feladata, hogy szintézist teremtsen egyfelől a kultúra és a hit, másfelől a hit és az élet pólusai közt. Ez a szintézis a különböző tudományágakba rendeződött emberi tudás sokféle tartalmának integrációja által valósulhat meg az evangéliumi üzenet fényében.” (Katolikus Nevelés Kongregációja, 2025a, 45.)

A piarista nevelés alaplattója, a „pietas et litterae” (hit és tudás) a 21. században új értelmet nyer. A *pietas* ('istenhit, jámborság') egy stabil értékrendet és egy transzcen-

dens viszonyítási pontot ad egy olyan világban, amely elvesztette erkölcsi iránytűjét. A *litterae* ('tudás, műveltség') pedig azokat a kritikai gondolkodási és problémamegoldó képességeket jelenti, amelyek elengedhetetlenek a komplexitás és a dezinformáció korában való eligazodáshoz. A kettő szintézise – a hit fényében bölcsességgé nemesülő tudás – egy koherens világképet és egy biztos alapot nyújt a BANI-világ érthetlenségével és bizonytalanságával szemben.

A BANI okozta bizonytalanságban felértékelődik a kipróbált nevelési modellek szerepe. A szerzetesi iskolák évszázados hagyománya például olyan stabil keretrendszert kínál, amely nem a világtól való elzárkózásra, hanem a világban való hiteles jelenlétre nevel. A szerzetesi nevelés sajátos „tudása” éppen abban rejlik, hogy a karizma folytonossága révén képesek vagyunk egyfajta állandóságot képviselni a változásban, biztos pontot nyújtva a növendékeknek (Valaczka & Zsódi, 2025).

Ezt a sajátos küldetést erősíti meg XIV. Leó pápa *Dilexi te* kezdetű apostoli buzdítása is, amelyben a Szentatya hálaival emlékezik meg Kalazanci Szent Józsefről. A pápa a 69. pontban elismeri, hogy a Kegyes Iskolák létrehozása próféta és időszerű válasz volt az evangéliumra: egy olyan iskola, amely a szegényekért született, mindenki előtt nyitva áll, és életet formál át (XIV. Leó pápa, 2025b, 69. pont). A piarista válasz újszerűsége ma is abban áll, hogy nemcsak tanítjuk a rászorulókat, hanem aktív félként hallgatjuk meg szavukat, felismerve bennük a szenvedő Krisztus arcát.

5. Összegzés

Összegzésként megállapítható, hogy bár a BANI-modell érvényes, sőt olykor fájdalmas diagnózist ad a 21. századi oktatási környezetről, a katolikus nevelés válasza nem a félelem, hanem a cselekvő remény. Látnunk kell, hogy rendszereink olykor törékenyek, a szorongás és a jövő kiszámíthatatlansága valós tapasztalat, az értelem megragadása pedig egyre nagyobb küzdelmet jelent – és e hatásokra a katolikus oktatás sem immunis. Ugyanakkor, ahogy a Szentszék dokumentumai a *Gravissimum educationis*től napjainkig következetesen tanítják, intézményeink egy olyan stabil iránytűvel rendelkeznek, amely az emberi személy méltóságára és a közösség megtartó erejére épít.

Ez a stabil antropológiai alap – a hit és az értelem párbeszédének éltetése, valamint a transzcendens célból fakadó hivatástudat – képes ellensúlyozni a kor bizonytalanságát. A mi válaszuk a káoszra a közösségben és az Istentől kapott küldetésben gyökerezik. A katolikus iskola feladata tehát ma talán sürgetőbb, mint valaha: felmutatni a Krisztusban gyökerező stabilitást és az erős reményt egy változó világban.

Végezetül, a katolikus iskola küldetése a 21. században nem más, mint amit XIV. Leó pápa a *Gravissimum educationis* 60. évfordulójára írt, *Disegnare nuove mappe di speranza* kezdetű apostoli levelében megfogalmazott: az evangelizáció szövetének újrászövése. A stabil iránytűnk birtokában bátran vállalkozhatunk arra, hogy meggrajzoljuk a remény

új térképeit egy törékeny világ számára, bizonyítva, hogy a nevelés ma is képes tartást és jövőképet adni a felnövekvő nemzedékeknek (vö. XIV. Leó pápa, 2025a).

Irodalomjegyzék

- Cascio, J. (2020). Facing the Age of Chaos. Medium (Age of Awareness). <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Ferenc pápa (2025). Egy szinodális egyházért: közösség, részvétel, küldetés. A Püspöki Szinódus XVI. Rendes Közgyűlésének záródokumentuma. Szent István Társulat.
- Katolikus Nevelés Kongregációja (2021). Vademecum a globális nevelési paktumhoz. (Ford. Tőzsér Endre). Katolikus Pedagógiai Intézet. https://www.katped.hu/files/page_attachments/forditas_-_03_vademecum_a_globalis_nevelési_paktumhoz.pdf (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Katolikus Nevelés Kongregációja (2025a). A katolikus iskola (1977). In Tőzsér E. & Zsódi V. (szerk.), Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025) (pp. 33–66). Szent István Társulat.
- Katolikus Nevelés Kongregációja (2025b). Együtt nevelés a katolikus iskolában. Megszentelt személyek és hívő világiak közös küldetése (2007). In Tőzsér E. & Zsódi V. (szerk.), Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025) (pp. 253–278). Szent István Társulat.
- Katolikus Nevelés Kongregációja (2025c). Interkulturális párbeszédre nevelés a katolikus iskolában. Együttélés a szeretet civilizációjáért (2013). In Tőzsér E. & Zsódi V. (szerk.), Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025) (pp. 279–324). Szent István Társulat.
- Katolikus Nevelés Kongregációja (2025d). A katolikus iskola identitása a párbeszéd kultúrájának szolgálatában. Instrukció (2022). In Tőzsér E. & Zsódi V. (szerk.), Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025) (pp. 423–464). Szent István Társulat.
- XIV. Leó pápa (2025a). Disegnare nuove mappe di speranza [Új reménytérképek rajzolása]. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2025/10/28/0805/01434.html> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- XIV. Leó pápa (2025b). Dilexi te [Szerettelek téged]. Apostoli buzdítás a szegények iránti szeretetről. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/apost_exhortations/documents/20251004-dilexi-te.html (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Székely J. (2025). Ajánlás. In Tőzsér E. & Zsódi V. (szerk.), Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025) (pp. 15–16). Szent István Társulat.
- U.S. Army Heritage and Education Center (2022). Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)? Elérhető: <https://usawc.libanswers.com/ahec/faq/84869> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Valaczka A. & Zsódi V. (2025). Mit tud a szerzetesi nevelés? Kommentár, 2025(2), 170–176. <http://kommentar.info.hu/uploads/2025/2/1756280470.pdf> (letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- II. Vatikáni Zsinat (2025). Gravissimum educationis. Nyilatkozat a keresztény nevelésről (1965). In Tőzsér E. & Zsódi V. (szerk.), Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus iskoláról (1965–2025) (pp. 17–32). Szent István Társulat.
- VUCA-World (én.) Where does the term „VUCA” come from? <https://www.vuca-world.org/where-does-the-term-vuca-come-from/> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)

- Wodon, Q. (2020). Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis. OIEC / Global Catholic Education. <https://oiecinational.com/resources/globalcatholiceducationreport/> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Wodon, Q. (2021). Global Catholic Education Report 2021: Education Pluralism, Learning Poverty, and the Right to Education. OIEC / Global Catholic Education. <https://oiecinational.com/resources/globalcatholiceducationreport/> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Wodon, Q. (2022). Global Catholic Education Report 2022: Ending Violence in Schools. OIEC / Global Catholic Education. <https://oiecinational.com/resources/globalcatholiceducationreport/> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Wodon, Q. (2023). Global Catholic Education Report 2023: Transforming Education and Making Education Transformative. OIEC / Global Catholic Education. <https://oiecinational.com/resources/globalcatholiceducationreport/> (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)
- Zsódi V. (2024). Megnyitó a Változások a pedagógiában – a pedagógia változása című konferencián. Mester és Tanítvány, Új folyam 2(2), 7–9. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.1>
- Zsódi V. (2025). Pasztorális tervezés a szinodális megújulás korszakában. In Zsódi V. & Kalmár P. (szerk.: Isten fényében, emberközelben. A piarista pasztoráció kihívásai és reményei (pp. 159–180). Piarista Rend Magyar Tartománya. https://pkk.piarista.hu/digitalis_dokumentum/isten-fenyeben-emberkozelben (Letöltés ideje: 2025. 10. 31.)

**A nevelés sarokpontjai: személy és család –
a *Gravissimum educationis*től XIV. Leó pápáig**

**Key Points of Education: Individual and Family –
from *Gravissimum Educationis* to Pope Leo XIV**

**I punti cardine dell'educazione: la persona e la famiglia –
dal *Gravissimum educationis* a papa Leone XIV**

Birher Nándor
PPKE BTK
egyetemi tanár
ORCID: 0000-0002-4979-5196

Czilli Máté
PPKE BTK
tudományszervezési tanácsadó
ORCID: 0009-0000-8569-7916

Hajdu Gábor
PPKE BTK
dékáni hivatalvezető
ORCID: 0009-0002-6065-6215

Absztrakt

A tanulmány a katolikus nevelés teológiai, antropológiai és társadalmi dimenzióinak átfogó elemzésére törekszik, történeti ívben vizsgálva a II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* (1965) kezdetű deklarációjától a Hittani Dikasztérium és a Kultúra és Nevelés Dikasztériuma *Antiqua et nova* (2025) kezdetű közös jegyzékéig és XIV. Leó pápa *Disegnare nuove mappe di speranza* (2025) kezdetű apostoli leveléig vezető fejlődést. Kitér arra, hogy az Egyház nevelésről alkotott felfogása alapvetően a személy, a család és a nevelés fogalmi háromszögének egységére épül, amely az elmúlt hat évtizedben nem csupán megőrizte érvényességét, hanem a modern technológiai és társadalmi kihívások közepette új értelmezési horizonttal gazdagodott. A katolikus nevelés küldetése – az emberi személy Isten képmásaként való kibontakoztatása – a tanulmány értelmezési keretében olyan integrált antropológiai modellként jelenik meg, amely egyszerre kívánja szolgálni a transzcendenciára irányuló emberi hivatást és a társadalmi közjó építését.

A magyarországi jogi környezet elemzése rávilágít arra, hogy a hazai szabályozás a kooperatív szekularizmus jegyében teszi lehetővé az egyházi intézmények autonóm, mégis közjót szolgáló nevelői tevékenységét. A tanulmány a katolikus nevelés hagyományát összeveti a modern pedagógiai diskurzus materialista tendenciáival, és rámutat a pusztán mérhetőségre építő megközelítések hiányosságaira. A szerzők széles körű nemzetközi kutatási eredmények felhasználásával mutatják be a vallásosság és iskolai eredményesség sokrétű kapcsolatát, jelezve, hogy a modern szekularizációs elméletek nem képesek maradéktalanul megragadni a vallási szocializáció közösségi és morális jelentőségét. A mesterséges intelligencia térnyerésével összefüggésben a tanulmány kiemeli, hogy a technológia nem válthatja ki a nevelés lényegi, mélyen emberi dimenzióit: a személyességet, az érzelmi és spirituális intelligenciát, a közösségi kapcsolatépítést és a kreatív felfedezés élményét, illetve hogy – az *Antiqua et nova* értelmezése mentén haladva – a technológia akkor illeszthető be az oktatás folyamatába, ha azt megfelelő etikai reflexió is kíséri, és a nevelés központjában továbbra is a személy méltósága marad. **Kulcsszavak:** Antiqua et nova, Disegnare nuove mappe di speranza, Gravissimum educationis, karitás, katolikus nevelés, mesterséges intelligencia.

Abstract

The study aims to provide a comprehensive analysis of the theological, anthropological and social dimensions of Catholic education, examining the historical development from the Second Vatican Council's declaration *Gravissimum educationis* (1965) to the Dicastery for the Doctrine of the Faith and the Dicastery for Culture and Education's note *Antiqua et nova* (2025) and Pope Leo XIV's apostolic letter *Drawing New Maps of Hope* (2025). The study points out that the Church's understanding of education is fundamentally based on the unity of the conceptual triangle of the individual, the family and education, which has not only retained its validity over the past six decades but has also been enriched with new interpretative horizons amid modern technological and social challenges. The mission of Catholic education—the development of the human person as the image of God—appears in the interpretive framework of the study as an integrated anthropological model that seeks to serve both the human vocation toward transcendence and the building of the common good in society. An analysis of the legal environment in Hungary reveals that national regulations, in the spirit of co-operative secularism, enable Church institutions to carry out their educational activities autonomously while still serving the public good. The study compares the tradition of Catholic education with the materialistic tendencies of modern pedagogical discourse and highlights the shortcomings of approaches based solely on measurability. Drawing on extensive international research findings, the authors present the multifaceted relationship between religiosity and school performance, indicating that modern secularisation theories are unable to fully capture the communal and moral significance of religious socialisation. In the context of the rise of artificial intelligence, the study emphasises that technology cannot replace the essential, deeply human dimensions

of education: personality, emotional and spiritual intelligence, community building and the experience of creative discovery. Furthermore, following the interpretation of *Antiqua et nova*, technology may be integrated into the educational process if it is accompanied by appropriate ethical reflection and if the dignity of the individual remains at the centre of education.

Keywords: Antiqua et nova, Drawing New Maps of Hope, Gravissimum educationis, caritas, catholic education, artificial intelligence.

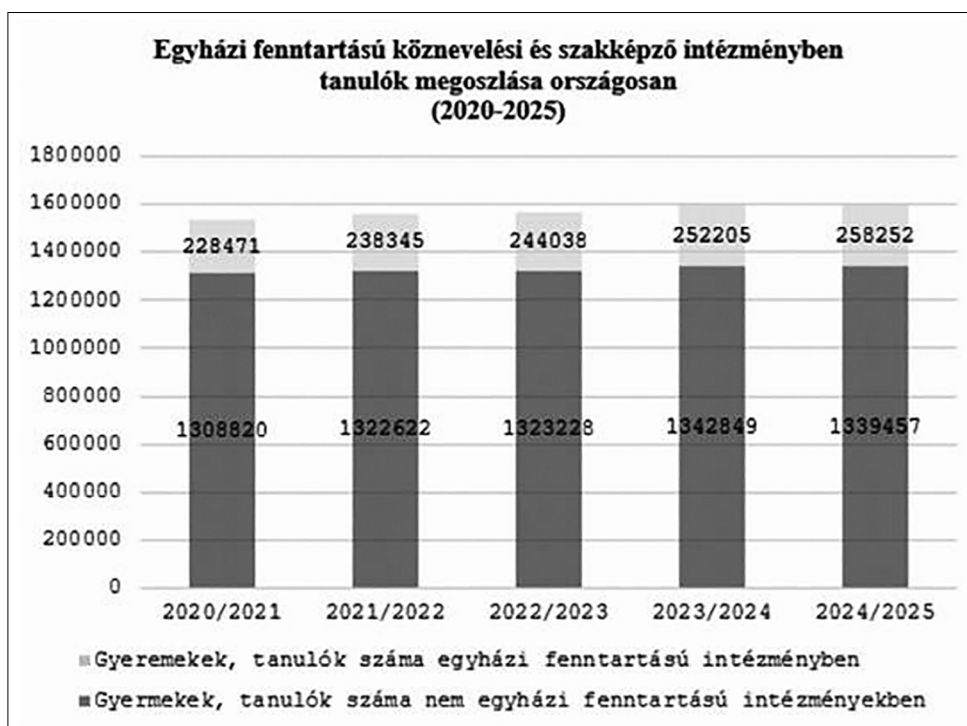
Abstract

Lo studio mira ad analizzare in modo approfondito le dimensioni teologiche, antropologiche e sociali dell'educazione cattolica, esaminando in un arco storico la dichiarazione *Gravissimum educationis* (1965) del Concilio Vaticano II fino alla nota congiunta del Dicastero per la Dottrina della Fede e del Dicastero per la Cultura e l'Educazione, *Antiqua et nova* (2025), e alla lettera apostolica di Papa Leone XIV, *Disegnare nuove mappe di speranza* (2025). Si sottolinea che la concezione dell'educazione della Chiesa si fonda essenzialmente sull'unità del triangolo concettuale costituito dalla persona, dalla famiglia e dall'educazione, un'unità che negli ultimi sei decenni non solo ha conservato la propria validità, ma si è anche arricchita di un nuovo orizzonte interpretativo nel contesto delle moderne sfide tecnologiche e sociali. La missione dell'educazione cattolica – lo sviluppo della persona umana come immagine di Dio – appare, nel quadro interpretativo dello studio, come un modello antropologico integrato che intende servire contemporaneamente la vocazione umana alla trascendenza e la costruzione del bene comune sociale. L'analisi del contesto giuridico ungherese evidenzia che la normativa nazionale, nel segno del secolarismo cooperativo, consente alle istituzioni ecclesastiche di svolgere un'attività educativa autonoma, ma al servizio del bene comune. Lo studio confronta la tradizione dell'educazione cattolica con le tendenze materialistiche del discorso pedagogico moderno e sottolinea le carenze degli approcci basati esclusivamente sulla misurabilità. Gli autori presentano i molteplici legami tra religiosità e rendimento scolastico utilizzando i risultati di un'ampia ricerca internazionale, indicando che le moderne teorie della secolarizzazione non sono in grado di cogliere appieno il significato sociale e morale della socializzazione religiosa. In relazione all'avanzata dell'intelligenza artificiale, lo studio rileva che la tecnologia non può sostituire le dimensioni essenziali e profondamente umane dell'educazione: la personalità, l'intelligenza emotiva e spirituale, la costruzione di relazioni comunitarie e l'esperienza della scoperta creativa; inoltre, seguendo l'interpretazione di *Antiqua et nova*, la tecnologia può essere integrata nel processo educativo solo se accompagnata da un'adeguata riflessione etica e se la dignità della persona rimane al centro dell'educazione.

Parole chiave: Antiqua et nova, Disegnare nuove mappe di speranza, Gravissimum educationis, caritas, educazione cattolica, intelligenza artificiale.

Bevezetés

A katolikus felsőoktatás saját egyházi jog szerint, az Egyházi Törvénykönyv és más – az Apostoli Szentszék által kiadott – normák, továbbá helyi (részleges) egyházjogi rendelkezések alapján működik az egyes országokban, megtartva az egyes államok jogát. A világon a Katolikus Egyház 74 550 óvodát működtet, ahova összesen 7 639 051 gyermek jár. 102 455 általános iskolában 36 199 844 tanuló tanul; 52 085 középiskolában 20 724 361 tanuló tanul. Ezenkívül 2 688 615 tanuló jár katolikus főiskolára, és 4 468 875 fő tanul katolikus egyetemi intézményben (Kuzmányi, 2025). Noha erről az Apostoli Szentszék hivatalos adatot nem közöl, a katolikus felsőoktatási intézmények száma nagyságrendileg ötezerre tehető (Dicastery for Culture and Education, 2025). Az összesen több mint hetvenmillió tanuló sorsa nem függhet csak az egyes nemzeti szabályozóktól. Az egyházi szerepvállalás jelentős a hazai köznevelésben és pedagógusképzésben is (Birher et al., 2025, 1431.). A Közoktatási Információs Rendszer statisztikai adataiból látható, hogy a hazai egyházi fenntartású köznevelési vagy szakképző intézményben tanulmányokat folytató gyermekek, illetve tanulók száma az elmúlt öt év során mintegy 13%-os növekedést mutatott, ami magasan meghaladja az országosan összesen 4% körüli teljes létszámnövekedést (1. grafikon).



1. grafikon (Forrás: saját szerkesztés, a Közoktatási Információs Rendszer alapján)

A *Gravissimum educationis* az első olyan zsinati szintű dokumentum 1965-ből, amely átfogóan és teológiai szempontból reflektál az emberi nevelés és oktatás kérdésre. Egyúttal rögzíti, hogy az egyház sajátos felelőssége, azaz kötelessége és joga a nevelés. Természetesen az egyház ezt a feladatát a világ egyes államainak területén, annak szabályait is figyelembe véve látja el. Az együttműködés finanszírozási kereteit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az egyházi elvárás szerint és a józan állami gondolkodás mentén is – akár nemzeti finanszírozás esetén is – az egyházi és állami együttműködés célja nem egyszerűen egy általában vett oktatási intézmény működtetése, hanem kifejezetten a katolikus oktatásban rejlő értékek támogatása. Nem lehet érvényes tehát az a logika, amely szerint, ha az állam finanszíroz, akkor pontosan ugyanazt kell csinálni az egyházi intézményekben, mint az állami oktatási intézményekben. Éppen ellenkezőleg, a katolikus világnézetben rejlő értékek hangsúlyozása konszenzusos feladat. Az egyházi szabályozás töretlenül hangsúlyozza, hogy az állam nevelői joga csak másodlagos a szülők és az egyház természetadta jogához képest (Birher, 2005, 55.). Ezt ismétli meg legújabbán XIV. Leó pápa (2025a) apostoli levele is, hangsúlyozva, hogy a szülőknek és az államnak egyaránt el kell fogadnia az egyház nevelésre irányuló „szent jogát”, és felszólítva a polgári hatóságokat, hogy tartsák tiszteletben ezt a jogot. Emellett óva int attól, hogy az oktatást a munkaerőpiac és a pénzügyek gyakran szigorú és ember-telen logikája alá rendeljék.

További kérdésként szokott felvetődni, mit is jelent a katolikus küldetés az egyház által fenntartott intézmények vonatkozásában, hiszen az egyházi gyakorlaton belül is eltérések lehetnek egyes kérdések megítélésében. Ezen a téren a katolikus tanítás szintén világos elveket fektet le, mikor meghatározza a pápa és a püspökök szerepét a tanítás (tanítóhivatal) vonatkozásában. A felelősség és a hatáskörök kijelölése világosan megtörténik részben a területre vonatkozó egyházi törvényekben, a kánonjogban, részben pedig az oktatásra vonatkozó más szabályozókban. E teljes rendszer megértésének első lépése pedig a katekizmus megismerése lehet. Mindezt támogatandó az oktatási intézményeknek kötelessége az egyház tanítását figyelembe véve olyan kultúrát (ki-mondott vagy ki nem mondott etikai elvárásokat) kialakítania, amelyek garantálják, hogy az intézmény egyszerre legyen – a nevének megfelelően – katolikus és egyszerre érvényesítse a helyi főpásztor vagy más egyházi hatóság (fenntartó) által meghatározott irányelveket úgy, hogy azok lényegét az oktatók, munkatársak, hallgatók a magukénak tudják érezni. Végso soron a katolikus nevelési-oktatási intézmények létének alapját, a más intézményektől való megkülönböztethetőségének lehetőségét az adja, hogy az egyházi intézmény Krisztus igazságának a hirdetője, küldetése hitbéli meggyőződésen alapul. Ehhez a szemponthoz képest minden más szempont csak másodlagos lehet. Ezek az intézmények céljukat csak akkor tudják megfelelően elérni, ha működésük során a hit és az értelem egymásrautaltságát mutatják be. Különösen is fontos mindez a mesterséges intelligencia (a továbbiakban: MI) korában, amikor egyre világosabban látszik, hogy a tudás hit, egységes és világos emberkép nélkül csak vaktudás lehet. Szent Pál izgalmasan határozza meg a tudás helyét:

„Hol a bölcs? Hol az írástudó? Hol e világ vitázója? Nem tette-e bolondsággá Isten a világ bölcsességét? Mivel tehát a világ a saját bölcsessége útján nem ismerte meg Istent a maga bölcsességében, tetszett Istennek, hogy az igehirdetés bolondsága által üdvözítse a hívőket.” (1Kor 1,20–21)

Ugyanakkor a tudással és az MI-vel kapcsolatban nem szabad elfelejteni a nagyon fontos Qui-Gon Jinn-től származó, Jar Jar Binkshez intézett gondolatot a Star Wars sorozatból: „The ability to speak does not make you intelligent” (Lucas, 1999).

A katolikus nevelési-oktatási tevékenység küldetése nem azonos a hasonló területen tevékenykedő civil vagy más nonprofit szervezetek küldetésével. A katolikus nevelés elválaszthatatlan feltétele a vallási igazságok továbbadása, a hithirdetés. Ráadásul ez a hithirdetés nem merülhet ki egyfajta lelkiség (spiritualitás) megjelenítésében, hanem a világos katolikus értékekhez kell igazodnia. A katolikus kiindulópont szerint a nevelés célja az ember teljességének kibontakoztatása Isten terve szerint. A katolikus nevelés felfogása abból indul ki, hogy az ember Isten képmására (imago Dei) teremtetett lény, és a nevelés célja ennek a képmásnak a kibontakoztatása. Ezt írja le a *Gravissimum educationis* 1. pontja: „A nevelés célja, hogy az ember, mint Isten képmása, eljusson a szeretet és az igazság teljességére.” A nevelés tehát nemcsak intellektuális, hanem morális, lelki és közösségi folyamat: az ember Istenhez, másokhoz és önmagához való viszonyának harmóniáját célozza. Kiválóan illusztrálja mindezt a *Disegnare...* dokumentum kulcsszavainak elemzése. A dokumentum központi fogalmai a neveléshez kapcsolódóan a személy és a család.

Fogalom	Előfordulási gyakoriság	Jelentésmező	Kapcsolódó fogalmak
Educazione / Educare / Formazione	~120	nevelés, képzés, pedagógiai és teológiai folyamat	<i>persona, fede, cultura, speranza, comunità, giustizia, creato</i>
Persona	~45	az emberi méltóság és szabadság teológiai fogalma	<i>dignità, libertà, verità, vocazione</i>
Famiglia	~30	első nevelő közeg, az emberi és keresztény élet alapja	<i>alleanza educativa, genitori, comunità, amore</i>
Comunità / Costellazione educativa	~25	az egyházi és társadalmi nevelőközösség szimbolikus hálójá	<i>Chiesa, università, scuola, missione</i>
Speranza	~20	a keresztény nevelés eszkatológiai és antropológiai horizontja	<i>carità, fede, futuro, pace</i>
Fede / Ragione	~18	a keresztény paideia integrált antropológiai struktúrája	<i>verità, cultura, conoscenza</i>

Fogalom	Előfordulási gyakoriság	Jelentésmező	Kapcsolódó fogalmak
Carità / Amore	≈15	a nevelés lelki és etikai gyökere	<i>servizio, misericordia, giustizia</i>
Creazione / Creato	≈10	a teremtet világ mint pedagógiai és spirituális tér	<i>sapienza, contemplazione, custodia</i>
Giustizia / Pace	≈10	társadalmi és erkölcsi horizont	<i>fraternità, solidarietà, bene comune</i>
Digitale / Intelligenza artificiale	≈8	az új korszak antropológiai kihívása	<i>tecnologia, discernimento, umanesimo integrale</i>

1. táblázat: *A Disegnare... dokumentum kulcsszavai (Forrás: saját szerkesztés)*

Az egyházak nevelésben, illetve oktatásban való részvételének szabályozása a hatályos magyar jogban

Az egyházi nevelés szempontjából a hatályos magyar szabályozás leginkább a kooperatív szekularizmus fogalmával jellemezhető, miszerint az állam világnézetileg semleges, de együttműködik az egyházakkal a közösségi célok – így az oktatás és nevelés – megvalósításában. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a vallásos nevelés minden oktatási szinten jogilag garantált, intézményesen támogatott és pedagógiailag legitim módon valósuljon meg. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25., VII. cikk) deklarálja, hogy az állam és a vallási közösségek különváltan működnek, ugyanakkor a közösségi célok elérése érdekében együttműködhetnek, aminek a feltételeit sarkalatos törvény határozza meg. A lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról szóló 2011. évi CCVI. törvény már a preambulumban is kifejezetten említi a vallási közösségek nevelési, oktatási és felsőoktatási tevékenységének fontosságát. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény is biztosítja az egyházi jogi személyek, illetve vallási egyesületek számára a jogot köznevelési intézmény alapítására, illetve fenntartására.¹ Az ilyen egyházi köznevelési, illetve felsőoktatási intézmények az általános szabályokhoz képest részben sajátos jogállással rendelkeznek. Az köznevelési intézmények például a gyermekek vagy tanulók felvétele során kiköthetik valamely vallás vagy világnézet elfogadását, és ezt akár a felvételi eljárás keretében is vizsgálhatják.² Nagyon hasonló módon a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény is megadja a lehetőséget az egyházi felsőoktatási intézmény alapítására és működtetésére,³ továbbá biztosítja a

¹ Vö. a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 2. § (3) bekezdéssel.

² Vö. a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 31. § (2) bekezdés a) pontjával.

³ Vö. a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 4. § (1) bekezdés b) pontjával.

jogot, hogy az ilyen felsőoktatási intézmény a foglalkoztatási jogviszony létesítésénél az egyenlő bánásmódról szóló törvény által megszabott keretek között speciális feltételeket határozzon meg, illetve a jelentkezők között vallási, világnézeti meggyőződés alapján különbséget tegyen, feltéve, hogy ez az intézmény szervezeti jellegét alapvetően meghatározó szellemiségből közvetlenül adódó, az adott oktatási tevékenység tartalma vagy természete miatt indokolt, arányos és valós követelményen alapul.⁴ Lényeges tehát, hogy az egyenlő bánásmódtól való eltérés az egyházi fenntartású intézményekben is csak szigorú törvényi keretek között, és az intézményi sajátosságok által indokolt esetben, valamint az arányosság követelményét szem előtt tartva alkalmazható.

A nevelés központja: a személy méltósága

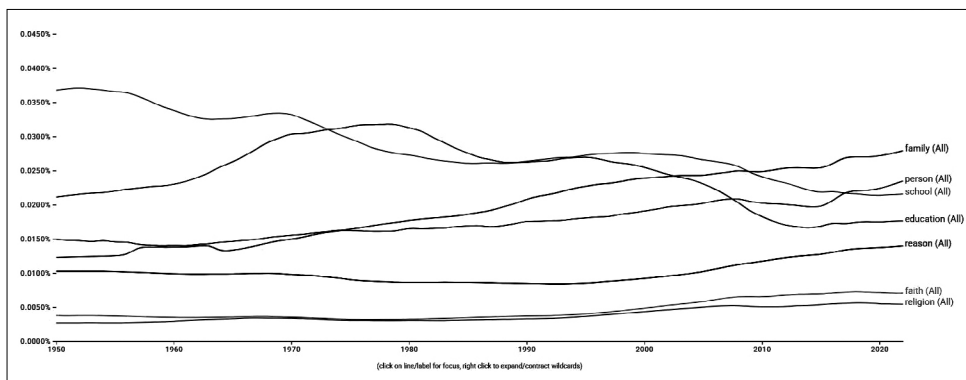
A katolikus nevelés középpontjában a személy áll, akinek méltósága sérthetetlen. Ezért a nevelés mindig személyes találkozás tanító és tanítvány között, de végső soron Isten és ember között is. „A keresztény nevelés célja az, hogy a megkeresztelt ember növekedjék Krisztusban” (*Gravissimum educationis*, 2.). Tehát a nevelés nemcsak erkölcsi „fejlesztés”, hanem lelki növekedés is: az egyén a Krisztushoz való hasonlóságban teljesedik ki. A személyközpontúság természetesen nemcsak a nevelt, hanem a nevelőre is vonatkozik. Az oktatás nem pusztán ismeretátadás, hanem az erények elsajátításának folyamata azért, hogy szolgálatra kész, közösségben élő állampolgárokat és tanúságtévő hívőket formáljon. A katolikus iskola falai között a hit, a kultúra és a mindennapi élet összefonódik. Olyan közösség jön létre, ahol a keresztény szemlélet áthat minden tantárgyat és emberi kapcsolatot. A tanárok felelőssége nem korlátozódik kizárólag a munkaszerződésben meghatározottakra: a személyes tanúságtételük legalább annyira fontos, mint a tantárgyak oktatása. Ezért alapvető a pedagógusok tudományos, pedagógiai, kulturális és lelki képzése. Az oktatóknak nyitottnak kell lenniük a tanulásra, a megújulásra és a módszertani fejlődésre, ugyanakkor a lelki és közösségi formálódásra is. Nem elég a technikai tudás: szükség van hallgató szívre, bátorító tekintetre és megkülönböztető értelemre. Leó pápának ezek a mondatai különösen fontosak a katolikus egyetemek hétköznapijaiban is (*Disegnare...*, 5.1, 5.2.).

A nevelés fő közössége: a család

A katolikus egyház tanítása szerint a család az első és legtermészetesebb nevelési közösség, ahol a gyermek megtapasztalja a szeretetet, a hitet és a közösség élményét. „A szülők a gyermekek első és legfontosabb nevelői” (*Familiaris consortio*, 36.). A család tehát nem pusztán „környezet”, hanem szentségi nevelőhely, ahol a szeretet és a hit

⁴ Vö. a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 91. § (3) bekezdés a)–b) pontjával.

konkrét formában megjelenik. Éppen ezért kiemelten fontos az egyházi nevelés szempontjából a család integritásának a védelme is. Napjainkra a nevelés fogalma helyett két másik, ahhoz szorosan kapcsolódó fogalom kap különös jelentőséget. A személy és a család fogalmai. Ezt mutatja be a szógyakoriság ábrája.



1. ábra: A nevelés, család, személy fogalmainak változása (Forrás: Google ngram)

A *Gravissimum educationis* megállapításai szerves módon fejlődtek ki a nevelésre vonatkozó korábbi kutatásokból és belátásokból. Ezeknek egy példájaként 1896-ban a Maria Laac-i jezsuiták gondozásában, Tilmann Pesch SJ szerzőségével, a *Philosophia Lacensis* sorozatban megjelent *Institutiones Psychologicae* tankönyvet (Pesch, 1896) vizsgáljuk most meg röviden. Ezek a világos irányelvek alapozhatják meg azt a világképet, amely az új technológiák korában is irányadó lehet. Mindenekelőtt idézzük fel a nevelés (mára javarészt elfeledett, teleologikus) definícióját: *Educatio est...ut adultus fini vitae humane modo sibi convenienti satisfaciat* (Pesch, 1896, 459.). Azaz a nevelés célja, hogy a felnőtt az élete célját, a neki megfelelő módon tölthesse majd be. Gyakorlatilag ezt ismétli meg a *Gravissimum educationis* 1. pontja is. Nem kerülhető meg a pedagógia feladatának meghatározása sem: „*Paedagogica igitur est scientia et ars manducandi disciplum ad eum gradum perfectionis, qui eius fini convenit*” (Pesch, 1896, 459.). A pedagógia tehát az a tudomány és művészet, amely a tanulót a tökéletességnek arra a fokára vezeti, amely megfelel a céljának. A szerző a nevelés vonatkozásában is felhívja a figyelmet a materializmus veszélyére a *De materialismo Psychologico* című fejezetben. Alapvető hibának tekinti, hogy az élet minden vonatkozását az anyagra kívánják visszavezetni. A görög kezdetektől, a panteista tévedésen keresztül egészen Feuerbachig, ill. Vogtig mutatja be a materialista gondolkodókat. Rámutat arra a téves érvelésre, hogy a majmok és az ember agya ugyanabból az anyagból van, ezért nincs köztük lényegi különbség (Pesch, 1896, 531.). A pszichológiai materializmusra viszonylag sommás választ ad a szerző: „*Materialismus psychologicus absurdus est*” (Pesch, 1896, 533.). Hangsúlyozza, hogy a részek mechanikus egésze nem adja ki a teljességet, azaz

különbség van az élő egész és az élettelen részek között. Megállapítja azt is, mivel az ember magáról a gondolkodásról is tud gondolkodni, az agya nem a gondolkodása forrása, hanem annak eszköze. A gondolkodás tárgya nem azonos magával a gondolkodó alannal. Külön felhívja a figyelmet arra a szerző, hogy egy tisztán anyagi világban eltűnik a moralitás, és értelmetlenné válik a társadalmi rend is. Hiszen, ha minden elműlik, mi értelme lenne az áldozatoknak? (Birher, 2025, 36.) „Perit deinde ordo socialis. In cuius locum cedit ordo unice materialis. Unde nulla benevolentia in superioribus; nulla in subditis sine recusatione oboedientia, nulla in animis hominum officiosa caritas; ubique dira materiae necessitas.”⁵ Végül eltűnik a művészet, majd maga a tudomány is, hiszen mindennek az alapja az egyetemes igazságokban van. Ezek nélkül a tudomány is csak a pusztulásba vezethet. Ez a következtetés, mintha önbeteljesítő jóslat lenne napjaink tapasztalatai fényében. Ehelyett, a nem túl fényes jövőkép helyett a második függelék összefoglalja az ember céljait: „De fine hominis”. Ezek a célok számunkra már szinte érthetetlenek, mégis alapvetően szükségesek lennének a teljes élethez. Ilyen célok: az ember célja, hogy Istent dicsérje, tisztelje, szolgálja, hogy az örök boldogságot az erényen keresztül keresse. Az emberi lét alapjai tehát, hogy az ember Istentől függ, továbbá, hogy racionális természete van (*natura rationalis*), tehát képes az értelmes cselekvésre. A harmadik, hogy az ember rendeltetése a teljesség (*beatitudo aeternae*) elérése. A következő, hogy Isten szeretetből teremtett, és az ember küldetése ennek a szeretetnek a megjelenítése, kibontakoztatása a teremtett világban. Mindez a természetben felismerhető örök és természeti törvényekből következik. Az ember feladata, hogy a véges valóságon túlra tekintsen, és ennek fényében cselekedjék. A pszichológia alaptétele pedig az, hogy az ember Isten képmása (Pesch, 1896, 545.). Mindez pedig megalapozza az emberi méltóságot is: „Haec Aquinas signa ponit, et rationes, quibus ostendatur animam humanam esse incorruptibilem et immortalem” (Pesch, 1896, 488.). Aquinói leírja ezeket a jeleket és okokat, amelyek megmutatják, hogy az emberi lélek romolhatatlan és halhatatlan. Ebből következik a tétel: „Anima humana post separationem a corpore superstes in perpetuum existet et vivet” (Pesch, 1896, 496.). Az emberi lélek túléli a testtől való elszakadást, és örökké létezik és él.

Az ellenvélemények

Az oktatásra és nevelésre vonatkozó mai koncepciók az imént leírtakkal ellentétesen fogalmaznak: a hit és a tudás kérdéseit mereven elválasztva egymástól, a katolikus oktatást pedig gyakran elitista, szegregált képzésként értékelik, aminek a célja nem más, mit a politikai érdekek kiszolgálása. Jól látszik, hogy egy – az egyházi oktatással kapcsolatban

⁵ 'Így a társadalmi rend eltűnik. A helyén egy tisztán anyagi rend épül. Ebben nincs felsőbbbségi jóindulat, nincs engedelmesség az alattvalókban, nincs kötelességtudó szeretet az emberek szívében; csak az anyag elsőbbsége van.' (Pesch, 1896, 537.).

kialakult – polarizált képnek nagyon kevés köze van a *Gravissimum educationis*ban és a későbbi egyházi dokumentumokban megfogalmazott alapelvekhez. Egyes kutatások ugyan pozitívan állnak a vallásosság kérdéséhez, mint például Loury (2004) longitudinális amerikai kutatása, amely szerint a serdülőkori templomlátogatás szignifikánsan növeli az iskolázottság szintjét, mivel fegyelmet és közösségi tőkét erősít. Hasonlóan, Horwitz és munkatársai (2020) a vallásosságot önállóan is pozitív prediktornak találták az iskolai eredményességben. Ezzel szemben Gingras és Talin (2020) nemzetközi összehasonlító elemzése, valamint Esther Chan (2018) tanulmánya – amely a vallásosság, a vallási kontextus és a tudományhoz való orientáció összefüggéseit vizsgálta – inkább a vallási elköteleződés és a tudományos ismeretek vagy attitűdök közötti feszültségekre mutatott rá. Gingras és Talin vizsgálata többek között arra a konklúzióra jutott, hogy a vallási elköteleződés erőssége globálisan negatívan korrelál a tudományos ismeretek szintjével és a tudományhoz való pozitív attitűddel. Chan eredményei szerint a vallásos közösségi kontextus nem feltétlenül csökkenti az egyén tudomány iránti bizalmát, de alakítja annak természetét: a vallásos személyek inkább morális vagy spirituális dimenzióban értelmezik a tudományt, nem pusztán technikai racionalitásként, és egyúttal arra is rámutat, hogy általában egy vallástalan többségű állam vallásos közösségei a tudománnyal kapcsolatban negatívabb attitűdöket mutatnak. Elterjedtek azok a kutatások, amelyek azt próbálják igazolni, hogy a vallásos szocializáció kettős természetű: képes lehet elősegíteni a tanulmányi és erkölcsi fejlődést, ugyanakkor kulturális kontextustól függően korlátozhatja a tudományos gondolkodásra való nyitottságot. Ezek az elméletek a hit és az értelem összeegyeztethetlenségének liberális mítoszából indulnak ki. Példaként említhetjük, hogy Neumann Eszter (2025) tanulmányában arra a következtetésre jut, hogy a magyar oktatási rendszer „egyháziasítása” egy autoriter és populista oktatásirányítási stratégia része, amelynek célja többek között a politikailag lojálisnak tartott vallási szereplők közösségi szerepének erősítése. Ehhez képest történelmileg igazolt tény, amire Gerencsér Balázs Szabolcs és Csekő-Lengyel Nóra Zsuzsanna (2021) is utal, hogy az egyházi szerepvállalás meghatározó volt a magyar – és minden európai – állam képzési rendszerében, lényegében állami beavatkozás nélkül. A *Ratio Educationis* 1777-es kiadását követően az állami szerepvállalás fokozatosan erősödött, ugyanakkor Mészáros István (2000, 293–302.) leírásából is láthatjuk, hogy az egyházi iskolák száma is magas maradt Magyarországon egészen a második világháborúig. Egyáltalán nem újkeletű jelenség tehát az egyházi fenntartású iskolahálózat, ami nem is lehet egy adott politikai berendezkedés függvénye. Szintén politikai motívumokat feltételez Ercse Kriszta (2018), aki Neumann Eszterhez hasonlóan a szegregációval hozza összefüggésbe az egyházi iskolák működését. Ugyanakkor azt Papp Z. Attila (2022) is megállapítja, hogy ez a hatás inkább az iskolák társadalmi presztízsével függ össze, míg a vizsgált iskolák szelekciós gyakorlatának alapja inkább a szülők elköteleződése az iskola értékrendjével. A kompetenciamérések adatai alapján egyébként arra a következtetésre is eljutott, hogy bár az egyházi iskolák tanulóinak eredményei jobbak, ezek az intézmények még mindig nem tudják kellő mértékben kamatoztatni azt a helyzeti

előnyt, amivel a tanulói állományuk szelektálása révén rendelkeznek. A másik oldalról szemlélve is érdekes adatokat találhatunk a vallásos nevelés és az iskola, valamint a családi háttér kapcsolatáról. Pusztai és Rosta (2023) empirikus vizsgálata a magyar fiatalok vallásosságáról szociológiai szinten igazolja, hogy a családi vallási nevelés messze a legerősebb hatással bír a vallásos identitás, gyakorlat és értékrend alakulására. Ugyanakkor az egyházi iskolák képesek részben pótolni a hiányzó családi vallási szocializációt, különösen a vallási közösséghez tartozás és a morális normák interiorizálása terén. A kutatás rámutat arra is, hogy az intézményi vallási környezet ma egyre fontosabb a szekularizálódó társadalomban, mivel közösségi és erkölcsi keretet kínál a hit továbbadásához. A *Gravissimum educationis* által megfogalmazott pedagógiai kihívás tehát ma is érvényes: az oktatási intézmények feladata a hit és az értelem közötti harmónia megőrzése egy pluralizálódó világban. Pusztai, Bacskai és Morvai (2021) 1134 katolikus és protestáns tanár vizsgálatával kimutatták, hogy az iskolák közötti különbségek nem a felekezeti hovatartozásból, hanem inkább az egyéni vallásosságból fakadnak: a vallásos tanárok erőteljesebben preferálják a közösségi, altruista és spirituális nevelési értékeket, míg a kevésbé vallásosak az individualista, önérvényesítő attitűdöket. Ez az attitűdformáló hatás nem csak a keresztény kultúrkörnyezetben figyelhető meg. Abu Siddique (2023) a családi háttér hatásának kiküszöbölése érdekében bangladesi árvaházak gyermekein végzett felmérési adatok alapján kimutatta, hogy a vallásos nevelésben részesített gyermekek nagyobb altruizmusról és becsületességről tanúskodnak, illetve a vallási nevelés egyszerre erősíti a közösségi összetartozást és az erkölcsi fegyelmet.

A mérhetőség mítosza

A sok egymással szöges ellentétben álló kutatásnak az alapja – az ideológiai különbözőségeken túlmenően – az a téves elképzelés, amely szerint a tudományosság kizárólagos alapja a mérhetőség. Mindez az emberi személyre vonatkoztatva komoly veszélyeket rejt magában. Ahogyan Wittgenstein (1989, 6.52.) megfogalmazta: „Érezzük, hogy még ha feleletet is adtunk valamennyi lehetséges tudományos kérdésre, életproblémáinkat ezzel még egyáltalán nem érintettük. Akkor persze nem marad egyetlen további kérdés sem, és éppen ez a válasz.” A modern kor végére megjelent a „nem humánus humanum” és a „nem természetes természet” koncepciója. A nem humánus ember lemondott személyiségének örök és anyagtalan felelősségéről, a nem természetes természet pedig meghódítandó, megfejtendő absztrakció lett. Emiatt a fordulat miatt van nagy jelentősége annak, hogy XIV. Leó külön felhívja a figyelmet a személy szerepére a teremtés és a teremtett világ valóságára a *Disegnare...* 5. és 7. pontjában. Mára jutottunk el oda, hogy felismertük, azok a felvilágosult kezdeményezések, amelyek az embert és az emberi közösséget mint mérhető tárgyat kezdték el vizsgálni, zsákutcának bizonyultak. Az ipari forradalmak ugyan új horizontokat nyitottak meg a kényelem és a vagyonosodás területén. „A haladásba vetett hit a dehumanizált ember nagyságát látszott alátámasztani. A

munka, mint »életelixír kidolgozása« látszólag hatalmas fejlődési lehetőségeket nyitott” (Birher, 2021, 121.). Ezek a mítoszok mára kiürültek. Ahogy Wittgenstein fogalmaz:

„Az egész modern világszemlélet alapja az az illúzió, hogy az úgynevezett természettörvények a természeti jelenségek magyarázatai. Úgy állnak meg a természettörvényeknél, mint valami érinthetetlenél, mint ahogy a régiek álltak meg az Istennél és a Sorsnál. És mind a moderneknek, mind a régieknek igazuk is van, meg nem is. A régiek annyiban mégis világosabban láttak, hogy elismertek egy világos határt, míg az új rendszerek esetében szükségszerűen látszik úgy, mintha minden meg lenne magyarázva.” (Wittgenstein, 1989, 6.371, 6.372.)

Itt az idő, hogy a nevelés újra tartalommal töltse meg az ember, a létébe reménnyel tekintő ember életét. A II. Vatikáni Zsinat *Gaudium et spes* (59.) kezdetű lelkipásztori konstitúciója szerint:

„a kultúrának a személyiség teljes tökéletesedését, a közösség és az egész emberi nem javát kell szolgálnia. Éppen ezért úgy kell kiművelni a szellemet, hogy fokozódjék benne a képesség a csodálatra, a lényeglátásra, a szemlélődésre, az önálló ítéletalkotásra, továbbá a vallási, erkölcsi és szociális érzék kifejlesztésére.”

Erre emlékeztetett Ferenc pápa a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2023. április 30-án az egyetemi és kulturális élet képviselőihez intézett beszédében is. Ferenc pápa egy másik beszédében a következő szavakkal fogalmazta meg, hogy fel kell készíteni a társadalmat arra, hogy a nevelés megváltozik, a fókusz nem a személyes siker, hanem az élet igazi teljességének a felfedezése, másokkal együttműködve egy emberibb és testvéribb társadalom és világ felépítése érdekében: „Ehhez az »én« kultúrájából át kell lépni a »mi« kultúrájába, mely az embert helyezi a folyamatok középpontjába. [...] másokért élő embereket” (Ferenc pápa, 2024b) kell nevelni. A nevelés középpontjába a felebarát kerül, az, akinek szüksége van a másikra. Alapvetően ez jelenti azt, amit gondoskodásnak szoktunk nevezni.

„Ahhoz, hogy előre haladjunk az életben, álmodnunk kell. [...] Aki elvesztette az álmodozás képességét, abból hiányzik a kreativitás, hiányzik a költészet, és az élet költészet nélkül nem működik. [...] Nemcsak az a feladatunk, hogy ragyogó elméket neveljünk, hanem az is, hogy nagylelkű szíveket és a minden ember méltóságát tiszteletben tartó lelkiismerettel rendelkező embereket neveljünk. A nevelés három szinten történik: az elmében, a szívben és a kezekben. Gondolkozz el, mit érzel és mit csinálsz: érezd, amit gondolsz és csinálsz; tedd, amit gondolsz és érzel.” (Francesco, 2024a)

Az imént felvázolt folyamatokat jól összefoglalja XIV. Leó pápa a *Disegnare...* dokumentumban (7.3., 10.). Az apostoli levél 11 pontban írja le az elmúlt 60 év változásait,

végig követve a *Gravissimum educationis*ban meghatározott alapelveket. Rögtön az első pontban hangsúlyozza, hogy a nevelés a keresztény karitás egyik megnyilvánulási formája. A nevelés és a segítő szeretet fogalma elválaszthatatlan egymástól (1.3.). Mindez azt is jelenti, hogy a nevelésnek a teljes személyt – annak lelki, szellemi, érzelmi, társadalmi és testi vonatkozásában egyaránt – kell szolgálnia (4.2.). A szöveg kitér a személy és a család fontosságára, az új technikai kihívásokra, a globális nevelési egyezményre, és arra, amit már Ferenc pápa (2023) is megfogalmazott a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen tett látogatása során: hogyan lehetünk a remény laboratóriumai.

A technológiához nem ellenségesen, hanem bölcsen kell viszonyulni, hiszen a technikai fejlődés Isten teremtő tervének része. Ugyanakkor megfontoltságot igényel a tanulási folyamatok tervezésében, az értékelésben, a digitális platformok és adatok kezelésében, valamint az egyenlő hozzáférés biztosításában. Semmilyen algoritmus nem pótolhatja az emberi nevelés lényegét: a költészetet, az iróniát, a szeretetet, a művészetet, a képzetet, a felfedezés örömet – és még a hibákból való tanulás emberi tapasztalatát sem. A döntő kérdés nem maga a technológia, hanem az, hogyan használjuk. Használatukat etikai, társadalmi és részvételi elveknek kell irányítani, és magas szintű teológiai, filozófiai reflexióval kell kísérni. A katolikus egyetemek kulcsszerepet játszanak ebben: a „kultúra diakóniáját” kell gyakorolniuk, vagyis kevesebb hierarchikus katedrát és több párbeszédre hívó asztalt teremteni, ahol a népek életéből fakadó bölcsességet közösen kereshetjük, a történelem sebeivel szembenézve, a Lélek vezetésével (*Disegnare...*, 9.).

Globális Nevelési Egyezmény (Global Education Compact)

Ferenc pápa világossá tette, hogy a globális ökológiai megtérés nem képzelhető el a „humánökológia” nélkül, ami ugyanúgy magában foglalja a személyes megtérést, mint a másik emberre és az emberek közösségére, a társadalomra való aktív odafigyelést. Az igazi nevelés a fiatalok kísérése, hogy felfedezzék a közös építését mások szolgálatán és a tudományos módszerességen keresztül. Ezt a nevelést kell a Globális Nevelési Egyezménynek (Global Compact on Education) is szolgálnia katolikus egyetemek összefogott kutatása mentén, amelynek főbb súlypontjai:

- a) emberi méltóság és emberi jogok (koordinátor: Notre Dame Egyetem, USA);
- b) béke és migráció (Pápai Lateráni Egyetem, Róma);
- c) átfogó ökológia (Pápai Javeriana Egyetem, Bogotá);
- d) testvériség és fenntarthatóság (Szent Szív Katolikus Egyetem, Milánó)

Az összehangolási munkát a római LUMSA egyetem koordinálja az oktatásért felelős dikasztériummal együttműködve (Dicastery for Culture and Education, [é.n.]). A cél az oktatás átfogó megújítása globális szinten. Az egyezmény arra törekszik, hogy az oktatás révén elősegítse az emberi testvériséget, az igazságosságot, a béke és a fenntarthatóság eszméit.

A Globális Nevelési Egyezmény az alábbi célokat és alapelveket fogalmazza meg:

- a) Emberi méltóság és emberi jogok: az oktatás középpontjában az emberi méltóság és az alapvető emberi jogok tisztelete áll.
- b) Globális szolidaritás: az oktatásnak elő kell segítenie a globális szolidaritást és a testvériséget, amely az emberiség közös felelősségének alapja.
- c) Béke és igazságosság: az oktatásnak a béke és az igazságosság kultúráját kell támogatnia, illetve hozzá kell járulnia a konfliktusok és az egyenlőtlenségek csökkentéséhez.
- d) Fenntarthatóság: az oktatásnak figyelembe kell vennie a fenntarthatóság elveit, különösen a környezeti és társadalmi szempontokat, hogy a jövő generációk számára is biztosítható legyen a jólét.
- e) Kulturális sokszínűség: az oktatásnak tiszteletben kell tartania és értékelnie kell a kulturális sokszínűséget, és elő kell segítenie a különböző kultúrák közötti párbeszédet.

A célok megvalósításához az alábbi módszertani szempontokat kell figyelembe venni:

- a) Tanulási tartalom: az oktatási tartalmaknak az igazságosság, a béke és a fenntarthatóság eszméit kell közvetíteniük.
- b) Tanulási környezet: az iskolai környezetnek biztonságosnak és befogadónak kell lennie, ahol minden diák egyenlő esélyekkel rendelkezik.
- c) Oktatási módszerek: az oktatási módszereknek interaktívnak és részvételen alapulónak kell lenniük, hogy a diákok aktív szerepet vállalhassanak a tanulási folyamatban.
- d) Tanárképzés: a tanárképzésnek magában kell foglalnia azokat az értékeket és ismereteket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tanárok hatékonyan tudják közvetíteni a Globális Nevelési Egyezmény céljait.
- e) A kezdeményezés akkor lesz megvalósítható, ha azt az oktatási intézmények, a kormányok és nemzetközi szervezetek, továbbá a civil társadalom és maguk a szülők, illetve a diákok is támogatják.

Ami megmaradt: a család, a személy és a nevelés fogalmának teológiai fejlődése a *Gravissimum educationis*től az *Antiqua et nova* és a *Disegnare...* dokumentumig

A *Gravissimum educationis*, az *Antiqua et nova* (Dicastero per la Dottrina della Fede & Dicastero per la Cultura e l'Educazione, 2025) és a *Disegnare...* ChatGPT-vel elvégzett szövelemzését követően megállapíthatjuk, hogy a katolikus társadalmi és nevelésteológiai gondolkodás egyik legjelentősebb fejlődési íve a II. Vatikáni Zsinattól Leó pápa korszakáig az emberi személy, a család és a nevelés fogalmának mélyülésében és új értelme-

zésében ragadható meg.⁶ A *Gravissimum educationis* a nevelést mint az Egyház isteni küldetésének szerves részét értelmezte, míg az *Antiqua et nova* már az MI korszakának antropológiai és etikai kérdései felől vizsgálja ugyanezeket az alapfogalmakat. A következőkben e három kulcsfogalom történeti és teológiai változását tekintjük át, különös tekintettel a keresztény emberképre és az Egyház társadalmi tanításának fejlődésére.

a) A nevelés (educatio) fogalmának történeti íve

A *Gravissimum educationis* a nevelést nem pusztán társadalmi funkciónak, hanem teológiai küldetésnek tekinti. A zsinat kijelenti, az igazi nevelés célja az emberi személy teljes kibontakozása és az üdvösségre irányuló orientáció (1.). A nevelés nem az ismeretátadás technikai folyamata, hanem az ember önazonosságának, szabadságának és erkölcsi felelősségének kiteljesítése. A zsinati dokumentum kulcsfogalma az integrált személyiségfejlődés, amely az értelem (ratio) és a hit (fides) egységén alapul (8.). Ezzel a nevelés a keresztény emberkép formálásának szakrális folyamatává válik. A 20. század második felében II. János Pál pápa (1998) a *Fides et ratio* kezdetű enciklikájában tovább mélyítette ezt a gondolatot. Az emberi megismerés, a tudományos kutatás és az erkölcsi döntés összhangját hangsúlyozta, mondván: „A hit és az értelem, mint két szárny, az emberi szellemet Isten szemlélésére emeli” (§ 1.). A nevelés így az emberi transzcendencia útjává válik. Ezt az örökséget Ferenc pápa idején a Szentszék két illetékes dikasztériuma az *Antiqua et nova* dokumentumban (§ 6.) az új technológiai kihívások fényében gondolja tovább. Az oktatás itt már az MI világában zajló emberformálás kérdésévé válik: hogyan őrizhető meg az emberi méltóság és szabadság egy olyan korban, amikor a tudás algoritmusokba kódolódik? A dokumentumban (§ 12.) kiemelik: az MI lehet az oktatás szolgálatában álló eszköz, de nem válhat az emberi nevelés szubjektumává.

b) A személy (persona) teológiai jelentése és fejlődése

A persona fogalma a keresztény antropológia egyik alappillére. A II. Vatikáni Zsinat óta a személy nem csupán biológiai vagy társadalmi létező, hanem ontológiai méltósággal rendelkező, szellemi természetű lény, akit Isten saját képére és hasonlatosságára teremtett (imago Dei). A *Gravissimum educationis* (§ 1.) meghatározása szerint a személy az üdvösség történetének középpontja: teremtmény és Isten munkatársa. A 21. században az *Antiqua et nova* a persona fogalmát az algoritmikus korszak kihívásai felől közelíti meg. A dokumentumban felhívják a figyelmet: Az emberi személy nem redukálható adatmintákra, mert az ember képes a szeretetre, a lelkiismeretre és a bűnbánatra (§ 8.). A személy fogalma így az emberi autonómia és az MI közti határvonalat jelöli ki. A személy nem az információ birtoklásában, hanem a kapcsolatban létezésben valósul meg – a másik emberhez és Istenhez fűződő viszonyban (§ 9.). Ez a relációs szemlélet

⁶ OpenAI, ChatGPT (5.1-es modell), válasz egy szerző által feltett kérdésre, 2025. október 14.

új hangsúlyt ad a keresztény antropológia számára: a személy nem elszigetelt individuum, hanem *communio*, aki a másikban ismeri fel önmagát (§ 10.).

c) A család (familia) mint antropológiai és nevelési közeg

A familia fogalma a *Gravissimum educationis*-ban (§ 3.) a természetes és isteni rend szerinti közösség, amelyben az emberi személy formálódik. A zsinat kijelenti: a szülők az élet adásában Istennel való együttműködésük által a gyermekek első és legfontosabb nevelői. A család tehát az emberi személy fejlődésének első terepe, ahol a szeretet, a fegyelem és a felelősség harmóniában jelenik meg. A család az a hely, ahol a nevelés és a hit egységet alkot, s ahol az ember először találkozik a másik személy méltóságával. A későbbi pápai tanítás, különösen II. János Pál (1981) *Familiaris consortio* kezdetű apostoli buzdítása (§ 11.), a családot mint „az élet és a szeretet közösségét” határozta meg, amely „a társadalom első és nélkülözhetetlen sejtje”. A nevelés itt nemcsak erkölcsi, hanem szentségi dimenziót kap. A család válik az Egyház első iskolájává, az „ecclesia domesticá”-vá. Ferenc pápa idején az *Antiqua et nova* dokumentum (§ 16.) a familia szerepét a digitalizált világban újraértelmezi. A család az emberi kapcsolat valóságának és a technológiai közvetítés kritikájának helye lesz. A pápa szerint az MI nem helyettesítheti az anyai tekintetet, az atyai jelenlétet és a testvéri figyelmet. Ez a mondat a dokumentum antropológiai magja: a család az emberiség utolsó bástyája a technológiai absztrakcióval szemben. A család így a szeretet iskolája marad, amelyben az ember megtanul emberként élni.

d) A három fogalom összefüggése és teológiai dinamikája

A persona, a familia és az educatio fogalma az Egyház gondolkodásában nem elszigetelt kategória, hanem egyetlen teológiai struktúra része. A nevelés a személy formálásának folyamata, amely a családban gyökerezik és a közösségben bontakozik ki. A *Gravissimum educationis*-ban a nevelés és a család az emberi személy kibontakoztatásának egységében jelenik meg, míg az *Antiqua et nova*-ban ugyanez a hármas kapcsolat az ember védelmét szolgálja a digitális korszak elidegenítő folyamataival szemben. A két dokumentum közötti hatvan év így nem megszakítást, hanem fejlődést jelez: a nevelésből antropológiai, a családból egzisztenciális, a személyből pedig etikai középpont lett. A zsinati antropológia alapelve – az ember Isten képmása és önmaga ajándéka a közösség számára – tovább él Ferenc pápa idején is. A személy, aki tanul és nevel, mindig a közjó szolgálatában áll. A technológiai fejlődés és az emberi formáció közti egyensúly csak akkor maradhat meg, ha az Egyház továbbra is a személy méltóságából indul ki, s a családot tekinti a nevelés természetes színterének. Abban a korban, amelyben a nevelés, a személy és a család fogalma megkopik, de még mindig a diskurzus középpontjában van, az egyháznak különös felelőssége van. Ez a felelősség leginkább abban áll, hogy képesek legyünk a világos, az egész világon egységes, a hitet és az értelmet egyszerre figyelembe vevő tanításra, illetve beszédre és példaadásra egyaránt.

Egyérelmű tapasztalat, hogy egyre több – többnyire eredetileg hitetlen – fiatal fordul el a szervezett ateizmustól és keres valami mást. Ők olyan közösséget keresnek, amelyben:

- világos és őszinte beszédet hallhatnak;
- bekapcsolódhatnak a katolicizmus szellemi erejébe, kultúrájába és kétezer éves történelmébe;
- megtapasztalhatják a liturgia szépségét és harmóniáját;
- részt vehetnek az egyház egyetemes küldetésében, amely az egész világon ugyanazt hirdeti;
- felülemelkedhetnek a kicsinyes politikai megosztottságokon és globálisan gondolkodhatnak;
- megőrizhetik értelmüket és racionalitásukat, miközben a hit és értelem egységét szolgálják;
- végül pedig – Jézushoz hasonlóan – emberségük teljességében élhetnek (Terstiep, 2025).

Hasonló meglátásra jut XIV. Leó pápa (2025b) is a fiatalokhoz intézett beszédében. Mindenekelőtt felhívja a fiatalok figyelmét arra, hogy a jövő az ő kezükben van. Az ő dolguk helyre tenni azt, ami az elmúlt időszakban rosszul működött; meg kell valósítani a „többletet adó generációt”. Mindezt viszont csak közösségben lehet. A közösség formálásának pedig a nevelés az egyik alapvető eszköze. A pápa meghirdette az új nevelési korszakot, az igazság és a béke korszakát a hamis hírek és a békétlenség világában. „Így az igazi béke is akkor születik meg, amikor az emberi életek – miként a csillagok – összekapcsolódnak, és együtt mintát alkotnak. [...] A nevelés az embereket élő közösségekbe kapcsolja össze, és az eszméket értelmes csillagképekké rendezi.” Ennek a csillagállásnak feladatai vannak. Az első feladat a személy megértése, annak felfogása, hogy az ember lelki dimenzióját is nevelni kell, nem csak a technikait, társadalmi és erkölcsi. A második feladat a digitális nevelés felügyelet alá vétele. A kommunikáció fontos, de ne az algoritmus írja az életet. Át kell venni az irányítást a technológiák felett. Nem szabad megengedni, hogy azok használják az embert:

„Az MI is korunk egyik nagy újdonsága – egyike a rerum novarumnak, vagyis az új dolognak –; de nem elég »intelligensnek« lenni a virtuális valóságban, hanem emberségesnek is kell lennünk másokkal, ápolva érzelmi, spirituális, társas és ökológiai intelligenciánkat. Ezért azt mondom nektek: tanuljátok meg emberivé tenni a digitális világot, hogy az a testvériség és a kreativitás tere legyen, ne pedig börtön, amelybe magatokat zárjátok, és ne váljon függőséggé vagy meneküléssé.” (Leone XIV, 2025b)

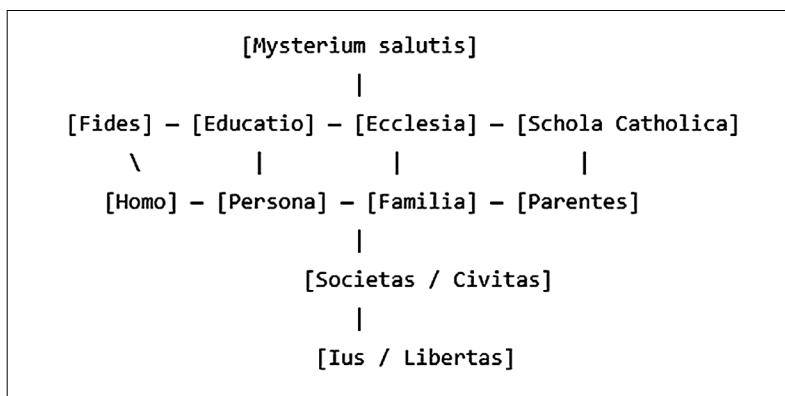
A harmadik feladat a béke. Csak a szívben élő béke lehet a globális béke alapja. A jövő generációinak nem az erőszakot, hanem a békét kell megtanítani. „Békére neveléssel, a lefegyverzett és lefegyverző békére neveléssel” (Leone XIV, 2025b).

Összegzés

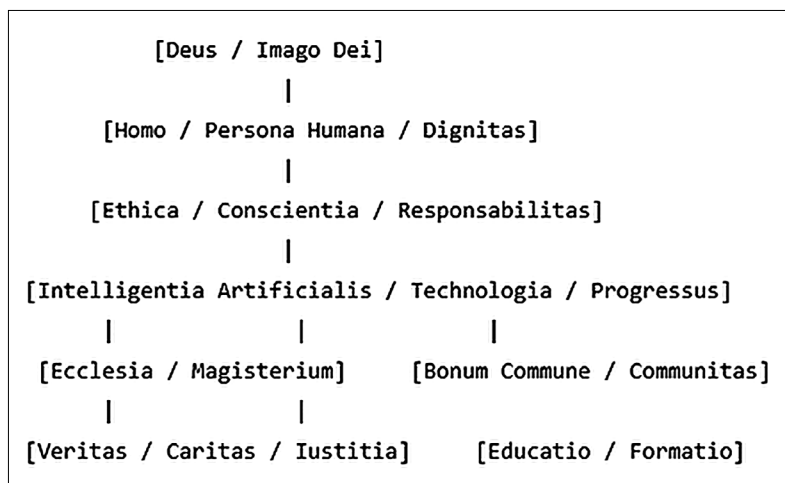
A II. Vatikáni Zsinat óta az Egyház tanítása következetesen az emberi személy méltóságát, a család közösségi erejét és a nevelés teológiai küldetését helyezi a középpontba. A *Gravissimum educationis* alapozta meg a modern katolikus pedagógia antropológiai bázisát, míg az *Antiqua et nova* a 21. századi technológiai korszakra ad választ e hagyomány fényében. A familia, persona és educatio egymással összefüggő, egymást feltételező fogalmak, amelyekben az Egyház továbbra is az ember istenképiségének és hivatásának teljességét látja. A zsinati örökség és a pápai tanítás így nemcsak megőrzi, hanem aktualizálja is az ember teológiai méltóságát: a család a szeretet közössége, a személy az isteni képmás, a nevelés pedig az üdvösség útja. Az *Antiqua et nova*, továbbá a *Disegnare...* nem újrakezdi, hanem kitágítja a *Gravissimum educationis* örökségét:

- a nevelés immár nemcsak egyházi szolgálat, hanem globális reménytér;
- a személy nemcsak Isten képmása, hanem a technológiai korszak etikai mércéje;
- a család nemcsak természetes közösség, hanem az „alleanza educativa” élő modellje;
- a hit és értelem párbeszéde pedig a digitális humánium új integrációs alapja.

A szöveg kulcsfogalmi hálója így a *Gravissimum educationis* statikus „educatio–persona–familia” háromszögéből dinamikus, relációs „costellazione educativa”-vá alakul, amely az egyházi tanítást az MI korában is az emberi méltóság szolgálatába állítja. Mindennek a középpontjában pedig a nevelés mint „karitászsolgálat” áll.



2. ábra: *Gravissimum educationis* kulcsszavak Graphviz fogalmi hálója (Forrás: saját szerkesztés)



3. ábra: Antiqua et nova kulcsszavak Graphviz fogalmi hálója (Forrás: saját szerkesztés)

Álljon itt egy próféta jósolat: a következő évtized vezető kutatási kérdése a lélek lesz. Azért, mert ehhez a gépek nem fognak tudni érdemben hozzászólni, ez magára az emberre van bízva. Ezek azok a mélységek vagy magasságok, amelyeket az empíria sohasem tárhat fel.

Irodalomjegyzék

- Birher N. (2005). Az egyházi oktatás szabályozása. Jel Kiadó.
- Birher N. (2021). Értékalapú (köz)igazgatás. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan.
- Birher N. (2025). A pszichológia elmetszett gyökerei: Institutiones Psychologicae (Philosophia Lacensis) és Franz Brentano normatana. Mester és Tanítvány, 3(1), 30–40. <https://doi.org/10.61178/MT.2025.III.1.2>
- Birher N., Hajdu G. & Janó E. (2025). Ki fog tanítani? – A pedagógusképzés jelene és jövője az egyházi szerepvállalás tükrében, Magyar Tudomány, 186(7), 1424–1435. <https://doi.org/10.1556/2065.186.2025.7.16>
- Chan, E. (2018). Are the Religious Suspicious of Science? Investigating Religiosity, Religious Context, and Orientations towards Science. Public Understanding of Science, 27(8), 967–984. <https://doi.org/10.1177/0963662518781231>
- Conc. Ecum. Vat. II. (1966a). Decl. Gravissimum educationis. De educatione christiana. (28 Oct. 1965). AAS, 58(10), 728–739. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_lt.html; magyarul: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_hu.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Conc. Ecum. Vat. II. (1966b). Const. past. Gaudium et spes. De Ecclesia in mundo huius temporis. (7 Dec. 1965). AAS, 58(15), 1025–1120. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_lt.html; magyarul: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_hu.html

- www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_hu.html) (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Dicastero per la Dottrina della Fede & Dicastero per la Cultura e l'Educazione. (2025). *Nota Antiqua et nova. De relatione inter intelligentiam artificialem et intelligentiam humanam.* (28 Jan. 2025). AAS, 117(2), 159–210. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20250128_antiqua-et-nova_it.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Dicastery for Culture and Education. (2025). *The Catholic Education Worldwide.* <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/2025/11/THE-CATHOLIC-EDUCATION-WORLWDWI-DE-1762863253.pdf> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Dicastery for Culture and Education. (é.n.). *Global Compact on Education: The Four Areas of Study.* <http://www.educatio.va/content/cec/en/congregation-for-catholic-education/activity-and-information/global-compact-on-education--the-four-areas-of-study.html> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Ercse K. (2018). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes J. & Szűcs N. (szerk.), *Én véttem: Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, 177–199.
- Francesco. (2023). *Discorso. Incontro con il Mondo universitario e della cultura.* Facoltà di Informatica e Scienze Bioniche dell'Università Cattolica "Péter Pázmány". (Budapest, 30 aprile 2023). *Viaggio Apostolico di Sua Santità Francesco in Ungheria* (28–30 aprile 2023). <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2023/april/documents/20230430-ungheria-cultura.html>; magyarul: <https://katolikus.hu/cikk/ferenc-papa-beszede-az-egyetemi-es-kulturalis-elet-kepviselohez> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Francesco. (2024a). *Discorso. Ai dirigenti della Loyola University di Chicago* (Sala dei Papi, Città del Vaticano, 20 maggio 2024). <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2024/may/documents/20240520-loyola-university-chicago.html>, magyarul: <https://www.vatican-news.va/hu/papa/news/2024-05/ferenc-papa-beszed-chicago-loyola-egyetem-szorgalmas-almodozok.html> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Francesco. (2024b). *Discorso. Ai membri della Commissione Internazionale sull'Apostolato dell'Educazione dei Gesuiti.* (Città del Vaticano, 24 maggio 2024). <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2024/may/documents/20240524-apostolato-educacione-gesuiti.html>; magyarul: <https://www.magyarokurir.hu/hirek/ferenc-papa-jezsuita-nevelesrol> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Gerencsér, B. Sz., & Csekő-Lengyel, N. Zs. (2021). Religion in the Hungarian Education System, In: C. Russo (szerk.). (2021), *Law, Education, and the Place of Religion in Public Schools: International Perspectives* (1st ed.). Routledge, 78–91. <https://doi.org/10.4324/9781003024972>
- Gingras, Y., & Talin, K. (2020). *More Religion Means Less Science: An International Comparison of the Relations Between Religious Beliefs and Levels of and Attitudes to Scientific Knowledge.* arXiv:2011.12425v1 [physics.soc-ph] <https://doi.org/10.48550/arXiv.2011.12425>
- Horwitz, I. M., Domina, T., & Klasik, D. (2020). Not a Family Matter: The Effects of Religiosity on Academic Outcomes. *Social Science Research*, 88–89, 102426. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2020.102426>
- Joannes Paulus II. (1982). *Adh. ap. Familiaris consortio. De Familia Christianae muneribus in mundo huius temporis.* (22 Nov. 1981). AAS, 74(2), 81–191. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html; magyarul: <https://katolikus.hu/dokumentumtar/familiaris-consortio> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)

- Joannes Paulus II. (1999). *Litt. Enc. Fides et ratio. De necessitudinis natura inter fidem et rationem.* (22 Sept. 1998). AAS, 91(1), 1025–1120. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/la/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html; magyarul: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/hu/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Közoktatási Információs Rendszer. Köznevelési és szakképző intézmények hosszúújdősoros gyermek, tanulói, alkalmazotti és infrastruktúra statisztikái. Oktatási Hivatal. <https://kir.oktatasi.hu/kirstat/trend> (utolsó letöltés: 2025. 11. 05.)
- Kuzmányi I. (2025). A Katolikus Egyház statisztikája: Európában is nőtt a katolikusok száma. Magyar Kurir, 2025. október 17. <https://www.magyardurir.hu/hirek/a-katolikus-egyhas-statisztikaja-europaban-is-nott-katolikusok-szama> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Leone XIV. (2025a). Lett. ap. Disegnare nuove mappe di speranza. In occasione del LX anniversario della Dichiarazione conciliare Gravissimum educationis. (27 Oct. 2025). https://www.vatican.va/content/leo-xiv/it/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Leone XIV. (2025b). Discorso. Incontro con gli studenti in occasione del Giubileo del mondo educativo. (Aula Paolo VI, Città del Vaticano, 30 ottobre 2025). <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/it/speeches/2025/october/documents/20251030-giubileo-studenti.html>, magyarul: <https://www.magyardurir.hu/hirek/leo-papa-diakokhoz-ne-engedjete-hogy-az-algoritmus-irja-elettorteneteteket> (utolsó letöltés: 2026. 02. 04.)
- Loury, L. D. (2004). Does Church Attendance Really Increase Schooling? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 43(1), 119–127. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2004.00221.x>
- Lucas, G. (Dir.). (1999). *Star Wars. Episode I. The Phantom Menace*, Lucasfilm.
- Mészáros I. (2000). A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Szent István Társulat.
- Neumann E. (2025). How Churches Make Education Policy: The Churchification of Hungarian Education and the Social Question Under Religious Populism. *Religion, State & Society*, 53(2), 97–116. <https://doi.org/10.1080/09637494.2024.2399452>
- Papp Z. A. (2022). Merve vagyon: az egyházi iskolák néhány oktatásstatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3), 356–373. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.2>
- Pesch, T. (1896). *Institutiones Psychologicae.* (Philosophia Lacensis). Maria Laac.
- Pusztai, G., & Rosta, G. (2023). Does Home or School Matter More? The Effect of Family and Institutional Socialization on Religiosity: The Case of Hungarian Youth. *Education Sciences*, 13(12), 1209. <https://doi.org/10.3390/educsci13121209>
- Pusztai, G., Bacskai, K., & Morvai, L. (2021). Religious Values and Educational Norms Among Catholic and Protestant Teachers in Hungary. *Religions*, 12(10), 805. <https://doi.org/10.3390/rel12100805>
- Siddique, A. (2024). Behavioral Consequences of Religious Schooling. *Journal of Development Economics*, 167, 103237. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103237>
- Terstriep, D. (2025). Licht aus dem Norden: Schweden als Labor der Kirche. *Korrespondenzblatt, CGU*, 83–90.
- Wittgenstein, L. (1989). *Logikai-filozófiai értekezés.* Akadémiai Kiadó.
- Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) VII. cikk.
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CX. törvény.
- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény.

III. RÉSZ

SZEKCIÓELŐADÁSOK

1. SZEKCIÓ

AZ AI-NEVELÉS KIHÍVÁSA

(ELNÖK: DR. SZÜTS ZOLTÁN)

**Teaching Legal Technology in Law School:
Forming Competence and Character in the Age of AI**

**Insegnamento della tecnologia giuridica nella formazione giuridica:
competenza professionale e responsabilità morale nell'era
dell'intelligenza artificiale**

**Jogi technológia oktatása a jogi képzésben:
szakmai felkészültség és erkölcsi felelősség az MI korában**

Dr. Adrienn Aczél-Partos, LL.M.
*PPCU Faculty of Law and Political Science, Legal Informatics Education
Group and Legal Technology Competence Centre /
PPKE JÁK Jogi Informatika Oktatási Csoport és a Jogi Technológiai
Kompetencia Központ
head /vezető*

ORCID: 0000-0001-5848-638X

Abstract

The emergence of artificial intelligence (AI) and its widespread accessibility in everyday life are fundamentally reshaping the legal profession and increasingly require legal education to adapt to new technological and societal conditions. This study presents the experience of the Faculty of Law and Political Sciences at Pázmány Péter Catholic University, which became the first Hungarian institution of legal education to introduce university-level instruction in legal technology following the appearance of ChatGPT, launching two new undergraduate courses dedicated to the field. Building on decades of teaching legal informatics, the programme integrates interdisciplinary competencies,

such as design thinking, project management, and business-oriented approaches to legal services, with the pedagogical use of AI-based tools, including generative language models. Drawing on five semesters of teaching experience and student feedback, the study demonstrates that law students are receptive to technology-supported learning methods when these are accompanied by clear methodological frameworks and interdisciplinary cooperation.

Beyond technological and pedagogical considerations, the study situates the teaching of legal technology within the context of Catholic university identity and the Catholic intellectual tradition. Drawing on the teachings of Pope Francis and the principles articulated in *Gravissimum educationis*, it argues that Catholic universities hold a distinctive responsibility in the age of AI, to form lawyers who integrate technological competence with moral responsibility, a deep respect for human dignity, and a commitment to the common good. When guided by the principles of Catholic social teaching, the integration of LegalTech into legal education can foster critical thinking, ethical sensitivity, and the development of character. The study concludes that legal technology education, when grounded in Catholic values, can prepare future lawyers to navigate an AI-shaped legal environment with wisdom, integrity, and a steadfast commitment to justice.

Keywords: legal technology (LegalTech), artificial intelligence, legal education, legal technology skills, moral responsibility, Catholic university identity

Abstract

L'emergere dell'intelligenza artificiale (IA) e la sua diffusa accessibilità nella vita quotidiana stanno ridefinendo radicalmente la professione legale e richiedono sempre più che la formazione giuridica si adatti alle nuove condizioni tecnologiche e sociali. Questo studio presenta l'esperienza della Facoltà di Giurisprudenza e Scienze Politiche dell'Università Cattolica Pázmány Péter, che è diventata la prima istituzione ungherese di formazione giuridica a introdurre l'insegnamento universitario della tecnologia legale dopo la comparsa di ChatGPT, lanciando due nuovi corsi di laurea dedicati a questo campo. Basandosi su decenni di insegnamento dell'informatica giuridica, il programma integra competenze interdisciplinari, come il design thinking, la gestione dei progetti e approcci orientati al business ai servizi legali, con l'uso pedagogico di strumenti basati sull'IA, compresi i modelli linguistici generativi. Attingendo a cinque semestri di esperienza didattica e al feedback degli studenti, lo studio dimostra che gli studenti di giurisprudenza sono ricettivi ai metodi di apprendimento supportati dalla tecnologia quando questi sono accompagnati da chiari quadri metodologici e dalla cooperazione interdisciplinare.

Al di là delle considerazioni tecnologiche e pedagogiche, lo studio colloca l'insegnamento della tecnologia giuridica nel contesto dell'identità universitaria cattolica e della tradizione intellettuale cattolica. Attingendo agli insegnamenti di Papa Francesco e ai principi enunciati nella *Gravissimum educationis*, sostiene che le università cattoliche

hanno una responsabilità particolare nell'era dell'intelligenza artificiale, quella di formare avvocati che integrino la competenza tecnologica con la responsabilità morale, un profondo rispetto per la dignità umana e un impegno per il bene comune. Se guidata dai principi della dottrina sociale cattolica, l'integrazione della LegalTech nell'educazione giuridica può promuovere il pensiero critico, la sensibilità etica e lo sviluppo del carattere. Lo studio conclude che l'educazione alla tecnologia giuridica, se fondata sui valori cattolici, può preparare i futuri avvocati a navigare in un ambiente giuridico plasmato dall'intelligenza artificiale con saggezza, integrità e un fermo impegno per la giustizia. **Parole chiave:** tecnologia legale (LegalTech), intelligenza artificiale, formazione giuridica, competenze tecnologiche giuridiche, responsabilità morale, identità universitaria cattolica

Absztrakt

A mesterséges intelligencia (MI) megjelenése és a mindennapi életben való széles körű hozzáférhetősége alapvetően átalakítja a jogi hivatást és egyre inkább arra készíti a jogi felsőoktatást, hogy alkalmazkodjon az új technológiai és társadalmi feltételekhez. A tanulmány bemutatja a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karának tapasztalatait, amely Magyarországon elsők között vezetett be egyetemi szintű technológiai oktatást a ChatGPT megjelenését követően, két új, alapképzésben meghirdetett kurzus elindításával. A több évtizedes jogi informatikaoktatási hagyományokra építve a program olyan interdiszciplináris kompetenciákat integrál, mint a design thinking, a projektmenedzsment és a jogi szolgáltatások üzleti szemlélete, valamint az MI-alapú eszközök, köztük a generatív nyelvi modellek pedagógiai alkalmazása. Az öt szemeszter oktatási tapasztalataira és a hallgatói visszajelzésekre támaszkodva a tanulmány rámutat arra, hogy a joghallgatók nyitottak a technológiával támogatott tanulási módszerekre, amennyiben azok világos módszertani keretekkel és interdiszciplináris együttműködéssel párosulnak.

A technológiai és pedagógiai szempontokon túl a tanulmány a jogi technológia oktatását a katolikus egyetemi identitás és a katolikus intellektuális hagyomány összefüggésében értelmezi. Ferenc pápa tanításaira és a *Gravissimum educationis* dokumentumban megfogalmazott alapelvekre támaszkodva amellet érvel, hogy a katolikus egyetemeknek a mesterséges intelligencia korában sajátos felelősségük van olyan jogászok képzésében, akik a technológiai kompetenciát erkölcsi felelősséggel, az emberi méltóság iránti mély tisztelettel és a közjó iránti elkötelezettséggel kapcsolják össze. A katolikus társadalmi tanítás elvei által vezérelt jogi technológiai integráció elősegítheti a kritikai gondolkodás, az etikai érzékenység és a jellem fejlődését. A tanulmány végkövetkeztetése szerint a katolikus értékeken alapuló jogi technológiai oktatás képes felkészíteni a jövő jogászait arra, hogy az MI által formált jogi környezetben bölcsen, erkölcsi felelősséggel és az igazságosság iránti szilárd elkötelezettséggel eligazodjanak. **Kulcsszavak:** jogi technológia (LegalTech), mesterséges intelligencia, jogi oktatás, jogi technológiai készségek, erkölcsi felelősség, katolikus egyetemi identitás

Introduction

Legal education traditionally aims to cultivate the capacity for rigorous legal reasoning and to prepare students for the responsible application of legal knowledge in complex social, economic, and technological contexts. This model has long centred on the interpretation of legal texts, the analysis of case law, and the systematic acquisition of substantive and procedural doctrine. While these foundations remain indispensable, the contemporary legal environment increasingly demands competencies that exceed the boundaries of classical training.

Technological transformation – most notably the rapid development and everyday accessibility of artificial intelligence – has reshaped the conditions under which legal work is produced, evaluated, and delivered. Although the conceptual foundations of AI date back to the mid-twentieth century, when the term was first articulated at the 1956 Dartmouth Summer Research Project (McCarthy et al., 1955), its concrete implications for legal practice remained limited for decades. This dynamic shifted dramatically with the emergence of generative AI systems, particularly following the release of OpenAI's ChatGPT in 2022. For the legal domain, these systems brought AI from an abstract, largely theoretical field into an immediate, practical reality, capable of performing tasks that intersect directly with legal research, drafting, and decision-support.

Hungarian law schools, including Pázmány Péter Catholic University Law Faculty, have long incorporated legal informatics into their curricula, equipping first-year students with essential skills in information retrieval and digital research. These competencies – namely understanding legal databases, navigating sources of law, and interpreting judicial decisions – form the baseline of digital literacy expected of the modern lawyer (Berring, 1994; Katsh & Rabinovich-Einy, 2017). Yet the accelerating integration of AI-based tools into legal services now necessitates a broader pedagogical shift.

The rise of legal technology (LegalTech) challenges the traditional structures of legal education by reshaping how legal work is conceptualised, organised, and executed. Rather than functioning merely as auxiliary tools, contemporary technologies increasingly influence professional judgement, workflow design, and client interaction. This evolution compels legal educators to consider how curricula can prepare future lawyers for a profession transformed by automation, data-driven processes, and algorithmic decision-making. The emergence of artificial intelligence is one of the most significant technological and social changes of the past decade. Research into artificial intelligence began in the summer of 1956 at a workshop held at Dartmouth College. John McCarthy introduced the concept at the conference, where he and his fellow scientists discussed the possibilities of researching and developing machine intelligence. One of the starting points for AI research was to create a machine with general intelligence similar to that of humans. At the time, it was predicted that this would be achieved within twenty years. Since then, the field has gone through phases of development with varying momentum, cyclically rising and falling. “Summers” (periods of significant

results and optimism) were followed by “winters” (characterised by stagnation and a lack of resources) (McCarthy, 2007). 30 November 2022 marked a historic turning point when ChatGPT was made available to the public free of charge, ushering in a new era in the practical application and social impact of artificial intelligence. Generative AI, especially the emergence of large language models (hereinafter: LLM), is transforming not only the economy, the labour market and thinking about legal regulation, but also the world of higher education. Advances in technological tools are making new skills available to both students and educators, but they are also raising methodological and ethical questions that make it essential to rethink the goals and values of education systems. Whether it is prompt writing, data literacy or artificial intelligence-supported analysis as new skills, they are significantly disrupting what we currently refer to as competence in higher education (Dringó-Horváth, 2024). At the same time, without an appropriate ethical and pedagogical framework, these competencies can easily degenerate into technical skills that are divorced from the core values of critical thinking and academic integrity (Rajki et. al., 2024).

The fundamental aim of legal education is to prepare students for the theoretical and practical application of legal thinking and reasoning, and to equip them with the ability to respond confidently to changes in the social, economic, and technological environment. Building on these foundations, law graduates must be capable of making responsible, well-reasoned decisions in increasingly complex professional contexts. Traditionally, legal training has centred on the interpretation of legal texts, the analysis of case law, and the systematic acquisition of substantive and procedural legal knowledge. These pillars have long provided the conceptual stability on which legal scholarship and professional competence rest.

In recent years, however, technological developments have posed unprecedented challenges to the established structures of legal education. AI, in particular, has emerged not merely as a technical innovation but as a transformative force reshaping the production, dissemination, and application of legal knowledge. The release of OpenAI’s ChatGPT marked a decisive turning point, bringing AI into everyday professional environments, including legal practice and legal education. Unlike earlier technological tools, generative AI possesses the capacity to produce coherent legal texts, draft arguments, summarise case law, and simulate aspects of legal reasoning. As a result, AI has transitioned from a distant theoretical topic to an immediate and practical reality for lawyers, judges, academics, and students.

The growing presence of AI in legal workflows highlights a broader structural shift, the boundaries between law and technology are becoming increasingly permeable. While computer scientists have long engaged with AI on a technical level, the legal profession is only now confronting the depth of transformation required. The integration of AI-driven tools into legal services underscores the need for lawyers to develop new forms of competence – methodological, ethical, and technological. Legal education must therefore expand its traditional focus and embrace pedagogical models that

prepare students not only to understand the law but also to understand the systems that increasingly mediate how the law is accessed, interpreted, and applied (Qutieshat et al., 2024).

In this evolving landscape, legal educators face a dual challenge: preserving the intellectual rigor of traditional legal reasoning while simultaneously equipping students to navigate and critically evaluate technologies that fundamentally alter legal processes. Addressing this challenge requires a rethinking of curricula, teaching methods, and the professional identity of future lawyers.

Richard Susskind was among the first scholars to articulate the depth of this transformation. As early as 2008, he argued that lawyers would be required to assume hybrid professional identities – legal technologists, legal engineers, process designers, and knowledge managers – to remain relevant within a digitalised legal ecosystem (Susskind, 2008; Susskind & Susskind, 2015). His work highlighted structural shifts such as the unbundling of legal services, the rise of automated decision-support, and the systematisation of routine tasks. While many of his predictions initially seemed speculative, the emergence of accessible generative AI technologies has rendered his analysis more prescient than ever.

Today, nearly two decades after Susskind's early warnings, the central challenge facing legal education is not whether technology will reshape legal work, but how institutions can equip future jurists with the intellectual, ethical, and methodological tools necessary to understand – and critically evaluate – an increasingly technologised legal landscape.

In their influential chapter *The Legal Tech Ecosystem*, Daniel Martin Katz and Michael J. Bommarito (2021) argue that the structure of legal services has undergone a fundamental transformation. The contemporary legal environment is increasingly shaped by digital infrastructures and technology-driven platforms, where automated workflows, data-driven processes, and algorithmic decision-making have become embedded in everyday practice. Document automation tools, e-discovery platforms, predictive analytics, compliance-monitoring systems, smart contract technologies, and online legal service providers now constitute essential components of the legal services landscape.

This systemic shift carries far-reaching implications for legal education. Traditional curricula – grounded in doctrinal analysis, case-based reasoning, and text-centred interpretation – have not kept pace with the technological realities that characterise modern legal work. As Katz and Bommarito (2021) emphasise, graduates often leave law school without the practical technological competencies, interdisciplinary skills, or operational understanding required to function effectively in a legal ecosystem shaped by legal operations and legal engineering. This misalignment creates a dual deficit: law schools fail to prepare students for technology-mediated practice, while legal organizations struggle to respond to rapid technological change.

Katz and Bommarito's analysis underscores the need for systemic reform in legal education, reform that incorporates technological and data-analytic modules, fosters

interdisciplinary collaboration, offers hands-on engagement with legal technologies, and cultivates a critical understanding of how AI-driven and automated systems operate. Their work illustrates that the rise of legal tech does not simply introduce new tools; it reshapes the foundations of legal expertise and redefines what it means to practice law in the twenty-first century.

In analysing the technological transformation of legal services, Katz and Bommarito argue that the contemporary legal ecosystem is increasingly organised around digital infrastructures that structure, constrain, and enable legal work. This insight aligns closely with Lawrence Lessig's influential claim that "code is law", suggesting that technological architectures themselves function as regulatory forces that shape how legal norms operate in practice (Lessig, 1999). In a legal environment where automated workflows, data-driven processes, and algorithmic decision-making are embedded in core professional activities, Katz and Bommarito highlight the structural misalignment between modern legal practice and traditional legal education. As digital systems mediate an ever-greater share of legal tasks – from document generation and discovery to prediction and compliance – lawyers must be capable not only of interpreting legal norms but also of understanding the technological architectures through which those norms are now applied. Their analysis makes clear that without a systemic recalibration of legal education to include technological, methodological, and ethical competencies, future lawyers will lack the capacity to navigate – and critically evaluate – the increasingly code-structured landscape of legal practice.

Background and Motivation for Introducing LegalTech Education

Interest in digital transformation at Pázmány Law Faculty grew gradually. Building on earlier experiences in legal informatics, the Faculty recognised the need to provide students with interdisciplinary knowledge reflecting the increasing technological sophistication of legal practice. Hungarian scholarship, particularly the work of Zödi (2018), significantly contributed to the domestic dissemination of LegalTech discourse.

Simultaneously, trends within the Hungarian legal profession suggested growing engagement with AI. Although approximately 94% of Hungarian law firms operate as single-lawyer practices, larger firms began experimenting with technological innovation. Dentons, for instance, established Nextlaw Labs in 2015 to explore AI-enabled legal solutions and enhance client services globally (Dentons, 2015).

These factors collectively underscored the necessity of introducing LegalTech education at the university level. In 2022, after discussions with Wolters Kluwer Hungary and LegalTech practitioners, Pázmány Law Faculty became the first in Hungary to launch a dedicated LegalTech course. The implementation required institutional openness, flexibility, and interdisciplinary collaboration.

Our curriculum includes a set of innovative courses designed to prepare students for

the technological transformation of the legal profession. Innovation in law, Legal Tech, Legal Design and the practice of the digital age introduces the foundations of digital change in law, examining how automation, big data analytics, and machine learning are reshaping legal services. The course emphasises legal-tech trends, process redesign, and the development of an innovation-oriented mindset through case studies and applied methodologies. Complementing this, Future Lawyer / The Lawyer of Tomorrow focuses on the evolving competence profile of 21st-century legal professionals. Students explore new expectations related to technological literacy, interdisciplinary collaboration between law, IT, and business, as well as the ethical and societal implications of AI-driven legal workflows. Finally, Documents in the World of Legal Tech provides a practice-oriented introduction to how technology transforms document-based legal work. The course covers document automation, natural-language processing, smart contracts, and AI-supported analysis of legal texts, enabling students to understand and critically assess the systems that increasingly mediate how legal documents are created, processed, and applied. Together, these courses equip future lawyers with the technological, analytical, and ethical competencies required to navigate –and shape – the rapidly changing landscape of digital legal practice.

Since 2023, the curriculum has been further expanded with two dedicated courses: Artificial Intelligence, Law and Its Interfaces 1, which offers a structured introduction to the legal and regulatory dimensions of AI – including liability, data protection, and the core logic of AI systems – and Artificial Intelligence, Law and Its Interfaces 2, which builds on this foundation by exploring more complex applications, interdisciplinary challenges, and the broader societal impact of AI. Together, these courses equip future lawyers with the technological, analytical, and ethical competencies required to navigate and shape the rapidly evolving digital legal landscape.

Evolving Competence Frameworks in Contemporary Legal Education

Across disciplines, the development of professional skills has become a central concern of contemporary higher education. Beyond the transmission of theoretical knowledge, universities increasingly emphasise the cultivation of cognitive, methodological, and interpersonal competencies that enable graduates to navigate complex and rapidly changing professional environments. Such competencies form the foundation of lifelong learning, adaptability, and reflective professional practice (OECD Learning Compass, 2030).

In the legal field, skill development has historically centred on doctrinal knowledge and analytical reasoning. Traditional legal competencies include the interpretation of statutes, the analysis of judicial decisions, analogical and deductive reasoning, and the construction of coherent legal arguments. These skills reflect the epistemic foundations

of the legal profession, which values precision, structured thinking, and normative justification.

The widening gap between legal education and the demands of contemporary legal practice has become increasingly evident (Hamilton, 2018). While many law faculties continue to rely on uniform and traditional solutions, the role of the twenty-first-century lawyer extends beyond the conventionally expected analytical excellence and requires technological proficiency encompassing a broad spectrum of digital competencies, from document automation to predictive analytics. Interdisciplinary collaboration at the intersection of law, data science, and business is also becoming indispensable. Traditional curricula, which predominantly emphasise legal theory and classical doctrinal training, often fail to provide opportunities for acquiring these practical and technological skills, leaving graduates frequently unprepared to face the challenges of the modern legal environment (Horn & Pistone, 2016).

A central element of the argument advanced by Fenwick, Kaal, and Vermeulen is that digital technologies – including artificial intelligence, big data systems, and document automation – now fundamentally shape the provision of legal services. This transformation implies that the classical components of legal expertise (dogmatic knowledge, legal reasoning, and doctrinal analysis) are increasingly insufficient on their own, as a substantial portion of legal work is carried out within digital systems whose operation requires at least a basic level of technological understanding.

The authors place particular emphasis on the importance of understanding programming logic. This does not imply that lawyers must become programmers; rather, they must be familiar with the cognitive structures underlying algorithms – such as if–then logic, conditional decision-making, rule-based systems, and data flows – because these constitute the foundations of the digital legal environment. The concept of “Coding for Lawyers” therefore functions as a metaphor as well: according to the authors, the lawyer of the future must be able to understand, critique, supervise, and apply automated systems that are increasingly integral to legal practice.

In their critique of traditional legal education, the authors argue that case-based teaching and text-centred analysis are overly dominant, while they fail to cultivate the practical technological skills that are essential in modern legal practice. Given the rapid growth of the legal tech industry, the authors contend that the inability of universities to adapt constitutes a structural risk: if legal education does not integrate technological components, it effectively produces “technological illiteracy”, which ultimately hinders the modernisation of the profession.

However, the emergence and everyday accessibility of artificial intelligence have expanded the competence profile expected of future lawyers. Contemporary legal work increasingly requires technological literacy, the ability to interact effectively with digital systems, and an understanding of how algorithmic tools shape legal information, workflows, and decision-making. Lawyers must be able to assess the implications, limitations, and risks of AI-driven systems, integrating them responsibly into professional practice.

New competencies arising from this technological transformation include data awareness, critical evaluation of automated outputs, ethical judgment in technology-assisted decision-making, and interdisciplinary collaboration with technical experts. These meta-skills – adaptability, digital resilience, and methodological openness – support the integration of legal reasoning with emerging technological frameworks.

As legal education responds to these developments, the central question becomes how institutions can equip future jurists with the intellectual, ethical, and technological tools required for a profession increasingly shaped by automation and digital processes, while preserving the interpretive and normative foundations of legal reasoning.

Design thinking – a user-centred, solution-focused methodology – has become increasingly relevant in redesigning legal services. While traditionally absent from legal education, design thinking offers a structured yet creative approach to understanding clients' needs and developing efficient legal processes (Brown, 2009; Hagan, 2017). Students learned the core stages of design thinking – empathy, problem definition, ideation, prototyping, and testing – and explored their applications in legal problem-solving.

Project management, routine in corporate and IT sectors, has rarely been integrated into legal curricula. Yet modern legal practice involves managing complex tasks, coordinating multidisciplinary teams, and optimising workflows. The course highlighted agile methodologies, collaborative structures, and the shift from hierarchical to network-based professional environments.

Another component of the course was the introduction of a business-oriented perspective. Despite the predominance of solo practitioners in Hungary, legal education traditionally avoids discussing law firms as economic entities. The course exposed students to issues of market positioning, technological investment, service innovation, and ethical considerations surrounding efficiency and automation. Students also experimented with generative AI, including ChatGPT, learning the basics of prompt engineering and exploring how AI supports research, drafting, and workflow optimisation.

Ethical Challenges of Generative AI in Legal Education

John Bliss's (2024) study, *Teaching Law in the Age of Generative AI*, provides a comprehensive analysis of the direct and systemic effects that generative artificial intelligence – particularly ChatGPT and other large language models – exerts on American legal education. Bliss argues that the emergence of generative AI does not merely introduce a new tool into the educational environment; rather, it fundamentally challenges the traditional aims, methods, and assessment practices of legal training. The study demonstrates that AI transforms legal education on three interconnected levels: students' learning processes, instructors' pedagogical practices, and institutional regulatory frameworks. Students increasingly rely on language models to produce or analyse legal texts, a tendency that – without appropriate guidance – may result in the delegation of essential learning processes

and the gradual erosion of analytical skills. At the same time, conventional assessment methods based on written assignments become easier to circumvent through AI-generated content, compelling instructors to rethink task design, evaluation strategies, and the structure of academic requirements. One of Bliss's central conclusions concerns the problem of "dual competencies". Law students must simultaneously acquire AI literacy – understood as a critical awareness of how AI systems function, what their limitations and failure modes are, and which ethical issues they raise – while continuing to develop the classical legal skills of argumentation, textual interpretation, and problem-solving. Excessive reliance on AI may lead to analytical degradation, whereas excluding AI entirely would overlook the technological realities shaping contemporary legal practice. The study also formulates practical recommendations for the responsible integration of generative AI into legal education. Bliss emphasises the need for assignments that require students to document transparently how they used AI tools and for assessment models that evaluate the learning process rather than exclusively the final product. The inclusion of personal and oral examination components can serve as an effective means of verifying independent knowledge, while context-rich, real-world legal problems may limit the applicability of automatically generated AI solutions. Bliss also highlights the importance of teaching critical AI use, enabling students to identify algorithmic biases, hallucinations, and the ethical risks inherent in the technology.

According to the author, generative AI also brings new ethical challenges to the forefront of legal education, including issues related to the protection of personal data, responsibility for AI-generated errors, the authenticity of student work, and the potential perpetuation of algorithmic biases. For this reason, the task of legal education is not only to transmit technological skills but also to cultivate ethical sensitivity and critical reasoning.

Bliss concludes that the greatest challenge facing legal education is to strike a balance between leveraging technological innovation and preserving human expertise. Legal training in the age of generative AI remains relevant only if it is capable of preparing practitioners who understand and critically engage with digital tools while maintaining the deep legal, analytical, and ethical competencies that constitute the essence of the legal profession.

Catholic Identity and Legal Education in the Age of AI

Catholic universities carry a distinctive mission grounded in the pursuit of truth, the formation of character, and the service of the common good. In the rapidly evolving landscape shaped by artificial intelligence, this identity becomes not only relevant but essential. Pope Francis has repeatedly emphasised that technological development must remain inseparable from ethical reflection, human dignity, and responsibility. As he writes: "The indiscriminate development of technology risks becoming a source of new injustice unless it is accompanied by an ethical and spiritual progress" (Francis,

Laudato si', 2015). For legal education – entrusted with preparing future guardians of justice – this message resonates profoundly.

AI offers powerful tools that can enhance legal analysis, research, and decision-making. Yet, as Pope Francis warns, “Artificial intelligence is at the heart of a new cultural epoch... It must always serve humankind, not replace it” (*Message for the 57th World Day of Peace*, 2024). Catholic institutions are thus called to shape lawyers who not only master emerging technologies but also understand their moral implications and societal impact. The integration of LegalTech into university curricula must therefore be guided by this educational philosophy: technological competence must be matched by ethical formation. Within the context of legal education, this means cultivating: a commitment to human dignity, ensuring AI systems do not reinforce bias or injustice; a disposition toward the common good, recognising that technological innovation must benefit society as a whole; critical discernment, enabling future jurists to judge when technology aids justice and when it threatens it and intellectual humility, acknowledging the limits of automation and the irreplaceable value of human judgment.

At Pázmány Law Faculty, this identity shapes both teaching and curriculum development. The introduction of LegalTech is not merely a response to market trends, but a continuation of the university’s Catholic mission: forming lawyers who can navigate the ethical, intellectual, and technological challenges of the AI age with integrity and wisdom. As Pope Francis reminds us, “The future of humanity lies not only in the hands of policymakers but also in the hands of those who shape culture with their choices” (*Christus vivit*, 2019).

In light of the challenges posed by generative artificial intelligence in legal education, the ethical dimension of professional formation becomes increasingly central. The Second Vatican Council’s declaration *Gravissimum educationis* underscores that education must be ordered toward the full development of the human person and toward the cultivation of moral responsibility within society. This perspective offers a meaningful framework for contemporary debates on AI and legal training. As legal education enters an era marked by algorithmic decision-making, data-driven reasoning, and automated knowledge production, the document’s emphasis on human dignity, intellectual integrity, and responsible freedom provides a valuable normative compass.

Applying these principles to the context of AI, legal education must ensure that students not only acquire technical literacy but also develop the ethical discernment needed to evaluate, supervise, and, when necessary, question the operation of AI-driven systems. *Gravissimum educationis* calls for an education that strengthens critical judgment and fosters accountability – qualities that become indispensable when future lawyers engage with technologies capable of shaping legal outcomes and influencing human lives.

Thus, integrating AI into legal education is not merely a matter of curricular innovation but a moral imperative that requires educating professionals capable of combining technological competence with a profound commitment to justice, the common good,

and the ethical responsibilities inherent in legal practice. In this sense, the vision articulated in *Gravissimum educationis* remains strikingly relevant: the formation of individuals who can navigate emerging technologies without losing sight of the human person at the heart of the law.

Conclusion

As contemporary legal scholarship increasingly emphasises, the digital transformation of law requires not only technical adaptation but a deeper rethinking of legal reasoning, professional identity, and institutional responsibility. As Katz (2013) notes, “*law is no longer a wholly self-contained discipline; it is becoming a computational and data-intensive enterprise that demands new hybrid competencies*”. This insight reinforces the urgency of integrating LegalTech into legal education.

Similarly, Remus and Levy (2016) argue that “*automation does not replace legal expertise but reshapes the landscape in which it operates*”, highlighting the continued need for human judgment in an AI-driven environment. From another perspective, Harry Surden (2020) underscores that “*AI systems do not ‘understand’ law in the human sense; their usefulness depends on the lawyer’s ability to deploy them critically and contextually*”. These contemporary positions collectively affirm that technological innovation must be accompanied by sustained development of interpretive, ethical, and analytical skills.

Against this backdrop, the integration of LegalTech into the curriculum at Pázmány Law Faculty represents a substantive step toward addressing these challenges. The experience of recent years demonstrates that law students are receptive to technological innovation when provided with appropriate guidance. As AI continues to transform legal work, legal education must prepare future lawyers to navigate a profession that is increasingly shaped by automation, data-driven processes, and algorithmic tools, yet still fundamentally grounded in human judgment, ethical responsibility, and the pursuit of justice.

The integration of LegalTech into the curriculum at Pázmány Law Faculty represents an important step toward modernising Hungarian legal education. The experience of the first five semesters demonstrates that law students are receptive to technological innovation when provided with appropriate guidance. As AI continues to transform legal work, such initiatives are indispensable in preparing future lawyers to navigate an increasingly complex and technologically mediated legal landscape.

References

- Barrie, S. (2006). Understanding What We Mean by the Generic Attributes of Graduates. *Higher Education*, 51(2), 215–241.
- Berring, R. C. (1994). Legal research and the world of thinkable thoughts. *California Law Review*, 82(3), 541–554.
- Bliss, J. (2024). Teaching Law in the Age of Generative AI. *Jurimetrics: The Journal of Law, Science & Technology*, 64, 111–161. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4682456>
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. HarperCollins.
- Calo, R., Henderson, M. A. L. (2016). Innovation in legal education. *Washington Law Review*, 91(3), 757–772.
- Dentons (2015). *Nextlaw Labs: Innovating the business and practice of law*. Dentons Global Media.
- Dringó-Horváth, I. (2024). Educational innovation and networking in Hungarian higher education. Trends, key findings and adaptable best practices. L'Harmattan.
- Fenwick, M., Kaal, W. A., Vermeulen, E. P. M. (2018). Legal Education in a Digital Age: Why “Coding for Lawyers” Matters. *Lex Research Topics in Corporate Law & Economics Working Paper No. 2018/4*; University of St. Thomas Legal Studies Research Paper No. 18-21. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3227967>
- Hagan, M. (2017). *Law by design*. Stanford University Legal Design Lab.
- Hamilton, N. W., Organ, J. M. (2018). Each law student must take increasing ownership over professional development during law school. *PD Quarterly*, 27. <https://ssrn.com/abstract=3246164>
- Horn, M. B. & Pistone, M. R. (2016). *Disrupting law school: How disruptive innovation will revolutionize the legal world*. The Christensen Institute.
- Katsh, E., Rabinovich-Einy, O. (2017). *Digital justice: Technology and the Internet of disputes*. Oxford University Press.
- Katz, D. M., Bommarito, M. J. (2021). The Legal Tech Ecosystem. In R. Brownsword, E. P. S. Bighetti, R. A. Miller (Eds.), *Handbook of Law, Regulation and Technology*. Edward Elgar Publishing.
- Lessig, L. (1999). *Code and Other Laws of Cyberspace*. Basic Books.
- McCarthy, J., et al. (1955). *A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence*. Dartmouth College.
- McCarthy, J. (2007). What Is Artificial Intelligence? Formal Reasoning Group. <https://doi.org/10.52783/jes.3320>
- OECD Learning Compass 2030. OECD Future of Education and Skills. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Pope Francis. (2015). *Laudato si': On Care for Our Common Home*. Libreria Editrice Vaticana.
- Pope Francis. (2019). *Christus vivit: Post-synodal apostolic exhortation to young people*. Libreria Editrice Vaticana.
- Pope Francis. (2024). *Message for the 57th World Day of Peace: Artificial Intelligence and Peace*. Dicastery for Communication.
- Qutieshat, E., et al. (2024). Exploring the Role of AI in Modern Legal Practice: Opportunities, Challenges, and Ethical Implications. *Journal of Electrical Systems*. <https://doi.org/10.52783/jes.3320>
- Rajki, Z., T. Nagy, J., & Dringó-Horváth, I. (2024). Artificial intelligence in higher education – student access, attitudes and usage practices. *School Culture*, 2024/7. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3>

- Remus, D. & Levy, F. S. (2016). Can robots be lawyers? Computers, lawyers, and the practice of law. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2701092>
- Second Vatican Council. (1965). *Gravissimum educationis*: Declaration on Christian education. Libreria Editrice Vaticana.
- Surden, H. (2020). Artificial Intelligence and Law: An Overview. *Georgia State University Law Review*, 35(4), 1305–1337. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3411869>
- Susskind, R. (2008). *The end of lawyers? Rethinking the nature of legal services*. Oxford University Press.
- Susskind, R. & Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts*. Oxford University Press.
- Wolters Kluwer (2024). *Future Ready Lawyer Survey*. Wolters Kluwer.
- Zódi, Zs. (2018). *Platforms, robots and the Law: New Regulatory Challenges in the Information Society*. Gondolat.

The ‘End’ of Education: Rediscovering Our Humanity

La “fine” dell’educazione: riscoprire la nostra umanità

Az oktatás „vége”: Az emberségünk újrafelfedezése

Fr. John Bayer, O. Cist.

Our Lady of Dallas Cistercian Abbey

Abstract

This study reflects on the purpose (“end” or *telos*) of education in light of recent Catholic teaching and the growing influence of artificial intelligence. Drawing particularly on *Antiqua et nova* and *Gravissimum educationis*, it argues that authentic education must remain holistic, cultivating intellectual, moral, spiritual, and relational dimensions of the human person. While AI can serve as a useful tool, excessive reliance on it risks weakening human intellect, agency, conscience, and ultimately spiritual life. The paper identifies two major challenges: safeguarding human personhood amid technological anthropomorphism and preserving the formative value of human work and intellectual effort. It concludes that education must prioritize human excellence, virtue, and the recognition of humanity’s transcendent destiny rather than mere productivity or technological efficiency.

Keywords: education, artificial intelligence, holistic formation, human dignity, intellect, virtue, Catholic education, technology ethics

Abstract

Questo studio riflette sul fine (*telos*) dell’educazione alla luce dell’insegnamento cattolico recente e dell’influenza crescente dell’intelligenza artificiale. Facendo riferimento in particolare a *Antiqua et nova* e *Gravissimum educationis*, sostiene che l’educazione autentica deve rimanere integrale, coltivando le dimensioni intellettuali, morali, spirituali e relazionali della persona umana. Sebbene l’IA possa essere uno strumento utile, un suo uso eccessivo rischia di indebolire l’intelletto, l’autonomia, la coscienza e la vita spirituale. Il contributo individua due sfide principali: la tutela della persona umana di fronte all’antropomorfizzazione tecnologica e la salvaguardia del valore formativo del lavoro e dell’impegno intellettuale. Si conclude che l’educazione deve privilegiare

l'eccellenza umana, la virtù e il destino trascendente dell'uomo, piuttosto che la mera produttività.

Parole chiave: educazione, intelligenza artificiale, formazione integrale, dignità umana, intelletto, virtù, etica della tecnologia, educazione cattolica

Absztrakt

A tanulmány az oktatás célját (*teloszát*) vizsgálja a kortárs katolikus tanítás és a mesterséges intelligencia növekvő hatásának fényében. Különösen az *Antiqua et nova* és a *Gravissimum educationis* dokumentumokra támaszkodva amellet érvel, hogy a hiteles nevelésnek holisztikusnak kell maradnia, vagyis az emberi személy értelmi, erkölcsi, lelki és kapcsolati dimenzióit egyaránt fejlesztenie kell. Bár az MI hasznos eszköz lehet, túlzott használata gyengítheti az emberi értelmet, önállóságot, lelkiismeretet és spirituális életet. A tanulmány két fő kihívást emel ki: az emberi személy méltóságának megőrzését a technológiai antropomorfizmus közepette, valamint a munka és az értelmi erőfeszítés formáló szerepének védelmét. Következtetése szerint az oktatásnak az emberi kiválóságot, erényeket és a transzcendens célt kell előtérbe helyezni a pusztá hatékonysággal szemben.

Kulcsszavak: oktatás, mesterséges intelligencia, holisztikus nevelés, emberi méltóság, értelem, erény, technológiai etika, katolikus pedagógia

When Pope Francis spoke at Pázmány Péter Katolikus Egyetem, he described a university as “a ‘temple’ where knowledge is set free from the constraints of ‘accumulating and possessing’ and can thus become *culture*, that is, the ‘cultivation’ of our humanity and its foundational relationships: with the transcendent, with society, with history and with creation.”¹ This image of a university as a temple inspires my reflection here on the role of so-called artificial intelligence in education, because I wish to defend institutions dedicated to education as places to cultivate our spiritual life and the full flourishing of our humanity.

In January 2025, the Dicastery for the Doctrine of the Faith and the Dicastery for Culture and Education together published *Antiqua et nova*. This document is a “note” on so-called artificial intelligence and its relation to real or human intelligence.² It begins its section on education (§77–84) with a reference to *Gravissimum educationis*, which is the document promulgated at Vatican II that we celebrate at this conference.

The reference is a statement regarding the purpose or end (*telos*) of education: “True education strives to form individuals with a view toward their final end and the good of the society to which they belong.” (§77) Any effort to evaluate AI – or any other

¹ *Christ is Our Future: The Speeches of His Holiness Pope Francis During His Apostolic Visit to Hungary: Budapest 28–30 April 2023* (Magyar Katolikus Püspöki Konferencia, 2023), 95.

² *Antiqua et Nova: Note on the Relationship Between Artificial Intelligence and Human Intelligence* (January 14, 2025).

tool – should therefore consider whether it is successfully forming human beings for their final end and for the integral good of their society. In this regard, *Antiqua et nova* focuses on the crucial importance of a holistic education, that is, an education that touches upon all aspects of the human person: “intellectual, cultural, spiritual, etc.” This is opposed to an education limited to the mere transmission of facts and intellectual skills. *Antiqua et nova* cites Pope Francis insisting, “we must break that idea of education which holds that educating means filling one’s head with ideas.”

The Church’s call for holistic education leads the authors of *Antiqua et nova* to make observations about the role of so-called artificial intelligence. I would like now to develop a few of these observations briefly. In this way, I establish some context for the second half of my presentation, in which I highlight at least two concerns regarding so-called artificial intelligence and education.

Within a holistic or authentic education, *Antiqua et nova* highlights the relationship between teachers and students (§79). Teachers cannot be replaced by artificial intelligence, since teachers – as human persons – are able to support the integral growth of their students by modeling human virtues (“qualities”), by inspiring through their own love of learning and growth, and by affirming through personal attention the unique dignity and potential of every student. A computer, of course, cannot offer any of this because it is not a person. Because a computer is a machine, I cannot take the fact that it turns on whenever I press the right button as a sign of any virtue or affirmation. By contrast, a teacher who holds eye contact, who shows interest and answers my questions, who enthuses about his subject and reveals his own desire to grow, can indeed model virtue and communicate affirmation. As a person, a teacher is able to understand me and is free to be generous; therefore, when he knows me and chooses to engage with me in a shared search for the truth, he can affect me deeply. In a holistic education, we grow through personal relationships marked by love and a shared striving for the common good.

Moreover, teachers stand *in loco parentis*. Parents are the primary educators of their children. Formal education is thus an extension of the simultaneously natural and personal act of procreating and raising a child for union with God. We should no more entrust robots with the education of children than with their care. If there is no such thing as artificial life, then there is no such thing as artificial growth or education – unless by “artificial” we just mean fake or inauthentic.

Antiqua et nova acknowledges AI can be a helpful tool, if it is used prudently (§80). A teacher could use AI, for example, to expand access to information and provide tailored and immediate feedback. But *Antiqua et nova* warns that “excessive use of AI in education” risks weakening our intellect. When AI is no longer carefully used as a tool but is allowed to define the whole environment in which we communicate, learn and relate to others, we will frustrate the goal of education, since excessive or imprudent use diminishes our own agency and reasoning (§81). If I always look up facts and stop committing at least some of them to memory; or if I always rely on spelling, grammar

and stylistic tools, or revisions by an LLM, then my intellect, which is in many ways analogous to a muscle, will become weaker. Accordingly, we will be less able to know the truth *for ourselves* – as a personal act – and therefore less able *to delight* both in knowing the truth and in knowing reflexively that we know the truth.

I think this is an important point that can be deepened. Weakening our intellect also weakens our spiritual lives, since our conscience will become less self-aware and confident in itself; thus, it will also become more vulnerable to external manipulation. Our conscience will find it more difficult to make judgments, and so recognize its own activity, along with its dignity and responsibility before God. And as our intellect and conscience weaken, so can our perception of God himself. St. John Henry Newman argued that our “real apprehension” of God grows stronger the more *we* carry out the sometimes-hard work of discerning moral truth, and the more firmly and consistently *we* act upon it.³ Knowing God with real apprehension, or in an integral and compelling way, is contingent upon *the exercise* of our consciences, which involves *personal* judgment. Conviction is rooted in personal acts of the intellect. No one, Newman noted, would become a martyr for a notion, or “for a conclusion”⁴ to a syllogism. How much less should someone ever become a martyr for the output of an algorithm! Indeed, could anyone imagine accepting martyrdom for refusing to disavow the personally un-tes-tified output of an empty or symbolic process? Would such a death not be tragically inauthentic and dehumanizing? If we want to enjoy true and life-defining conviction

³ Newman recognized that right judgment and fidelity strengthen our real apprehension of God. If we are lazy about our intellectual life – that is, if we do not exercise ourselves by striving to make true judgments and choosing to follow those judgments with integrity – then our knowledge of God weakens. But if we are attentive, diligent and faithful to the living voice of conscience, our apprehension of him becomes stronger. “[T]he abstract proposition ‘There is a right and a wrong,’ as representing an act of inference, is received by the mind with a notional, not a real assent. However, in proportion as we obey the particular dictates which are its tokens, so are we led on more and more to view it in the association of those particulars, which are real, and virtually to change our notion of it into the image of that objective fact, which in each particular case it undeniably is” (John Henry Newman, *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, [University of Notre Dame Press, 1979], 70). Thus, “from the recurring instances in which conscience acts, forcing upon us importunately the mandate of a Superior, we have fresh and fresh evidence of the existence of a Sovereign Ruler, from whom those particular dictates which we experience proceed” (68).

⁴ “The heart is commonly reached, not through the reason but through the imagination, by means of direct impressions, by the testimony of facts and events, by history, by description. Persons influence us, voices melt us, looks subdue us, deeds inflame us. Many a man will live and die upon a dogma: no man will be a martyr for a conclusion. A conclusion is but an opinion... [...] Logic makes but a sorry rhetoric with the multitude; first shoot round corners, and you may not despair of converting by a syllogism. [...] To most men argument makes the point in hand only more doubtful, and considerably less impressive. After all, man is not a reasoning animal; he is a seeing, feeling, contemplating, acting animal. [...] Life is not long enough for a religion of inferences; we shall never have done beginning, if we determine to begin with proof. [...] Resolve to believe nothing, and you must prove your proofs and analyze your elements, sinking farther and farther, and finding ‘in the lowest depth a lower deep,’ till you come to the broad bosom of skepticism. [...] Life is for action. If we insist on proofs for everything, we shall never come to action: to act you must assume, and that assumption is faith.” (*An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, 89–91)

and integrity, and if we want to have the strength for such a union with Jesus as martyrdom, then we cannot allow our intellectual faculties to weaken. We must cherish and cultivate them by serious study – and thus by learning to use AI only prudently and ascetically.

It is one thing if a drill deprives my arm of opportunities to exercise the grip strength cultivated by using a screwdriver. It is quite another if using so-called artificial intelligence deprives my spirit of opportunities to strength its attention, perception, judgment and will – for these are necessary to know the truth and enjoy communion in love, which is the very reason for which we exist. Similarly, it is one thing to use a power tool, such as a chainsaw, after adequate training and with sufficient protection (e.g., protective gloves and eyewear). It is quite another to hand such a tool to an unprotected child, or to anyone unprepared to handle it, and just hope for the best.

To avoid any misunderstanding, let me say that I do not want to argue that we should refuse AI altogether. I am only trying to give due consideration to the very real dangers of such an intellectual power tool, so that we can discern how to use it wisely and for the true flourishing of our humanity.

The solution in *Antiqua et nova*, at least in this section, is not to shut off the internet. The solution involves making sure we do not neglect to form the intellect and therefore that we “develop a discerning approach to the use of data and content collected on the web or produced by artificial intelligence systems” (§82). So, the document calls us to promote “critical thinking” – that is, we must be able to *judge* the information we receive. Rather than mindlessly copying and pasting the results of AI, we must be able to verify them independently. Thus, a tool like spellcheck is helpful if it corrects a typo; but if I rely on it so much that I forget how to spell and allow myself to defer uncritically to suggestions of my word processor (which, of course, can be wrong), then I have allowed my intellect to become too weak. The same is true for calculators and the manipulation of numbers, for Google Maps and the knowledge of our surroundings, and for many other tools. Of course, not every intellectual skill is equally vital. But the closer a skill touches our capacity for personal and moral judgments, the more spiritually crippled we are if it atrophies.

1. Addressing the Existential Crisis – Discovering Our Humanity

On the basis of *Antiqua et nova*, *Gravissimum educationis*, and my own experience as an educator, I would like now to highlight at least two spiritual challenges for educators.

Antiqua et nova, following *Gravissimum educationis*, rightly focuses on the *integral* character of education, and the importance of educating students for their final end. As the *Catechism of the Catholic Church* proclaims, the final end for human beings is to share in the “blessed life” of God, and thus “to seek him, to know him, to love him with all [their] strength” (CCC §1). In this regard, I would like to make two points:

First, we must develop and deploy technologies in ways *that form us to recognize our personhood*, if we are ever to educate ourselves for our final end. For, if we think we are our own artifacts, like another of our machines, we will simply fail to embrace, or even to recognize, the final end given to us by our Creator. Second, we must recognize *that our final end is a life of virtue*, or a life of excellence in spiritual acts like knowledge, love and communion.⁵ For, if we think the successful use of technology is measured simply by the products we produce, and if we therefore fail to pay attention to the intransitive effects this use has on our excellence, then we risk frustrating our final end.

In my experience, one vital area of concern regarding the use of AI is the risk we all have of losing sight of our personhood and therefore of our final end. If we are confused about the difference between a human being created in the image of God and a computer, then we are at risk of losing sight of our final end and thus also the *telos* of our education. We should, accordingly, promote the development of technologies that avoid fostering this confusion. For example, we should not make robots that mimic human beings and thereby blur the distinction in our minds and culture. We should humbly accept our humanity, and specifically our tendency to anthropomorphize animals and inanimate objects. We should try to shape our perceptions responsibly to recognize the truth as easily as possible. To take an image from *Star Wars*, we should make robots more like R2-D2 (but without the cute anthropomorphizing noises) and less like the humanoid C-3P0. Similarly, we should avoid things like the pseudo-conversational formats of many 'AI assistants' (and children's toys!) currently in fashion. This format is not 'user friendly' or benign because it manipulates the user by falsely stimulating our social brains (thereby increasing our engagement and thus also the data and profit accrued by the managing company). Such a format easily confuses our brains and threatens our strength for real relationships. We have all likely seen stories in the news about the psychological trauma that pseudo-conversational chatbots can inflict. Such tragic stories of "AI psychosis" represent an extreme, but we should beware that small steps could easily contribute to terrible delusions in the long run. I imagine everyone would think I am very confused – and be worried about me – if I were to converse with a coffee machine. So, why would we *encourage* ourselves to converse with computers? Why do we not perceive a similar irony in the latter situation? Are

⁵ *Gravissimum educationis* §1 – a section titled "The Meaning of the Universal Right to Education" – is sensitive to the need for education to *strengthen* the human being. This kind of education is a *right* because it serves the end of human beings: "Therefore children and young people must be helped, with the aid of the latest advances in psychology and the arts and science of teaching, to develop harmoniously their physical, moral and intellectual endowments so that they may gradually acquire a mature sense of responsibility in striving endlessly to form their own lives properly and in pursuing true freedom as they surmount the vicissitudes of life with courage and constancy." "This sacred synod likewise declares that children and young people have a right to be motivated to appraise moral values with a right conscience, to embrace them with a personal adherence, together with a deeper knowledge and love of God." In the next section, the document refers to this education as "the maturing of a human person" (§2).

our instinctive perceptions already so much in danger of distortion? To better shape our perceptions and more easily dwell in the peace of truth, AI tools should prompt and provide search results in something like the style of an encyclopedia – and not a chat.

We should also find ways to teach philosophical insights about form and matter, and about the difference between nature and artifact. It seems to me that even educated people often do not know how to make these distinctions; meanwhile, these distinctions are some of the most intellectually and spiritually liberating insights we can achieve in an education. We need to recover the *ratio fidei* in this regard, so that we can announce convincingly the great difference between a metaphysical unity – a natural form, a work of the Creator – and the projection of a human mind into a collection of materials. This will help us defend the dignity of the human being, and it will free us from the deception of attributing a substantial form to one of our machines, and therefore from ever thinking ‘it’ is in any way ‘intelligent’ – or even ‘is’ in the way that a natural substance is. This is why I try to avoid an unqualified use of the phrase “artificial intelligence,” which is a contradiction in terms. Metaphysically, there is no substance – let alone any agency or proper activity – in ‘a’ computer. ‘It’ is a brilliantly arranged sum of parts, whose mechanical and electrical interactions provide us with a dynamic map that allows us to record and manipulate symbols in unimaginably complicated and wonderful ways.⁶

In this respect, we could make common cause with deconstructionists like Friedrich Nietzsche, at least when it comes to resisting the temptation to follow ‘the deceptions of grammar’ by attributing substance and agency to a machine. Nietzsche argued that we are incorrect when we say ‘the lightning’ flashes, because there is no such independent reality that exists and then moves to flash; that is to say, what we call lightning is the flash itself. Similarly, we are incorrect when we say ‘the computer’ computes – for in any completed circuit, whether in the sky or in the silicon, there is no doer, only the deed.⁷ Of course, we should also renew metaphysics by rediscovering classical authors,

⁶ I am sure my way of speaking could be improved, and it is admittedly idiosyncratic. In any case, we should learn to name our artifacts with more precision, lest we perpetuate disruptive philosophical confusions. The word “computer,” for example, is incorrect: the machine is not an agent computing. Instead, I would call it something like a “dynamic map.” Such a phrase communicates we are dealing with an instrument or tool for *our* agency. It communicates the idea that the tool has value as a *symbolic representation*. And it acknowledges the mystifying character of these great machines whose architecture allows some of their components to be rearranged depending on the information we want to record or calculate. If we continue to call a computer “a computer,” we should do it with the same sense in which we call a hammer “a hammer” – everyone knows *I am the one hammering* whenever I use a hammer; just so, it should also be clear that *I am the one computing* whenever I use a computer.

⁷ Nietzsche makes the point in *On the Genealogy of Morals*, First Essay, §13: “For just as the popular mind separates the lightning from its flash and takes the latter for an *action*, for the operation of a subject called lightning, so popular morality also separates strength from expressions of strength, as if there were a neutral substratum behind the strong man, which was *free* to express strength or not to do so. But there is no such substratum; there is no ‘being’ behind doing, effecting, becoming; ‘the doer’ is merely a fiction added to the deed – the deed is everything.” (*On the Genealogy of Morals and Ecce Homo* [Vintage Books, 1989], 45).

such as Aristotle, Plato, and their medieval successors. In one way or another, we need to respond to the existential crisis looming in the hearts of our contemporaries and especially our children and students. We must educate them to recognize their own humanity. In this way, we will nourish their faith in their final end.

2. Educating for Excellence – Achieving Our Humanity

Gravissimum educationis says education should promote “the common good” (§1), and concretely it refers to human physical, moral and intellectual development, along with maturity, responsibility and authentic freedom.

A true education, in other words, should aim at *human excellence* – individually and socially. We do not educate simply to prepare individuals to take their place in an assembly line manufacturing products for trade. The “universal right” for an education is not only, and not even essentially, about job skills. It is about our excellence and happiness, or what is classically identified with the virtues leading to our final end.⁸ This excellence, of course, involves the capacity to contribute in some way to the material flourishing of a community, but it is not simply about production.

This is crucial to say, for it seems we are tempted by utopias of laziness in which all our work is done for us, and thus we are at risk of losing sight of the goodness of work and of striving for excellence. Therefore, a sincere student today might ask, for example, why we should still learn to write if an LLM can produce a verbal product.

This perspective is at odds with a truly human understanding of work. In *Laborem exercens*, St. John Paul II noted that “even in the age of ever more mechanized ‘work,’ *the proper subject of work continues to be man.*” (§5) A machine does not work. Technology is a tool for the human being, who is the real subject of work, and for whom work remains an essential activity regardless of his tools. St. John Paul II notes,

“Understood in this case not as a capacity or aptitude for work, but rather as a whole set of instruments which man uses in his work, technology is undoubtedly man’s ally. It facilitates his work, perfects, accelerates and augments it. [...] However, it is also a fact that, in some instances, technology can cease to be man’s ally and become almost his enemy, as when the mechanization of work ‘supplants’ him, taking away all personal satisfac-

Of course, I do not agree with Nietzsche’s extension of his point from electrical to moral phenomena, or from lightning to the human being. A reasonable account of the world (and of reason itself) will include the apprehension of agents – of doers behind the deeds.

⁸ cf. *Gravissimum educationis* §1. Pope Leo XIV also focuses on the centrality of the human person and the formation of virtue in *Disegnare nuove mappe de Speranza* (October 27, 2025) §5.1: “L’educazione non è solo trasmissione di contenuti, ma apprendistato di virtù.” In §9.1, he addresses the challenge of technology: “Le tecnologie devono servire la persona, non sostituirla; devono arricchire il processo di apprendimento, non impoverire relazioni e comunità.”

tion and the incentive to creativity and responsibility, when it deprives many workers of their previous employment, or when, through exalting the machine, it reduces man to the status of its slave.” (§5)

Whenever a tool fails to foster what St. John Paul II calls the “subjective dimension”⁹ of work – namely, the increase in satisfaction, creativity, responsibility and excellence of the human person – it must be reconsidered. For, as *Gaudium et spes* insisted, “A man is more precious for what he is than for what he has.”¹⁰ Our work should lead us to growth, and not merely to production. If we think all our work can eventually be replaced by our tools, it is because we have failed to understand all that we should expect from our work. A machine might produce a functional product; but it cannot be responsible, excellent or happy for us. And at the end of the day, our education and economy should be about promoting happiness and not just items for trade and consumption.

I am far from having a comprehensive vision for how to renew education to face the exciting challenges of our times. But I think a new emphasis on sports and the arts could help us draw attention once again to the delights of virtue. For even though we could create a machine able to stab an arrow into a bullseye with remarkable precision and consistency, we still nonetheless have competitions for archery. Why? Because the product of a bullseye with an arrow is not the point – the human excellence is. Everyone still seems to understand this, since today we still admire athletic achievement. We can help our students wonder at this admiration. And once we help them see the intrinsic delights of virtue, we can outline for them an adequate anthropology and catalog for them the long list of human excellences to which we should aspire – physical, intellectual, social and religious. Perhaps one day the question – ‘Why would I want to learn to write if ChatGPT can write for me?’ – will sound just as silly as the question – ‘Why would anyone want to learn to shoot an arrow if a machine can do it for us?’ At the same time, this anthropology should show to our students that they are

⁹ “Man has to subdue the earth and dominate it, because as the ‘image of God’ he is a person, that is to say, a subjective being capable of acting in a planned and rational way, capable of deciding about himself, and with a tendency to self-realization. *As a person, man is therefore the subject of work.* As a person he works, he performs various actions belonging to the work process; independently of their objective content, these actions must all serve to realize his humanity, to fulfil the calling to be a person that is his by reason of his very humanity. [...] And so this ‘dominion’ spoken of in the biblical text being meditated upon here refers not only to the objective dimension of work but at the same time introduces us to an understanding of its subjective dimension. [...] This dominion, in a certain sense, refers to the subjective dimension even more than to the objective one: this dimension conditions *the very ethical nature* of work. In fact there is no doubt that human work has an ethical value of its own, which clearly and directly remain linked to the fact that the one who carries it out is a person, a conscious and free subject, that is to say a subject that decides about himself.” (*Laborem exercens* §6)

¹⁰ *Gaudium et spes* §35.

“wonderfully made” (cf. Psalm 139:14) and so encourage them to turn in thanksgiving to their Creator and trust in his design.

If I had more time, I would like to raise a third concern: namely, if we are to educate our students for our final end, then we need a deeply Christocentric education. The Church most essentially offers Jesus to the world, and therefore our mission as Catholic educators is fundamentally to form our students for deeper union with him. Our concerns about faith and reason, integral development, social justice and other worthy topics must be relativized as aspects of our most essential mission to help our students discover their vocations – their mystical identities as members of the Body of Christ. In other words, if we are ever able to persuade society not to reduce education to job training, let us not reduce it to intellectual or social projects. In addition to drawing attention to the dangers posed to our “humanity” – most generally considered – by the imprudent use of so-called artificial intelligence, we should also point out the tragedy of failing to become the irreplaceable persons we are all called to be in God’s design. We will become more sensitive to imprudent uses of so-called artificial intelligence, the more sensitive we are to the delights of authentic diversity and to the joy of living out our vocations. We will feel more powerfully the imperative to cultivate our spiritual gifts and protect our hearts from the thinning and homogenizing tendencies of digital abstractions and systems, the more we understand our lives as precious opportunities for friendship with Christ and for rising to the unique mission conceived in the mind of the Creator for each and every one of us.

Some Educational Challenges of AI and Creation Care Research

Alcune sfide educative nella ricerca sull'intelligenza artificiale e la tutela del creato

A mesterséges intelligencia és a teremtésvédelem kutatásának néhány oktatási kihívása

Tahyné dr. Kovács Ágnes

PPCU Faculty of Law and Political Sciences / PPKE JÁK

associate professor / egyetemi docens

ORCID: 0009-0002-1885-5229

Abstract

The paper focuses on one of the challenges of the digital age: manipulative applications, examined from the perspective of their impact on the attention of future generations. It addresses the reasons for and interpretations of the emergence of neural rights and explores how future generations might relate to the transformed social environment. The presentation concludes with a report on how members of the GENESIS College of Excellence investigate the challenges of the digital age and their legal regulation. Its conclusion is that addressing the above challenges of the digital age requires a renewal of our alliance with nature, which is not possible without an ecological conversion.

Keywords: cognitive liberty, creation care, AI regulation, environmental law

Abstract

Lo studio si concentra su una delle sfide dell'era digitale: le applicazioni manipolative, analizzate in particolare per il loro impatto sull'attenzione delle generazioni future. Esamina le ragioni dell'emergere dei cosiddetti neurodiritti in relazione all'intelligenza artificiale e ne interpreta il significato, indagando inoltre come i giovani possano rapportarsi a un contesto sociale profondamente trasformato. Il contributo si conclude con una relazione che presenta il lavoro dei membri del laboratorio di eccellenza studentesca GENESIS, impegnati nello studio delle sfide dell'era digitale e della loro regolamentazione giuridica. La conclusione sostiene che affrontare tali sfide richiede

un rinnovamento della nostra alleanza con la natura, possibile solo attraverso una conversione ecologica.

Parole chiave: libertà cognitiva, cura del creato, regolamentazione dell'IA, diritto ambientale

Absztrakt

A tanulmány a digitális kor egyik kihívására összpontosít: a manipulatív alkalmazásokra, a jövő generációi figyelmére gyakorolt hatásuk szempontjából vizsgálva. Kitér a mesterséges intelligenciával kapcsolatos idegi jogok megjelenésének okaira és értelmezésére, valamint azt vizsgálja, hogy az ifjúság hogyan viszonyulhat az átalakult társadalmi környezethez. A tanulmány egy beszámolóval zárul, amely bemutatja, hogyan vizsgálják a GENESIS Kiválósági Diákműhely tagjai a digitális kor kihívásait és azok jogi szabályozását. Következtetése szerint a digitális kor fenti kihívásainak kezelése megköveteli a természettel való szövetségünk megújítását, ami ökológiai megtérés nélkül nem lehetséges.

Kulcsszavak: kognitív szabadság, teremtésvédelem, MI-szabályozás, környezetvédelmi jog

1. Desertification

Young people in this virtual environment face new challenges in maintaining focused attention and effective learning. In the next few pages, drawing on the words of the Holy Fathers, our leaders and teachers on this subject, I will highlight the dangers of the battle for the attention of young people in the digital age – especially the use of manipulative applications – and point out that turning toward nature and the underlying order revealed by scientific study can also be a forward-looking approach for our university students.

At a time of triple crisis in our environment (Larsen & Tararas, 2024) – climate change, high pollution, and the destruction of biodiversity – alongside the desertification of nature, another form of desertification poses a challenge: spiritual desolation, with our youth as its primary target.

In the digital age, individuals are bombarded with an overwhelming amount of information on the internet in a short time period, unable to form emotional connections with all of it to the same degree. This leads to frustration and can change the physical structure of the brain (Valaczka, 2025). Typing, mobile phone usage, and internet activity have created a virtual climate change that affects the vulnerable, still-developing age group the most.

Just as global warming requires adaptation from the human body, survival due to the changed virtual climate requires adaptation from the human brain. The part of the prefrontal cortex that puts the events experienced in an emotional context can shrink

because the emotional component can be lost during the usage of computers. This chronic stress state can go hand in hand with emotional desolation.

As brain researcher Tamás Freund points out:

“...[t]he processing and storing information of the external world in the cerebral cortex is effective if it is associated with impulses from our inner world, since the latter ensure – through brain waves – the cooperation between the cells performing the coding with the appropriate precision. This is how we will be able to store information efficiently and selectively in the compartments of our brain, even subconscious, from which creativity is also nourished. These results and conclusions prove that the richness of the emotional world significantly influences our learning ability and creativity. [...] The signs of spiritual desolation are clearly noticeable among today’s youth, which is facilitated by the Internet, the virtual reality of computers, the unselected flood of information – but also by the forty-year exile of faith and religious morality. Through artistic experiences, we open up the corridor of reception between the brain and the outside world in young people, as creativity also travels in the same corridor, only in the opposite direction. This will not only increase our creativity, but we will also become more humane people in the world of money, selfishness and interests.” (Freund, 2025, 246.)

Géza Kuminetz writes about the so-called runaway phenomenon as follows:

“Man-driven cultural evolution has denied its foundation, biological evolution, because it forces the members of society to adapt so quickly, and thus at such a speed, now on a global scale, that today dominates everything – conscious and subconscious – but tomorrow suddenly almost everything that human civilization has created could collapse.” (Kuminetz, 2025b, 315.)

As the quoted author points out:

“The name of this phenomenon and its science was born, which deals with this complex crisis and collapse, polycrisis and collapse. Its researchers claim that we can no longer reverse the course of this mainly man-made ‘development’, so collapse will inevitably come, and what else humans can do is to prepare for receiving it, learn and be taught to adapt to new environmental conditions. [...] This adaptation is not guaranteed by any high level of education. [...] From mere education, we do not yet acquire [...] a value judgment, a firewall intended to protect and develop our personality.” (Kuminetz, 2025b, 325.)

1.1. Digital Age – Ask, But How?

Technology, like so many human creations, is a Janus-faced phenomenon. While it makes everyday life more convenient, more predictable and faster, it “puts more power in the hands of its possessor than ever before, and at the same time it is the source of countless civilizational harms” (Kuminetz, 2025a, 325.).

An ancient, well-known method of teaching and learning is the peripatetic teaching method in the form of questions and answers, which can be linked to the name of Aristotle.¹ In the digital age, it has become especially important to be able to ask questions. Several studies reveal which professions are challenged by the spread of AI, and many fear that jobs that are easy to do will be taken over by robots. Thus, the focus is more on how the labor market is expected to change: the use of innovative technologies can result in an increase in productivity, and those who can use the technologies effectively gain an advantage in the labor market (Cazzaniga et al., 2024). The created human-centric AI will drive innovation and growth in the digital economy (Birher et al., 2019).

Before we think that in order to survive, you need to be able to “prompt”, let’s now focus on another question. Although the digital age offers an immeasurable amount of information and data on a platter, we can say that young people see everything, but the essence is lost.

The question rightly arises: how to ask? How can a young person learn to ask questions well?

1.2. Can the World Be Translated Into a Series of Mathematical Operations?

In a simplified interpretation, the responses generated by AI are derived from mathematical operations applied to vast datasets. AI, particularly large language models like ChatGPT or Grok, produces responses by analyzing patterns within extensive datasets (comprising trillions of words, sentences, and texts) through mathematical processes. However, the term “inference” in this context does not refer to logical inference as understood by humans, but rather to statistical probability predictions.

“The notion that mathematics, as a high level of abstraction, could be fully encapsulated by logic has created the illusion that we can construct a logical system capable of describing the world in its entirety” (Birher et al., 2024, 107.).

Without delving into the mediating role of language, let us examine what cannot be translated into a series of mathematical operations and patterns.

Following the steps of data collection, tokenization, embedding, transformer modelling, and response generation, the machine produces its response. In this process, AI does not comprehend meaning; it merely identifies patterns. How does deflection occur? When encountering rare or contradictory data, AI may provide an incorrect but confident answer, as mathematics deems it the most probable. Mathematics also accounts for contextual dependence, where the response hinges on prior input. AI is trained with human feedback to enhance its utility and safety, but this, too, is fundamentally a mathematical weighting process.

Overall, AI’s responses are texts generated from large datasets through mathematical

¹ “The Golden Mean was among the many precepts Aristotle taught to his students at the Lyceum. His habit of walking back and forth as he taught earned the Lyceum the name of the Peripatetic School (from the Greek word for walking around, *peripatetikos*).” (Mark, 2019)

probability (statistical modelling) – not logical inferences, but predictions based on patterns. This raises the question: Can everything humans experience in the world be translated into the language of mathematics?

“It turns out that in the realm of data, the value lies not so much in the data itself but in their relationships and the patterns of data connections. Instead of direct, primary causal relationships, indirect causes and the probabilities derived from their relationships have become significant for predictive purposes.” (Birher et al., 2024, 107.)

As the authors note in the cited work, drawing on Ludwig Wittgenstein: We feel that even if all possible scientific questions were answered, our life’s problems would remain entirely untouched (Wittgenstein, 1989, 6.52.).

Based on experience thus far, what cannot be translated into a series of mere mathematical operations is precisely the essence of life, including infinity, love, grief, faith, human relationships, and similar concepts. Pope Francis expressed it as follows in his encyclical *Dilexit Nos*:

“20. [...] No algorithm will ever be able to capture, for example, the nostalgia that all of us feel, whatever our age, and wherever we live, when we recall how we first used a fork to seal the edges of the pies that we helped our mothers or grandmothers to make at home. It was a moment of culinary apprenticeship, somewhere between child-play and adulthood, when we first felt responsible for working and helping one another. Along with the fork, I could also mention thousands of other little things that are a precious part of everyone’s life: a smile we elicited by telling a joke, a picture we sketched in the light of a window, the first game of soccer we played with a rag ball, the worms we collected in a shoebox, a flower we pressed in the pages of a book, our concern for a fledgling bird fallen from its nest, a wish we made in plucking a daisy. All these little things, ordinary in themselves yet extraordinary for us, can never be captured by algorithms. The fork, the joke, the window, the ball, the shoebox, the book, the bird, the flower: all of these live on as precious memories ‘kept’ deep in our heart.” (Pope Francis, 2024)

In the digital age, it is a significant challenge to capture the attention of young people born into this era and to guide them toward appreciating the beauty of the created world and the true values of humanity. Amid the constant clamor of competing for their attention, we must learn to look up from the screens of computers, tablets, laptops, and phones and rediscover the wonders of nature.

In July 2025, Pope Leo XI celebrated the first Mass for the Care of Creation in the village of *Laudato Si’* in Castel Gandolfo, urging us Christians to embrace our mission of bringing peace and reconciliation to our world and all of creation.

He recalled that St. Francis of Assisi emphasized God’s love for all of creation, who gives life to everything. Only a contemplative gaze can transform our relationship

with created things and guide us out of the ecological crisis caused by the severance of our relationships with God, our neighbour, and the earth due to sin (Watkins, 2025).

1.3. Fighting for Attention: An Infringement on Cognitive Freedom

Géza Kuminetz writes with regard to education that:

"[...] the term education is preferred in certain authoritative circles. But this word suggests that it is enough to give information to man at the right time and in the right way, and the new man is ready, or at least in possession of the new information, the man sees things as the power or the communicator wants him to see it. However, just because even the most accurate information is available to a person, it does not follow that he can understand, interpret and evaluate it correctly [...]. What is only in memory, not in our heart, we can manipulate – both ourselves and others. It's like something alien or tolerated in our souls." (Kuminetz, G., 2025b, 317.)

Internalizing information, as the author writes, "assimilation" can help us go from information to knowledge, from knowledge to wisdom (Kuminetz, 2025b, 317.).

All learning presupposes a kind of concentrated attention. As Géza Kuminetz writes, the abundance of information itself is a suffocating, almost morbid factor. The communication of the age is born and nourished by pervasive sinsdistortions, gross material and power interests, hatred, ignorance, ideological-religious blindness; this can be reflected in our entire education systems (Kuminetz, 2025b, 318.).

As the time young people spend in front of screens increases, it becomes increasingly challenging to foster the focused attention they need (Singh et al., 2015).

The Holy Father acknowledges the genuine challenges of our time: fragmented attention due to hyper-digitization, fragile relationships, social insecurity, and inequality. He said:

"We are aware of the difficulties: hyper-digitalization can fragment attention; the crisis of relationships can wound the psyche; social insecurity and inequalities can extinguish desire. Yet, precisely here, Catholic education can be a beacon: not a nostalgic refuge, but a laboratory of discernment, pedagogical innovation and prophetic witness. Drawing new maps of hope: this is the urgency of the mandate." (Pope Leo XIV, 2025, para. 11.1.)

We risk becoming manipulated victims of the digital age, with our cognitive liberty potentially violated. Let us explore what the literature means by cognitive liberty.

The literature thoroughly examines and classifies cognitive freedom in medical and other contexts, but in the following, we will focus on the violation of cognitive freedom in relation to the effects of commercial and social media on young people.

Marcello Ienca (2023) argues that behavioural influence should be considered ma-

nipulative if it exhibits a combination of intentionality, asymmetry of outcomes, lack of transparency, and violation of autonomy.

Among the socio-technical trends driven by digital technologies, the potential for manipulation arises in the digital presence of young people in the following areas: social media platforms, micro-targeted advertisements, personalized search algorithms, and deepfake technologies. „A key enabler of manipulation in these contexts is the undisclosed collection of data, which is a primary activity of social media platforms. While these services are financially free, users pay with their data, time, and attention” (Bernáth, 2023). All this occurs in an environment driven by consumption and the satisfaction of consumer interests, where data is already more valuable than oil.

Is it morally and ethically permissible for individuals or entities that consume media to collect data and generate new demand without direct consent, with only weak forms of consent, or when behaviour merely suggests consent?

The platforms in question are today’s new digital social spaces, which can be described as marketplaces or virtual realities. They are not only effective for temporarily engaging people and influencing their shopping habits but also thrive as agents for the entertainment industry. Moreover, these platforms serve an additional function as tools for organizing and controlling individuals (Zödi, 2022). It is generally assumed that most social media users trust that their personal data, correspondence, and other related, even sensitive, information (i.e., the data they generate) are secure on company servers. This trust remains largely intact, despite the 2018 Cambridge Analytica scandal, which revealed that clicking Facebook’s “Accept Terms of Use” button does not guarantee the safety of our data. In addition to raw data, legislators face a new, unprecedented set of challenges with the *Big Data* phenomenon. By leveraging the data collected from individuals, certain companies generate profits while simultaneously exerting increasing economic and political influence over their consumers.

The literature defines the concept of non-rational influence, which relies on subtle and indirect means of persuasion rather than explicit or rational arguments. This contrasts with rational influence, which is based on explicit and rational arguments (Birks & Douglas, 2018).

A subtle, transparent effect prevails, bypassing reason and controlling decisions without the individual’s knowledge or consent. By evading the intellectual consciousness of the manipulated user, the manipulator gains power through asymmetry, securing an advantage that can be converted into economic gain. This manipulation interferes with a fundamental aspect of personal autonomy: cognitive liberty. As Ienca notes, another source in the literature describes this as covert influence (Susser et al., 2023). The lack of intentionality and transparency is evident in the data collection activities described above. Manipulation is inherently non-transparent, as it involves a form of influence that is typically hidden and difficult for the affected individual to detect. This results in both an asymmetry of outcomes and a violation of autonomy.

According to Ienca’s research, the concept of cognitive liberty is a relatively new

area of debate in philosophy and ethics, focusing on the freedom to control one's own consciousness and mental processes (Ienca, 2023).

According to the concept of cognitive liberty, individuals have the right to access and control their own thoughts, emotions, and perceptions, free from interference or coercion by others. Proponents argue that cognitive liberty is an essential component of individual autonomy and human dignity, serving as a necessary precondition for other freedoms, such as freedom of speech and expression. They further contend that advances in neuroscience and related technologies can significantly enhance cognitive liberty by enabling individuals to gain greater control over their mental processes and overcome cognitive barriers, such as mental illness or cognitive disabilities.

However, proponents also note that these technologies could be used to manipulate or coerce individuals, potentially violating their cognitive freedom and autonomy. Recent work highlights that the concept of cognitive freedom serves as a valuable framework for examining not only technologies that directly intervene in the brain (so-called neurotechnology's) but also the moral implications of technologies that do not directly access the brain yet interact with an individual's sensory and behavioural capacities (Ienca et al., 2022).

The concept of cognitive liberty is identified in the literature as comprising three components. The first is privacy, which asserts that an individual's thoughts must remain private until they choose to share them, providing protection against the coercive and non-consensual use of neurotechnologies. The second is autonomy, which holds that each person must be able to think independently and utilize their full mental capacity. In terms of autonomy, cognitive liberty entails the freedom to control one's own consciousness and electrochemical thought processes. The third component is freedom of choice, which ensures that the capabilities of the human mind are not restricted. In negative terms, cognitive liberty is defined as protection against external influences on the mind (Sommaggio et al., 2017, 40.).

In the cited study, the authors (Blitz, 2016) use Beitz's (2009) concept – (human rights defend urgent individual interests against the typical, predictable dangers of the modern world order) –, and argue that cognitive liberty has the necessary characteristics to become a human right. The conclusion of their research is that cognitive liberty plays a key role in the new neuro-oriented society, and that not only do we need to modify existing rights, but they call for a completely new Declaration of Human Neuro-Rights. This process is compared to previous efforts with the Human Genome. In their view, cognitive liberty could be the basis for a new kind of habeas corpus: a 'habeas mens' (my mind is free) right that allows reporting on unlawful interference with the inner world.

1.4. Critical Thinking

Young people in this virtual environment face new challenges in maintaining focused attention and effective learning.

As Géza Kuminetz writes, "a human being, as a legal subject, is an entity in need

of education, born for culture, yet unable to fully understand or develop their nature through their own efforts alone” (Kuminetz, 2025b). To avoid falling victim to frequent cognitive manipulation, we also need strong critical thinking skills (Butson & Spronken-Smith, 2024). The conscious use of AI can be learned and taught.

In the digital age, the application of AI in higher education presents significant opportunities. We now live in an era where AI can be harnessed not only as a tool but also as an active partner in the scientific process. According to some scholars, AI can manage research operations in higher education, design research programs, analyse relevant data sets, and support scientific thinking and writing processes. This collaborative partnership has the potential to expand the knowledge needed to shape and develop new practices and research priorities in higher education. Teaching the proper use of AI helps fill a critical gap for university students.

Tradition as a Compass

What can we rely on to teach the correct use of AI? What approach is our guiding principle in Catholic university education?

In his Apostolic Letter Drawing New Maps of Hope – signed on October 27, 2025, on the occasion of the 60th anniversary of the Council’s Declaration *Gravissimum educationis* – Pope Leo XIV notes that the insights of *Gravissimum Educationis* remain relevant in today’s fragmented and digitized environment, encouraging educational communities to build bridges and creatively provide civic and professional formation (Pope Leo XIV, 2025). This direction, first outlined by the Second Vatican Council, has fostered a rich legacy and charisma that continue to serve as spiritual and pedagogical treasures for the Church.

The letter emphasizes that educational charisms are not fixed formulas but living responses to the needs of each era. Recalling St. Augustine’s teaching about the true educator who awakens the desire for truth and freedom, the Pope traces the tradition extending from religious communities through mendicant orders to the *Ratio Studiorum*, where scholastic thought converged with Ignatian spirituality. Catholic universities and schools are places where questions are not silenced and doubt is not banished but accompanied. At their heart is dialogue with the human individual, and their method is one of listening that recognizes the other as a partner, not a threat.

Cor ad cor loquitur was the motto of Cardinal John Henry Newman, taken from the letter of St. Francis de Sales: “It is the sincerity of the heart, not the abundance of words, that touches the hearts of men” (Pope Leo XIV, 2025).

“Christian formation embraces the entire person: spiritual, intellectual, emotional, social, physical. It does not pit manual and theoretical skills, science and humanism, technology and conscience against each other; rather, it demands that professionalism be imbued

with ethics, and that ethics be not an abstract concept but a daily practice. Education does not measure its value only on the axis of efficiency: it measures it according to dignity, justice, the capacity to serve the common good. This integral anthropological vision must remain the cornerstone of Catholic pedagogy. Following in the wake of the thought of Saint John Henry Newman, it goes against a strictly mercantilist approach that often forces education today to be measured in terms of functionality and practical utility.” (Pope Francis, 2024, para 4.2)

Catholic education is called by the Holy Father to rebuild trust in a world marked by fear and division, cultivating a sense of common belonging that fosters fraternity among people and nations. Technical modernization alone is insufficient to meet contemporary challenges, he writes; what is needed is a coherent vision grounded in discernment.

As his predecessor, Pope Francis, pointed out in his encyclical *Dilexit Nos* (Pope Francis, 2024):

“9. [...] In contemporary society, people ‘risk losing their centre, the centre of their very selves (Pope St. John Paul II, 2000), ‘Indeed, the men and women of our time often find themselves confused and torn apart, almost bereft of an inner principle that can create unity and harmony in their lives and actions. Models of behaviour that, sadly, are now widespread exaggerate our rational-technological dimension or, on the contrary, that of our instincts.’ (Pope St. John Paul II, 1994). No room is left for the heart.

2. [...] Some have questioned whether this symbol is still meaningful today. Yet living as we do in an age of superficiality, rushing frenetically from one thing to another without really knowing why, and ending up as insatiable consumers and slaves to the mechanisms of a market unconcerned about the deeper meaning of our lives, all of us need to rediscover the importance of the heart.

3. In classical Greek, the word *kardía* denotes the inmost part of human beings, animals and plants. For Homer, it indicates not only the centre of the body, but also the human soul and spirit. In the *Iliad*, thoughts and feelings proceed from the heart and are closely bound one to another (Homer, 1960). The heart appears as the locus of desire and the place where important decisions take shape (Homer (1960). In Plato, the heart serves, as it were, to unite the rational and instinctive aspects of the person, since the impulses of both the higher faculties and the passions were thought to pass through the veins that converge in the heart (Plato, 1984). From ancient times, then, there has been an appreciation of the fact that human beings are not simply a sum of different skills, but a unity of body and soul with a coordinating centre that provides a backdrop of meaning and direction to all that a person experiences.”

What can the heart have to do in education?

This is our responsibility toward future generations and the youth of our time: to draw their attention to the challenges of our era and to provide them with ‘compasses’ – the works of authors that teach them to ask questions and find their way. Using the

metaphor of fixed stars to describe the principles guiding education, the Pope emphasized that truth is discovered in communion (Pope Francis, 2024).

3. Work of the Genezis College of Excellence and the St. Izidor Research Group, November 19, 2025

We believe in this teaching and that, in an interconnected world, education must also be interconnected. We affirm the power and fruitful efforts of university research groups, including inter-faculty collaboration. The Holy Father encourages greater cooperation between universities and professional institutes. He notes that differences in methods or structures should be viewed as resources, not barriers, contributing to a coherent and fruitful whole. The future, he says, will require increased cooperation and unity of purpose. In this spirit, Genezis was founded in September 2023.

It began as a student workshop, but today it includes PhD students among its members.

The mission of Genezis is to disseminate and research the teachings of the encyclical *Laudato Si'* (Pope Francis, 2015), which seeks to protect the created world and cultivate care for our common home. In our research, we explore the regulatory background and shortcomings of legal dilemmas that also raise ethical concerns. Additionally, we emphasize the creation protection approach, placing the teachings of *Laudato Si'* – regarded as the Magna Carta of the creation care approach – at the centre of our research and scientific dialogues. Alongside numerous sustainability and environmental protection events organized by Genezis, we held a conference on the legal and ethical issues arising from the application of AI on November 19, 2024 (PPCU, 2024). As a follow-up, we conducted a roundtable discussion in the spring of 2025 on the relationship between AI and law, as well as related ethical issues (PPCU, 2025). In the spirit of cooperation emphasized by Pope Leo XIV, this month we are collaborating with the St. Isidore Research Group. At the conference on November 19, 2025, we will present research papers from six Genezis members examining the applications of sustainability and AI. These include, for example, the research on manipulative applications mentioned earlier. The papers are titled: *Some Legal Aspects of Deepfake in the Age of AI* (Diána Wachtler), *The Intersection of ESG and AI* (Bálint Bartl), *The Future of Reproduction?* (Zsolt Dobróczy), *GMO Regulation and AI Applications* (Alexa Lukács), *Green Economic Development: Sustainable Solutions* (János Szabadkai), and *The Use of AI in Forest Protection* (Bianka Timár). These works also explore creation protection and ethical issues. We believe, as the Apostolic Letter *Drawing New Maps of Hope* puts it:

“Ecological responsibility is not limited to technical data. These are necessary, but they are not enough. There is a need for education that involves the mind, the heart and the hands: new habits, community styles, virtuous practices” (Pope Leo XIV, 2025).

4. Prophets of the Digital World

In his letter, Pope Leo XIV proposes a bold strategy, arguing that the true, long-term strength of Catholic schools lies in living out their Catholic identity. The future belongs to authentic Catholic educational communities that provide integral education unmatched by the public or for-profit sectors. He views Catholic identity not as a burden but as the most valuable and distinctive resource

As Rector Kuminetz emphasised in his article

“The enduring priority for a sustainable and truly human society is the cultivation of multifaceted human intelligence. Only then can the development of artificial intelligence and other economic, technical, political, and scientific advancements follow. Only a well-formed person – that is, one with a coherent worldview – can truly be educated.” (Kuminetz, 2025b, 315.)

We guard our hearts, for relationships are more important than opinions and people are more important than programs. As he recalled the Apostle Paul’s exhortation: “you must ‘shine as lights in the world, holding fast the word of life’ (Phil 2:15–16)” (Pope Leo XIV, 2025).

The responsibility of Catholic university education is to show young people that a moment of contemplation in nature can lead to ecological conversion. Only a contemplative gaze can change our relationship with created things and lead us out of the ecological crisis caused by the rupture of relationships – with God, with our neighbor, and with the earth – resulting from sin,’ he said. It offers the opportunity for contemplation of creation to lead to contemplation of the Creator Bagyinszki P. Á. OFM (2020).

On October 30, 2025, Pope Leo XIV received students participating in the Jubilee of World Education Day. In his speech, he presented St. Pier Giorgio Frassati, St. John Henry Newman, St. Augustine, and St. Carlo Acutis as role models for the students.

He said that without silence, without prayer, even the stars go out. We may learn a lot about the world while not knowing our own hearts (Pope Leo XIV, 2025):

“[...] new educational challenges is a commitment that affects us every day and in which you are teachers: digital education. You live in it, and that is not a bad thing; there are enormous opportunities for study and communication. But, do not let the algorithm write your story! Be the authors yourselves; use technology wisely, but do not let technology use you. Artificial intelligence is also a great novelty — one of the rerum novarum, or ‘new things,’ of our time. However, it is not enough to be ‘intelligent’ in virtual reality; we must also treat one another humanely, nurturing emotional, spiritual, social and ecological intelligence. Therefore, I say to you: learn to humanize the digital, building it as a space of fraternity and creativity — not a cage where you lock yourselves in, not an addiction

or an escape. Instead of being tourists on the web, be prophets in the digital world!” (Pope Leo XIV, 2025)

I hope that our students pursue their studies and examinations with hearts open to understanding, always mindful that the human person is a unity of soul, body, and mind.

May they lift their young eyes to see that reality holds more light than any screen. Disarm harsh words, raise your eyes, and guard your hearts, for that is where life begins!

To the young people of today, I pray: May you share in the fullness of life! “I have come that they may have life, and have it to the full.” (Jn 10:10).

References

- Bagyinszki, P. Á., OFM, & Vida, M. (2019). A “Természet könyve” mint a “Szentírás könyvének” analógiája [The “Book of Nature” as an analogy of the “Book of Scripture”]. (Sapientia Füzetek 34.). L’Harmattan.
- Bagyinszki, P. Á., OFM (2020). Is it possible for the metaphor of the Book of Nature to become relevant in our days? *Acta Pintériana*, 6. <https://doi.org/10.29285/actapinteriana.2020.6.5>
- Beitz, C. R. (2009). The idea of human rights. Oxford university press.
- Bernáth, L. (2023). Ethics lecture – Applications of artificial intelligence, PPCU, 20.10.2023. (the author’s translation)
- Birher, N., et al. (2019). A mesterséges intelligencia alkalmazásának társadalmi hatásai a normaalkotásra, jogi és erkölcsi szempontok alapján. *Humán Innovációs Szemle*, 10(1), 4–15.
- Birher, N., Cserey, G. Gy., & Papp, T. (2024). Az igazságosság elmélete túlmutat a logikán [The theory of justice goes beyond logic] (pp. 95–124). In *Munus et dilectio. Xenia*. Pázmány Press. p. 107. (the author’s translation)
- Birks, D., & Douglas, T. (Eds.). (2018). *Treatment for Crime: Philosophical Essays on Neurointerventions in Criminal Justice*, Engaging Philosophy (Oxford, 2018; online edn, Oxford Academic, 22 Nov. 2018). <https://doi.org/10.1093/oso/9780198758617.001.0001> (accessed: 31.10.2025)
- Blitz, M. J. (2016). A Constitutional Right to Use Thought-Enhancing Technology: Cognitive Enhancement: Ethical and Policy Implications in International Perspectives. In F. Jotterand & V. Dubljevic (Eds.), *Cognitive Enhance* (pp. 302–306). Oxford University Press.
- Butson, R., & Spronken-Smith, R. (2024). AI and its implications for research in higher education: a critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, 43(3), 563–577. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200>
- Cazzaniga, M., et al. (2024). “Gen-AI: Artificial Intelligence and the Future of Work”. IMF Staff Discussion Note SDN2024/001. International Monetary Fund. <https://www.imf.org/-/media/files/publications/sdn/2024/english/sdnea2024001.pdf> (accessed: 31.10.2025)
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Freund, T. (2004). »Hullámtörés« A kannabisz (marihuána) hatása az agyhullámokra – memória-zavar és szorongás [»Breaking the Waves« The effect of cannabis (marijuana) on brain waves –

- memory impairment and anxiety]. In *Természet Világa*, vol. 135 (pp. 239–254). <https://real-eod.mtak.hu/1013/1/12%20Freund%20239-254.pdf> (accessed: 31.10.2025) (the author's translation)
- Homer, (1960). *Iliad*, 21, 441. In *Iliad / Odyssey. Homeric Poems* (trans. Devecseri, G., p. 373). Magyar Helikon.
- Ienca, M., & Malgieri, G. (2022). Mental data protection and the GDPR. *Journal of Law and the Biosciences*, 9(1), lsac006. <https://doi.org/10.1093/jlb/lsac006>
- Ienca, M. (2023). On Artificial Intelligence and Manipulation. *Topoi*, 42, 833–842 (esp. 836–837). <https://doi.org/10.1007/s11245-023-09940-3>
- Kuminetz G. (2025a). A technika jövője és a jövő technikája – katolikus szemmel [The Future of Technology and the Technology of the Future – From a Catholic Point of View]. In Kuminetz G., *Tanulmányok a keresztény spiritualitás és teremtésvédelem köréből* [Studies from the Circle of Christian Spirituality and Creation Protection] (p. 221). JEL Könyvkiadó. (the author's translation)
- Kuminetz G. (2025b). Oktatási jogok és/vagy nevelési kötelezettségek [Educational Rights and/or Educational Obligations] (p. 315). In Kuminetz G., *Tanulmányok a keresztény spiritualitás és teremtésvédelem köréből* [Studies from the Circle of Christian Spirituality and Creation Protection]. JEL Könyvkiadó. (the author's translation)
- Larsen, P. B., & Tararas, K. (Eds.). (2024). Enhancing the right to science: the triple planetary crisis and the need for comprehensive approaches. *Frontiers in Sociology*, 9, 1406640. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1406640>
- Pope Francis. (2015). *Enc. Laudato si'*. *Acta Apostolicae Sedis*, 107, 887–945. https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (accessed: 02.11.2025)
- Pope Francis. (2024). Encyclical letter *Dilexit Nos* on the human and divine love of the heart of Jesus Christ. <https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/20241024-enciclica-dilexit-nos.html> (accessed: 02.11.2025)
- Pope Leo XIV. (2025). Meeting with Students on the Occasion of the Jubilee of the World of Education, Address of his Holiness Pope Leo XIV. Audience Hall, Thursday, 30 October 2025. <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/speeches/2025/october/documents/20251030-giubileo-studenti.html> (accessed: 02.11.2025)
- Pope Leo XIV. (2025). Apostolic Letter Drawing New Maps of Hope of on the Occasion of the 60th Anniversary of the Conciliar Declaration “Gravissimum educationis”, 28.10.2025. para. 11.1. <https://press.vatican.va/content/salastampa/en/bollettino/pubblico/2025/10/28/251028e.html> (accessed: 02.11.2025)
- Pope St. John Paul II. (1994). *Catechesis* (8 June 1994). *L'Osservatore Romano*, 9 June 1994, 5.
- Pope St. John Paul II. (2000). *Angelus* (2 July 2000). *L'Osservatore Romano*, 3-4 July 2000, 1.
- Plato. (1984). *Timaeus*, 65 c-d and 70. In *The Complete Works of Plato*, vols. 1–3 (trans. Kövendi, D., pp. 373–374, 380–381). Europe.
- Singh, A., et al. (2015). Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children. *Health Psychol Research*, 3(2), 2115. <https://doi.org/10.4081/hpr.2015.2115>
- Sommaggio, P., Mazzocca, M., & Gerola, A. (2017). Cognitive Liberty. A first step towards a human neuro-rights declaration. *BioLaw Journal*, 3/2017, 27–45. <https://doi.org/10.15168/blj.v0i3.255>
- Susser, D., Roessler, B., & Nissenbaum, H. (2019). Technology, autonomy, and manipulation. *Internet Policy Review*, 8(2). <https://doi.org/10.14763/2019.2.1410>
- Valaczka, A. (2025). Kamaszkatasztrófa: Túlélési ötletek posztmodern szülőknek. *Magyar Kurír*.

- <https://www.magyarkurir.hu/hirek/valaczka-andras-kamaszkataszstrofa-tulelesi-otletek-poszt-modern-szuloknek> (accessed: 02.11.2025)
- Watkins, D. (2025). Pope at Mass for Care of Creation: Ecological crisis requires contemplative gaze. <https://www.vaticannews.va/en/pope/news/2025-07/pope-leo-xiv-mass-care-creation-borgo-laudato-si-castel-gandolfo.html> (accessed: 02.11.2025)
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Akadémiai Kiadó.
- Zódi Zs. (2022). Algoritmus menedzsment a platformmunka világában [Algorithm management in the world of platform work]. *Állam- és Jogtudomány [Political Science and Law]*, 63(1), 89–108. <https://doi.org/10.51783/ajt.2022.1.05> (the author's translation)

Online Sources

- Mark, J. J. (2019). Aristotle. In: *World History Encyclopedia*. <https://www.worldhistory.org/aristotle/> (accessed: 02.11.2025)
- PPCU. (2024). Conference on the Ethical and Legal Challenges of Artificial Intelligence Applications 19.11.2024 – Konferencia A mesterséges intelligencia alkalmazásainak etikai és jogi kihívásai címmel 2024.11.19. <https://ppke.hu/genezis-rendezvenyek/a-mesterseges-intelligencia-alkalmazasainak-etikai-es-jogi-kihivasai> (accessed: 02. 11. 2025) Beszámoló: Magyar Kurír: A mesterséges intelligencia etikai és jogi kihívásairól tartottak konferenciát a Pázmányon. 2024.12.11. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/a-mesterseges-intelligencia-etikai-es-jogi-kihivasairol-tartottak-konferenciat-pazmanyon> (accessed: 02.11.2025)
- PPCU. (2025). A Genezis Kiválósági Diákműhely kerekasztal beszélgetése: A mesterséges intelligencia alkalmazásainak környezetjogi- és alkotmányjogi metszete - fenntarthatósági kérdések az algoritmikus alkotmányosság korában címmel. <https://ppke.hu/genezis-rendezvenyek/a-mesterseges-intelligencia-alkalmazasainak-kornyeztjogi-es-alkotmanyjogi-metszete-fenntarthatosagi-kerdesek-az-algoritmikus-alkotmanyossag-koraban>. Report: Magyar Kurír: MI és jog – Kerekasztal-beszélgetés a PPKE Teremtésvédelmi Kutatóintézete diákműhelyében, 2025. március 12. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/mi-es-jog-kerekasztal-beszelgetes-ppke-teremtesvedelmi-kutatointezete-diakmuhelyeben> (accessed: 02.11.2025)
- Vatican. (2025). Address of His Holiness Pope Leo XIV. Meeting with Students on the Occasion of the Jubilee of World of Education, Audience Hall, Thursday, 30 October 2025. “Without silence, without listening, without prayer, even the light of the stars goes out. We can know a great deal about the world and still ignore our own hearts.” <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/speeches/2025/october/documents/20251030-giubileo-studenti.html> (accessed: 02.11.2025)

2. SZEKCIÓ

A HITÁTADÁS GYAKORLATA (ELNÖK: FT. DR. SERFŐZŐ LEVENTE)

Egyházi megnyilatkozások és progresszív nevelési célok
az ezredforduló után

Declarations and Progressive Educational Goals of the Catholic Church
After the Millennium

Dichiarazioni della chiesa e obiettivi educativi progressivi
dopo il millennio

Dr. habil. Gloviczki Zoltán
*Apor Vilmos Katolikus Főiskola / Apor Vilmos Catholic College /
Collegio Cattolico Apor Vilmos
rektor / rector / rettore*
ORCID: 0009-0004-2384-8570

Absztrakt

A tanulmány meghatározza, mit nevezhetünk a jelen kor érvényes nevelési paradigmájának, s ez milyen premisszákra vezethető vissza. Ennek karakterét három jellemzővel határozzuk meg: a progresszivitással, az általános hozzáférés igényével és a célközpontú oktatás elvével. Az írás bemutatja, hogyan kapcsolódik ezekhez a katolikus egyház nevelésről alkotott képe és üzenetei a II. Vatikáni Zsinat óta.

Kulcsszavak: Gravissimum educationis, nevelési paradigma, progresszív oktatás, általános hozzáférés, célközpontú oktatás

Abstract

The study defines what we can call the current educational paradigm, and what premises it can be traced back to. Its character is defined by three characteristics: progressivity,

the need for universal access, and the principle of learning outcomes in the education. The paper shows how the Catholic Church's vision and messages on education since the Second Vatican Council are related to these.

Keywords: Gravissimum educationis, educational paradigm, progressive education, universal access, learning outcomes.

Abstract

Lo studio definisce quello che possiamo chiamare il paradigma educativo attuale e quali premesse lo possono far risalire. Il suo carattere è definito da tre caratteristiche: progressività, necessità di accesso universale e principio di educazione finalizzata. L'articolo mostra come la visione e i messaggi della Chiesa cattolica sull'educazione a partire dal Concilio Vaticano II siano correlati a queste.

Parole chiave: Gravissimum educationis, paradigma educativo, educazione progressiva, accesso universale, educazione orientata agli obiettivi.

A *Gravissimum educationis* kezdetű zsinati konstitúció kiadásának hatvanadik évfordulójára rendezett tudományos konferencia szekciójának címe: „nevelési paradigmák”. Mit tarthatunk ma, e szintagmával élve „nevelési paradigmának”? Megközelítésünk szerint napjaink nevelési paradigmáit egy bizonyos tipológia szerint három karakterisztikus vonás köré csoportosíthatjuk. Az első a progresszivitás elve, a második az intézményes neveléshez való általános hozzáférés elve, a harmadik a célközpontú oktatás elve.

A progresszió

A katolikus nevelésről szóló modern egyházi megnyilatkozások markánsan hordozzák ezt a hármas karaktert. Mint a nevelés kérdéseiről általában, itt is elmondható, hogy XI. Pius pápa *Divini illius magistri kezdetű*, 1929-ben megjelenő enciklikája után a II. Vatikáni Zsinat drámai fordulatot hozott és dokumentált egyházunk szemléletében. Az 1929-es dokumentum az évezredes hagyományú, alapvetően egyházi monopóliumnak (azaz sokáig kizárólagos egyházi társadalmi szerepvállalásnak) számító oktatásügy XIX. században tapasztalható államosítása és szekularizációja nyomán egyfajta apológiaként született meg, utólag nyilvánvalóan „vesztes” helyzetben követelve vissza az egyház kizárólagos jogosultságait ezen a területen. A *Gravissimum educationis* nem csupán belátta az egyház új szerepvállalásának szükségszerűségét, de egyúttal merőben új célokat és alapelveket is meghatározott.

A zsinati konstitúció kiadása és szövege önmagában is a továbblépés (latin szóhasználatnál a *progredior* igéből: progresszió) mementója, a Nevelési Kongregáció, majd a Kultúra és Nevelés Dikasztériumának felállítása, a szervezet által kiadott számos általános, illetve egy-egy akut oktatási korproblémára adott iránymutatás pedig továbbvitte ennek a progresszióknak az igényét. Az ezredforduló után a Kongregáció

2014-es *Educating Today and Tomorrow: a Renewing Passion* című munkadokumentuma (Congregatio 2014, a továbbiakban ETT), I. Ferenc pápa 2019-es Globális nevelési egyezménytervezete (Ferenc pápa 2020, a továbbiakban GCE), illetve XIV. Leó pápa *Drawing New Maps of Hope* című 2025-ös apostoli levele (XIV. Leó 2025b, a továbbiakban DNMH) határozza meg ezt a folyamatot. A zsinati dokumentum célkitűzését, mely szerint a katolikus nevelésnek a neveléstudomány és a pszichológia mindenkor legfrissebb eredményeire alapozva, tehát értelemszerűen folyamatos megújulásban kell munkáját folytatnia, Egyházunk az ezredforduló után is fenntartja: „A katolikus iskolák alkalmat és lehetőséget adnak arra, hogy megértsük a jelent, és elképzeljük a társadalom és az emberiség jövőjét” (ETT). Ferenc pápa Egyezménye önmagában hordozza ezt a korszerűséget (Gloviczki, 2025) – nem utolsó sorban korszerű, sőt úttörő ökológiai szempontrendszerével, illetve a mesterséges intelligencia problémájának felvetésével. Végül XIV. Leó pápa nevelésképének egyik meghatározó eleme ugyanez: „[a katolikus iskolák] *Kreativitással reagálnak, új lehetőségeket nyitva a tudás és a jelentés átadására az iskolákban, egyetemeken, a szakmai és állampolgári képzésben, az iskolai és ifjúsági szolgálatban, valamint a kutatásban, mert az evangélium nem avul el, hanem »mindent újjá tesz« (Jel 21,5)*” (DNMH), sőt egyfajta általános alapelveként fogalmazza meg a progresszió imperatívuszát: „*A nevelési karizmák nem merev formulák: eredeti válaszok minden korszak szükségleteire.*” Apostoli levelének címválasztását is ebben a kontextusban értelmezi: „*A katolikus nevelés jelzőfény: nem nosztalgikus menedék, hanem a megkülönböztetés, a pedagógiai innováció és a prófétai tanúságtétel laboratóriuma. Új reményterképek rajzolása: ez a megbízatás sürgőssége*” (DNMH).

A neveléshez való általános hozzáférés

Az intézményes közösségi nevelés a mediterrán-európai típusú kultúrákban évezredekken keresztül egy roppant szűk szociokulturális elit privilégiuma volt (Gloviczki 2024, 39.). Az írás-olvasás mindennapi használatának szükségyszerűsége, a felvilágosodás eszméi és az ezzel párhuzamosan megjelenő általános tankötelezettség eszméje nyomán, miközben az elmúlt kétszáz évben a világ népességének 17%-ról mintegy 95%-ra növekedett a hozzáférés (University of Oxford), az utóbbi százalék is az iskoláztatásból kimaradó sok millió gyermeket jelent, döntően Fekete-Afrikában, de akár a fejlett országokban is, nem szólva itt a hozzáférhető oktatás elithez képesti minőségéről. Miközben az ENSZ és más nemzetközi szervezetek emberi jogi aspektusból közelítenek e problémához, az OECD és más gazdasági szervezetek arra is felhívják a figyelmet, hogy a hátrányos helyzetű személyek, családok és rétegek iskolai lemaradása az őket magába foglaló teljes társadalom gazdasági-társadalmi fejlődését akadályozza meg. Egyházunk mindehhez saját evangéliumi küldetését teszi hozzá.

Miközben a *Gravissimum educationis* is általános emberi jogként definiálja a minőségi oktatáshoz való hozzáférést, még csak szelíden utal arra, hogy a pedagógusok elsőd-

leges küldetése a legrászorultabb területekre szól, az ezredforduló után ez a szempont felerősödik: „*A keresztény nevelést a szegényekért tevékenykedő szegény egyház hitének kontextusában kell elképzelni (Lumen Gentium, 8. pont), összhangban az Egyház jelenlegi üzenetének egyik sarkalatos pontjával*” (ETT). Amikor Ferenc pápa a katolikus nevelés alapvetései közt említi a méltóság és emberi jogok, a béke és állampolgárság, valamint a testvériség és fejlődés eszméit, már teljes mértékben kapcsolódik az UNESCO vonatkozó „*Education for All*” célkitűzéséhez.

A gondolatot ismét Leó pápa teljesíti be, amikor a katolikus nevelés második legfontosabb karaktereként ezt a vonást emeli ki: „*Mindenki joga a neveléshez [...], tiszteletben tartva mindenki méltóságát [...], párbeszédet folytatva a társadalommal*” (DNMH). Egyúttal határozott iránymutatást is adva: „*A keresztény hit számára a szegények oktatása nem szívesség, hanem kötelesség.*” Ahogy ez korábban a Szentatya *Dilexi te* kezdetű enciklikájában is hangot kapott (XIV. Leó pápa, 2025a).

A nevelési célok fontossága

Miközben az iskoláztatás – jóllehet a már említett elit réteg körében – egyértelműen társadalmi szerepekre készítette fel a tanulókat, a felvilágosodás kora az iskolát a kognitív ismeretek abszolutizálásával az ismeretátadás intézményévé alakította. A XIX. századtól az iskolai nevelést-oktatást nem a valós egyéni, társadalmi, közösségi célok, hanem az „okok”: az átadandó tudományos eredmények és tételek határozták, határozzák meg. Az utóbbi évtizedekben elsősorban a munkaerőpiaci igények szembesítették az iskola-rendszert ennek a szemléletnek a súlyos elhibázottságával, megfogalmazva azt, hogy a XX–XXI. század boldog és – számukra elsősorban – boldogulni képes felnőtt személyei számára olyan kompetenciák fejlesztése lenne az oktatási rendszer feladata, mint például a komplex problémamegoldás képessége, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, az emberekkel való bánni tudás, az érzelmi intelligencia, a mérlegelés és döntésképeség vagy a rugalmas gondolkodás. Ezeket fejlesztendő területeket a neveléstudomány jó ideje négy alapelvbe sűrítette, melyeket összefoglaló néven XXI. századi kompetenciákként ismerünk: az együttműködés, a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és a kreativitás.

A katolikus egyház – bár a katolikus iskolák is áldozatául estek a felvilágosodás kultúrája ismeretátadási nyomásának – mindig is megtartotta a nevelés célszerűségének, a kimenet szerinti értékének (a neveléstudomány szaknyelvén „*learning outcomes*”-alapú megközelítésének) alapelvét, amikor mindenkor általános célul tűzte ki, hogy a gyermekeket Isten róluk alkotott képmásának felfedezésében és beteljesítésében segítsük. Leó pápa ugyanakkor azt is *expressis verbis* rögzíti, hogy a katolikus nevelés célja nem a munkaerőpiaci igények kielégítése. Ha azonban a fenti nevelési paradigmát egyházunk szóhasználatára fordítjuk, jól körvonalazódik a gondolati azonosság: hiszen a katolikus iskola célja is intellektuális ismeretbővítés helyett autonóm, együttműködő, párbeszédben élő teljes személyek nevelése. Egyházunk ezredforduló utáni iskolai célkitűzései

sorra reflektálnak a szekuláris neveléstudomány által kitűzött irányokra: a tananyag helyett az egyéni méltóság és egyediség tisztelete (ennek megfelelően szubszidiaritás a központosított/tömegoktatás helyett), a kognitív, érzelmi, társadalmi, szakmai, etikai és spirituális szempontok egyensúlya (az oktatás a nevelés eszköze), minden tanuló ösztönzése tehetségének fejlesztésére az együttműködés és a szolidaritás légkörében, az eszmék tisztelete, a párbeszédre való nyitottság, a szabadság és a gondoskodás szellemében való interakció és együttműködés képessége (ETT).

A katolikus nevelés *differentia specificája*

A kortárs nemzetközi nevelési paradigmákkal való szoros párhuzam felveti ugyanakkor annak a kérdését, vajon mindezek mellett milyen sajátos jellemzőkkel emelhetjük ki a katolikus nevelés ügyét ebből a kontextusból.

Az Isten-képmás teljes ember szemlélete és nevelése már korábban említett ilyen sajátos szempont. Ehhez tehetjük hozzá a hitre nevelés célját. Ugyanakkor ezt sem kognitív és tantárgyi keretbe helyezve. A célt már a *Gravissimum educationis* kiemeli a „hitoktatás” hagyományos keretrendszeréből: *az egymás és a tanítványok iránt szeretettel és apostoli lelkülettel tegyenek tanúságot életükkel és tanításukkal az egyetlen Mesterről, Krisztusról*. A hitre nevelés módja Leó pápa pedagógusoknak szóló intelme szerint: *„Úgy kell ragyognotok, mint a csillagoknak a mindenségben (Fil. 2,15)”*. Hitünk e vonzó és meggyőző megélésének legfontosabb eszköze a katolikus nevelés következő *differentia specificája*, az intézmények közösségi jellege, szülők pedagógusok és a teljes közösség együttműködése. Nem csupán a munkaerőpiac által megfogalmazott „kooperáció” dimenziójában, hanem a szeretetközösségben. *„Óvjátok meg a szíveteket: a kapcsolatok a vélemények előtt járnak, az emberek a programok előtt”* (DNMH).

Végül, az ezredforduló utáni megnyilatkozások szerint a katolikus nevelés egyik legfontosabb megkülönböztető jegye egy változó, ismeretlenségében és kiszámíthatatlanságában személyes és társadalmi méretű aggodalmat és bizonytalanságot ébresztő világban az evangélium hirdetése annak eredeti jelentésében: a katolikus iskola intézményében is örömhírt kell vinnünk a gyermekek és családok életébe. Sajátosságunk a remény és felelősség a teremtett világban és a teremtett emberben.

Irodalomjegyzék

- Congregatio Educationis. (2014). Educating Today and Tomorrow: a Renewing Passion. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_en.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 01.)
- Ferenc pápa (2020). *Patto Educativo Globale – Instrumentum Laboris*. *Educatio Catholica*, 6(1–2), 270–287.
- Gloviczki Z. (2024). *A holnapután iskolája*. Open Books.
- Gloviczki Z. (2025). The Global Compact on Education as a Reinterpretation of the Role of School in the 21st Century. *Educatio*, 16, 30–42.
- Leó, XIV. (2025a). *Dilexi te*. Apostolic Exhortation to All Christians on Love for the Poor.
- Leó, XIV. (2025b). *Drawing New Maps of Hope*. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 01.)
- University of Oxford Our World in Database. <https://ourworldindata.org/global-education> (utolsó letöltés: 2026. 02. 01.)

A növekedés horizontjai
Pedagógiai szempontok a *Gravissimum educationis* és
a személyközpontú megközelítés kapcsolatához

Horizons of Growth – Pedagogical Perspectives on the Relationship
Between *Gravissimum Educationis* and the Person-Centered Approach

Orizzonti di crescita – Prospettive pedagogiche sul rapporto tra la
***Gravissimum educationis* e l'approccio centrato sulla persona**

Galaczi Tibor Sch.P.
PPKE BTK Pszichológia Intézet /
PPCU Faculty of Humanities and Social Sciences
Institute of Psychology
egyetemi tanársegéd /assistant professor
ORCID: 0009-0007-4126-516X

Absztrakt

A tanulmány a II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* deklarációja és Carl Rogers személyközpontú, humanisztikus pszichológiai iskolája közötti antropológiai és pedagógiai kapcsolódási lehetőségeket vizsgálja. A központi gondolat az, hogy a keresztény nevelés és a humanisztikus pszichológia közös alapja az emberi méltóság feltétlen tisztelete és a teljes emberré nevelés eszménye, amely a személyiség kibontakoztatását célozza.

A zsinati dokumentum célja a személyiség érettségének növelése és az egyén harmonikus fejlődésének elősegítése testi, erkölcsi és értelmi dimenzióban, miközben az embert saját végső hivatásával is megismerteti. Ez a holisztikus megközelítés összhangban áll a humanisztikus elméletekkel (Maslow növekedési szükségletei, Rogers önaktualizációs tendenciája), amelyek az emberi potenciál teljes kibontakoztatását tekintik a fejlődés céljának.

A tanulmány bemutatja, hogy a *Gravissimum educationis* által szorgalmazott „lélektan eredményeinek felhasználása” hidat épít a keresztény nevelés célja és a rogersi segítő kapcsolat alapfeltételei – empátia, feltétel nélküli elfogadás, kongruencia – között.

Következésképpen a két rendszer egymást gazdagítja: a *Gravissimum educationis*

teológiai mélységet és transzcendens távlatot ad a nevelésnek, míg a rogersi személyközpontú megközelítés hiteles pedagógiai keretet kínál az integrált személyiség kibontakozásához, választ adva a 21. század fragmentált emberképének kihívásaira.

Kulcsszavak: Gravissimum educationis, személyközpontú megközelítés, Carl Rogers, keresztény nevelés, holisztikus antropológia, önaktualizáció

Abstract

This study explores the anthropological and pedagogical synergies between the Second Vatican Council's declaration *Gravissimum educationis* and Carl Rogers' person-centered, humanistic school of psychology. The central thesis posits that Christian education and humanistic psychology share a foundational commitment to the unconditional respect for human dignity and the ideal of "educating the whole person" to foster the full unfolding of the personality.

The conciliar document aims to enhance personal maturity and promote the harmonious development of the individual across physical, moral, and intellectual dimensions, while introducing the person to their ultimate vocation. This holistic approach aligns with humanistic theories—such as Maslow's growth needs and Rogers' self-actualizing tendency—which view the realization of human potential as the ultimate goal of development.

The paper demonstrates that the "application of psychological findings" advocated by *Gravissimum educationis* builds a bridge between the goals of Christian education and the core conditions of the Rogerian helping relationship: empathy, unconditional positive regard, and congruence. Consequently, the two systems mutually enrich one another: *Gravissimum educationis* provides theological depth and a transcendent perspective to education, while the Rogerian approach offers an authentic pedagogical framework for the development of an integrated personality, addressing the challenges of the fragmented 21st-century view of humanity.

Keywords: Gravissimum educationis, person-centered approach, Carl Rogers, Christian education, holistic anthropology, self-actualization

Abstract

Lo studio esamina le possibilità di connessione antropologica e pedagogica tra la dichiarazione *Gravissimum educationis* del Concilio Vaticano II e la scuola di psicologia umanistica e centrata sulla persona di Carl Rogers. L'idea centrale è che l'educazione cristiana e la psicologia umanistica condividano una base comune nel rispetto incondizionato della dignità umana e nell'ideale di un'educazione integrale, volta al pieno dispiegamento della personalità.

Il documento conciliare mira ad accrescere la maturità della persona e a promuovere lo sviluppo armonioso dell'individuo nelle dimensioni fisica, morale e intellettuale, introducendo al contempo l'uomo alla propria vocazione ultima. Questo approccio olistico è in sintonia con le teorie umanistiche (i bisogni di crescita di Maslow, la tendenza

all'attualizzazione di Rogers), che considerano la piena realizzazione del potenziale umano come fine dello sviluppo.

L'articolo illustra come l'invocato "utilizzo delle scoperte della psicologia" da parte della *Gravissimum educationis* getti un ponte tra le finalità dell'educazione cristiana e le condizioni fondamentali della relazione d'aiuto rogersiana: empatia, accettazione incondizionata e congruenza. Di conseguenza, i due sistemi si arricchiscono a vicenda: la *Gravissimum educationis* conferisce profondità teologica e una prospettiva trascendente all'educazione, mentre l'approccio rogersiano offre una cornice pedagogica autentica per la maturazione di una personalità integrata, rispondendo alle sfide poste dalla visione frammentata dell'uomo nel XXI secolo.

Parole chiave: Gravissimum educationis, approccio centrato sulla persona, Carl Rogers, educazione cristiana, antropologia olistica, autorealizzazione

1. Bevezetés

A II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* deklarációja új korszakot nyitott a keresztény nevelés történetében. A dokumentum az embert egységében szemléli: testi, lelki és értelmi dimenzióinak harmonikus fejlődését hangsúlyozza, és kimondja, hogy minden embernek:

„...személyi méltósága folytán elidegeníthetetlen joga van a neveléshez, amely megfelel élete céljának, alkalmazkodik egyéni képességeihez, neméhez, az adott kultúrához és a nemzeti hagyományokhoz, ugyanakkor nyitott a testvéri kapcsolatra más népekkel, és így a valódi egységet és békét szolgálja a földön.” (GE 1)

A keresztény antropológia alapvetése, hogy az ember hivatása a teljességre irányul, és ebben a folyamatban a nevelés az istenképiség kibontakozásának eszköze (Irudayaselvam, 2025).

A humanisztikus pszichológia hasonlóan holisztikus szemléletet képvisel: az ember önmagává válását nem pusztán intellektuális, hanem egzisztenciális útként értelmezi. Rogers (2007) szerint a valódi tanulás akkor történik, amikor a személy belső motivációból, saját érdeklődésének és fejlődési szükségleteinek megfelelően tanul. A pedagógus feladata nem a tudás közvetítése, hanem annak biztosítása, hogy a tanulás terében biztonság, empátia és elfogadás jelenjen meg (Rogers, 2007).

A *Gravissimum educationis* és a rogersi szemlélet közös metszéspontja az ember méltóságának és szabadságának tiszteletében található. Mindkét szemlélet ugyanis a növekedés belső törvényszerűségét ismeri el: az ember nem külső erő hatására, hanem saját belső hívására válaszolva fejlődik, kibontakoztatva a fejlődés egyébként a személyben meglévő nagy forrásait (Mearns & Thorne, 2011). Tringer (2010) szerint a pszichoterápia

és a nevelés közös gyökere abban áll, hogy mindkettő a személyiség formálását és a viselkedés fejlődését célozza a kapcsolat és a kommunikáció révén.

A pszichológia és a pedagógia ilyenformán egymással sajátos kölcsönhatásban álló területek: az előbbi az emberi tapasztalat belső, az utóbbi pedig annak közösségi dimenzióját vizsgálja. A keresztény antropológia ezt a két irányt egyesíti, amikor az emberi növekedés folyamatát nemcsak önismereti, hanem spirituális útként is értelmezi. A személyiségfejlődés és az istenképiség kibontakozása tehát a nevelésben nem választható el egymástól: a teljes ember nevelése a hit, a tudás és a szeretet integrációjában valósul meg.

2. Az antropológiai alapok – Az ember mint egység és folyamat

A *Gravissimum educationis* dokumentum szerint a nevelés célja, hogy „...az emberi személyt formálva szem előtt tartja a végső célt, s egyúttal a társadalom javát is, melynek az ember tagja, s melyben felnőtként a feladataival szerepet vállal” (GE 1). Ez az emberképfelfogás a keresztény antropológia alapját fejezi ki: a személy nem lezárt entitás, hanem folyamatosan kibontakozó valóság, amely a fejlődésben és a tanulásban válik önmagává (Irudayaselvam, 2025).

A humanisztikus pszichológia számos hasonlóságot mutat ezzel a szemlélettel. Carl Rogers (2018) és Abraham Maslow (2003) az emberi növekedést a személyiség belső irányultságának természetes kifejeződéseként értelmezik. Maslow (2003) szerint az emberi fejlődés célja nem pusztán az önmegvalósítás, hanem a lét értékeivel való egység (Maslow, 2003). Az öntranszcendencia ebben az értelemben a teljes emberré válás belső dinamikája: az ember akkor bontakozik ki, ha önmagát meghaladva képes az igazság, a jószág és a szépség dimenzióit integrálni.

Carl Rogers a növekedés folyamatát a kapcsolatok nézőpontjából értelmezi. Az ember a másik emberrel való hiteles, empatikus kapcsolatban válik önmagává (Rogers, 2007). A nevelés és a segítő kapcsolat közös alapja éppen ez: a fejlődés nem külső beavatkozás eredménye, hanem olyan folyamat, amelyben a személy megéli saját szabadságát, felelősségét és megteremtődik annak feltétele, hogy magát értékesnek érezze (Mearns & Thorne, 2011). Pintér (2009) szerint a személyközpontú szemlélet lényege, hogy a növekedés feltételei – a kapcsolat biztonsága és az elfogadás megtapasztalása – teremtik meg azt a pszichológiai teret, amelyben az ember képes felismerni és kibontani önmagát (Pintér, 2009; Mearns & Thorne, 2011).

A zsinati dokumentum antropológiai szemlélete és a humanisztikus pszichológia tehát ugyanarra az alapra épít: mindkettő az ember integritását hangsúlyozza, és azt vallja, hogy a fejlődés belső hívásból fakad. Tringer (2010) szerint a pszichoterápia és a nevelés közös gyökere abban érhető tetten, hogy mindkettő a személyiség formálását célozza a kapcsolat és a kommunikáció révén. A *Gravissimum educationis* ennek a gondolatnak ad mintegy teológiai keretet, amikor az embert nem elszigetelt létezőként, hanem közösségi és transzcendens viszonyokban értelmezi.

Az ember tehát nem tárgy, hanem alany – olyan lény, aki saját történetének alkotója, miközben kapcsolataiban és a transzcendens valóságban fedezi fel önazonosságát. Stanislaus Irudayaselvam (2025) szerint ez az integrált látásmód az, amely a nevelést a teljes ember formálásának eszközévé teszi. A humanisztikus pszichológia és a keresztény pedagógia tehát ebben a közös horizontban találkozik: mindkettő az ember méltóságából indul ki, és a növekedés szabadságát tekinti a nevelés végső céljának.

3. A nevelés mint személyes és közösségi növekedés

A *Gravissimum educationis* szerint a nevelés célja, hogy az ember teljes személyiségében növekedjék, és érett tagja legyen a közösségnek. A keresztény nevelés nemcsak a tudás átadását szolgálja, hanem az emberi és spirituális érlelődés folyamatát is: hogy a keresztények „...hívásuk tudatában tegyenek tanúságot a bennük élő reményről, s fáradozzanak a világ keresztény formálásán, mely által a Krisztustól megváltott ember teljes szemléletébe fölemelt természetes értékek az egész társadalom javát szolgálják” (GE 2).

A humanisztikus pszichológia hasonlóképpen a kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozza. Maslow (2003) szerint a növekedés csúcspontja az öntranszcendencia, amikor a személy kilép önmaga határaiból, és a lét értékeivel – az igazsággal, a jósággal és a szépséggel – lép kapcsolatba. Ez a fejlődés nem az elkülönült egyén önmegvalósítása, hanem az emberi és közösségi valóság mélyebb integrációja.

Rogers (2007) a tanulás folyamatát is ebben a kapcsolati térben értelmezi: egyfelől a tanulni vágyó szándékában, másfelől pedig a pedagógus azon törekvésében, amellyel a növekedés feltételeit megteremti (Rogers, 2018). Ennek a térnek feltétel nélkül elfogadónak, így biztonságot teremtőnek kell lennie (Rogers, 2007). Ilyenformán a tanulás belső folyamattá válik, amelyben a személy nem csupán ismereteket szerez, hanem önmagát is alakítja, és egyre inkább képes belső képességei és potenciáljai kibontakoztatására (Rogers, 2018).

Pintér Gábor rámutat, hogy a rogersi szemlélet ún. nem-terápiás hatótényezői – az empátia, a kongruencia és a feltétel nélküli elfogadás – minden személyközpontú segítő kapcsolatban érvényesek (Pintér, 2009). A növekedés tehát mindig kapcsolatban történik: a személy a másikkal fűződő hiteles viszonyban tapasztalja meg saját lehetőségeit. Tringer (2010) kiegészíti ezt a gondolatot azzal, hogy a nevelés és a pszichoterápia közös alapja a kommunikáció és a kölcsönös megértés; mindkettő célja a személyiség fejlődésének támogatása, a kapcsolati tapasztalat révén.

Irudayaselvam (2025) a *Gravissimum educationis* értelmezésében hangsúlyozza, hogy a keresztény nevelés nem korlátozódik az egyéni fejlődésre, hanem a közösségi és társadalmi dimenziót is magában foglalja. A nevelés így nemcsak a személy, hanem egyszersmind a közösség formálásának tere is, ahol a hit, a tudás és a szolgálat egységbe rendeződik. Kaha és Viktorahadi (2024) ezt a folyamatot a zsinati dokumentum mintegy tágabb kontextusában értelmezik: a *Gravissimum educationis* hatására az egy-

házi oktatás nyitottabbá vált a modern tudományok, így a pedagógiai és pszichológiai eredmények befogadására is, elősegítve a vallásközi párbeszédet és a nem katolikus intézményekkel való együttműködést.

A keresztyény és a humanisztikus pedagógia közös pontja, hogy az embert kapcsolatban látja: önmaga csak a másokban és a közösségben válhat teljessé. A nevelés ezért mindig kettős természetű: személyes és közösségi, belső és társas folyamat egyszerre. Ebben az összefüggésben a növekedés nemcsak pszichológiai, hanem spirituális út is, amelyben az ember az istenképiségben való részvétel által fedezi fel saját teljességét.

4. A teológiai horizont – A nevelés mint üdvösségi folyamat

A *Gravissimum educationis* teológiai alapja az ember istenképiségének fokozatos kibontakozását hangsúlyozza (Nicolson, 2022). A nevelés itt nem csupán intellektuális folyamat, hanem része annak az üdvösségtörténetnek, amelyben az ember a teremtet Istennel való kapcsolatban érik és növekszik. A dokumentum szerint a keresztyény nevelés célja, hogy a megkeresztelt ember felnőtté váljék a hitben és eljusson Krisztus érett férfikorának mértékéhez (GE 2). Ez az emberképfelfogás a pedagógiai folyamatot nem technikai, hanem spirituális dimenzióban értelmezi: a tanulás az ember üdvösségi útjának része, ahol a hit, a tudás és az élet egységet alkot (Irudayaselvam, 2025).

Az oktatás tehát az ember minden dimenzióját érinti, és az istenképiségben való növekedés útja (Nicolson, 2022). A tanulás nem pusztán kognitív tevékenység, hanem olyan tapasztalat, amelyben az ember önmagát és a transzcendenst egyszerre ismeri meg. A fejlődés így a kegyelem és a szabadság közös tere: az ember akkor válik önmagává, ha felismeri, hogy léte a Teremtővel való kapcsolatban gyökerezik.

Florens Prasetyo Ade Kurniawan Kaha és R.F. Bhanu Viktorahadi 2024-es tanulmánya rámutat, hogy a *Gravissimum educationis* dokumentum sajátos nyitottsága nem az identitás feladását, hanem annak elmélyítését jelenti: a keresztyény pedagógia képes párbeszédet folytatni a világgal, miközben hű marad saját belső, az egyház hagyományából származó forrásaihoz. A tanulás így az isteni és az emberi együttműködés helyévé válik.

Owe Wikström (2000) valláspszichológiai megközelítésben ugyanezt a dinamikát ragadja meg, amikor rámutat az emberi élet alaptapasztalatainak alapvetően szimbólumokban történő kifejezésére, hozzátéve, hogy ezek az ősi jelképek a maguk idejében egzisztenciális kérdésekre adott válaszok voltak. Ez a perspektíva rávilágít arra, hogy a nevelés nemcsak az értelem, hanem a szimbolikus tapasztalat formálása is. A keresztyény pedagógia az ember belső, spirituális természetű növekedését az élet szentségének horizontjába helyezi: a tanulásban egyszerre valósulhat meg az istenképiség növekedése és párhuzamosan a magasabb szintű önaktualizáció (Maslow, 2003).

A nevelés tehát a kegyelem eszközévé válhat: az ember Isten jelenlétében válik egyre inkább önmagává. Ebben a folyamatban a tudás nem önmagáért való, hanem az igazság keresésének útja, amely végül a szeretetben teljeseedik ki. A *Gravissimum*

educationis tanítása szerint a nevelés a személyiség teljes kibontakozását szolgálja, mert az ember végső célja nem más, mint hogy Krisztus lelkületével jobbra alakítani a világot (GE 3).

Konklúzió – A teljes ember pedagógiája

A *Gravissimum educationis*, a személyközpontú és humanisztikus pszichológia, valamint a valláspszichológia közös alapja az embernek mint integrált valóságnak a felfogása. Mindhárom megközelítés az ember méltóságából indul ki, és abban a meggyőződésben osztozik, hogy a nevelés célja a személy teljes kibontakozása. Az ember nem részek összessége, hanem egység, amelyben testi, lelki, értelmi és spirituális dimenziói kölcsönösen alakítják egymást (Pintér, 2009). A keresztény nevelés ebben a folyamatban az istenképiség kiteljesítését szolgálja, míg a humanisztikus pszichológia az önmegvalósítás és az öntranszcendencia belső dinamikáját tárja fel (Maslow, 2003; Rogers, 2007).

Maslow (2003) szerint az önmegvalósítás a lét értékeivel való egységet is jelenti. Ez a gondolat teológiai távlatban is érvényes: a keresztény emberkép szerint az ember akkor válik teljessé, amikor önmagát meghaladva a transzcendenshez kapcsolódik. A humanisztikus szemlélet és a zsinati tanítás így nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő látásmódot képvisel: a *Gravissimum educationis* a nevelés céljához teológiai mélységet ad, a rogersi megközelítés pedig a gyakorlati, személyközpontú pedagógiai eszköztárat biztosítja (Irudayaselvam, 2025).

A belső növekedési dinamika, ahogyan a keresztény pedagógia is képviseli, feltételezi a pedagógus nem uralkodói, hanem kísérői szerepét, akinek elsődleges célja, hogy a megfelelő biztonságot nyújtson, és így a személyben megszülessen a vágy a kibontakozásra és az igazság keresésére.

A teljes ember pedagógiája ezért nem egyetlen rendszer vagy módszer, hanem olyan látásmód, amely a személy egészére irányul. A *Gravissimum educationis* ezt a folyamatot az istenképiség, a humanisztikus pszichológia pedig az önaktualizáció fogalmával írja le: az ember növekedése a szabadságban és a kapcsolatban alapvető jelentőségű. A keresztény antropológia és a rogersi személyközpontú pedagógia közös pontja az, hogy az ember a szeretet, a hit és a tudás egységében válik teljessé.

Ez a szemlélet választ adhat a 21. század fragmentált emberképének kihívásaira: a nevelés nemcsak információátadás, hanem a személyiség formálásának és a közösség építésének tere is. A teljes ember pedagógiája így egyszerre szolgálja az ember belső növekedését és a társadalom megújulását – olyan útként, ahol az ember önmaga és mások számára is az istenképiség valóságát tükrözheti.

Irodalomjegyzék

- A II. Vatikáni Zsinat Gravissimum Educationis kezdetű deklarációja a keresztény nevelésről (1965). In Cserhádi J. & Fábíán Á. (szerk.). (é. n.), A II. vatikáni zsinat tanítása. A zsinati döntések magyarázata és okmányai. Szent István Társulat.
- Irudayaselvam, S. (2025). Gravissimum Educationis: An Inception of Holistic Education. *Iris Journal of Educational Research* 5(3), 1–7. <https://doi.org/10.33552/IJER.2025.05.000607>
- Irudayaselvam, S. (2025). Gravissimum Educationis: An Inception of Holistic Education. Don Bosco Institute of Philosophy.
- Kaha, F. P. A., & Viktorahadi, R. F. B. (2024). Post- and pre-Vatican II Council Perspectives on Church Education. *Hanifiya: Jurnal Studi Agama-Agama*, 7(2), 153–160. <https://doi.org/10.15575/hanifiya.v7i2>
- Maslow, A. H. (2003). A lét pszichológiája felé (ford. Ritoók Zs.). Edge 2000.
- Mearns, D., & Thorne, B. (2011). Személyközpontú tanácsadás és pszichoterápia (ford. Váradi J.). Oriold és Társai.
- Nicolson, S. (2022). Theology of Education in the Second Vatican Council's Gravissimum Educationis. *Theology and Philosophy of Education*, 1(1), 32–39.
- Pintér, G. (2009). Személyközpontú tanácsadás és pszichoterápia. In Kulcsár É. (szerk.), Tanácsadás és terápia. ELTE Eötvös.
- Rogers, C. R. (2018). Valakivé válni. A személyiség születése (ford. Simonfalvi L.). Edge 2000.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H.J. (2007). A tanulás szabadsága. Edge 2000.
- Tringer, L. (2010). Lélekgyógyászati eszközök a pedagógiában. *Deliberationes*, 3(1), 211–218.
- Wikström, O. (2000). A kifürkészhetetlen ember: Valláspszichológiai és teológiai alapvetés. Luther.

3. SZEKCIÓ

MAI NEVELÉSI PARADIGMÁK

(ELNÖK: RUBOVSKY RITA)

Gyermekkép-változatok az ezredfordulón

Variations in the Image of the Child at the Turn of the Millennium

Varianti dell'immagine del bambino al passaggio del millennio

Pukánszky Béla

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar /
Eszterházy Károly Catholic University Faculty of Pedagogy
professor emeritus*

ORCID: 0000-0002-7662-1044

„Kind sein – kein Kinderspiel”¹

Absztrakt

A neveléstudományi paradigmák és gyakorlati pedagógiai irányzatok nevelési céltételezését erőteljesen befolyásolja az adott történeti kor és kultúra gyermekről alkotott képe. A nevelés céljának meghatározása nemcsak az embereszmény mint elérendő cél függvénye, hanem a kiinduló állapotot megtestesítő gyermekképe is. A gyermekkép elvont szintjén egy adott korszak és kultúra gyermekről alkotott mentális képei rajzolódnak ki, amelyek nem feltétlenül alkotnak egységes rendszert, de bizonyos tendenciák, domináns szerepet játszó gyermekképek jól elkülöníthetők. Tanulmányunk fókuszában a 20. század második felétől kezdődő időszakban megjelentő, főleg angolszász nevelési

¹ „Gyermeknek lenni nem gyerekjáték”. A Petra Larass által szerkesztett millenniumi gyermekkor-kiállítás katalógusának címe.

tanácsadó kézikönyvek lapjain testet öltő gyermekkép jellegzetes vonásait keressük. Elemzésünkben a nyugat-európai és amerikai társadalmak liberális nevelésfelfogásából indulunk ki, és áttekintünk néhány emblemikus publikációt, amelyek a gyermekkor radikális átalakulását vagy akár annak végét jövendölik. Az analízisben elsősorban Benjamin Spock, Marie Winn, Neil Postman és David Elkind emblemikus könyveit vesszük górcső alá, de figyelmet fordítunk az ezredfordulón kibontakozó úgynevezett „Kinderculture” mozgalomra is, amelynek célja a befolyásos nyugati médiabirodalmak által radikálisan befolyásolt gyermekkép és az abból adódó diszfunkcionális szülői nevelés tudományos igényű vizsgálata, illetve az aggasztó helyzetből kivezető út keresése. Tanulmányunk végén kitérünk a kiüresedett és eltorzított gyermekképekből adódó nevelési deficit és pedagógiai diszfunkció elleni tudatos lépések fontosságának megfogalmazására is.

Kulcsszavak: gyermekkortörténet, gyermekkép, a gyermekkor válsága, nevelési értékek, katolikus pedagógia

Abstract

The setting of educational goals within scientific paradigms and practical pedagogical trends is powerfully influenced by the concept of the child held by a given historical era and culture. Defining the aim of education is a function not only of the human ideal as the goal to be achieved but also of the image of the child that represents the initial state. At the abstract level, mental representations of the child formed by a specific era and culture emerge; while these do not necessarily constitute an unified system, certain tendencies and dominant images are clearly distinguishable. The focus of our study is to identify the characteristic features of the child-image embodied in the pages of primarily Anglo-American parenting manuals (*advice literature*) published from the second half of the twentieth century onwards. In our analysis, we proceed from the liberal educational perspective of Western European and American societies and review several seminal publications that predict the radical transformation, or indeed the disappearance of childhood. The analysis primarily scrutinizes the emblematic works of Marie Winn, Neil Postman, and David Elkind, but also devotes attention to the so-called “Kinderculture” movement emerging at the turn of the millennium. The objective of the latter is the scholarly examination of the image of the child – radically influenced by powerful Western media empires – and the resulting dysfunctional parenting, as well as the search for a solution to this troubling situation. Finally, our presentation addresses the importance of taking conscious steps to counter the educational deficits and pedagogical dysfunctions arising from hollowed-out and distorted images of the child.

Keywords: history of childhood, image of the child, crisis of childhood, educational values, Catholic pedagogy

Abstract

La definizione degli obiettivi educativi nei paradigmi della scienza dell'educazione e nei principali orientamenti pedagogici è fortemente influenzata dall'immagine del bambino propria di una determinata epoca storica e culturale. La determinazione del fine dell'educazione dipende non solo dall'ideale umano da raggiungere, ma anche dalla concezione del bambino quale stato di partenza. A livello astratto, l'immagine del bambino riflette le rappresentazioni mentali di un'epoca e di una cultura, che non costituiscono necessariamente un sistema unitario, ma nelle quali è possibile distinguere alcune tendenze e modelli dominanti. Il nostro studio si concentra sulle caratteristiche dell'immagine del bambino che emerge, a partire dalla seconda metà del XX secolo, soprattutto nei manuali anglosassoni di consulenza educativa. L'analisi prende avvio dalla concezione educativa liberale delle società dell'Europa occidentale e degli Stati Uniti e passa in rassegna alcune pubblicazioni emblematiche che preannunciano la radicale trasformazione o addirittura la fine dell'infanzia. In particolare, esaminiamo le opere rappresentative di Benjamin Spock, Marie Winn, Neil Postman e David Elkind, prestando attenzione anche al cosiddetto movimento "Kinderculture", sviluppatosi intorno al passaggio di millennio, che mira a studiare in modo scientifico l'immagine del bambino profondamente influenzata dai potenti imperi mediatici occidentali e le conseguenti disfunzioni educative, nonché a individuare possibili vie d'uscita dalla situazione problematica. In conclusione, lo studio sottolinea l'importanza di interventi consapevoli per contrastare i deficit educativi e le disfunzioni pedagogiche derivanti da immagini del bambino svuotate o distorte.

Parole chiave: storia dell'infanzia, immagine del bambino, crisi dell'infanzia, valori educativi, pedagogia cattolica

1. A gyermekkortörténet mint tudomány alakulása

A gyermekkortörténet fiatal tudományág; születése a 20. század hatvanas éveire tehető. Kialakulása és fejlődése ahhoz a történetírásban lezajló szélesebb folyamathoz köthető, amely az ember személyes kapcsolatrendszerének, gondolkodásmódjának és hétköznapi viselkedésének történetére irányította a kutatók figyelmét.

A 20. század harmincas éveiben megalakuló francia „Annales-kör”, melynek tagjai már egy újfajta történetírás iránt kötelezték el magukat, úgy látta, hogy a hagyományos nemzet- és államközpontú történetírás csak leegyszerűsítve képes bemutatni az emberi élet személyes történéseit. Keveset mond az adott történeti kor hétköznapijainak szereplőiről, az életüket öröm és bánat között élő hús-vér emberekről. Az Annales-kör multidiszciplináris törekvései, valamint az időközben kibontakozó angolszász „new history” a 20. század hatvanas-hetvenes éveire egy új történetírói paradigma kialakulásához vezetett.

A hétköznapi emberre és környezetére figyelő történetírás új irányzata a család- és

a gyermekkortörténet is. Az előbbi főleg a mikrokörnyezet szociális aspektusaira figyel, a szocializáció, a szerepelsajátítás sajátos folyamatait kutatja a múltban, az utóbbi pedig elsősorban az egyes korok gyermekképét, gyermekek iránti attitűdjeit vizsgálja.

Az új tudományág fejlődéstörténetének állomásairól szólva egy jelentős alapművet szokás kiemelni, amelynek megjelenése előtt rendszeres gyerekortörténeti kutatásról nem beszélhetünk. Philippe Ariès *A gyermek és a családi élet az ancien régime korában* (1960) című könyvében a következő téziseket fogalmazza meg:

1. A középkori ember nem rendelkezett egyértelműen körülírható gyermekkor-felfogással; nem volt jellemző rá a gyermeki sajátosságok iránti érzékenység. A gyermek attól kezdve, hogy megélt anyja vagy dajkája gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmának részévé vált.
2. A gyermekkor mint elkülönített életszakasz fogalma – és az ezzel kapcsolatos reflexió – a polgárosodás kezdetétől jelenik meg. Ettől kezdve azonban a gyermekek korábbi korlátlan szabadsága megszűnt. A család és az iskola egyre hevesebben törekedett nevelés útján való formálásukra.

Az új felfogás elterjedése több új szokásban testesült meg:

- a) A kisgyermek egyre gyakrabban vált a felnőttek számára mulatság, felüdülés forrásává. A szülők egyre gyakrabban kényeztették kisgyermeküket. A korabeli erkölcsnemesítő pedagógiai művek szerzői viszont egyre ingerültebben reagáltak a szülői kényeztetés megnyilvánulásaira.
- b) Az újkor felfedezte a gyermeknek a felnőttől eltérő sajátosságait. A neveléssel foglalkozó szerzők kifejtették, hogy a gyermek „törekeny és veszélyeztetett” teremtmény, aki nevelésre szorul. Ez kétféle törekvéshez vezetett. Egyfelől a szülők egyre inkább szeretnék volna megóvni gyermekeiket az élet szennyes oldalától, ezzel „konzerválták a gyermekkort”. Másfelől egyre következetesebben fejlesztették erkölcsét, jellemét. Megszületett a gyermekek számára írt illemtankönyv műfaja. A „jól nevelt gyermek” ideáljának a megjelenésével viszont „örégitették” a gyermeket.

Az iskola egyre többek számára válik hozzáférhetővé. Belső életét szigorú szabályok egész sora határozta meg, egyre gyakrabban büntették a vétkeket testi fenytéssel. A verés, amely kezdetben csak a kicsikre korlátozódott, egy idő után az egész diákságra kiterjedt. A középkor parttalan szabadságát a gyermekek számára a teljes kontroll világa váltotta fel.

Ariès téziseit Shulamith Shahar cáfolja. *A gyermekek a középkorban* című, 1990-ben megjelent könyvében a virágzó és a késő középkor századainak gyermekképét vizsgálja. Részletesen bemutatja a csecsemőhalandóság, a gyermekgyilkosság, a kitevés, a rendkívül gyakori gyermekbalesetek okait és körülményeit.

Shahar tézise szerint a szülő-gyermek kapcsolatnak vannak történeti korokon átívelő,

változatlan elemei. Ariès felfogásával szemben azt állítja, hogy a középkori ember a gyermekkor az életciklus körülhatárolt szakaszaként érzékelte, tehát létezett a gyermekkor felfogása, léteztek nevelési elméletek és normák. A középkorban már kialakult a gyermekgondozás gyakorlata, amelyet nemzedékről nemzedékre hagyományozták át. A szülők törődtek gyermekeikkel, érzelmi és anyagi „tőkét fektettek beléjük”.

Logikus okfejtéssel bizonyítja, hogy a középkori „nevelési elméletek” több rokonságot mutatnak a 20. századi pszichológia és pedagógia teóriáihoz, mint a 18. században közelebbi nevelési koncepciók. A középkori szerzők többségének felfogása szerint ugyanis a gyermekkel hétéves koráig gyöngéden kell bánni, nem szabad vele szemben túlzott követelményeket támasztani.

Az amerikai pszichológus-történész Lloyd DeMause saját koncepcióját Ariès téziseivel vitatkozva dolgozta ki. Ez az úgynevezett „pszichogenetikus” fejlődésmodell. Munkatársaival írt tanulmánykötetében (DeMause, 1974) drámai hangon ecseteli a régi gyermekek szenvedéseit: „A gyermekkor története rémálom, amelyből most kezdünk felébredni. Minél jobban visszafele haladunk a történelmi korokban, annál több jelét találjuk a gyerekek elhanyagolásának, [...] és annál nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekeket megölték, kitették, kínozták, vagy szexuálisan bántalmazták.” DeMause egy lassú fejlődési folyamatot vázol fel, amelynek során a szülők és gyermekeik egyre közelebb kerülnek egymáshoz.

Szerinte három olyan alapvető reakciótípus létezett a történelem folyamán, amellyel a szülők gyerekeikkel kapcsolatos attitűdje leírható:

1. *Projektív (kivetítő) reakció (projective reaction)*: az anyák saját tudatalattijukból táplálkozó félelmeiket, szorongásaikat vetítik gyermekükre.
2. *Fordított reakció, „szerepmegfordítás” (reversal reaction)*: a gyerek ekkor sajátos „felnőtt-alakként” szerepel, olyan figuraként, aki a szülők saját gyermekkorában fontos szerepet játszott.
3. *Empatikus reakció (emphatic reaction)*: a szülők „belehelyezkednek” gyermekük szükségleteibe, és megkísérlik kielégíteni azokat.

DeMause elméleti rendszerében az egyes történelmi korszakokra vetíti ki ezt a három alapvető reakciótípust:

1. *Gyermekgyilkosság* (az antikvitástól a körülbelül Kr. u. 4. századig terjedő időszak): A szülők gyakran úgy szabadulnak meg a gyerekeikkel szembeni gondozási kötelességüktől, hogy a saját tudatalattijukból származó szorongásaikat és félelmeiket vetítik ki rájuk. Gyakori a gyermekgyilkosság.
2. *Kitevés* (4–13. század): A szülők úgy kívántak megszabadulni kínzó projekcióiktól, hogy szoptatós dajkához adták, kolostorba küldték, nevelőszülők gondjaira bízták, szolgának adták gyermekeiket. Szélsőséges esetben elhagyták, „kitették”

- őket. Mindennapos volt a gyerekek verése. A szoros pólyázás évszázadokon át uralkodó szokása is a kitevés látens formájaként értelmezhető.
3. *Ambivalencia* (14–17. század): A szülők úgy tekintettek gyermekeik testére és lelkére, mint alakítható viasztömbre. A 14. századtól kezdve egyre gyakrabban jelennek meg gyermekek neveléséhez tanácsokat adó útmutató kézikönyvek (regimen). A 17. századra megszületik az „ártatlan gyermek” mítosza is. E két tendencia ütközőpontján a szülő-gyermek kapcsolatra távolságtartás és a kötődés ambivalenciája lesz jellemző.
 4. *Intrúzió (behatolás, birtokbavétel)*² (18. század): A szülők ekkor már arra törekszenek, hogy minél közelebb kerüljenek gyermekeikhez, s birtokba vegyék lelkük legmélyebb rétegeit is. A szülői kontroll egyre áthatóbb lesz; a gyerekeket korán engedelmisségre szoktatják.
 5. *Szocializáció* (19–20. század közepe): A nevelés célja az, hogy a gyermek önként alávesse magát az együttélés normáinak, zökkenőmentesen beilleszkedjék a társadalomba. A 19. században már az apák sem „alkalmi vendégek” a gyermeknevelés terén.
 6. *Támogatás, empátia* (1950-től): a szülők az empátia révén „belehelyezkednek” gyermekük lelki állapotába, hogy megérthessék őket és kielégíthessék szükségleteiket.

Fontos tudni, hogy DeMause a szülő-gyermek kapcsolat egyes alapformáit nem kizárólagosan rendeli hozzá az egyes történelmi periódusokhoz, azaz nem egymást felváltó attitűdformákról beszél. Éppen ellenkezőleg: a pszichogenikus fejlődés során a szülő-gyermek kapcsolat alapvető formái egyre differenciáltabbá válnak; a régiek fennmaradnak, s újak kapcsolódnak hozzájuk.

A gyermekkortörténet-írás olyan klasszikusai, mint Ariès és DeMause, viszonylag kevés figyelmet fordítanak az újkor utáni korszakok gyermekképének, gyermekfelfogásának alakulására. Mindenesetre tanulságos Ariès okfejtése arról, hogy az újkori szülők egyre jobban igyekeznek felkészíteni gyermekeiket az élet megpróbáltatásaira. Ennek a felkészítésnek a színtere pedig mindinkább az iskola lesz. Az iskola azonban kiragadja a gyermeket saját világából, s helyette egy pedáns fegyelemre épülő zárt világba veti. Éppen így alakul át a tradicionális szülők egykori közömbössége egy újfajta, szinte „kínzó” szeretetté, amely a gyerek „minden áron való”s nevelésében ölt testet. A szülők és az iskola megnövekedett nevelői aspirációit jól érzékelteti DeMause is, amikor a gyerek lelkébe való erőszakos behatolást, az „intrúzió”-t ecseteli. De ide sorolható a következő időszak is, a 19. század, amely továbbra is a szocializációban, a gyermek társadalomba való beillesztésében látja a szülők és az iskola fő célját.

Angol szociológusok (például Jenks [1996] és Hendrick [1997]) a publikációikban már meghaladják a gyermekkor pszichológiai fejlődéselv alapján történő értelmezé-

² Az „intrúzió” eredetileg a geológiában használatos kifejezés. Jelentése: a magma nagyobb tömegeinek behatolása a kőzetek közé.

sét, amely szerint az „éretlen, egyszerűen gondolkodó, irracionális gyermek és az érett, komplex módon, racionálisan gondolkodó felnőtt” jól megkülönböztethető egymástól (Golnhofer-Szabolcs, 2005, 30.; Szabolcs, 2011, 22.). A gyermekkor univerzális, fejlődés-elvű megközelítési módja tetszetősnek és frappánsnak tűnik, mert egy-egy történeti korszak és kultúra gyermekképére, gyermekfelfogására egyetemes magyarázatot kínál. Ez a paradigma mégis csak egy a lehetséges interpretációk közül – hangoztatják az angol szociológus szerzők, akik a gyermekkort társadalmi konstrukcióként értelmezik. A gyermekkor társadalmi képződményként való értelmezéséből pedig az is következik, hogy a vizsgálat tárgyává tett gyermekkor-kultúrát saját belső, immanens értékeinek figyelembevételével kell leírni és értelmezni, nem pedig úgy, mint egy vélelmezett fejlődési folyamat egyik átmeneti stációját.

A szociológiai gyermekkor-felfogás szerint időben és térben egymás mellett létező gyermekkorok sokaságáról beszélhetünk, így történetileg is tetten érhető a gyermekkor megkonstruált jellege (Szabolcs, 2011, 12.). Egy adott történeti korszakra jellemző domináns gyermekkor helyett e felfogás értelmében a gyermekkorok (és ebből adódóan a gyermekképek, gyermekfelfogások, gyermekszemléletek) sokaságáról lehet beszélni, amelyek akár egymással ellentétben levő társadalmi értékeket is hordozhatnak. Egymás mellett létezhetnek például az ártatlan gyermek képéről alkotott felfogásra épülő gyermekfelfogások és a gonosznak tartott gyermek toposzából kiinduló gyermekkor-konstrukciók.

Egy adott társadalmi csoport, egy közösség, egy kultúra megkonstruálja a gyermekre, gyermekkora vonatkozó, ideológiai elemekkel is átszőtt nézeteit, felfogásmódját. Ilyen például a közoktatás tömegessé válásával párhuzamosan kialakuló „iskolás gyermek”-ről alkotott kép kialakulása a 19. században, vagy később a 20. századi fogyasztó társadalomban a reklámpar új céltáblájaként a „fogyasztó gyermekről” alkotott kép megjelenése. Legújabbban pedig az internet által biztosított „on-line” életmód révén kialakuló „digitális gyermekkor” fogalma is feltűnt a gyermekkortörténet szakirodalmában.

2. A fogyasztói társadalmakban megjelenő gyermekkép-változatok az ezredfordulón

A 20. század utolsó harmadára az angolszász társadalomtudományi diskurzusban egyfajta „morális pánik” és mélyreható kultúrpezzszimizmus jelent meg a gyermekkor intézményét illetően. Az 1970-es és 80-as évek fordulóján az Egyesült Államokban a tömegmédia elterjedése, a családmódel átalakulása és a fogyasztói társadalom nyomása alatt radikálisan átvértékelődött a gyermekről alkotott kép.

A következőkben négy, egymással szoros intellektuális szimbiózisban álló alaplátvön keresztül vizsgáljuk ezt a folyamatot. Marie Winn, David Elkind és Neil Postman munkái nem csupán elszigetelt kórképek, hanem egy koherens elméleti keretrendszer elemei, amelyek a technológiai (Winn, 1977), a pszichológiai (Elkind, 1981), a médiaökológiai (Postman, 1982) és a nevelésszociológiai (Winn, 1983) dimenziókat tárják fel. E szerzők

közös nevezője az a felismerés, hogy a gyermekkor nem biológiai állandó, hanem egy sérülékeny társadalmi konstrukció, amely a modernitás feltételei között erodálódni kezdett.

2.1. A médium hatalma a tartalom felett

A diskurzus nyitányát és egyben legprovokatívabb felütését Marie Winn (1936–2024) fogalmazta meg. 1936. október 21-én látta meg a napvilágot Marie Wienerová néven Prágában. Zsidó származású családja a nácizmus előretörése elől menekült el; 1939-ben, mindössze hároméves korában érkezett az Egyesült Államokba. Édesapja, Dr. Joseph Winn orvos, édesanyja, Joan Winn (született Taussig) pedig jogász volt, aki később a Voice of America rádióadónál dolgozott. Ez az intellektuális, európai gyökerekkel rendelkező közeg alapozta meg Winn későbbi, kultúraféltő attitűdjét. Winn felsőfokú tanulmányait a Radcliffe College-ban kezdte, majd a Columbia Egyetemen szerzett diplomát 1959-ben. Férje, Allan Miller dokumentumfilmes és karmester volt.

Pályáját kezdetben nem pedagógiai szakíróként, hanem gyermekkönyvek és dalgyűjtemények szerzőjeként/szerkesztőjeként indította, ami azonban közvetlen betekintést engedett számára a gyermeki kultúra tradicionális formáiba.

Saját gyermekeinek nevelése során, az 1960-as és 70-es évek fordulóján kezdte észlelni azokat a mélyreható változásokat, amelyek a gyermekkor társadalmi konstrukcióját érintették. Ebből a személyes megfigyelésből születtek meg legfontosabb társadalomkritikai művei. Marie Winn 2024. december 25-én hunyt el New Yorkban.

Marie Winn jelentősége a neveléstudományban kettős. Egyrészt *médiakritikus*, aki a Marshall McLuhan-i hagyományt folytatva a technológia szocializációtörzítő hatására figyelmeztetett. Másrészt *gyermekkortörténész* (a szó esszéírói értelmében), aki rögzítette a 20. század végi amerikai középosztálybeli család válságát. Pedagógiai munkái ma is alapvető hivatkozási pontok a digitális kor gyermekkor-kutatásában.

Pályája elején Winn a cselekvéses pedagógia és a közösségi játék fontosságát hangsúlyozta. Társszerzővel írt könyve a játszócsoportok szervezéséről szól, ami a 60-as évek végén az intézményes óvodai nevelés alternatívájaként vagy kiegészítéseként szolgált (Winn, 1969). Bár nem elméleti mű, a gyermekkép változása szempontjából érdekes az általa szerkesztett antológia, amely a csecsemőgondozás és a kisgyermekkor irodalmi és szakmai reprezentációit gyűjtötte össze (Winn, 1973).

Winn 1977-ben publikált, *The Plug-In Drug: Television, Children, and the Family* című műve paradigmaváltást hozott a médiapedagógiában. A provokatív cím (*The Plug-In Drug* – szabad fordításban: *Konnektoros kábítószer*) nem pusztán retorikai fogás. Winn részletesen elemzi a televíziózás és a szerfüggőség közötti párhuzamokat:

1. *Tudatmódosító hatás*: a televíziónézés egyfajta „transzállapotot” idéz elő, amely kikapcsolja a valóságot.
2. *Függőség és elvonási tünetek*: a szerző esettanulmányokkal illusztrálja, hogy a készülő megvonása a gyermekeknél (és felnőtteknél) dührohamokat, szorongást és strukturálatlanság érzését váltja ki.

3. *A féltekeelmélet*: Winn sokat hivatkozott (a korabeli neurológiai kutatásokra alapozva) a jobb és bal agyfélteke működésére. Érvelése szerint a televíziózás elsősorban a vizuális-térbeli (jobb) féltekét stimulálja, miközben a verbális-analitikus (bal) féltekét „altatja”, ezáltal visszaveti a nyelvi készségek és az olvasásértés fejlődését. (Ezen állítások neurológiai pontosságát a későbbi agykutatások árnyalták, de a passzivitáselmélet pedagógiai relevanciája megmaradt.)

A korabeli viták többsége a televízió *tartalmára* fókuszált – arra, hogy az erőszak és a szexualitás ábrázolása milyen hatással van a gyermekekre. Winn ezzel szemben Marshall McLuhan nyomán (akinek tézise így foglalható össze: „a médium maga az üzenet”) azt állította, hogy a tartalom másodlagos. Érvelése szerint a televíziózás legfőbb veszélye magában a tevékenység *természetében* rejlik.

Winn a „kiszorítási hipotézis” (displacement hypothesis) révén érvelt a legmeggyőzőbben: a képernyő előtt töltött passzív órák nem csupán üresjáratok, hanem elmulasztott lehetőségek, aktív veszteségek. Kiszorítják a gyermek életéből azokat a tevékenységeket, amelyek a kognitív és érzelmi fejlődéshez elengedhetetlenek: a belső képeket mozgósító olvasást („az olvasás válsága”), a szociális kompetenciákat fejlesztő szabad játékot („a játék halála”) és a családi interakciókat („a családi rituálék elvesztése”). A közös étkezések, beszélgetések helyét átveszi a párhuzamos, csendes tévénézés. Bár a családtagok fizikailag egy térben vannak, voltaképpen elszigetelődnek egymástól. Winn szerint ez a folyamat felelős a generációk közötti szakadék mélyüléséért és a családi kohézió gyengüléséért.

A szerző neurológiai érvei szerint a televízió vizuális ingerei a jobb agyféltekét stimulálják, miközben a verbális-analitikus bal féltekét „altatják”, ami hosszú távon a nyelvi készségek és a figyelemkoncentráció romlásához vezet (Winn, 1977). A „drog” metafora használata nem volt véletlen: Winn a televíziónézést tudatmódosító, addiktív tevékenységként írta le, amely a gyermeket fásult passzivitásba taszítja („zombieeffektus”), a szülők számára pedig kényelmes, de veszélyes „elektronikus bébiszitterként” szolgál, felmentve őket a valódi nevelés terhei alól.

A kötet 25. évfordulós kiadásban Winn kiterjesztette elméletét az új médiára (számítógépek, videójátékok, korai internet). Bár elismerte, hogy a számítógép-használat (és az internet) interaktívabb lehet, mint a tévénézés, a „képernyőhipnózis” alapvető veszélyeit azonban továbbra is fenntartotta. Kiemelte a videójátékok addiktív természetét, amely a dopaminrendszer folyamatos ingerlésén alapul, és ugyanúgy elszigeteli a gyermeket a valós társas kapcsolatoktól, mint a televízió.

Marie Winn *The Plug-In Drug* című műve a médiapedagógia „vészharangkongató” (alarmist) irányzatának alapvetése. Bár kritikusan gyakran vádolták technofóbiával és az agykutatási eredmények túlzott leegyszerűsítésével, szociológiai és pedagógiai megfigyelései – különösen az okostelefonok korában – profetikusan bizonyultak. A mű nem csupán diagnózist ad, hanem terápiát is javasol: a teljes médiaböjtöt (TV Turn-Off) vagy a drasztikus korlátozást, a hangos felolvasás és a szabad játék rehabilitálá-

sát. A könyv a mai napig hivatkozási alap a gyermekkori figyelemzavarok és a családi kommunikációkutatás területén.

2.2. A kompetencia kényszere és a stressz

Míg Winn a technológiai környezet hatását vizsgálta, David Elkind (szül. 1931) a pszichológiai következményekre fókuszált. Elkind, a Tufts Egyetem professzora és Jean Piaget tanítványa, a fejlődéslélektan elismert tekintélye. Munkásságának középpontjában a gyermeki gondolkodás sajátosságai és a modern nevelési elvárások közötti feszültség áll.

1981-ben megjelent, *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon* című könyvében Elkind diagnosztizálta a „siettetés” (hurrying) jelenségét. Tézise szerint a posztmodern társadalom teljesítménykényszere és a szülői ambíciók figyelmen kívül hagyják a gyermek biológiai és pszichológiai éréseinek természetes ritmusát. A szülők a gyermeket egyfajta státuszszimbólumnak vagy – Elkind kifejezésével élve – a saját énjük (egójuk) kiterjesztésének tekintik, akinek minél hamarabb felnőtt kompetenciákat kell felmutatnia (korai olvasás, versenysport, művészeti különórák sokasága).

Elkind elemzése rámutat, hogy a gyermek nem „kicsinyített felnőtt”, hanem minőségileg más kognitív struktúrákkal rendelkező lény. A siettetés eredménye a krónikus stressz, amely gyermekkorban szokatlan pszichoszomatikus tünetekben (fejfájás, hasfájás, alvászavarok) és korai kiégésben nyilvánul meg. Különösen hangsúlyos a műben a *strukturálatlan, szabad játék védelme, „rehabilitációja”*, amelyet Elkind a tanulás és az érzelmi feldolgozás legfontosabb terének tart. Amikor a játékot felváltja a szervezett oktatás és a teljesítményorientált sport, a gyermek elveszíti azt a képességét, hogy önerőből küzdjön meg a stresszel, ez pedig a serdülőkori devianciák melegágya lehet (Elkind, 1981).

2.3. A titkok vége

A három szerző közül a teoretikus fejtegetésekre leginkább vállalkozó kutató Neil Postman (1931–2003) a válságot kultúrtörténeti távlatokba helyezte. A New York University professzora és a médiaökológia (media ecology) irányzatának alapítója a kommunikációs technológiák és az emberi gondolkodás viszonyát kutatta. Szellemi elődei között Marshall McLuhant és Lewis Mumfordot tartjuk számon.

Postman 1982-es, *The Disappearance of Childhood* című műve Philippe Ariès történész nyomdokain haladva azt állította, hogy a gyermekkor társadalmi képződmény. Érvétele szerint a középkorban a gyermek és a felnőtt világa nem vált el élesen egymástól, mivel a kultúra a szóbeliség alapjain nyugodott. A változást a könyvnyomtatás (a Gutenberg-galaxis) hozta el: az olvasás képessége vált vízválasztóvá. A betűk ismerete egyfajta „kódfejtő” képességet jelentett, amely elzárta a gyermekeket a felnőttvilág titkaitól (erőszak, szexualitás, halál). Ez az információs aszimmetria tette lehetővé a védett gyermekkor, az iskola és a fokozatos beavatás intézményeinek kialakulását.

Az elektronikus média – különösen a televízió – megjelenése azonban visszavezeti

a társadalmat egy „másodlagos szóbeliségbe”.³ A képernyőn megjelenő képek dekódolása nem igényel intellektuális erőfeszítést vagy előképzettséget. Postman szerint ez a „totális feltárulkozás” (total disclosure) korszaka: a hatéves gyermek ugyanazt látja a híradóban vagy a reklámokban, mint a hatvanéves. Ha nincsenek titkok, nincs szükség a beavatás fokozataira sem, így a gyermekkor és a felnőttkor közötti határvonal elmosódik. Ennek következménye a „felnőtt-gyerek hibrid” létrejötte, és a szégyenérzet (mint civilizációs gát) eltűnése a társadalmi érintkezésből (Postman, 1982).

2.4. Szintézis: A védett kor alkonya

A diskurzus záróakkordjaként Marie Winn visszatért a témához, hogy szintetizálja a médiahatást és a megváltozott társadalmi attitűdöket. Az 1983-ban megjelent *Children Without Childhood [Gyerekek gyermekkor nélkül]* című könyve már nemcsak a televízióról, hanem a család és a társadalom strukturális átalakulásáról szólt. Winn ebben a műben vezette be a „protekcionista” és a „preparacionista” nevelési korszakok megkülönböztetését. Míg a 19. század közepétől az 1960-as évekig a társadalmi konszenzus a gyermek ártatlanságának megőrzését és a külvilág veszélyeitől való izolálását célozta (védelmező, „protekcionista korszak”), addig az új paradigma a korai konfrontációra épít (felkészítő, „preparacionista” korszak). A szülők, érzékelve a világ bizonytalanságát (hidegháború, gazdasági válságok, növekvő bűnözés), paradox módon azzal próbálják védeni gyermekeiket, hogy megfosztják őket illúzióiktól és „edzetté”, cinikussá teszik őket.

Winn elemzései rávilágítanak a generációs szerepek inverziójára is. A gyermekek „felnőttesedése” (adultification) a divatban, a nyelvhasználatban érhető tetten, míg a felnőttek körében az infantilizálódás figyelhető meg – a felelősség hárítása és a fiatalágkultusz jegyében. A szerző figyelmeztet: a „gyermekkor nélküli gyermekek” nem autonóm, kompetens személyiségek, hanem gyakran fásult, örömtelen lények, akiknek hiányzik a fejlődéshez szükséges biztonságos érzelmi kötődés és a zavartalan lelki fejlődést biztosító védelmező „burok”, valamint a hierarchikus, határokat szabó, de egyúttal támogató szülői tekintély (Winn, 1983).

Figyelemre méltó, hogy az előzőekben bemutatott négy ikonikus kötet mindössze négy év leforgása alatt (1977–1983) jelent meg az Egyesült Államokban. Látható, hogy milyen mélységgel tárták fel a gyermekkor „posztmodern válságát”. Bár a szerzők megközelítése eltérő – Winn a technológiai és szociológiai, Elkind a fejlődéslélektani, Postman pedig a médiatörténeti aspektust hangsúlyozta –, végkövetkeztetésük azonos. A gyermekkor eróziója nem a gyermekek biológiai változásának, hanem a felnőtt társadalomban, az emberi kapcsolatokban megjelenő torzulásoknak és a technológiai környezet kontrollálatlan hatásának az eredménye.

Ezek a művek, bár olykor a technológiai determinizmus vagy a nosztalgia vádjával

³ Postmannél a „másodlagos szóbeliség” (secondary orality) egy technológiailag generált visszarendeződés, amelyben a társadalom feladja az írásbeliség által kiművelt racionális, elemző gondolkodást a pillanatnyi, érzelmi alapú, képi ingerek kedvéért.

illettek, beigazolódott próféciáknak bizonyultak. A digitális forradalom és az internet korában a Winn által leírt képernyőfüggőség, az Elkind által diagnosztizált teljesítménykényszer és a Postman által vizionált titkok nélküli világ még drasztikusabb formában van jelen, igazolva e korai figyelmeztetések neveléstudományi relevanciáját.

2.5. A globális nagyvállalatok által „meghódított” gyermekkor: a „Kunderculture”

A 20. század utolsó harmadának angolszász gyermekkor-kutatásaiban egy markáns kritikai ív rajzolódik ki, amely a technológiai determinizmustól a rendszerszintű társadalomkritika felé mozdult el. Míg a korábbi meghatározó szerzők – Marie Winn, Neil Postman és David Elkind – elsősorban a televíziózás hatásmechanizmusát vagy a társadalmi gyorsulás pszichés következményeit vizsgálták, a millenniumhoz közeledve a diskurzus fókusza a gazdasági struktúrák felé tolódott. E folyamat kulcsfontosságú szintézise Shirley R. Steinberg és Joe L. Kincheloe *Kunderculture: The Corporate Construction of Childhood* című kötete, amely a gyermekkort fenyegető veszélyek forrását immár nem pusztán a technológiában, hanem a *globális nagyvállalati piacgazdaság* (corporate capitalism) mindent átható logikájában jelöli meg (Steinberg, 2011).

A következőkben azt vizsgáljuk, hogyan radikalizálja a *Kunderculture* a korábbi diagnózisokat, bemutatva a „piacvezérelt szocializáció” mechanizmusát, majd ezzel szembe állítjuk a katolikus pedagógia antropológiai válaszát, amely a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat alapelveitől Ferenc pápa *Laudato si'* enciklikájáig ível.

2.6. A piacvezérelt szocializáció és a gyermekkor „meghódítása”

Steinberg és Kincheloe elemzése szerves folytatása a „szerzői trió” korábbi tagjai (Winn, Postman, Elkind) által megkezdett munkának, ám diagnózisukban a hangsúly a technológiai eszközről a mögötte álló szándéokra helyeződik át. Míg Postman (1982) a gyermekkor „eltűnését” a média technológiai természetéből – a felnőtt titkokhoz való korlátlan hozzáférésekből – eredeztette, a *Kunderculture* szerzői szerint a folyamat nem véletlenszerű melléktermék, hanem egy tudatos, profitorientált stratégia eredménye. A kötet Susan Linn nyomán a gyermekkor „bekebelezéséről” (hostile takeover) beszél: a nagyvállalatok (médiaóriások, játékgyártók, élelmiszeripari cégek) felismerték a gyermekekben rejlő piaci potenciált, és egy alternatív, informális nevelési rendszert hoztak létre (Steinberg, 2011).

A szerzők által „tömegkultúra informális pedagógiájának” (cultural pedagogy) nevezett jelenség lényege, hogy a popkultúra termékei – filmek, videójátékok, reklámok, gyorséttermi menük – nem csupán szórakoztatnak, hanem aktívan tanítanak. Értékrendet közvetítenek, identitásmintákat kínálnak és vágyakat konstruálnak. Steinberg (2011) érvelése szerint ezek a szervezetek nem oktatási intézmények, hanem kereskedelmi vállalkozások, amelyek nem a társadalmi jóért, hanem az egyéni haszonszerzésért működnek, mégis ők váltak a kortárs gyermekkor elsődleges „nevelőivé”.

Ez a mechanizmus hatékonyabban és csábítóbban működik, mint a hagyományos iskolai oktatás, mivel a „vágyak pedagógiáját” alkalmazza. Míg az iskola a késleltetésre és

az erőfeszítésre épít, a vállalati pedagógia az azonnali kielégülésre és az örömszerzésre. Ez a folyamat éket ver a generációk közé: a gyermekeket a szülőkkel és a tanárokkal szemben a „hozzáértő”, kompetens fogyasztó szerepébe helyezi, miközben a hagyományos tekintélyszemélyeket marginalizálja. Kincheloe (2011) elemzése a McDonald's jelenségről például rámutat, hogyan használják a vállalatok a gyermekeket arra, hogy nyomást gyakoroljanak a szülőkre, miközben a „családi értékek” álarca mögé bújva valójában a fogyasztói identitást erősítik meg.

A *Kinderculture* központi tézise tehát, hogy *a gyermekkor nem egyszerűen eltűnik, hanem árucikké válik*. A nevelés színterei az iskolából és a családból áttevődnek a képernyők elé és a bevásárlóközpontokba, ahol a gyermek nem védett, fejlődő lényként, hanem kiaknázandó fogyasztóként jelenik meg.

3. A katolikus pedagógia válasza: Az antropológiai fordulat

Ezzel a diagnózissal szemben a katolikus pedagógia egy koherens, teológiai és antropológiai alapokon nyugvó választ fogalmaz meg. Ez a válasz nem a technofóbiára vagy a pusztaság nosztalgiájára épít, hanem az emberi személy méltóságának és a teremtettség világ integritásának helyreállítására.

3.1. A technokrata paradigma kritikája

Ferenc pápa *Laudato si'* (2015, 109. pont) enciklikája meglepő pontossággal rímeli a szekuláris kritikusok aggodalmait, de azokat egy mélyebb spirituális keretbe helyezi. A pápa a „technokrata paradigma” uralmaként írja le a kialakult helyzetet, amelyben a technológia és a gazdasági hatalom összefonódása eltorzítja a valóság észlelését.

A *Laudato si'* megerősíti a szekuláris szerzők diagnózisait:

1. *Információs túlterhelés*: A pápa a „mentális környezetszennyezés” veszélyére figyelmeztet, amelyben az adatok pusztaság felhalmozása nem vezet bölcsességhez, hanem „egyfajta szellemi környezetszennyezésben végződik” (Ferenc pápa, 2015, 47. pont). Ez közvetlen párhuzam Postman (1982) információökológiai aggályaival.
2. A *„Rapidación” (Felgyorsulás)*: David Elkind (1981) „hajsolt gyermek” koncepciójára rímeli a pápa megfigyelése az élet ritmusának természetellenes felgyorsulásáról, amely ellentétes az élet és a biológiai evolúció természetes lassúságával (Ferenc pápa, 2015, 18. pont).
3. *Fogyasztói kényszer*: Steinberg és Kincheloe kapitalizmuskritikája megjelenik a pápánál is, aki a „kényszeres fogyasztói mechanizmusról” ír. A piac olyan örvényt hoz létre, amelyben az emberek (és a gyerekek) a vásárlással próbálják betölteni az egzisztenciális ürt maguk körül (Ferenc pápa, 2015, 203. pont).

3.2. A nevelés új útjai: Az átfogó ökológia pedagógiája

A katolikus válasz a nevelésszociológiai válságra három fő pilléren nyugszik, amelyek a *Gravissimum educationis* elveitől a *Laudato si'* „ökológiai megtéréséig” ívelnek.

3.2.1. A nevelői szövetség helyreállítása a családban

A II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* kezdetű nyilatkozata (1965) leszögezi, hogy a szülők a gyermekek „elsődleges és legfőbb nevelői”, s ez a joguk és kötelességük „olyan fontos, hogy alig pótolható mással” (VI. Pál pápa, 1965, 3. pont). Ez a tétel közvetlen konfrontációban áll a Steinberg és munkatársai által leírt folyamattal, ahol a vállalatok igyekeznek átvenni a szülői szerepet. Ferenc pápa (2015) ezt azzal egészíti ki, hogy a családot az „átfogó képzés helyének” nevezi. A család az a tér, ahol a gyermek megtanulhatja a dolgok helyes használatát, a rendet, és ahol az „ingyenesség logikája” felülírhatja a piaci csereviszonyokat (213. pont). A nevelés feladata itt a személyes jelenlét és a közvetlen kommunikáció rehabilitálása.

3.2.2. Esztétikai és kontemplatív nevelés

Marie Winn (1983) és Postman a belső képalkotás és a figyelem elvesztésétől féltették a gyerekeket a képernyők uralma alatt. A katolikus pedagógia erre a „szemlélődés” (*contemplatio*) és a szépségre való nevelés visszahozásával válaszol. „Ha valaki nem tanul meg megállni, hogy észrevegye és értékelje a szépet, nem meglepő, hogy minden használati tárggyá és gátlástalan visszaélés tárgyává válik számára” (Ferenc pápa, 2015, 215. pont). Ez az esztétikai nevelés segít kilépni a haszonelvű pragmatizmusból, és megtanítja a gyermeket arra, hogy a valóság több, mint fogyasztható tárgyak halmaza.

3.2.3. Ökológiai és morális „megtérés”: A „kevesebb több” elve

A *Kinderculture* által leírt fogyasztói identitással szemben – amely azt sugallja, hogy „az vagyok, amit megveszek” – a *Laudato si'* egy „átfogó ökológiát” javasol pedagógiai keretként. Ez a szemlélet tudatosítja, hogy „minden összefügg mindennel”: a környezettel való bánásmódunk elválaszthatatlan attól, ahogyan embertársainkhoz és önmagunkhoz viszonyulunk. A nevelés célja így az „önuralom”, a „mértéktartás” és a „szolidaritás” erényeinek kialakítása. A pápa a „kevesebb több” elvét hirdeti: a boldogság nem a korlátlan fogyasztásban rejlik, hanem a képességben, hogy örüljünk a kevésnek is és megszabaduljunk az öncélú fogyasztás függőségbe torkolló kényszerétől (Ferenc pápa, 2015, 222. pont).

4. Összegzés

Míg a nevelésszociológiai kritika (Steinberg, Kincheloe) a „kritikai médiaműveltséget” jelöli meg a vállalati manipuláció ellenszereként, a katolikus pedagógia ezt egy transzcendens dimenzióval egészíti ki. A megoldás nem csupán a manipuláció leleplezése,

hanem egy olyan antropológiai fordulat, amely a gyermeket nem passzív fogyasztóként, *hanem Isten képmásaként, közösségi lényként és a teremtett világ felelős őrőjeként definiálja újra.*

A katolikus pedagógia válasza a gyermekkor eróziójára tehát nem egy „naiv visszatérés a múltba”, hanem egy tudatos nevelői „ellenkultúra” felépítése, amely a személyes találkozásokra, a természetes fejlődési ritmusok tiszteletére és a transzcendensre nyitott szemlélődésre alapozva nevel.

Az „ökológiai megtérés” katolikus ellenkultúrára alapozott pedagógiája így válik a 21. századi gyermekkor válságára adott egyik legjelentősebb válasszá, amely a szét-töredezett fogyasztói lét helyett az újrateremtett emberi kapcsolatokban való létezési módot kínálja alternatívaként a felnövekvő generációknak.

Irodalomjegyzék

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil. (Magyarul: a Gyermek, család, halál című kötetben. Gondolat, 1987.)
- DeMause, L. (1974). *The Evolution of Childhood*. In DeMause (szerk.), *The History of Childhood*. The Psychohistory Press.
- DeMause, L. (1998). A gyermekkor története. In Vajda Zs. & Pukánszky B., *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó.
- Elkind, D. (1981). *The Hurried Child*. Growing up too fast, too soon. Addison-Wesley. (Magyarul: Hajszolt gyerekek – Felnőni túl gyorsan és túl korán. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft.)
- Ferenc pápa. (2015). *Laudato si'* kezdetű enciklikája a közös otthon gondozásáról. Szent István Társulat.
- Golnhofer E. & Szabolcs É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Hendrick, H. (1997). *Children, Childhood and English Society, 1880–1990*. Cambridge University Press.
- Jencks, C. (1996). *Childhood*. Routledge.
- Kéri K. (1999). *Továtűnő álom*. Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból. <http://mek.oszk.hu/02100/02102/02102.htm> (utolsó letöltés: 2025. 12. 17.)
- Kincheloe, J. L. (2011). *McDonald's, Power, and Children: Ronald McDonald/Ray Kroc Does It All for You*. In S. R. Steinberg (szerk.), *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood* (3. kiadás, pp. 219–248). Westview Press.
- Larass, P. (szerk.). (2000). *Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900–1999)*. Verlag Franckeschen Stiftungen.
- Pál, VI. (1965). *Gravissimum educationis* – A II. Vatikáni Zsinat nyilatkozata a keresztény nevelésről. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_hu.html (utolsó letöltés: 2025. 12. 17.)
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. Delacorte Press.
- Pukánszky B. (2001). *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó.
- Pukánszky B. (2018). *Gyermekkép és nevelés – Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar.

- Shahar, Sh. (1990). *Children in the Middle Ages*. Routledge. (Magyarul: Gyermek a középkorban. Osiris Kiadó, 2000.)
- Shorter, E. (1986). Die große Umwälzung in den Mutter-Kind-Beziehungen vom 18. zum 20. Jahrhundert. In J. Martin & A. Nitschke (szerk.), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit* (pp. 503–524). Verlag Karl Albert.
- Steinberg, S. R. (2011). *Kinderculture: Mediating, Simulacralizing, and Pathologizing the New Childhood*. In S. R. Steinberg (szerk.), *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood* (3. kiadás, pp. 1–54). Westview Press.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (szerk.). (2011). *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood* (3. kiadás). Westview Press.
- Szabolcs É. (2011). *Gyermekekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868–1906*. Gondolat.
- Winn, M. (1977). *The Plug-In Drug: Television, Children, and the Family*. Viking Press.
- Winn, M. (1983). *Children Without Childhood*. Panthon Books. (Magyarul: Gyerekek gyermekkor nélkül. Gondolat, 1990.)
- Winn, M., & Porcher, M. A. (1969). *The Playgroup Book*. Macmillan.
- Winn, M. (szerk.). (1973). *The Baby Reader*. Simon & Schuster.

4. SZEKCIÓ

MAI NEVELÉSI PARADIGMÁK

(ELNÖK: RUBOVSKY RITA)

A jogászai etika oktatása a katolikus egyetemen
A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi
Karának tapasztalatai

Legal Ethics Teaching in Catholic Higher Education
Experiences from the Faculty of Law and Political Sciences
at Pázmány Péter Catholic University

L'insegnamento dell'etica giuridica nell'università cattolica
Le esperienze della Facoltà di Giurisprudenza e Scienze Politiche
dell'Università Cattolica Pázmány Péter

Komáromi László
PPKE JÁK Jogtörténeti Tanszék
habilitált egyetemi docens
ORCID: 0000-0002-2381-3755

Absztrakt

A jogászai etika oktatására számos elképzelés és gyakorlati megoldás létezik világszerte. Hogy egy-egy jogi fakultás milyen megoldást választ, függ a jogászképzésre vonatkozó külső szabályozóktól és az adott egyetemre jellemző hagyományoktól is. A legelterjedtebb megoldás az egyes jogászai hivatásrendek sajátos szakmai etikájának oktatása valamely tantárgy vagy tantárgyak keretén belül. A katolikus egyetemeknek tekintettel kell lenniük az *Ex corde Ecclesiae* apostoli konstitúcióra is (1990), amely előírja, hogy a katolikus egyetemek ne csak a szaktudományokat oktassák, hanem segítsék az egyetemi hallgatókat az egész életet átható erkölcsi elvek elsajátításában és gyakorlásában, végső soron azért, hogy elérjék életük teljességét. Ez a felfogás rokon az arisztotelészi szem-

lélettel és azzal az oktatási irányzattal, amely a szakmai etika oktatását a joghallgatók erkölcsi karakterének fejlesztéseként fogja fel. E szerint a jogász etika oktatásának célja az, hogy a leendő jogászok erős etikai attitűddel legyenek felvértezve és hivatásuk gyakorlásának mindennapjaiban felismerjék az etikai dilemmákat, valamint tudatosan és rutinszerűen keressék és válasszák az erkölcsös megoldásokat. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karán az 1990-es évek közepe óta kialakult oktatási rend is arra irányul, hogy a joghallgatók erkölcsi karakterét erősítse. A tanrendben fontos szerep jut az erényetikai megközelítésnek, amely a teljes életet átható és beteljesítő erkölcsi magatartás kifejlesztését és megerősítését célozza.

Kulcsszavak: jogász etika, erényetika, jellemközponti megközelítés, jogász hivatásrendek, jogászképzés, Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Abstract

There is a wide range of approaches to teaching legal ethics across the world. The model adopted by any given law school is shaped by external regulatory frameworks for legal education as well as by the institution's own academic traditions. The most common approach is to teach the professional ethical standards of the various legal professions within one or more dedicated courses. Catholic universities, however, must also take into account the Apostolic Constitution *Ex corde Ecclesiae* (1990), which calls on Catholic higher education not only to transmit academic knowledge but also to support students in acquiring and practising moral principles that permeate the whole of human life and ultimately lead towards its fullness. This understanding is closely related to the Aristotelian tradition and to educational approaches that view the teaching of professional ethics as a process of moral character formation. From this perspective, the aim of legal ethics education is to foster a strong ethical orientation in future lawyers, enabling them to recognise ethical dilemmas in their everyday professional practice and to seek out and choose ethically sound responses in a conscious and habitual manner. At the Faculty of Law and Political Sciences of Pázmány Péter Catholic University, the educational framework developed since the mid-1990s has likewise sought to strengthen the moral character of law students. Within the curriculum, a virtue-ethics approach plays a central role, focusing on the development of moral dispositions that shape conduct throughout life and give it deeper meaning.

Keywords: legal ethics, virtue ethics, character approach, legal professions, legal education, Pázmány Péter Catholic University

Abstract

Nel mondo esistono numerose concezioni e soluzioni pratiche per l'insegnamento dell'etica giuridica. La scelta adottata da una determinata facoltà di giurisprudenza dipende sia dalle normative esterne che regolano la formazione dei giuristi, sia dalle tradizioni proprie dell'università. La soluzione più diffusa consiste nell'insegnamento delle specifiche etiche professionali dei diversi ordini giuridici nell'ambito di uno o più

corsi. Le università cattoliche devono inoltre tener conto della costituzione apostolica *Ex corde Ecclesiae* (1990), che prescrive che esse non si limitino all'insegnamento delle discipline specialistiche, ma aiutino gli studenti ad assimilare e praticare principi morali che abbraccino l'intera vita, affinché possano raggiungere la pienezza. Questa concezione è affine alla prospettiva aristotelica e a quell'orientamento educativo che interpreta l'insegnamento dell'etica professionale come sviluppo del carattere morale degli studenti di giurisprudenza. Secondo tale approccio, lo scopo dell'insegnamento dell'etica giuridica è dotare i futuri giuristi di un solido atteggiamento etico, affinché nella pratica quotidiana della professione sappiano riconoscere i dilemmi morali e cerchino e scelgano consapevolmente e abitualmente soluzioni eticamente corrette. Presso la Facoltà di Giurisprudenza e Scienze Politiche dell'Università Cattolica Péter Pázmány, l'ordinamento didattico sviluppatosi dalla metà degli anni Novanta mira anch'esso a rafforzare il carattere morale degli studenti. Nel curriculum assume un ruolo centrale l'approccio dell'etica delle virtù, che punta allo sviluppo e al consolidamento di una condotta morale capace di permeare e compiere l'intera vita.

Parole chiave: etica giuridica, etica delle virtù, approccio centrato sul carattere, professioni giuridiche, formazione giuridica, Università Cattolica Péter Pázmány

1. Bevezetés

A jogtudományban és így a jogi felsőoktatásban is már-már közhelyszerű igazság, hogy a jogrend nem független a társadalom erkölcsi rendjétől, a jogászai tevékenység pedig nemcsak jogszabályok által, hanem szakmai etikai normák által is meghatározott tevékenység. Az egyes jogászai hivatásrendek saját hivatásrendi etikai kódexekkel rendelkeznek; a szakmai etika betartásának, az etikátlan magatartások szankcionálásának intézményes rendje van. A magyarországi jogász osztatlan képzés képzési és kimeneti követelményei pedig előírják, hogy a végzett jogász ismerje az általános erkölcs, valamint a jogász szakmák etikai normáit, s hogy legyen képes felismerni az etikai dilemmákat és az új morális kihívásokat.

A kérdés az, hogy egy katolikus felsőoktatási intézmény jogászképzése miként oktassa e témákat, s milyen többletet nyújtson hallgatóinak a világi megközelítéshez és a hivatásrendi etika szabályaihoz képest. Az alábbiakban először a külső-belső szabályozókat, az azok által támasztott követelményeket tekintem át. Utána röviden személyre veszem a különböző jogászai hivatásrendek sajátos etikai szabályait. Végül arra keresem a választ, hogy mennyiben kell sajátosnak lennie a jogászai etika oktatásának egy katolikus egyetemen, különös tekintettel az oktatás tartalmára és módszerére. Jelen tanulmányban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Ka-

rán szerzett tapasztalatokra is építék és bemutatom a jogászai etika ezen az egyetemen történő oktatásának főbb jellemzőit.¹

2. Külső-belső szabályozók, elvárások

Országonként, jogi kultúránként bizonyos mértékig eltérő lehet, hogy ki határozza meg, milyen követelményeknek kell megfelelnie a jogászképzésnek. Az Amerikai Egyesült Államokban például az Amerikai Ügyvédi Kamara (American Bar Association, ABA) mint akkreditáló ügynökség (Andrási, 2013, 3.) határozza meg a jogi felsőoktatás általános standardjait (American Bar Association, 2025). Az aktuális 301. standard előírja, hogy „a jogi fakultás szigorú oktatási programot működtet, amely felkészíti a hallgatókat arra, hogy az oklevél megszerzését követően beléphessenek az ügyvédi kamarába, valamint hogy hatékony, etikus és felelős módon részt vehessenek a jogászai hivatásban.”² Más standardok további aspektusokat adnak a jogászai hivatásban való etikus részvételhez, illetve ennek oktatásához, így az ügyfelek és a jogrendszer felé való etikai felelősségnek, valamint a jogászai etika doktrínával, elmélettel, gyakorlati képességekkel való integrálásának követelményét (302c–d, 304a(1) és 702a(7) standardok). E viszonylag absztrakt témamegjelölések és szempontok mellett az ABA konkrét hivatásrendi etikai modellszabályzatokat is alkotott mintaként a tagállami etikai kódexek számára. Az 1983-ban elfogadott és azóta többször módosított *Model Rules of Professional Conduct* (American Bar Association, 1983) az ügyfél és a jogász közötti viszonyra, a tanácsadási és képviselési tevékenységekre, az ügyfeleken kívüli egyéb személyekkel való kapcsolatra, a jogi cégekre és társaságokra, a jogászok által ellátott közszolgálati tevékenységekre (a pro bono szolgálatra és köztisztviselések betöltésére), a jogászai szolgáltatásokról szóló információközlésre (reklám) és a hivatás integritásának megőrzésére nézve tartalmaz modellszabályokat. A *Model Code of Judicial Conduct* (American Bar Association, 2020) a bírásokra és a bírójelöltekre vonatkozik és a következő négy témakört érinti: 1) függetlenség, integritás, pártatlanság és a szabálytalanság elkerülése; 2) a feladatok pártatlan, hozzáértő és gondos ellátása; 3) a személyes és bíróságon kívüli tevékenységek; 4) a politikai és kampánytevékenység elkerülése. Az amerikai egyetemeken legtöbbször a *Professional Responsibility* nevű tantárgy keretében oktatják a jogászai etikát, s e tárgy legfontosabb tartalmi elemét a *Model Rules* képezik (Andrási, 2013, 11.).

Számos országban nem hivatásrendi szervezetek, hanem állami szereplők, hatóságok feladata, hogy az egyes felsőoktatási képzések, így a jogászképzés képzési és kimeneti

¹ A szerző a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karán oktatott, alább bemutatott *Keresztény erkölcs és jogászai etika*, valamint *Jogászai etikai problémák* tantárgyak oktatója. Jelen tanulmány első változata angol nyelven jelent meg (Komáromi, 2025).

² „A law school shall maintain a rigorous program of legal education that prepares its students, upon graduation, for admission to the bar and for effective, ethical, and responsible participation as members of the legal profession.”

követelményeit meghatározzák. Például Magyarországon ezt régebben jogszabályban, miniszteri rendeletben tette meg a szakterületért felelős miniszter, 2022 óta azonban nem jogszabályi formában teszik közzé az alap- és mesterképzések, így a jogász osztatlan képzés képzési és kimeneti követelményeit. A jogász osztatlan képzés képzési és kimeneti követelményei (Kulturális és Innovációs Minisztérium, 2025, 1473–1477.) mint elvárást fogalmazzák meg, hogy a jogász

- ismerje az általános, valamint a jogász szakmák etikai normáit;
- ismerje fel az etikai dilemmákat és az új morális kihívásokat;
- képes legyen érzékelni a társadalmi, etikai, jogász szakmai dilemmákat és legyen képes azok elemzésére, szintetizálására;
- képes legyen a szakmai munka, döntések társadalmi és etikai következményeinek megítélésére;
- legyen elkötelezett a jogsegély, a pro bono jogász munka, közérdekű kötelezett-ségvállalás és a civil aktivitásban való részvétel mellett;
- legyen elkötelezett a közérdek és a közérdekű jogász munka iránt.

A jogász etikára vonatkozó felsorolt elvárásokon kívül további olyan követelmények is szerepelnek a listában, amelyek mögött erkölcsi értékek húzódnak meg, vagy amelyek egyfajta erkölcsi hozzáállást fejeznek ki.

A katolikus egyetemeknek tekintettel kell lenniük a Katolikus Egyház előírásaira is. A legfontosabb ezek közül II. János Pál pápa 1990-ben kiadott *Ex corde Ecclesiae* kezdetű apostoli konstitúciója, amely több helyen hangsúlyozza, hogy a katolikus egyetemeken a kutatásnak figyelembe kell vennie a vizsgált probléma etikai dimenzióit is, a katolikus egyetemek szolgáló küldetése kapcsán pedig úgy fogalmaz, hogy „[k]ülönleges elsőbbsége van annak, hogy keresztény nézőpontból vizsgálják és értékeljék a modern társadalom és kultúra uralkodó értékeit és normáit, valamint prioritás az életnek teljes értelmet adó etikai és vallási elvek átadásának felelőssége is” (I, 33). A normatív szabályok között az *Ex corde Ecclesiae* ennek megfelelően előírja, hogy „[a] hallgatók oktatásában össze kell kapcsolni az egyetemi és szakmai fejlődést az erkölcsivel, a vallási alapelvek és az Egyház szociális tanításának oktatásával. A különböző szakterületek tanterve tartalmazza a megfelelő etikai eligazítást az adott területen” (II, 4, 5). Mindezek mögé érdemes odahelyezni a katolikus egyetem identitásáról szóló I. részben található azon megfogalmazást, mely szerint a katolikus egyetem egyik lényegi tulajdonsága az „intézményes elkötelezettség Isten népének és az emberiség nagy családjának szolgálatára azon az úton, mely az életnek értelmet adó transzcendentális cél felé vezet” (I, 13, 4). Ezek nem a jogászképzésre specifikusan vonatkozó előírások, hanem általában a katolikus egyetemek tevékenységére irányuló elvárások. Az etikai elvek és a szakmai etika oktatásának tehát olyannak kell lennie, amely az ember életének teljes értelmet ad és az embert transzcendens célra, az üdvösségre vezet.

3. A jogászi hivatás etikai szabályai Magyarországon

Magyarországon a jogászi szakmai etika szabályait az egyes jogászi hivatásrendek által saját maguknak alkotott szabályzatok tartalmazzák. Az alábbiakban csak e szabályzatok főbb tematikus egységeit szeretném röviden kiemelni.

Bírák: Az Országos Bírói Tanács 16/2022. (III. 2.) OBT határozata a Bírák Etikai Kódexéről és annak elfogadásáról:

- Függetlenség és pártatlanság.
- Összeférhetetlenség.
- Méltóság és egyenlőség.
- Nyilvánosság, közösségi média.
- Gondosság.
- Szakértelem.
- Tisztesség.
- Tisztelet, együttműködés.
- Bíróági vezetők.
- A bírói önkormányzati és érdekképviselői szervek tagjai.

Ügyészek: A Legfőbb Ügyész ajánlása az ügyészi hivatás etikai szabályairól:³

- Alapvető köteleességek (pl. tisztességes, pártatlan, következetes, hatékony és időszzerű feladatellátás, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete).
- A hivatás gyakorlásának általános szabályai (pl. a hivatás méltóságának megőrzése, tisztesség, gondosság, külső befolyástól mentesség, részrehajlás és elfogultság nélküli feladatellátás).
- A büntetőeljárás során kifejtett szakmai tevékenység szabályai (pl. tisztességes eljárás, önállóság, gyorsaság, észszerűség).
- A közjogi területen kifejtett szakmai tevékenység szabályai (pl. az ellenérdekű fél tájékoztatása, eszközök hathatós alkalmazása, társadalmi hatások figyelembevétele).
- A magánéletben tanúsított magatartás (az ügyészi szervezet integritása, tisztessége, pártatlansága, a hivatásukba vetett közbizalom erősítése).

Ügyvédek és ügyvédjelöltek: 6/2018. (III. 26.) MÜK szabályzat az ügyvédi hivatás etikai szabályairól és elvárásairól:

- Az ügyvédi tevékenység gyakorlójának feladata.
- Az ügyvédi titoktartási kötelezettség.
- Az összeférhetetlenség.

³ Az ajánlást az Országos Vezetői Értekezlet 2014. december 3-án fogadta el. Az Ügyészek Országos Egyesületének is van 2001. április 24-én elfogadott etikai kódexe (Ügyészek Országos Egyesülete, 2001), de az nem minősül az ügyészi szervezet hivatalos iránymutatásának, hanem csak az egyesület tagjaira vonatkozik.

- Az ügyvédi megbízás.
- Az ügyvédi megbízási díj.
- Az ügyvédi meghatalmazás.
- A védői tevékenység.
- Az ügyvédi tevékenységhez kapcsolódó reklámra, valamint az ügyvédi tevékenységet gyakorló külső kommunikációjára vonatkozó követelmények.
- Az ügyvédi honlap.
- Az ügyvédi tevékenység gyakorlójának kapcsolata más ügyvédi tevékenység gyakorlókkal, az ellenérdekű féllel, a bírósággal és más hatósággal.
- Az ügyvédi tevékenységet gyakorló és az ügyvédi kamara kapcsolata.
- Az ügyvédi tevékenység gyakorlójával szembeni etikai elvárások.

Közjegyzők: A Magyar Országos Közjegyzői Kamara 16/2021. (VI. 28.) MOKK szabályzata a Magyar Közjegyzőség Etikai Szabálykönyvéről:

- Általános elvek (pl. feddhetetlenség, függetlenség, elfogulatlanság, szakmai önképzés).
- A közjegyző és ügyfelei.
- A közjegyző hivatali helyisége.
- A közjegyző és alkalmazottai.
- A közjegyző mint a kamara tagja.
- A közjegyző és a reklám.
- A közjegyzői titok és a közjegyzői hivatali titok védelme.
- Összeférhetetlenség.
- A közjegyző mint magánember.
- Az Etikai Bizottság.

Bíróági végrehajtók: A Magyar Bíróági Végrehajtói Kar Etikai Szabályzata (2016. június 6.):

- Bevezetés (pl. lelkiismeretesség, kötelességtudás, feddhetetlen élet, az általános erkölcsi normák betartása).
- A szabályzat célja és a fegyelmi vétség fogalma.
- A szabályzat hatálya.
- Etikai magatartási szabályok: rendelkezési jog tisztetben tartása, tisztességes eljárás, ésszerű időben befejezett eljárások, jogértelmezés és jogalkalmazás a részes felek érdekeire tekintettel.
- További magatartási szabályok (pl. hivatáshoz méltó eljárás, jogkövető magatartás a közfeladatok ellátása során és a magánéletben is, a felekkel szemben türelem és udvariasság, a hivatás méltóságának megőrzése).
- Összeférhetetlenség.
- Kapcsolat a bíróságokkal, hatóságokkal.
- Kapcsolat más bírósági végrehajtókkal.

- A bírósági végrehajtó és a Végrehajtói Kar kapcsolata.
- A bírósági végrehajtó és alkalmazottai.
- A bírósági végrehajtó irodája.

Kormánytisztviselők: A Magyar Kormánytisztviselői Kar Országos Közgyűlése 7/2019. (XII. 14.) MKK O. Közgy. határozatával elfogadott Hivatásetikai Kódexe:

- Hivatásetikai alapelvek: hűség, nemzeti érdek, elkötelezettség, felelősség, szakszerűség, hatékonyság, tisztesség, méltóság, pártatlanság, igazságosság, méltányosság, arányosság, védelem, előítélet-mentesség, átláthatóság, együttműködés, lelkiismeretesség, példamutatás, támogatás, számonkérés, szakmai szempontok érvényesítése.
- Hivatásetikai részletszabályok: a visszaélések bejelentése, az elfogulatlanság megőrzése, tartózkodás a munkával összeegyeztethetetlen tevékenységektől, ajándékok el nem fogadása, a felkínált jogtalan előnyök visszautasítása, befolyásmentesség, vissza nem élés a hivatali helyzettel, vissza nem élés az adatokkal és információkkal, a hivatali és közforrások felelős felhasználása, fokozott felelősségvállalás vezetői szerepben, tisztességes eljárás munkahelyváltás esetén.
- Érdemtelen magatartások (pl. állami tisztviselőkkel szembeni becsületsértés, nagy nyilvánosság előtt ittas vagy bódult állapot, szexuális visszaélés).
- Az etikai eljárás.

Az egyes jogász hivatásrendi etikai szabályzatokból többé-kevésbé kirajzolódnak e hivatásrendek tipikus tevékenységei és sajátos viszonyai, amelyeket etikai előírásokkal szabályoznak. Mindegyikben található elvi jellegű rendelkezések, bár a szabályok absztrakciós szintje eltérő. Hasonlóságok is látszanak, például mindegyikben megjelenik az adott hivatásrend méltóságának megőrzése mint erkölcsi kötelesség, a titok megtartása, az érdekkonfliktus feloldása. A szolgáltatás reklámozásával kapcsolatos előírások hangsúlyosan szerepelnek az ügyvédeknel és a közjegyzőknél is. Világos ugyanakkor az is, hogy e szabályzatoknak nem célja olyan szempontrendszert vagy mércét adni, amely a jogászok számára egész életüket átható és kiteljesítő erkölcsi értékrendet jelentene.

Kérdés mindezek után, hogy a jogi felsőoktatásban mit érdemes, mit szükséges tanítani a jogász etikáról.

4. Mit tanítsunk?

E kérdésre közmegegyezés híján sokféle választ adnak a különböző egyetemek. Donald Nicolson három fő modellt különböztet meg. 1) A *hagyományos megközelítés* (conventional approach) a jogász hivatásrendek által saját tagjaik számára előírt formális etikai szabályok oktatását tartja elsődlegesnek, ezért ezekre koncentrálnak, előadás, esetleg kiscsoportos viták formájában, ahol a hallgatók megtanulják konkrét esetekre alkalmazni

ezen etikai szabályzatok előírásait. 2) A *kognitív megközelítés* (cognitive approach) a morális érvelés és értékelés képességének lépcsőzetes elsajátítására helyezi a hangsúlyt, azáltal, hogy a hallgatókat olyan dilemmahelyzetekbe helyezi, amelyekben fennálló elképzeléseik konfliktusba kerülnek az aktuális tapasztalataikkal. A kognitív konfliktus előállhat például morális dilemmákról szóló szókratészi dialógusok és szerepjátékok révén, melyekben a hallgatók megismerik egymás eltérő nézeteit is. A hallgatók ezen túlmenően bevezetést nyernek különböző etikai elméletekbe (pl. deontológia, utilitarizmus, erényetika) és ezeket alkalmazzák konkrét helyzetekre. Így olyan eszköztárunk alakul ki, amelyhez megfelelő formális etikai szabályok híján is nyúlhatnak és levezethetik belőle a megoldást, ha etikai dilemmákba ütköznek. 3) A *jellemközpontú megközelítés* (character approach) a hallgatók morális karakterének képzését helyezi előtérbe és arra fókuszál, hogy a hallgatók minél több saját konkrét gyakorlati tapasztalat és az erkölcsi dilemmákban való megmerítkezés által kialakítsák saját erkölcsi egyéniségüket, amelynek révén nemcsak érzékennyé válnak az erkölcsi kérdésekre és képessé azok eldöntésére, de motiválttá és bátorra is arra, hogy ezt rutinszerűen tegyék. Tehát nem pusztán tudásról és értésről van szó, hanem saját morális karakterük tevékenység általi gyakorlati megéléséről, erősítéséről (Nicolson, 2011, 5–8.).

A jellemközpontú megközelítés gyökerében, úgy tűnik, rokon az arisztotelészi fölfogással. A Nikomakhoszi etikában Arisztotelész is abban látja az etikával való foglalkozás célját, hogy az ember erkölcsössé fejlessze saját jellemét: „...nem azért foglalkozunk e kérdéssel, hogy megtudjuk, mi az erény, hanem hogy jókká legyünk, mert különben semmi hasznunk sem volna belőle...” (Arisztotelész, 1987, 2. könyv, 1103b36–39), ez pedig csak a tudás személyes tapasztalattal való ötvözésével, gyakorlással, hozzászokással lehetséges (Jakobowitz és Rogers, 2014, 201). A jellem erkölcsössé fejlesztésének céljával jól párhuzamba állítható a katolikus egyetemekre nézve az *Ex corde Ecclesiae* apostoli konstitúció által megfogalmazott, a teljes életnek értelmet adó etikai oktatás követelménye is: itt sem pusztán egy hivatás etikusi gyakorlásáról, hanem az egész emberi személyt átható erkölcsi beállítódásról, a teljes élet erkölcsös megélésére való törekvésről van szó.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karán a fakultás első dékánja, Zlinszky János (1928–2015) fektette le a jogászai etika oktatásának alapjait. Zlinszky János egyetemistaként tudományos pályára készült, de a kommunista diktatúra idején koncepciósi eljárásban kizárták Magyarországon összes egyeteméről és később is távol tartották az akadémiai szférától. Ezért hosszú ideig jogtanácsosként és ügyvédként dolgozott, s tudományos tevékenységét intézményi háttér nélkül, főleg nyugat-európai kapcsolatokat építve végezte, elsősorban a római jog területén. Csak a diktatúra enyhülése idején, az 1980-as években engedték a katedrára. A római jog professzora lett, majd alkotmánybíró a politikai átmenet során létrehozott magyar alkotmánybíróságon. Meggyőződéses keresztényként állhatatosan kereste az emberként és jogásként való erkölcsi tökéletesedés útjait. Jelentős gyakorlati jogászai tapasztalat és tudományos jártasság birtokában figyelme a jogászai etika felé is fordult, s igyekezett feltárni a jogban

benne rejlő erkölcsi értékeket, valamint a keresztény erényetikára alapozva kidolgozni az etikus jogász tevékenység alapjait (Zlinszky, 1990; Zlinszky, 1998). Az erényetikai megközelítés egyébként nem egyedülálló a jogász etika kapcsán, ha a cél az erkölcsös, erényes karakter fejlesztése (Traczykowski, 2024, 37–38).

Zlinszky János két kurzust illesztett az 1995-ben a Pázmány Egyetemen induló ötéves osztatlan jogász mesterszak tantervébe. Az egyik a *Keresztény erkölcs és jogász etika* című tantárgy, amely erényetikai megközelítésben azt tárgyalja, hogy mit jelentenek az egyes erények általában, s mit jelentenek a jogász, a jogász tevékenység szempontjából. Az áttekintés a teológiai erényekkel kezdődik (hit, remény, szeretet), majd a sarkalatos erények következnek (okosság, igazságosság, bátorság, mértékletesség), s a sor folytatódik további erényekkel és értékekkel, mint az alázatosság, engedelmes-ség, állhatatoság, türelem, hallgatás, irgalmasság és megtérés, hűség és tisztaság. Az imént hivatkozott, azonos című könyv további fejezeteket is tartalmaz a következő témákról: lelkiismereti szabadság, tulajdon, munka, testi és lelki szegénység, a gyöngék és rászorulóknak védelme, a kereszténység szemlélete az öregségről és betegségről, a hatalomvállalás és -gyakorlás erénye, a béke értéke.

A másik kurzus neve *Jogász etikai problémák*. E kurzus tematikáját eredetileg Zlinszky professzor és a hallgatók által éppen aktuálisnak tartott jogász, közéleti kérdések képezték, amelyeket az órán jogi és etikai szempontból tárgyaltak. Azóta a témáknak kialakult egy többé-kevésbé állandó része, amely kiegészül a hallgatók által a félév elején fölvetett problémákkal. Állandó elemként épülnek be a tematikába a főbb hivatásrendi etikák (bírói, ügyészi, ügyvédi etikai szabályok), egyes bioetikai kérdések (eutanázia és orvos által asszisztált öngyilkosság, abortusz), a migráció, a háború és a fegyveres konfliktusok, a halálbüntetés és az élethossziglani szabadságvesztés, a közvetlen demokratikus intézmények, valamint a politikusi tevékenység erkölcsi megítélése. Nemrég kerültek be hallgatói javaslatra a közösségi média és a mesterséges intelligencia kérdései. Az órákon bemutatásra és megvitatásra kerül e témák jogi szabályozási háttere, a Katolikus Egyház társadalmi tanításának releváns része, ha van ilyen az adott kérdésben, s a tipikus erkölcsi dilemmák, amelyeket a témák fölvetnek.

5. Hogyan tanítsunk?

A „hogyan tanítsuk a jogász etikát?” kérdésre éppúgy nincs egyöntetű válasz, mint a „mit tanítsunk a jogász etikából?” kérdésre (Burns, 1993, 22.). A „hogyan” kérdésében összekapcsolódnak oktatásszervezési, időzítési, humán erőforrási és oktatásmódszertani kérdések. Így a válaszok is sokfélék lehetnek: egy vagy több kurzus, jogklinikai oktatás, kötelező vagy választható, szimulált gyakorlat, esettanulmányok, szókratészi módszer, videó és filmes prezentációk, előadások stb. (Burns, 1993, 7–15.). Vannak, akik különböző diszciplínák és hivatások (általános filozófia és jog – filozófus és jogász) közös munkájaként látják a jogász etika oktatását legcélravezetőbbnek (*multidisciplinary co-teaching*,

vö. Szoboszlai-Kiss & Andrási, 2023). Mások arra hívják fel a figyelmet, hogy a jogászai etikát nem különálló tantárgyban kéne tanítani, hanem minden jogi tárgyba beépülő módon (*pervasive ethics* és *whole-of-curriculum approach*, vö. Robertson, 2009, 59–60.), esetleg úgy, hogy egy alkalmazott etikatanár támogatja a jogászokat abban, hogy saját tantárgyukban hogyan térjenek ki az etikai kérdésekre (Traczykowski, 2024, 43.).

A katolikus megközelítéstől nem áll távol az egész curriculumot átjáró etikai szemlélet és oktatás, hiszen a katolikus egyetemek oktatói kötelesek saját tudományáguk kutatásának tartalmát, célját és eredményeit egy egységes keresztény világszemlélet egészébe illeszteni, ami óhatatlanul összefügg egy etikai beállítódással is. Egyúttal a keresztény élet hiteles megvallói és tanítói kell, hogy legyenek, megvalósítva a szakmai tudás és a keresztény bölcsesség közötti integrációt (*Ex corde Ecclesiae*, I, 22.).

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem jogászképzésén is óhatatlanul van etikai, világnézeti tartalma a különböző jogász szakmai tantárgyaknak. Az Alkotmányjog kurzus alapjogi részeinél, például az emberi méltóságnál megkerülhetetlen annak kifejtése, hogy ez a méltóság a keresztény hiten, közelebbről azon alapul, hogy Isten az embert a saját képmására teremtette, szereti és megváltotta. A Polgári jog tantárgy orvosi jogi részénél ugyancsak aligha lehet eltekinteni attól, hogy az oktató az eutanáziával, abortusszal kapcsolatos jogi szabályokra a keresztény erkölcsi értékrend szempontjából is reflektáljon, vagy a házassági jogi résznél világossá tegye a polgári és az egyházi házasság közötti különbséget, s az utóbbi mögött álló teológiai, erkölcsi többlet-jelentéstartalmat. A példák sora folytatható.

Ami a két kifejezetten jogászai etikával kapcsolatos kurzust illeti, azok az erkölcsi karakter építését, formálását célozzák. A Keresztény erkölcs és jogászai etika tantárgy erényetikai megközelítése azt a célt szolgálja, hogy a hallgatók későbbi életük mindennapjaiban is és jogászai hivatásuk gyakorlása során is törekedjenek az erényes, etikus magatartásra (jellemközpontú megközelítés). A Jogászai etikai problémák kurzus pedig konkrét, a jog szempontjából releváns szakterületeken felmerülő etikai kérdéseket, dilemmákat tematizál. A két kurzus kötelezően választható jellegű, vagyis olyan tantárgyak, amelyeket kurzusok egy kisebb csoportjából lehet választani, azzal, hogy bizonyos számú kurzus elvégzése az adott tárgycsoportból kötelező. Az átlagos kurzuslétszám meghaladja a száz főt.

A heti kétszer 45 perces kontaktórákon az oktató gyakran él azzal az eszközzel, hogy a hallgatókat konkrét vagy képzelni szituációkba helyezi és kvízkérdéseket tesz föl nekik, amelyekre a hallgatók online applikációval válaszolhatnak, vagy előre meghatározott válaszlehetőségekből választva (itt a konkrét válaszlehetőségek mellett szokott lenni egy „más válaszom van” válaszlehetőség is) vagy szabadszavas módon. A válaszarányokat kivetítik egy képernyőre és elindul egy közös reflexió, illetve vita, amelynek keretében a jelentkezők elmondhatják a saját válaszuk mögötti érveket és meghallgatják egymás álláspontját és érvelését is. Ez a módszer egyszerre igyekszik biztosítani a hallgatók bevonását és figyelmének fenntartását egy aránylag magas kurzuslétszám mellett is, valamint gyakoroltatni velük az etikai dilemmák felismerését, s az azokra való értelmes, érveken alapuló választást.

A számonkérés mindkét kurzuson egy esszé megírásából áll, amelyben egy konkrét élethelyzetre kell reflektálni és előre megadott szempontok szerint a felmerülő erkölcsi kérdésekre érvelésen alapuló választ adni. Sem az órákon, sem az esszé megírásánál nem egy konkrét válasz adása az elsődleges cél, hanem az, hogy a hallgató egyéni választ adjon, átgondolt szempontrendszerre alapozott, logikus, etikai érveléssel.

Természetesen nehéz a jogász etika oktatása itt leírt rendszerének hatékonyságát egzakt módon mérni. Az oktatóban könnyen alakul ki az a benyomás, hogy a hallgatók erkölcsi karakterének fejlesztésének sikere nagymértékben függ már meglévő erkölcsi attitűdjüktől, értékrendjüktől és motivációjuktól. Biztatónak leginkább azt tarthatja, ha felcsillan néha a hallgatókban az érdeklődés és az az igény, hogy életüket és hivatásukat szolgálatként, értékmegvalósító tevékenységként éljék meg. Az oktatónak a tanrend adta keretben a mustármag elvetése a feladata, a növekedést Isten adja (Mt 13,31–32; 1Kor 3,6–7).

Irodalomjegyzék

- American Bar Association (1983). Model Rules of Professional Conduct. (2025-ben hatályos változat.) https://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct/model_rules_of_professional_conduct_table_of_contents/
- American Bar Association (2020). Model Code of Judicial Conduct. https://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_code_of_judicial_conduct/
- American Bar Association (2025). Standards and Rules of Procedure for Approval of Law Schools 2025–2026. https://www.americanbar.org/groups/legal_education/accreditation/standards/standards-rules/
- Andrási, G. (2013). Teaching Legal Ethics: What Can We Learn From U.S. Standards and Practices? <https://ssrn.com/abstract=2203366> és <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2203366>
- Arisztotelész (1987). Nikomakhoszi etika (ford. Szabó Miklós). Európa Kiadó.
- Burns, S. (1993). Teaching Legal Ethics. *Legal Education Review* 4(1), 1–24.
- Jacobowitz, J. L. & Rogers, S. (2014). Mindful Ethics – A Pedagogical and Practical Approach to Teaching Legal Ethics, Developing Professional Identity, and Encouraging Civility. *St. Mary's Journal on Legal Malpractice & Ethics*, 4(1), 198–240.
- János Pál II. (1990). *Ex corde Ecclesiae*. Ford. Széchényi Kinga. Szentszék, 1990. augusztus 15. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/ex-corde-ecclesiae>
- Komáromi, L. (2025). Teaching Legal Ethics at the Catholic University. The Experience of the Pázmány Law School. *Pázmány Law Review*, 12, 143–155. <https://doi.org/10.55019/plr.2025.1.143-155>
- Kulturális és Innovációs Minisztérium (2025). A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2025/26-os tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei (2025. március 21.) <https://kormany.hu/application/documents/86cfc276-12cf-43f5-825f-e299fc0d2ce0/download>
- Legfőbb Ügyész (2014). A Legfőbb Ügyész ajánlása az ügyészi hivatás etikai szabályairól. <https://ugyeszseg.hu/az-ugyeszsegerol/ugyeszi-etika/a-legfobb-ugyesz-ajanlasi/>
- Magyar Bírói Végrehajtói Kar (2016). A Magyar Bírói Végrehajtói Kar Etikai Szabályzata. https://mbvk.hu/wp-content/uploads/2021/09/etikai_szabalyzat.pdf
- Magyar Kormánytisztviselői Kar (2019). A Magyar Kormánytisztviselői Kar Országos Közgyűlése

- 7/2019. (XII. 14.) MKK O. Közgy. határozatával elfogadott Hivatásetikai Kódexe. <https://mkk.org.hu/node/485>
- Magyar Országos Közjegyzői Kamara (2021). A Magyar Országos Közjegyzői Kamara 16/2021. (VI. 28.) MOKK szabályzata a Magyar Közjegyzőség Etikai Szabálykönyvéről. https://admin.kozjegyzok.mokk.hu/uploads/documents/20210712104048_25a9b5e0e949a166e7f2a0311b54df82.pdf
- Magyar Ügyvédi Kamara (2018). 6/2018. (III. 26.) MÜK szabályzat az ügyvédi hivatás etikai szabályairól és elvárásairól. https://www.muk.hu/_files/ugd/1ea598_90f6e85d35674723bfc4469a93beb054.docx?dn=06_2018_MUK.docx
- Nicolson, D. (2011). Teaching Legal Ethics: What, How and Why. *Revista De Educación Y Derecho, Education and Law Review* 1, 1–22. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i01.2231>
- Országos Bírói Tanács (2022). Az Országos Bírói Tanács 16/2022. (III. 2.) OBT határozata a Bírák Etikai Kódexéről és annak elfogadásáról. https://birosag.hu/sites/default/files/birak_etikai_kodexe_.pdf
- Robertson, M. (2009). Providing Ethics Learning Opportunities throughout the Legal Curriculum. *Legal Ethics* 12(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/1460728X.2009.11423921>
- Szoboszlai-Kiss, K. & András, G. (2023). The Best of Two Worlds: Multidisciplinary Co-Teaching of Legal Ethics. *Hungarian Journal of Legal Studies* 64(2), 308–321. <https://doi.org/10.1556/2052.2023.00466>
- Traczykowski, L. (2024). Effective Teaching of Legal Ethics: Use an Applied Ethicist. *Legal Ethics* 27(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/1460728x.2024.2399919>
- Ügyészek Országos Egyesülete (2001). Az Ügyészek Országos Egyesületének szabályzata az ügyészek alapvető jogairól, kötelességeiről és felelősségéről. <https://www.ugyeszek.hu/hu/dokumentumok++etikai+kodex.html>
- Zlinszky, J. (1990). A jogász erkölcs. *Magyar Jog*, 45(1), 17–26.
- Zlinszky, J. (1998). Keresztény erkölcs és jogászai etika. Szent István Társulat.

Tudományok párbeszéde a békéért és a társadalmi fenntarthatóságért¹

Dialogue Among Sciences for Peace and Social Sustainability

Dialogo tra le scienze per la pace e la sostenibilità sociale

Dr. Ujházi Lóránd

PPKE JÁK KJPI / PPCU Postgraduate Institute of Canon Law;

NKE EJKK Vallás és társadalom kutatóintézet /

University of Public Service, Eötvös József Research Centre, Research Institute
for Religion and Society

egyetemi tanár / professor

ORCID: 0000-0002-1630-8208

Absztrakt

A tanulmány a teológia és a biztonságstudományok közötti tudományos párbeszéd módszertani kérdéseit vizsgálja a Katolikus Egyház békemissziójának kontextusában. A szerző elemzi a kutatási keretek fejlődését a tridenti elzárkózástól a II. Vatikáni Zsinat nyitásától át Ferenc pápa *Veritatis gaudium* kezdetű konstitúciójának transzdiszciplináris modelljéig. A fókuszban a teológia tudományos újrapozicionálása áll: miként képes a normatív katolikus tanítás és a dogmatika integrálódni a töredezett biztonságpolitikai elméletekbe (realizmus, liberalizmus, kritikai iskolák). A tanulmány amellet érvel, hogy a deduktív megközelítés helyett egy induktív, a valós globális krízisekből kiinduló módszertanra van szükség. A teológiának nem csupán erkölcsi keretet kell adnia, hanem a társadalomtudományokkal közös, integrált kutatásokat kell végeznie, hogy tudományosan is megalapozza az Egyház modern biztonsági kihívásokra adott válaszait. **Kulcsszavak:** teológia, biztonságpolitika, transzdiszciplinaritás, módszertan, békeku-
tatás, katolikus társadalmi tanítás

¹ A publikáció a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából a Teremtésvédelmi Kutatóintézet a „Fenntarthatóság, állóképesség – az éghajlatváltozás és az ahhoz való alkalmazkodás társadalmi kihívásai” projekt keretében jelent meg. A projekt támogatója a Technológiai és Ipari Minisztérium.

Abstract

The study examines the methodological questions of the scientific dialogue between theology and security studies in the context of the Catholic Church's peace mission. It analyses the evolution of research frameworks from the defensive stance of the Council of Trent to the reforms of Vatican II, and then to the transdisciplinary model proposed by Pope Francis in *Veritatis Gaudium*. It focuses on the scientific repositioning of theology: how normative Catholic teaching and dogmatics can be integrated with fragmented security policy theories (realism, liberalism, critical schools). It argues that instead of a purely deductive approach, an inductive methodology grounded in real global crises is needed. Theology must not only provide a moral framework but also conduct integrated research with social sciences to scientifically ground the Church's responses to modern security challenges.

Keywords: theology, security studies, transdisciplinarity, methodology, peace research, Catholic social teaching

Abstract

Lo studio esamina le questioni metodologiche del dialogo scientifico tra teologia e studi sulla sicurezza nel contesto della missione di pace della Chiesa Cattolica. Esso analizza l'evoluzione dei quadri di ricerca dalla posizione difensiva del Concilio di Trento, attraverso l'apertura del Concilio Vaticano II, fino al modello transdisciplinare proposto da papa Francesco nella *Veritatis Gaudium*. Lo studio si concentra sul riposizionamento scientifico della teologia: come integrare l'insegnamento normativo cattolico e la dogmatica con le frammentate teorie della politica di sicurezza (realismo, liberalismo, scuole critiche). Esso sostiene che, invece di un approccio puramente deduttivo, è necessaria una metodologia induttiva fondata sulle crisi globali reali. La teologia non deve solo fornire un quadro morale, ma condurre ricerche integrate con le scienze sociali per fondare scientificamente le risposte della Chiesa alle moderne sfide alla sicurezza.

Parole chiave: teologia, studi sulla sicurezza, transdisciplinarietà, metodologia, ricerca sulla pace, dottrina sociale cattolica.

1. Bevezetés

Ferenc pápa szívügyének tekintette, hogy az egyház aktív szereplője legyen a béke és a társadalmi igazságosság előmozdításának (Flamini, 2014), amelyre az egész egyházat kapacitálta (Massaro, 2022). Az egyház intézményei a béke művének előmozdításában azonban alkotmányos helyzetüknek megfelelően és jogszabályi kereteik között vesznek részt. A katolikus és az egyházi egyetemek különleges helyet foglalnak el az oktatás, a kutatás vagy a tudományos módszertan kidolgozásában. XIV. Leó a *Gravissimum educationis* kezdetű deklaráció hatvanadik évfordulója alkalmából kiadta „A remény új

térképei” kezdetű apostoli levelet, amelyben az oktatás központi küldetésének tekinti a társadalmi igazságosság és a béke előmozdítását (XIV. Leó, 2025).

Ebben a tanulmányban a katolikus és az egyházi egyetemeknek a béke és a társadalmi igazságosság előmozdításában elfoglalt helyére összpontosítok. Ez egyrészt jogszabályi és strukturális kereteket tételez fel. Másrészt módszertani kérdéseket vet fel, ami a különböző tudományok és a teológia párbeszédét illeti. Kiindulópontnak a jogszabályi evolúciót tekintem, amely fokozatosan tette lehetővé a modern biztonságpolitika és a szent tudományok párbeszédét. Ezzel párhuzamosan rámutatok, hogy a transzdiszciplináris módszernek milyen intézményi és személyi akadályai lehetnek. A hatályos kánonjogi szabályozás lehetővé teszi ugyan, sőt ideálisnak tartja a transzdiszciplináris kutatásokat, de a valóságban ezt nehéz kivitelezni. A biztonságpolitikai iskolák töredezettsége, tudományterületük elmosódott határa ugyancsak nehezíti a szent tudományok pozicionálását. A pontos módszertan kidolgozása már túlmutat a tanulmány keretén. Arra a kérdésre azonban igyekszem választ adni, hogy mi lehet a teológia és az egyház tanításának a helye a biztonsági kérdések elemzésében vagy a biztonságpolitikai iskolákkal való viszonyban.

Alapvetően a kvalitatív módszert alkalmazok; elsődleges és másodlagos forrásokat használok fel; azokat ütköztetem és saját következtést vonok le.

2. Az egyetem a béke szolgálatában

Az egyház az egyetemekkel olyan intézményt hozott létre, amely hidat alkot az értelem és az ész, a kultúra és az Evangélium között (Buckley, 1993, 84.). Az egyetem a háború keresztény értelmezésének kidolgozásában is fontos szerepet töltött be. A II. Vatikáni Zsinat (1963–1965) eleve kapacitálta az egyetemeket a közjó előmozdításában (Melé, 2022), az Egyházi Törvénykönyv pedig később megismételte a felsőoktatási intézmények tekintetében (807. k.) azt az általános elvet (800. k. 1. §), hogy az egyháznak jogában áll oktatási intézményeket alapítani (Cito, 2004, 241.). A felsőoktatási intézmény karaktere miatt alapítás azonban nem történt (1254. k. 1. §) és nem is kizárólagos (233. k.), hanem csak az egyház jogának tekinti. Az egyetemalapítás ugyanis feltételezi a szükséges anyagi, de leginkább személyi feltételeket. Az oktatásban és a kutatásban meg kell felelni az akadémiai elvárásoknak, a katolikus hitelvek érvényesülésének (Dorr, 2012). A biztonsági vagy a nemzetközi tanulmányok relatíve új diszciplínák a katolikus egyetemeken. Ez nem jelenti azonban, hogy a biztonsági tanulmányok által vizsgált területek, különösen a háborúk, ne jelentek volna meg az egyház akadémiai diskurzusában. Szent Ágoston, a keresztény igazságos háború elméletének atyja a korabeli rétorok szokása szerint prédikált, írt és vitázott a háború természetéről és Isten tervében elfoglalt helyéről (Augustinus, 1845). Ágoston tanítványaival korabeli kolostort alapított, ahol tanított (Echeverri, 1985, 38–39.), prédikációiban pedig elemezte a szentírási háborúkat, illetve kitért a római háborúk ellentmondásaira is (Langan, 1984, 19.). A prédikáció az akadé-

miai szférán ugyan kívül helyezkedett el, de az egyház mindig szoros kapcsolatot látott a tanítás különböző fórumai között. Ezt jól szemlélteti a hatályos Egyházi Törvénykönyv is, amely ugyanabban a könyvben, az egyház tanító küldetése alatt tárgyalja mind a prédikációt (762–772. kk.), mind az egyetemeket (807–822. kk.).

Klasszikus egyetemi képzésről csak a 12. századtól beszélhetünk (Shank, 2023). A katedrálisokhoz, az apátságokhoz és a kolostorokhoz kapcsolódó egyetemeken tanítottak a háborúelméletek középkori klasszikusai is. Aquinói Szent Tamás (Reichberg, 2011, 355–358.)² és Szent Bonaventúra (Quinn, 1974, 39–40., 44.)³ sokat tett azért, hogy a háború a keresztény akadémiai diskurzus integráns része legyen. Értekezéseik illeszkedtek a kor tudományosményéhez, így a háborút morálteológiai szempontok alapján mutatták be (Hornsby-Smith, 2010). Értékeléseikben a dogmatika szerepe megkérdőjelezhetetlen volt (Mauro, 2020).⁴ Ugyanakkor még hiányzott a történeti és geopolitikai elemzés, amely a biztonsági kérdések összetettebb megértését szolgálta volna (Wright, 1925, 198–202).⁵

Sajátos helyzete miatt érdemes külön megemlíteni a kánonjogot (Biscardi, 1977, 51–73). Ha nem is modern értelemben, de a háború értelmezése kapcsán itt már fellelhető a tudományok közötti diskurzus. Az egyház jogi gondolkodása ugyanis, mind módszerében, mind kifejezéseiben sokat merített más, különösen a római jogi iskolákból (Nicolini, 1978).⁶ Az egyes jogintézmények vagy az aktuális fegyverrendszerek, mint például a visszacsapó íj vagy a hajítógépek, az igazságos háború elméletéhez képest gyakorlatiasabb megközelítést követeltek. A *Treuga Dei* (Isten békéje) például biblikus és teológiai alapokon álló jogintézmény volt, amely a katonai erő alkalmazásának korlátját jelentette. A jogintézmény kidolgozása a teológiai és (kánon)jogi szempontokon túl a társadalmi realitások ismeretét is feltételezte (Callahan, 1987). A tudományok találkozási pontjának lehet tekinteni a korabeli fegyverrendszerek értékelését is. Ezek a kérdések a büntetőjog és a keresztény etika mellett a korabeli haditechnika és harcmódor értékelését is megkövetelték (Erdő, 2014). A kánonjog azonban mint szakrális jogrendszer ugyancsak a teológiát tartotta igazodási pontjának. A biztonsági kérdések végső értel-

² Aquinói Szent Tamás a *Summa Theologiae*-ben egy teljes körű elméletet dolgozott ki, amelyben a béke (*pax*) nem csupán a háború hiánya, hanem az igazságosságon alapuló „elrendezett egyetértés” (*ordinata concordia*). A rend helyreállítása érdekében azt tartotta, hogy szigorú erkölcsi feltételek mellett (törvényes hatalom, igazságos ok, helyes szándék), a háború is lehetséges. Ezzel az igazságos háború elméletét szisztematikusan beillesztette az erénytan és az igazságosság teológiájának kereteibe.

³ Szent Bonaventúra erkölcsfilozófiájában az igazságosság az egyik sarkalatos erény, amely az ember másokhoz való viszonyát rendezi. A békét Szent Ágoston nyomán a „rend nyugalmanak” (*tranquillitas ordinis*) tekinti, amely a helyesen elrendezett, igazságos viszonyokból fakad. Ezzel a teológiai alapvetéssel járult hozzá a társadalmi rendről és igazságosságról szóló gondolkodáshoz.

⁴ A középkori skolasztika a teológiát és azon belül is a dogmatikát tekintette a legfőbb tudománynak, amelynek minden más diszciplína (filozófia, természettudományok) alá volt rendelve. Ez a hierarchikus tudományfelfogás biztosította a dogmatika vitathatatlan elsőbbségét.

⁵ A középkori történetírás és földrajz tudománya alapvetően eltért a moderntől. A történetírás elsősorban üdvtörténeti keretben, morális céllal értelmezte az eseményeket.

⁶ Ez a folyamat különösen a 13. században erősödik fel.

mezési keretét nem a jog és a hadtudomány, hanem a teológia adta. A 12. századi jogi gondolkodás meghatározó alakja a Bolognai Egyetem tanára, Gratianus mester például összegyűjtötte a Szentírásból, az egyházatyáktól és a pápai levelekből a háborúval kapcsolatos, egymásnak ellentmondó forrásokat azért, hogy koherens rendszert alkosson (Corey, 2018, 90). Stephen Kuttner azonban rámutat, hogy az iskolaalapító számára a jog csak eszköz volt a teológiai igazságok rendszerezésére (Kuttner, 2018, 36., 234.).

A háború ekkor még nem multi-, inter- vagy transzdiszciplináris területként került kidolgozásra. Gratianus inkább egy magas szintű kompilációt és harmonizációt hajtott végre. Ez a módszer jellemzett későbbi szerzőket is, mint Chartres-i Szent Ivót (Bauer & Lesaffer, 2005) vagy Francisco de Vitoriát. Utóbbi szenzitív geopolitikai környezetben, a gyarmatosítás korában keretezte újra a háború kérdését. A gondolkodása szinte kizárólag teológiai alapokon állt (Mantovani, 2017, 119–141.). A korszak teoretikusai alkalmazták ugyan a jogi kritériumokat, figyelembe vették az új biztonsági kérdéseket, de továbbra is a (morál)teológia maradt az értékelés középpontjában. Ez a módszer a Tridenti Zsinat után is megmaradt. A zsinat általános elítélő formulái, ahogy arra John W. O'Malley (2006, 308.) felhívja a figyelmet, nem kedvezett a teológia és a többi tudomány párbeszédnek. A Tridenti Zsinat az egyetemi oktatás tekintetében is zárt rendszert hozott létre, ahol a protestáns tanok cáfolatára, illetve a hitvédelemre fókuszált. Ez a modell nem mutatott különösebb nyitottságot a társadalmi kérdések megértésére (Wassilowsky, 2016, 69–98). A Tridenti Zsinat által kötelezővé tett szemináriumi rendszer, amely kifejezetten a papság képzésére összpontosított, előrelépés volt ugyan, de tanrendjében, Giuliano Brugnatto (2001, 228., 231.) megfogalmazása szerint, a „fuga mundi”, a világtól való menekülés tükröződött. Azok a tárgyak, amelyek a biztonsági kérdések modern és újszerű vizsgálatát vetették volna fel, nem értek bele ebbe a megközelítésbe (Ryan, 2019, 26.). A szemináriumok szerepe és a képzési programja a II. Vatikáni Zsinat után átalakult. A papképzés, bár szoros kapcsolatban áll az egyházi és katolikus egyetemmel, az egyházban betöltött jelentősége okán túlmutat a tanulmány anyagán.

3. A biztonsági kérdések teológiai szempontú kutatásainak megalapozása a zsinat előtt

A biztonságpolitikai kérdések árnyaltabb megjelenése a katolikus egyetemeken az egyház társadalmi tanításához kapcsolódik. XIII. Leótól kezdve a társadalmi kérdések bekerültek a teológia érdeklődési körébe. XIII. Leó (1891) a munkáskérdésből indult ugyan ki, de az hamarosan kibővült más társadalmi, illetve biztonsági területekkel (Zahm, 1895). Stephen T. Rehrauer (2007) szerint idővel a globális és a regionális biztonsági kérdések az egyház társadalmi tanításának integráns részévé váltak. Ez a folyamat már XIII. Leóval (1890) elkezdődött, aki tág értelemben vett biztonsági kérdésekkel is foglalkozott, legyen szó nemzetközi békéltetésről, országok közötti fegyveres konfliktusokról, vallás- és egyházszabadságról vagy rabszolgaságról. Ezek már feltételezték

volna a társadalomtudományok (szociológia, közgazdaságtan, államtudomány stb.) és a teológia közötti intenzívebb párbeszédet (Ireland et al., 1903). XIII. Leó (1879) azonban az oktatással foglalkozó dokumentumaiban újfent megerősítette, hogy csak a skolasztikus filozófia és Aquinói Szent Tamás, illetve a tomizmus helyreállítása alapozhatja meg a társadalmi rendet. A szemináriumoknak és az egyetemeknek így ennek fényében kell a „modern kor tévedéseit” értékelni (XIII. Leó, 1879, 97–115.). XIII. Leó 1893-ban kiadott *Providentissimus Deus* kezdetű enciklikája a tudományok közötti párbeszédet is leküzdendő akadálnak tekintette (Hartdegen, 1943; Murphy, 1943, 129–131.).

A későbbi társadalmi enciklikák (XI. Pius, 1931) is foglalkoztak a biztonság egyes területeivel: társadalmi, mint a rend, az igazságosság, a munka-tőke konfliktus, vagy a közjó. Ezek a kérdések a katolikus egyetemeken a teológiai, a jogfilozófiai és a társadalomfilozófiai kurzusokon jelentek meg (Roche, 2003, 25.). Az 1917-es Egyházi Törvénykönyv (1372–1383. kk.), majd XI. Pius *Deus scientiarum Dominus* kezdetű apostoli konstitúciója, illetve egyéb jogi kötőerővel rendelkező dokumentumok továbbra is defenzív szemléletet képviseltek (Montan, 1994, 67.). Augustin Bea (1941, 447–449.) szerint a konstitúció éppen a katolikus felsőoktatás válságát mutatta. Az erős dogmatikai képzés miatt ugyanis háttérbe szorultak a pozitív tudományok. A tudományok közötti párbeszéd továbbra sem merült fel, miközben éppen a háború és az instabil biztonsági környezet miatt az egyház egyre jobban bekapcsolódott a társadalmi kérdések értékelésébe. José de Ghellick (1935, 299., 303.) a dokumentum újszerűségét is hangsúlyozza, különösen ami a szemináriumokat, a speciális kurzusokat és a könyvtárfejlesztést illeti. Némelyik speciális képzés, legyen szó egyháztörténetről vagy biblikus teológiáról, már valóban más minőségben érintette a béke és a háború témáját (Ghellinck 1935, 305.). Ami a könyvtárfejlesztést illeti, sor került a nem kifejezetten teológiai, hanem például közgazdaság-tudományi könyvek beszerzésére is. Ezek a munkák sok esetben kapcsolódtak a tág értelemben vett humánbiztonság területeihez (Schlag, 2017; Ujházi & Jancsó, 2025; Keane, 1891). Mindez ugyanakkor még nem tekinthető a biztonsági kérdések és a teológia érdemi találkozásának. Az egyház békeüzeneteit (XV. Benedek, 1914; 1920; XII. Pius, 1939) nem támasztották alá mély interdiszciplináris kutatások. David T. Zabecki (2015, 1–3.) szerint az első világháború időszakában a hadtörténelem addigi legnagyobb katonai-technológiai forradalma történt. A gépesítés, a légierő és a nagy hatótávolságú fegyverek révén teljesen új, háromdimenziós és brutális hadszínterek jöttek létre. A totális háború, a tömegpusztító fegyverek megjelenése, a civil lakosság szenvedése, illetve a természeti károk alapjaiban kérdőjelezték meg az igazságos háború teológiai kereteit. Egyes teológusok foglalkoztak ugyan ezekkel a kérdésekkel,⁷ de az egyetemi tantervekben továbbra is elsősorban a meglévő morálteológiai kategóriák alkalmazhatóságára és nem a hadviselés megváltozott természetére összpontosítottak (Johnson, 2003). Egy-egy kivétel is megjelent azonban. Így például az amerikai katolikus

⁷ Alfred Rahilly szerint a háborús irodalom hatalmas mennyisége ellenére a skolasztikus filozófia nem szállt vitába a korabeli nézetekkel, hanem megmaradt a tiszta spekuláció szintjén (Rahilly, 1918).

egyetemen már folytak szociológiai kutatások, amelyek a biztonságtól elválaszthatatlan területeket is érintettek (Nuesse, 2000).

A teológiai és más tudományok mélyebb kapcsolatának a hiánya a második világ-háború idején is figyelemre méltó. A zsidóság szisztematikus kiirtására tett kísérlet, az atomfegyverekre és a nem harcolókkal szembeni bánásmód komplex kutatásokat tett volna szükségessé. A háború derekán XII. Pius a *Providentissimus Deus* kezdetű enciklika ötvenedik évfordulója alkalmából kiadta a *Divino Afflante Spiritu* kezdetű enciklikát. A dokumentum a szentírástudomány vonatkozásában foglalkozott a régészettel, a történettudománnyal, a nyelvészettel és az irodalomtudománnyal (Slivka, 2010). Az enciklika 1943-ban, a zsidóság szisztematikus kiirtásának legkegyetlenebb időszakában jelent meg. Ebben a vészterhes korban, amikor a náci ideológia a zsidó népet alsóbbrendűnek bélyegezte és történelmi szerepét igyekezett eltörölni, a Szentszék válasza nemcsak diplomáciai volt, hanem teológiai is (Slivka, 2010, 107.). Az enciklika ugyanis megnyitotta a lehetőséget a multidiszciplináris bizonyításra, hogy a történelmi kritika nem gyengíti, hanem megerősíti az Ószövetség történelmi hitelét és Izrael népének különleges, Istentől rendelt szerepét. A tudomány tekintélyével cáfolta meg azokat az ideológiákat, amelyek megpróbálták a zsidóság szerepét elvitatni (Slivka 2010, 112.; Bover, 1944, 437.). Mindemellett az enciklika nagy módszertani áttörést és a tudományok pusztá párhuzamos használatánál többet nem eredményezett. Joaquín Salaverri szerint a legtöbb bibliatudós megállt a modern, historikus-kritikai módszerek alkalmazásánál. Elmulasztotta végrehajtani a legfontosabb lépést: a teológiai kiegészítést (1969, 5–14.). Hiányzott az a mély, teológiai szintézis, amelyet a dokumentum szellemisége és a modern biztonsági kihívások teológiai alapú értelmezése megkívánt volna (Salaverri, 1969, 7.).

4. A zsinati fordulat hatása a teológia pozicionálásában a béke és biztonság terén

A *Gravissimum educationis* kezdetű deklaráció a keresztény nevelésről a zsinat utolsó szakaszában született (1965. október 28.). Számos kérdés, beleértve az egyetemeket is, kidolgozatlan maradt (Flannery, 1975). A katolikus egyetemekkel mindössze egy (n. 10.) a teológiai fakultásokkal szintén egy (n. 11.) pontban foglalkozik a dokumentum. A deklarációt azonban együtt kell olvasni a zsinat többi dokumentumával, különösen a *Gaudium et spes* kezdetű lelkipásztori konstitúcióval és az *Apostolicam Actuositatem* kezdetű dekrétummal. Ezek a dokumentumok ugyanis az egyház és a társadalom széles párbeszédét hirdetik meg (Boeve, 2018, 99.). Egyben olyan területeteket jelölnek ki, amelyek a tág értelemben vett biztonsági tanulmányok (emberi jogok, a személy méltósága, az államok közötti kapcsolatok és a nemzetközi közösség kihívásai, a technológiai fejlődés, a gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek, valamint a helyes társadalmi és politikai rend) területéhez tartoznak. Robert E. Cushman felhívja a figyelmet, hogy

a zsinatot közvetlenül a *Pacem in Terris* kezdetű enciklika előzte meg. Az enciklika középpontjában a háború és béke dichotómiáján túl már a humánbiztonság összetett kérdései és az egyház szerepvállalása húzódott meg (Cushman, 1965, 132–138.). A zsinat nemcsak merített az enciklikából, hanem tovább bővítette azoknak a biztonsági kérdéseknek a körét, amelyekben illetékesnek tartotta az egyházat. A zsinat eleve általános elvvé tette, hogy a közjó előmozdítása az egyház minden intézményének feladata (GS, 40–45., 63–62., 77–90.; O’Collins, 2014, 95–96.). Továbbá olyan biztonsági kérdésekre mutatott rá, amelyek alapos kutatásokat, illetve a teológia és az egyéb tudományok közötti párbeszédet tételeztek volna fel (Hrynkow, 2017, 2.). Emellett a zsinat vívmánya a vallás- és felekezeti párbeszéd is. Az egyház és a nem keresztény vallások kapcsolatáról szóló *Nostra aetate* kezdetű zsinati nyilatkozat (n. 3., 4., 5.) vagy az ökumenikus párbeszédet taglaló *Unitatis redintegratio* kezdetű dekrétum (n. I/2., 2/7., 2/12., 2/23.) központi helyet szánt a béke előmozdításának (Byrnes, 2023, 247.). Ezek idővel a *soft power* és a válságkezelés sajátos katolikus eszközei lettek (Phan, 2012). Nyilvánvalóvá vált, hogy amennyiben az egyház a *soft power*t nemzetközi szinten is alkalmazni akarja (Chong, 2003), akkor ehhez az egyetemek jelenthetik a legfontosabb intellektuális bázist (Engelbreton, 2009; Cattaro & Russo, 2016). A második világháború után a hadtudomány, a nemzetközi tanulmányok és a biztonságpolitika is új lendületet kapott, és a hidegháborús környezetben a társadalmi kihívások új megvilágításba kerültek. Így magától értetődött, hogy az egyetemek az akadémiai kutatások szintjén bekapcsolódnak az egyház békemissziójába (Boeve, 2018, 95–116.).

5. A katolikus egyetemek a béke szolgálatában a zsinat után

A zsinat nem végezte el sem az egyetemek jogi helyzetének finomhangolását, sem a kutatómódszertani kérdések kidolgozását. A jogszabályi keretek és a módszertani kérdések ezért a zsinat után fokozatosan fogalmazódtak meg. Azonban az egyházi felsőoktatás keretszabályát nyújtó Egyházi Törvénykönyv is inkább csak az alapelvek lefektetésére szorítkozott. Ez mind a katolikus (807–814. kk.), mind az egyházi egyetemek (815–821. kk.) tekintetében igaz. Ami a katolikus és az egyházi egyetemek jogszabályi megkülönböztetését illeti, az a biztonsághoz kapcsolódó kutatások tekintetében is fontos. A katolikus egyetem bármilyen területen oktathat és kutathat, de azt mindig a katolikus tanítás fényében kell, hogy tegye. Az egyházi egyetem kifejezetten a szent tudományokkal foglalkozik. Így amíg az egyházi egyetemen a teológia centrális, addig a katolikus egyetemen segítő, támogató és ellenőrző szerepet tölt be.

Mivel VI. Pál (1971) pápasága alatt a béke fogalma alapvetően átértelmeződött és a hangsúly a háború hiányáról az igazságosságon és fejlődésen alapuló állapotra került. A béke, az igazságosság és a fejlődés összekapcsolása új legitimációt adott a katolikus egyetemeken azoknak a tudományágaknak (közgazdaságtan, szociológia, nemzetközi kapcsolatok, biztonságpolitika), amelyek éppen az „igazságosság és a fejlődés” struktu-

rális kérdéseit vizsgálták. A zsinati elvek értelmében ezek a diszciplínák többé már nem csupán világi tudományok voltak, hanem a béke megteremtésének eszközei is. Nagyobb kihívást jelentett és jelent napjainkig ezeknek a tudományoknak az egyház teológiai gondolkodásba való bekapcsolása. A *Gravissimum educationis* kezdetű deklaráció elismeri az egyes tudományok módszertani függetlenségét, ami a „saját elveiket, módszerüket és a kutatási szabadságot” illeti (n. 10.). Ezentúl külön foglalkozik a teológiai karokkal és fakultásokkal (n. 11.), ahol a szent tudományok mellett már „segédtudományok” is megjelennek. A dokumentum mindemellett még nem tételezi fel a tudományok közötti egyenrangú viszonyt. A deklaráció jelentősége inkább abban áll, hogy a vallás- és felekezeti párbeszéd, illetve a haladás kérdései között kerül bemutatásra a szent és segédtudományok közötti párbeszéd. Így már a zsinati szövegekből kikövetkeztethető, hogy az egyetemek különösen fontos szerepet fognak betölteni az egyház társadalmi küldetésében (Byrnes, 2023).

VI. Pál nem szabályozta újra sem a katolikus, sem az egyházi egyetemeket, de számos, békével kapcsolatos megnyilatkozást tett, amelyek kijelölték az egyetemek küldetését is. Az *Ecclesiam suam* kezdetű apostoli konstitúcióban (VI. Pál, 1964) vagy a *Populorum progressio* kezdetű enciklikában (VI. Pál, 1967) a pápa az oktatási intézményeket a béke és a társadalmi igazságosság előmozdításának a konstellációjában említi. Az enciklikában már kifejezetten az irgalmas szeretet eszközének tekinti az egyetemeket (n. 12.). Közvetett jelentősége van az egyház az egyetemek vonatkozásában a Római Kúria működését rendező *Regimini ecclesiae Universae* kezdetű apostoli konstitúciónak is. Ez a jogi kötőerővel rendelkező dokumentum röviden foglalkozott az egyházi felsőoktatás felügyeleti szervével, a Nevelésügyi Kongregációval (VI. Pál, 1967, 76–80. cikk). A konstitúció értelmező rendelkezése hatáskörük keretei között az összes szentszéki hivatalnak szerepet szánt az egyház társadalmi művének az előmozdításban (Heredia y Valle, 1983, 281–282.). A Nevelési Kongregáció hatásköréből adódóan az egyetemek felügyelete, a szabályzatok jóváhagyása, illetve az intézmények különböző formában történő buzdítása területén nyílt lehetőség a zsinati elvek érvényesítésére (Urru, 2003, 149–150.). A névelésért, oktatásért felelős szervek ezen hatáskörei II. János Pál (1988, 112–116. cikkely, 888–890.) és Ferenc pápa (Müller, 2016, 10.) által végrehajtott kúria-reformok után is megmaradt. A Kulturális és Nevelésügyi Dikasztérium hatáskör-telepítésénél a hatályos jog sem utal külön a békére. A *Praedicate evangelium* kezdetű apostoli konstitúció értelmező rendelkezései az egész kúria tekintetében a béke és a társadalmi igazságosság előmozdítását írják elő (Ferenc, 2022, 382.). A jogalkotó szándéka az egyetemekért felelős dikasztérium vonatkozásában is világos: a saját hatáskörei alapján kell részt vállalnia az egyház békemissziójából (Fabris, 2024). Ferenc pápa a dikasztériumok közötti együttműködés elvét is megerősítette (Ferenc, 2022, 384.). Ennek alapján feltételezhető, hogy a katolikus egyetemekért felelős dikasztérium figyelembe veszi a többi dikasztérium, különösen az Átfogó Emberi Fejlődés Előmozdításának Dikasztériumának (Ferenc, 2022, 432.) szempontjait.

A hatásköri szervek által kiadott dokumentumok ilyen mód az egész katolikus felső-

oktatás számára fontos szempontokat tartalmazhatnak a béke kapcsán (Vitali, 2024, 29.; Grocholewski, 2003). Ilyen például a Nevelésügyi Kongregáció dokumentuma (2017), amelyet a *Populorum progressio* kezdetű enciklika ötvenedik évfordulója alkalmából adtak ki. A dokumentum az egyetem küldetését kifejezetten a humán, a társadalmi és a természeti vagy környezeti kihívások felől közelítette meg (22. pont). Emellett megnevez számos biztonsági kihívást, legyen szó többszörös válságokról (gazdasági, pénzügyi, munkaügyi, politikai, környezeti, demográfiai és migrációs válságok [3. pont]). Ezentúl hangsúlyozza az egyetemek szerepét a biztonsági fenyegetések (a béke állandó veszélyeztetettsége, a nemzetközi terrorizmus, a kölcsönös bizalmatlanság és a gyűlölet [3. pont]), a társadalmi igazságtalanságok (szegénység, munkanélküliség és kizsákmányolás, amelyek a javak igazságtalan elosztásából fakadnak [4. pont]) területén. Végetetül a kulturális konfliktusok (a migráció kapcsán például a civilizációk találkozása és összeecsapása, intoleráns populizmus [4. pont]) tekintetében is fontosnak tartja az egyetemek munkáját.

A katolikus egyetemek Magna Cartája, az *Ex corde Ecclesiae* kezdetű apostoli konstitúció az egyetemekkel szemben jogi kötelezettséget támaszt, minthogy a béke előmozdítását az egyházi felsőoktatási intézmények lényegi tevékenységének tekinti (II. János Pál, 1990, nr. 32–33). Az említett dokumentumokon kívül számos és eltérő jogi kötőerővel rendelkező pápai és szentszéki dokumentum foglalkozik részben vagy egészben az egyetemekkel. Külön figyelmet érdemelnek azok a szinódus utáni pápai buzdítások, amelyek olyan régiókkal foglalkoznak, ahol a béke törékeny. Legyen szó akár Afrikáról (II. János Pál, 1995, 103.; XVI. Benedek, 2011, 773–775.), akár a Közel-Keletről (XVI. Benedek, 2012) vagy Dél-Amerikáról (Ferenc, 2020, 237.; Spadaro, 2020), illetve Ázsiáról (II. János Pál, 1999, 456–459., 460–464.), a buzdítások minden alkalommal megemlítik az egyetemek szerepét a béke és a társadalmi igazságosság előmozdítása kapcsán. Jelentősek a világi krisztushívőkkel foglalkozó dokumentumok is (II. János Pál, 1989, 514–517.), tekintve, hogy ők rendelkeznek azokkal a szakismeretekkel, amelyek a biztonságpolitika akadémiai kutatásaihoz szükségesek (Ujházi, 2024).

Összességében elmondható, hogy a katolikus egyetemek kutatásai nélkül elképzelhetetlen az egyház békemissziója (Zani, 2018). A jogi hierarchia különböző szintjén álló dokumentumok általában csak rövid vagy közvetett utalást tesznek arra, hogy ez a tevékenység milyen módszereken keresztül történjen. A módszerek kidolgozása így elsősorban maguknak az egyetemeknek a feladata.

6. A béke előmozdítása az egyetem részéről: a hogyan?

Az Egyházi Törvénykönyv fő szabálya minden katolikus felsőoktatási intézményre vonatkozik. Ennek értelmében minden intézménynek hozzá kell járulni az emberi személy teljesebb kifejlődéséhez (807. k.; II. János Pál, 1990, 1496.). Az *Ex corde Ecclesiae* kezdetű apostoli konstitúció konkrétan utal „a szegények, a hátrányos helyzetűek, a ki-

sebbségek támogatására”, (II. János Pál, 1990, 1497.), a társadalmi igazságosság, az emberi méltóság, a természeti környezet és a globális erőforrások igazságosabb elosztására (II. János Pál, 1990, 1496.). Gary King és Christopher J. L. Murray (2001–2002, 585., 598.) hangsúlyozza, hogy nem elég megnevezni a humánbiztonság területeit, hanem definiálni kell a fogalmakat, és a kutatást kvantitatív mérésekkel alá kell támasztani. A tudományos igény – a fogalmi tisztázás és a módszertani szigor – jelöli ki a katolikus egyetem szerepvállalását az egyház missziós tevékenységében. Ez a különböző karok és szakok vonatkozásában másképpen jelenik meg. Joseph W. Bellacosa (2000–2001, 314–316.) vagy Andrew L. Anderson (1998–1999) például kijelenti, hogy a katolikus jogi karoknak olyan jogászokat kell képezniük, akik a legkiszolgáltatottabbak érdekeit képviselik, a jogot pedig a társadalmi igazságosság eszközeként használják. A katolikus egyház jogfelfogása alapvetően illeszkedik a jog jogállamban betöltött szerepéről vallott általános elméletekhez. Gustav Radbruch (1946, 107.) például a második világháború után, a náci jogrendszer kapcsán megfogalmazta: „a jog és az igazságosság elválaszthatatlan egymástól”, Ronald Dworkin (1986, viii.) szerint pedig a jog létezésének van alapvető erkölcsi minimuma.

Amíg azonban az európai jogtudomány és a katolikus jogfelfogás értékazonossága számos ponton kimutatható, addig más területeken a katolikus egyetem nagyobb kihívással találja szembe magát. A közgazdaság kapcsán például alapvető nehézséget jelent az egyház társadalmi tanításának, amely a szegények iránti elkötelezettségre és a közjó elsődlegességre épül, a modern közgazdaságtudomány fő áramával, a szabadpiaci elvekkel és a globális kapitalizmussal való összehangolása (Burrus et al., 2023). Andrew Yuengert (2011, 48–49.) szerint a közgazdaság oktatása igazi intellektuális csapda a katolikus egyetem számára, amikor a közjó katolikus elveit és a modern közgazdaság-tudomány módszereit akarja összeegyeztetni. Ezek a dilemmák a biztonságpolitika vonatkozásában is megjelennek. A katolikus egyetemek képzési programjaiból ritkán derül ki például, hogy módszertana, tanterve tekintetében hogyan járul hozzá a biztonságpolitika katolikus megértéséhez és ezzel az egyház válságkezelési mechanizmusaihoz (Browning & McDonald, 2011).⁸

Módszertani szempontból fontos megjegyezni, hogy a joggal és a közgazdasággal szemben lehetetlen általános szempontokat megfogalmazni a biztonságpolitikára, illetve tágabban a nemzetközi biztonsági tanulmányokra vonatkozóan (Liotta & Owen, 2006). A biztonságpolitika ugyanis töredezett és sokszínű tudományterület (Holmes, 2015). Több, egymással versengő iskola létezik, amelyeknek nincsen egyetlen, általánosan elfogadott koncepciója a biztonság fogalmáról. Más szereplőket tartanak fontosnak és más fenyegetésekre fókuszálnak. A katolikus egyetemnek ezért egyesével kell vizsgálni az iskolákat, legyen szó biztonságpolitikai realizmusról (Morgenthau, 2014, 53–60.) vagy

⁸ Cikkünkben rámutatnak, hogy az egész tudományterület adós a kifinomult és meggyőző etikai keretrendszer kidolgozásával.

neorealizmusról (Waltz, 2014, 124–129.), liberalizmusról (Keohane & Nye, 2012)⁹ vagy neoliberalizmusról (Nye, 2021),¹⁰ a koppenhágai iskoláról (Buzan & Hansen, 2009; Jaap de Wilde, 2008),¹¹ kritikai biztonsági tanulmányokról (Booth, 2012)¹² vagy (poszt)strukturálisizmusról (Campbell, 1998).¹³ Sőt, nem elég az adott iskolát elemezni, hanem azokat az eszmetörténeti és filozófiai elméleteket is figyelembe kell venni, amelyeket az irányzat saját érvelésének igazolására felhasznált. Ebből az is kiderülhet, hogy az adott biztonságpolitikai iskola sem feltétlenül értette meg az általa alkalmazott eszmeáramlatokat.

A koppenhágai iskola például felhasználta a nyelvi aktushoz John Langshaw Austin (1962) nyelvelméletét, a biztonságiasításhoz Carl Schmitt (2007) politikai teológiáját, a vallás mint különleges referencia tárgyhoz pedig Søren Kierkegaard (1954) „etikai teologikus felfüggesztés” gondolatát. A katolikus egyetem hiánypótló feladata lenne, hogy az egyes iskolák katolikus szempontú elemzését elvégezze, és vizsgálja az egyes elemek felhasználhatóságát. Továbbá elvárható, hogy az egyes biztonsági kihívásokat a katolikus hitrendszer fényében elemezze, és ennek mentén javaslatot tegyen a döntéshozóknak. A fogalmi tisztázáshoz a katolikus egyház katekizmusa, az egyház társadalmi tanítása kiindulópontot jelenthet. Itt megtalálhatók azok az alapvető fogalmak (állam, háború, emberi jogok stb.), amelyeket a biztonsági iskolák is vizsgálnak.¹⁴ Ami pedig a módszertant illeti, azt is az egyetemeknek kell kidolgozni, beleértve a teológia pozicionálását. A Nevelésügyi Kongregáció említett dokumentuma (2017), amellett, hogy megnevez néhány biztonsági kihívást, röviden utal a kutatás hogyanjára is. Nem használja ugyan a transzdiszciplinaritás kifejezést, de a kutatási „együttműködési hálózatok” létrehozására tett javaslata ezt a koncepciót írja körül (26. pont). A mélyebb módszertani kidolgozására azonban a dokumentumban sem kerül sor.

7. A teológia helye a biztonsági kérdések értékelésében

A jogalkotó előírja, hogy „minden katolikus egyetemen tartsanak olyan előadásokat, amelyek az ott tanított tudományokkal kapcsolatos teológiai kérdésekről szólnak” (GS, 10; 811. k. 2. §; II. János Pál, 1990, 1502.). Ez a teológiával kialakított párbeszéd biztosítja, hogy a

⁹ A realizmussal szemben a nemzetközi intézmények, a demokrácia és a gazdasági kölcsönösség szerepét a béke és biztonság megteremtésében. Nemcsak az államok, hanem a nemzetközi szervezetek is fontosak.

¹⁰ Itt külön ki kell emelni az egyház szempontjából a *soft power* jelentőségét.

¹¹ Bevezették a szektorális biztonság fogalmát (katonai, politikai, gazdasági, társadalmi, környezeti). A biztonságosítás (securitization) elmélete szerint egy téma akkor válik biztonsági kérdéssé, ha egy releváns szereplő annak nevezi, és a közönség ezt elfogadja.

¹² Megkérdőjelezi a hagyományos, államközpontú megközelítéseket. Azt vizsgálja, kinek a biztonságáról van szó valójában. Középpontba helyezi az egyén (human security), a társadalmi csoportok és az emberi jogok biztonságát.

¹³ Azt elemzi, hogyan jön létre a biztonságról és a fenyegetésekről szóló tudás a nyelven és a diskurzuson keresztül. Kritizálja a fenyegetések objektív valósággént való beállítását.

¹⁴ Ilyen például maga a béke vagy a háború fogalma (Katolikus Egyház Katekizmusa, 2302–2317.).

katolikus tanítás beépüljön a biztonsági tanulmányokba. A jogszabály az „adott szak által érintett teológiai kérdések” értelmezéséről beszél (811. k.). Davide Cito (2004, 258.) felhívja azonban a figyelmet, hogy ez az egyházi hatóság által jóváhagyott katolikus teológiát és nem általában a teológiát jelenti. Nem is vallástudományról mint a vallással foglalkozó szekuláris tudományról van szó (Bernhardt, 2012). A biztonságpolitikához ugyan közelebb áll a szekuláris és értéksemleges vallástudomány, amely a vallást, a biztonságpolitikához hasonlóan, mint vizsgálati tárgyat kezeli (Ogden, 1978). A katolikus egyetem alkalmazhatja a vallástudomány elméleteit és módszereit a biztonságpolitikai kutatásokhoz, de a hit által megvilágított teológia adott kérdésben elfoglalt álláspontjának az értelmezése a katolikus egyetem jogszabályi kötelezettsége. A teológia belső, normatív reflexió, ami megkülönbözteti a vallástudomány leíró jellegű vizsgálódásától (Cox, 1994). A katolikus egyetemnek nemcsak az a kérdése, hogy hogyan hat a vallás általában a biztonságra, hanem hogy mi a katolikus tanúságtétel mondanivalója a biztonságról és az egyes kihívásokról. Ez a krisztushívők jogainak az oldaláról is megközelíthető, tekintve, hogy joguk van általános apostoli küldetésükhöz segítséget kapni az egyházi hatóságtól (229. k.). Ez a segítség pedig, ahogy Alvaro del Portilio (1999, 87–90.) és Carlos José Errazuriz (2000, 196–200.) is fogalmaz, konkrét élethelyzetekben jelenik meg. A biztonsági tanulmányoknál ez konkrétan azt jelenti, hogy az ott tanuló és kutató diákoknak joga van ahhoz, hogy az egyes biztonságpolitikai iskolákat és a konkrét biztonsági kihívásokat a katolikus egyház tanításának a fényében is megismerjék. A jogszabály (811. k.) szoros értelmezése alapján elegendő lenne, ha a biztonsági vagy nemzetközi tanulmányi szakokon külön tantárgy keretében bemutatnák az egyház békére, biztonságra és háborúra vonatkozó társadalmi tanítását. Szakmailag azonban eredményesebb, ha számos kutató, akár a védelemi szektor képviselőinek a bevonása mentén, célzott kutatásokat végez. Ezek alapján pedig külön tananyag kerül bevezetésre a biztonsági elméletek katolikus megvilágítására (Murzaku, 2025, 1.). Egyes biztonsági kihívások (nukleáris elrettentés [Christiansen, 2017], a csapásmérésre is alkalmas önvezető repülő [Német Püspöki Konferencia, 2024, 63–64.], a migráció [Ferenc, 2018a] vagy a terrorizmus [Auza, 2016]) hangsúlyosabbak voltak ugyan, a legtöbb terület azonban nem került alapos kidolgozásra, és nem került megalkotásra egy egységes katolikus alapú biztonságpolitikai koncepció (King, 2015, 171–172.). A háború természetének markáns változása okán a tanítóhivatalnak egyre inkább szüksége lesz olyan integratív modellekre kidolgozására, amelyek iránymutatást adnak mind a meghatározó biztonságpolitikai irányzatok, mind az egyes biztonsági kihívások értékeléséhez. Ehhez pedig a katolikus egyetemek jelenthetik a legfontosabb intellektuális bázist.

8. Az egyházi egyetemek és a szent tudományok a béke szolgálatában

A jogalkotó kötelezi a katolikus egyetemeket, hogy rendelkezzenek teológiai karral vagy intézettel, de legalább tanszékkal (811. k. 1 §). A szent tudományokkal foglalkozó intézetek egyrészt szorosan hozzájárulnak az egyház missziós küldetéséhez, másrészt

az egyetem katolikus identitásának formálásához. Az egyházi egyetemekere és felősktatási intézményekre vonatkozó joganyag (815–821. kk.) az intézetek működésére és belső életére vonatkozik. A többi karral való együttműködésük és a közös kutatások miatt a joganyag átsugárzik a katolikus egyetem egészére.

Az egyházi egyetemek átfogóbb jogi keretét a *Veritatis gaudium* kezdetű apostoli konstitúció adja (Ferenc, 2018b), amely néhány éve lépett a *Sapientia Christiana* kezdetű apostoli konstitúció helyébe (II. János Pál, 1979). Utóbbi a zsinat után született (1979) és több pontban is utalt a béke és a társadalmi igazságosság előmozdítására (Rodríguez de la Peña, 2020). Egyes értelmező rendelkezések, mint például, hogy a karok a kinyilatkoztatás fényében keressenek megoldást az emberek problémáira, az igazságtalanságra, a konfliktusokra és a béke hiányára (66. cikkely), már jelezték a teológiai kutatások zsinati orientációját. Weren (1995) véleménye szerint a 79-es konstitúció nem hozott módszertani áttörést. A dokumentum ugyanis a dialógus általános zsinati elveinek ismétlésén túl nem rendelte el a mélyebb inter- vagy tanszdiszciplináris kutatásokat. A társadalomtudományok szerepe marginális maradt, bár az említett területek már feltételezték volna a teológia és a többi tudomány aktívabb párbeszédét.

Weren ugyanakkor látta azt a részben hermeneutikai (Weren, 1995, 194.), részben kontextuális átalakulást, folyamatot (Weren, 1995, 198.), amely az egyházi egyetemeken elkezdődött. A hermeneutika szempontból ez azt jelenthette volna, hogy a teológia a keresztény hagyományt az aktuális biztonsági kérdésekkel hozza összefüggésbe, a kontextuális pedig, hogy a társadalomtudományok által adott empirikus adatok a teológiai és a katolikus tanítás homlokterébe kerülnek. Weren jogosan tételezte fel, hogy a teológiának Európa- vagy világszerte reagálnia kell a társadalmi (biztonsági) kihívásokra (Weren, 1995, 198.). Azt is helyesen látta, hogy az egyházban lévő törésvonalak miatt, amelyek a regionális eltérésekből, illetve a szekularizáció különböző fokából adódnak, a teológiai karok atmoszférája, illetve az alkalmazott módszerei is eltérnek (Weren, 1995, 192.). A szerző azt a következtetést is levonja, hogy „különböző teológiák világában élünk, ahol egyetlen teológia sem büszkélkedhet azzal, hogy ő lenne a mérce, amely alapján a többi teológiát megítélik” (Weren, 1995, 194.). A katolikus teológiának és az egyházi fakultásoknak azonban van megalapozott mércéje, amelyet az egyház tanítóhivatala őriz (Salvatori, 2002, 457.).

II. János Pál pápa az *Ad tuendam fidem* (1998) kezdetű motu proprio-jával kiegészítette az Egyházi Törvénykönyvet (1983), jogszabállyá téve, hogy „szilárdan el kell fogadni és vallani kell összességében és részleteiben mindazokat az igazságokat, melyeket az Egyház definitív módon hit és erkölcs kérdésében tanít” (750. k. § 2.). Ez kifejezetten releváns az egyházi egyetemek számára, amikor biztonságpolitikai, háborús és békekérdésekben kutatnak és oktatnak, ahol az Egyháznak definitív tanítása van. Az egyházi egyetemek sajátossága, hogy minden biztonsági kérdést teológiai perspektívából közelítenek meg, párbeszédet folytatva más tudományokkal a mélyebb megértés érdekében. A karok tanárai nem pusztán szociológiai vagy politikai elemzést végeznek (mint a kontextuális modellek sugallják), hanem kötelező erkölcsi keretrendszerben dolgoznak. Így például

az igazságos háború feltételeiről (KEK, 2309.), az emberi személy sérthetetlen méltóságáról (Hittani Dikasztérium, 2024), a közjó fogalmáról, valamint a szolidaritás és szubszidiaritás elvéről (KEK, 1883.; II. János Pál, 1987, 520–521.) az egyház hivatalos tanításának keretében kell nyilatkozniuk. Nem tekinthetnek el az egyház elmarasztaló tanításától olyan kérdésekben sem, mint amilyen a háború (az igazságosság helyreállításának eszköze [Pápai Igazságosság és Béke Tanács, 2004, 497.]), a totális háború (GS, 80.), a civilekkel szembeni erőszak és ártatlan áldozatok (Ferenc pápa, 2020, 188.) vagy a féktelen fegyverkezés (GS, 81.). Ez a néhány példa jelzi, hogy a katolikus teológusok és a teológiai karok ezekben a morális alapú biztonsági kérdésekben az egyház álláspontját képviselik. A teológiai karok ezzel segítik az egész katolikus egyetemet ilyen irányú kutatásait. A teológiai karokon a teológia foglalja el a központi helyet, a többi társadalomtudomány pedig segít megérteni a biztonsági kihívásokat. A katolikus egyetemeken a teológia inkább keretezi a biztonsági kutatásokat, segítve a jogszabály végrehajtását, hogy a „katolikus tanítás figyelembevételével műveljék és oktassák” (k. 809) a biztonság- vagy külpolitika kérdéseit.

9. A teológia kutatások transzdiszciplináris újra pozicionálása

A zsinat után kialakult a nyitottság a teológia és a többi tudomány közötti párbeszédre. Hogy ez milyen szinten valósult meg mind regionálisan, mind az egyes tudományterületeken, jelentősen eltért.

Ami a tudományok közötti együttműködés kategóriáit illeti, a multidiszciplinaritás a tudományok párhuzamos, de szintézis nélküli, az interdiszciplináris már szintetizáló és a transzdiszciplináris a tudás tudományágak feletti együttműködése (Robert, 2017). Utóbbi a tudományterületek szigorú elhatárolásának a kritikájából született. Lényege, hogy a tudományok és annak módszerei átjárják egymást már a kutatás folyamatában, és ez az eredményekben is megjelenik (Frodeman, 2017). Az a meglátás, hogy a komplex és valós problémák megoldása nem lehetséges egyetlen tudomány perspektívájából (Bernstein, 2015) a biztonságpolitika alapja.¹⁵ A 20. század végén már evidencia volt, hogy a vallás kitüntetett helyen szerepel a biztonságpolitikában (Buzan & Hansen, 2009, 10–14.),¹⁶ a politikai gondolkodásban (Doyle, 2007, 627.), és adott esetben megjelenik a nemzeti biztonsági stratégiákban is (Lucius, 2013).

¹⁵ A biztonságpolitikai tanulmányok (*security studies*) modern felfogása a területet nem önálló diszciplínaként, hanem egy interdiszciplináris mezőként határozza meg, amely számos tudományterület – többek között a politikatudomány, a nemzetközi kapcsolatok, a szociológia és a hadtudomány – elméleteit és módszereit integrálja. Maga az anyatudomány, a nemzetközi kapcsolatok is „lényegileg és visszavonhatatlanul interdiszciplináris kutatási terület”, amely számos diszciplínából merít (Gofas & Hay, 2012, 427.).

¹⁶ A vallás a hidegháború alatt marginális volt a biztonságpolitikai gondolkodásban. A 20. század végére azonban, különösen Samuel Huntington „Civilizációk összecsapása” tézise (1993) és a 2001. szeptember 11-i események után a vallás központi jelentőségű biztonsági kérdés lett (Williams, [é.n.], 1–2.).

Ferenc pápa az egyházi egyetemeket újraszabályozó *Veritatis gaudium* kezdetű apostoli konstitúcióban nagyobb hangsúlyt helyezett a teológia és más tudományok párbeszédére. Budapesten, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen mondott beszédjében a párbeszédre épülő aktív teológia jelentőségét emelte ki, amely szerint „a tudomány segítségével nemcsak megérteni, hanem a jót tenni is igyekszünk”. Külön kitért a zárt ideológiák veszélyeire, és olyan tudáseszményt vázolt fel, amely nyitott és építő jellegű (Ferenc, 2023, 92–98.). A *Veritatis gaudium* kezdetű konstitúció függeléke megnevez néhány területet (béke-, ökológiai, társadalomtudományok, arabisztika és iszlám, illetve judaizmus), amelyre javasolja a külön intézetek létrehozását. Ezek mind olyan kérdések, amelyek rámutatnak a teológiai és a biztonsági tanulmányok közötti mélyebb, akár transzdiszciplináris kutatások jelentőségére. XIV. Leó a *Gravissimum educationis* kezdetű zsinati dokumentum évfordulójára kiadott apostoli buzdításában a „humán digitalizáció” kapcsán külön hangsúlyozta a tudományos párbeszéd jelentőségét. Kiemelte az öt intelligencia (technikai, érzelmi, szociális, lelki és ökológiai) harmonizálásának szükségességét (Leó XIV, 2025). A technológiai fejlődés ugyanis nem választható el a lelki, a szociális és a környezeti dimenzióktól. A pápa itt egyben azt is megfogalmazta, hogy a katolikus egyetemeken a párbeszéd kultúráját kell építeni. Ez azonban kutatómódszertani keretet is feltételez, amely lehetővé teszi a biztonsági kérdések holisztikus vizsgálatát. Olyan konkrét biztonsági kihívásokra is rámutat a pápa továbbá, mint a háborúk, a migráció, az egyenlőtlenségek és a különböző formájú szegénység (Leó XIV, 2025, nr.13.)

Jesús Manuel García Gutiérrez (2019, 160.) véleménye szerint a *Veritatis gaudium* kezdetű konstitúció újrapozicionálta a teológiát. Inkább a megélt tapasztalatokból és kevésbé a doktrínából kell kiindulni a dokumentum alapján. Hasonló szempontra hívja fel a figyelmet Bruno Esposito is. Szerinte a konstitúció újszerűsége annak értelmező rendelkezésében rejlik (Esposito, 2020, 97.). Ez normává teszi az induktív kutatási módszert és szakít a teológiai diskurzust hagyományosan meghatározó deduktív módszerrel. Mindez a biztonságpolitika és a teológia kapcsolatában azt jelentené, hogy az érvelés a valós konfliktusokból, az igazságtalanság konkrét megnyilvánulásából és a biztonsági kihívásokból indulna ki.

A konstitúció ugyanakkor a régi joganyaghoz hasonlóan továbbra is fenntartja az erős garanciális elemeket, és megerősíti, hogy a kutatásoknak a kinyilatkoztatás jelenti a keretét. A filozófiai karok esetében külön említi a skolasztika és Aquinói Szent Tamás (54. cikk 1. §) módszereit, amelyeket a logikai szigor, az érvek és ellenérvek precíz rendben történő ütköztetése, a szisztematikus felépítés és a katolikus tanítás abszolút primátusa jellemez. A skolasztika hagyományosan a kinyilatkoztatás és a hit megértését szolgálta, és távol áll a mai értelemben vett transzdiszciplinaritástól, amely a tudományok egyenrangúságára épül (Leinsle, 2012, 5–12.).

A dokumentumot ezért inkább kísérletnek lehet tekinteni a hagyomány, a dogma, a módszertan feszültségének a feloldására. Egyszerre törekszik arra, hogy a teológia ne veszítse el a katolikus identitását, de képes legyen az új biztonsági kérdésekre választ adni. A dokumentumból egyértelmű módszertani következtetést nem vonhatunk le. A

biztonságpolitikához kapcsolódó területeknek a társadalomtudományok eszközeivel, de egyben teológiai szempontok szerinti vizsgálata konkrét kutatásokat tételez fel. Ezek tapasztalataiból lehet majd a teológiai tanításnak és a valóságnak is megfelelő módszereket kialakítani.

10. Következtetések

Az akadémia, majd az egyház egyetemei mindig szerepet játszottak a tág értelemben vett humán és társadalmi biztonsági kérdések értékelésében. Az egyház illetékesnek tartotta magát, hogy a hit fényében az emberiséget érintő minden kérdéssel foglalkozzon. Az egyház azonban, amely magára mint az igazság letéteményesére tekintett, a biztonsági kérdésekre, de leginkább a háborúra teológiai perspektívából válaszolt. A területek összetettsége legfeljebb a történelmi kontextus okán realizálódott.

A kánonjog, mint amely sajátos találkozási pontja a jogtudománynak és a teológiának, illetve a társadalmi realitásoknak korai példája a biztonsági kérdések összetettebb megközelítésnek. A *Treuga Dei* például egyszerre jogintézmény és társadalmi kihívásra való reflexió, miközben az alapjait a biblikus és teológiai hagyományok adják. A teológián némileg túlmutató reflexió történt egyes középkori fegyverrendszerek tekintetében is. A végső konklúzió azonban ebben az esetben is teológiai aspektusból történt. Igazi transz- vagy interdiszciplinaritásról ebben az esetben sem beszélhetünk, hanem legfeljebb a multidiszciplinaritás korai és nem is tudatos formájáról lehet szó.

A 19. század pápai helyesen értékelték a korszak társadalmi problémáit, amelyeket a modern biztonságpolitika megközelítésében már biztonsági kihívásoknak is tekinthetünk. Ennek bizonyítéka, hogy az egyház társadalmi tanítása idővel lefedte a modern kor összes biztonsági kihívását. A II. Vatikáni Zsinat után a különböző jogi kötetőrével rendelkező dokumentumok bekapcsolták az egyházi és katolikus egyetemeket az egyház társadalmi és békeküldetésébe.

Az egyházi dokumentumok a módszertani kérdésekben visszafogottak. A katolikus hitigazságok megőrzése mellett a tudományterületek közötti párbeszédre csak rövid utalásokat találunk. A részletek kidolgozása az egyes tudományterületeket oktató és kutató intézményekre marad. A nemzetközi és biztonságpolitikai tanulmányok kapcsán azonban fontos látni ezeknek a tudományterületeknek a töredezettségét. Számos iskola létezik, amely más aktort tart fontosnak, másképp értelmezi a biztonságot, és mások a biztonsági kihívások kapcsán megfogalmazott fókuszai is. A katolikus és egyházi egyetemek feladata, hogy ezeket a biztonságpolitikai iskolákat a keresztyény és katolikus szempontokkal ütköztessék, és egy integratív modell keretében értelmezzék a biztonsági kihívásokat.

Ferenc pápa a *Veritatis gaudium* kezdetű apostoli konstitúcióban párbeszédet folytató, konkrét tapasztalatokból kiinduló (induktív) teológiát szorgalmazott. Ez alulról jött tapasztalatokból, konkrét biztonsági kihívásokból és igazságtalanságokból indul

ki. A katolikus teológia béke és biztonság kapcsán betöltött új szerepe azonban elképzelhetetlen a biztonsági tanulmányokkal való párbeszéd nélkül. A konstitúcióban még mindig látszik az a feszültség, amely a transzdiszciplináritásra való nyitottság és az erős jogi garanciák, illetve a klasszikus tomista értékrend melletti elkötelezettség ellentétéből ered.

A katolikus egyetemen a teológia és az egyház tanítása rendező elv és keret. A biztonságpolitika vagy a nemzetközi tanulmányok tekintetében a teológia adja meg a sajátos katolikus orientációt. A teológia azonban nem helyettesíti, hanem orientálja és segíti, adott esetben kiegészíti a biztonsági tanulmányok eredményeit. Főleg olyan kérdésekben, ahol a tanítóhivatalnak van állandó tanítása. A biztonságpolitika általában képlékenyebb témákat vet fel, mint a morálteológiában ismert más területek (pl. abortusz vagy eutanázia). A kutatók mozgástere ezért általában nagyobb, amikor a biztonságpolitikai iskolákat vagy az egyes biztonsági kérdéseket vetik össze az egyház tanításával. Az igazi kérdés inkább módszertani. A multi-, inter- és transzdiszciplináris kutatások jogszabályi lehetősége adott, akár a katolikus egyetemen belül, akár más külső intézetekkel. A koncepció, a vezetői szándék, az intézményi és főképp a humán kapacitás hiánya miatt azonban még nem látszik, hogyan alakul a két tudomány kapcsolata. Az ilyen típusú kutatások nagy szolgálatot tennének mind a helyi egyházi hatóságoknak, mind a Szentszéknek a *soft power* eredményesebb alkalmazása érdekében.

Ezt a párbeszédet szorgalmazza XIV. Leó is a II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* kezdetű deklarációjának hatvanadik évfordulója alkalmából kiadott apostoli buzdításában. Az egyetemeknek egyértelműen központi szerepet szánt a pápa a béke előmozdításában. Mindez azt is mutatja, hogy a biztonsági kihívások teológiai értelmezése nyitott folyamat, amelyben a határok, a módszertan és a katolikus tanításhoz való hűség kérdései folyamatosan újraértelmeződnek.

Irodalomjegyzék

- Anderson, A. L. (1998–1999). Ex Corde Ecclesiae: Obstacle or Opportunity for Catholic Affiliated Law Schools. *Gonzaga Law Review*, 34(1), 103–124.
- Aquinói Szent Tamás. *Summa Theologiae*.
- Augustinus. De Civitate Dei. In J.-P. Migne (Ed.), *Patrologiae Cursus Completus*. (Series Latina 41.). Migne, 1845.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Clarendon Press.
- Auza, B. (2016). Statement by H. E. Archbishop Bernardito Auza Apostolic Nuncio, Permanent Observer of the Holy See Seventy-first Session of the United Nations General Assembly, Sixth Committee. https://www.un.org/en/ga/sixth/71/pdfs/statements/int_terrorism/holy_see.pdf (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Az Igazságosság és Béke Pápai Tanácsa (2007). *Az Egyház Társadalmi Tanításának Kompendiuma*. Szent István Társulat.

- Bauer, D., & Lesaffer, R. (2005). Ivo of Chartres, the Gregorian Reform and the Formation of the Just War. *Journal of the History of International Law*, 7(1), 43–54.
- Bea, A. (1941). La Costituzione Apostolica Deus Scientiarum Dominus. *Gregorianum*, 22(4), 447–449.
- Bellacosa, J. W. (2000–2001). Ex Corde Ecclesiae: Reflections, Perspectives and Proposals. *Catholic Lawyer*, 40(4), 314–316.
- Benedek, XV. (1914). Enc. Ad Beatissimi Apostolorum. 1914. X. 1. Acta Apostolicae Sedis, 6(18), 585–599.
- Benedek, XV. (1920). Enc. Pacem Dei Munus. 1920. V. 23. Acta Apostolicae Sedis, 12(6), 209–218. erintem jő
- Benedek, XVI. (2011). Exhort. Ap. Post Syn. Africae munus. n. 74., 107., 131., 2011. IX. 19. Enchiridion Vaticanum, 27, 773–775. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20111119_africae-munus.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Benedek, XVI. (2012). Ap. Exhort. Post. Syn. Ecclesia in Medio Oriente. 2012. IX. 14. Acta Apostolicae Sedis, 104(10), 751–796.
- Bernhardt, R. (2012). Comparative Theology: Between Theology and Religious Studies. *Religions*, 3(4), 965. <https://doi.org/10.3390/rel3040964>
- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Journal of Research Practice*, 11, Article R1.
- Biscardi, A. (1977). La Chiesa e le origini del Diritto Canonico. *Studi Urbinati*, 46(29), 51–73.
- Boeve, L. (2018). School of Dialogue in Love: Interweaving Gravissimum Educationis with Perfectae Caritatis anno 2015. In A. C. Mayer (szerk.), *The Letter and the Spirit: On the Forgotten Documents of Vatican II* (pp. 95–116). Peeters.
- Booth, K. (2012). *Theory of World Security*. University Press.
- Bover, J. M. (1944). La verdad hislórica de la Biblia según la encíclica Divino afflate spiritu. *Estudios eclesiasticos*, 71(18), 437–458.
- Browning, C. S., & McDonald, M. (2011). The future of critical security studies: Ethics and the politics of security. *European Journal of International Relations*, 19(2), 235–255.
- Brugnotto, G. (2001). Il seminario maggiore: autentica comunità ecclesiale. *Annotazioni teologico-canonistiche. Quaderni di diritto ecclesiale*, 14(3), 228–245.
- Buckley, M., S.J. (1993). The Catholic University and the Promise Inherent in its Identity. In J. P. Langan (szerk.), *Catholic Universities in Church and Society: A Dialogue on Ex corde ecclesiae* (pp. 74–89). Georgetown University Press.
- Burrus, R. T., et al. (2023). The Effect of Catholic Education on Economic Ideology. *Religions*, 14(2), 153.
- Buzan, B., & Hansen, L. (2009). *The Evolution of International Security Studies*. Cambridge University Press.
- Byrnes, T. A. (2023). Soft Power of the Catholic Papacy. In P. Mandaville (szerk.), *The Geopolitics of Religious Soft Power How States Use Religion in Foreign Policy* (pp. 232–247). Oxford University Press.
- Callahan, D. F. (1987). The Peace of God and the Cult of the Saints in Aquitaine in the Tenth and Eleventh Centuries. *Historical Reflections*, 14(3), 445–466.
- Campbell, D. (1998). Why Fight: Humanitarianism, Principles, and Post-structuralism. *Millennium: Journal of International Studies*, 27(3), 497–521.
- Cattaro, G. M., & Russo, C. J. (szerk.) (2016). *Gravissimum Educationis: Golden Opportunities in American Catholic Education*. Bloomsbury.

- Chong, A. (2003). Small state soft power strategies: virtual enlargement in the cases of the Vatican City State and Singapore. *Cambridge Review of International Affairs*, 23(3), 3387.
- Christiansen, D. (2017). The Church Says „No” to Nuclear Weapons Pastoral and moral implications. *La Civiltà Cattolica*, English Edition, 3.
- Cito, D. (2004). Kommentár a 807. kánonhoz. In Á. Marzoa, J. Miras & R. Rodriguez-Ocana (szerk.), *Exegetical Commentary on the Code of Canon Law*, Vol. III/1 (pp. 241–244). Wilson & Lafleur.
- Conferentia Episcoporum Hungariae. (2023). Christ is our Future. The Speeches of His Holiness Pope Francis During His Apostolic Visit to Hungary. Szent István Társulat.
- Congregation For Catholic Education. (2017). Educating to fraternal humanism. Building a „civilization of love” 50 years after Populorum progressio. Guidelines. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_en.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Corey, D. D., & Charles, J. D. (szerk.) (2018). *The Just War Tradition: An Introduction*. ISI Books.
- Cox, J. (1994). Religious Studies by the Religious: A Discussion of the Relationship Between Theology and the Science of Religion. *Journal for the Study of Religion*, 7(2), 3–31.
- Cushman, R. E. (1965). Some Social Implications of the Vatican Council. *The High School Journal*, 49(3), 132–138.
- Dorr, D. (2012). Themes and Theologies in Catholic Social Teaching over Fifty Years. *New Blackfriars*, 93(1044), 137–154.
- Doyle, R. B. (2007). The U.S. National Security Strategy: Policy, Process, Problems. *Public Administration Review*, 67(4), 624–629.
- Dworkin, R. (1986). *Law’s Empire*. Harvard University Press.
- Engelbreton, K. (2009). Beyond Neutrality: The Catholic University and Inter-religious Dialogue. *Journal of Adult Theological Education*, 6(1), 42–54.
- Echeverri, S. J. (1985). San Agustín el africano. In *Saint Augustine: Father of European and African Civilization* (pp. 36–39). New Benjamin Franklin House.
- Erdő P. (2014). Az íjászok és a hajítógép-kezelők büntetése adalékok a kánonjogi szövegmagyarázat és esetmegoldás történetéhez. *Magyar Tudományos Akadémia*.
- Errazuriz, C. M. (2000). Il diritto e la giustizia nella Chiesa. Per una teoria fondamentale del diritto canonico. Giuffrè.
- Esposito, B. (2020). La Costituzione Apostolica Veritatis gaudium e le sue Norme applicative; Istruzione Gli studi di Diritto Canonico alla luce della riforma del processo matrimoniale. *Ius Canonicum*, 60(119), 91–152.
- Fabris, C. (2024). Il servizio della carità alla luce della recente riforma della Curia Romana. In *Docenti del Gruppo Italiano Docenti di Diritto Canonico* (szerk.), *Praedicate evangelium: riforma della Curia Romana e servizio dell’evangelizzazione* (pp. 301–315). Glossa.
- Ferenc pápa (2018a). *A Stranger and You Welcomed Me: A Call to Mercy and Solidarity with Migrants and Refugees*. Orbis Books.
- Ferenc pápa (2018b). Const. Ap. Veritatis Gaudium. 2018. I. 9. Acta Apostolicae Sedis, 110(1), 7–13.
- Ferenc pápa (2020). Enc. Fratelli tutti. 2020. III. 3. n. 124., 178. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Ferenc pápa (2020). Exhort. Post Synod. Querida Amazonia. n. 17. 2020. II. 2. Acta Apostolicae Sedis, 112(3), 237.
- Ferenc pápa (2022). Const. Ap. Praedicate evangelium. (II/3) 2022. III. 19. Acta Apostolicae Sedis, 114(4), 382, 384, 432.

- Flannery, A. (szerk.) (1975). Vatican Council II: The Conciliar and Post Conciliar Documents. Liturgical Press. „Gravissimum Educationis”.
- Flamini, R. (2014). Peter and Caesar: Is Pope Francis Shifting the Vatican’s Worldview? *World Affairs*, 177(2), 25–33.
- Frodeman, R. (2017). The Future of Interdisciplinarity: An Introduction to the 2nd Edition. In R. Frodeman (szerk.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2. kiad., pp. 3–8). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.11>
- Gagliardi, M. (2020). Truth is a Synthesis: Catholic Dogmatic Theology. Emmaus Academic.
- Ghellinck, J. de. (1935). Algunas particularidades de la Constitucion „Deus Scientiarum Dominus”. *Estudios Eclesiásticos*, 14(55), pp. 289–309.
- Gofas, A., & Hay, C. (2012). International relations and the challenges of interdisciplinarity. *International Relations*, 26(4), 427.
- Gutiérrez, G. J. M. (2019). Evoluzione del metodo della teologia del vissuto cristiano in Occidente. *Mysterion: Rivista di Ricerca in Teologia Spirituale*, 12(2), 165–177.
- Grocholewski, Z. (2003). Kommentár a Pastor Bonus kezdetű apostoli konstitúció 112–116. cikkelyhez. In P. Vito (szerk.), *Commento alla Pastor Bonus e alle Norme Sussidiarie della Curia Romana* (pp. 153–164). Libreria Editrice Vaticana.
- Hittani Dikasztérium. (2024). Dignitas Infinita. 2024. 25. 03. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20240402_dignitas-infinita_en.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Hartdegen, S. (1943). The Influence of the Encyclical „Providentissimus Deus” on Subsequent Scripture Study. *The Catholic Biblical Quarterly*, 5(2), 141–59.
- Holmes, K. R. (2015). What Is National Security? The Heritage Foundation, 17–24.
- Hornsby-Smith, M. P. (2010). War and peace. In M. P. Hornsby-Smith (szerk.), *An Introduction to Catholic Social Thought*. Cambridge University Press.
- Hrynkow, C. W. (2017). „If You Want Peace, Work For Justice”: Assessing Pope Paul VI as a Peacebuilder on the Levels of Insight and Action. *Peace and Conflict Studies*, 24(2), 1–29.
- Ireland, J., et al. (1903). Leo XIII., His Work and Influence. *The North American Review*, 177(562), 321–364.
- János Pál, II. (1987). Enc. Sollicitudo Rei Socialis. 1987. XII. 30, n. 9. *Acta Apostolicae Sedis*, 80(5), 513–586.
- János Pál, II. (1988). Adhort. Ap. post-synod, Christifideles Laici, 1988. XII. 30, *Acta Apostolicae Sedis*, 81, 393–521.
- János Pál, II. (1988). Const. Ap. Pastor Bonus. 1988. VI. 28. *Acta Apostolicae Sedis*, 80(7), 841–934.
- János Pál, II. (1990). Const. Ap. Ex Corde Ecclesiae. 1990. VIII. 15. *Acta Apostolicae Sedis*, 82(15), 1475–1509.
- János Pál, II. (1995). Exhort Ap. Post syn. Ecclesia in Africa. 1995. IX. 14., *Acta Apostolicae Sedis*, 88(1), 5–82.
- János Pál, II. (1998). Motu proprio, Ad tuendam fidem. 1998. V. 5. *Acta Apostolicae Sedis*, 90, 457–460.
- János Pál, II. (1999). Ap. Exhort. Post. Syn., Ecclesia in Asia. 6. XI. 1999. *Acta Apostolicae Sedis*, 92(6), 449–528.
- Johnson, J. T. (2003). Just War as It Was and Is. *First Things*. <https://www.firstthings.com/article/2003/11/just-war-as-it-was-and-is>
- Katolikus Egyház Katekizmusa. (2002). Szent István Társulat.

- Keane, J. J. (1891). The Catholic Church and Economics. *The Quarterly Journal of Economics*, 6(1), 25–46.
- Keohane, R. O., & Nye, J. S. (2012). *Power and Interdependence*. Longman.
- Kierkegaard, S. (1954). *Fear And Trembling and the Sickness unto Death*. Anchor.
- King, G., & Murray, C. J. L. (2001–2002). Rethinking Human Security. *Political Science Quarterly*, 116(4), 585–610.
- King, J. (2015). Review Essay on Catholic Higher Education After *Ex corde Ecclesiae*. *Journal of Moral Theology*, 4(2), 159–176.
- Kuttner, S. (2018). *Gratian and the Schools of Law, 1140–1234*. Second Edition. Routledge.
- Langan, J. (1984). The Elements of St. Augustine's Just War Theory. *The Journal of Religious Ethics*, 12(1), 19–38.
- Leinsle, U. G. (2012). *Introduction to Scholastic Theology*. The Catholic University of America Press.
- Leó, XIII. (1879). *Enc. Aeterni Patris*. 1879. VIII. 4. *Acta Sanctae Sedis*, 12, 97–115.
- Leó, XIII. (1885). *Enc. Spectata-fides*. 1885. XI. 27. https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_27111885_spectata-fides.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Leó, XIII. (1890). *Enc. Catholicae Ecclesiae*. 1890. XI. 20. https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20111890_catholicae-ecclesiae.html (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Leó, XIII. (1891). *Enc. Rerum novarum*. 1891. V. 15. *Acta Sanctae Sedis*, 23, 641–670.
- Leó, XIII. (1893). *Enc. Providentissimus Deus*, 1893. XI. 18. *Acta Sanctae Sedis*, 26, 269–292.
- Leó, XIII. (2025). *Lett. Ap. Disegnare nuove mappe di speranza*. 2025. 10. 28. n. 1., 7., 10. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2025/10/28/0805/01434.html> (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Liotta, P. H., & Owen, T. (2006). Why Human Security? *Whitehead Journal of Diplomacy and International Relations*, 7(2), 37–54.
- Lucius, C. (2013). Religion and the National Security Strategy. *Journal of Church and State*, 55(1), 50–70.
- Mantovani, M. (2017). Francisco de Vitoria on the „Just War”: Brief Notes and Remarks. In J. M. Beneyto & J. Corti Varela (szerk.), *At the Origins of Modernity. Studies in the History of Law and Justice* (pp. 119–141). Springer.
- Massaro, T. (2022). Pope Francis: Renewing Roman Catholic Approaches to Peace. *MST Review*, 24(2), 96–130.
- Melé, D. (2022). The Catholic University—Identity, Mission, and Responsibilities. In D. C. Poff (szerk.), *University Corporate Social Responsibility and University Governance. Advances in Business Ethics Research*, vol 8. (pp. 167–181). Springer.
- Montan, A. (1994). L'educazione cattolica (cann. 781–792). In *Associazione Canonistica Italiana* (szerk.), *La funzione di insegnare della Chiesa* (pp. 65–97). Glossa.
- Morgenthau, H. J. (2014). A realist theory of international politics. In C. Elman & M. A. Jensen (szerk.), *Realism Reader* (pp. 53–60). Routledge.
- Müller, L. (2016). *Curia Romana Semper Reformanda: Beweggründe für Reformen in der Geschichte der Römischen Kurie*. *Archiv für katholisches Kirchenrecht*, 175(1), 6–24.
- Murphy, R. J. (1943). The Teachings of the Encyclical „*Providentissimus Deus*”. *The Catholic Biblical Quarterly*, 5(2), 125–140.
- Murzaku, I. A. (2025). Preface: Exploring and Enacting the Five I's of Catholic Studies: Incarnation, Interdisciplinarity, Inclusivity, Integration, and Innovation. In I. A. Murzaku & J. P. Rice

- (szerk.), *An Interdisciplinary Pedagogical Model for Catholic Studies Rooted in Vatican II, Growing Through the 21st Century* (pp. 1–13). Springer.
- Nicolini U. (1978). *Diritto romano e diritto canonico elementi fondamentali della civiltà europea*. Jus 1, 29–57.
- Nuesse J (2000.) William Joseph Kerby (1870–1936): The Approach to His Field of the First American Catholic Sociologist. *American Catholic Studies*, 111, 77–96.
- Nye, J. S. (2021). Soft power: the evolution of a concept. *Journal of Political Power*, 1–13.
- O'Collins, G. (2014). *The Second Vatican Council: Message and Meaning*. Liturgical Press.
- Ogden, S. M. (1978). Theology and Religious Studies: Their Difference and the Difference It Makes. *Journal of the American Academy of Religion*, 46(1), 3–17.
- O'Malley, J. W. (2006). Trent and Vatican II: Two Styles of Church. In R. F. Bulman & F. J. Parrella (szerk.), *From Trent to Vatican II: Historical and Theological Investigations*. (pp. 301–320). Oxford University Press.
- Pál, VI. (1964). Enc. *Ecclesiam Suam*, 1964. VIII. 38. 78. 99. 108., *Acta Apostolicae Sedis*, 56(10), 609–659.
- Pál, VI. (1967a). Enc. *Populorum progressio*. 1967. III. 26. *Acta Apostolicae Sedis*, 59(4), 257–329.
- Pál, VI. (1967b). Const. Ap. *Regimini Ecclesiae Universae*. 1967. VIII. 15. *Acta Apostolicae Sedis*, 59(14), 841–915.
- Pál, VI. (1971). Enc. *Octogesima Adveniens*. 1971. V. 14. *Acta Apostolicae Sedis*, 63(8), 401–444.
- Pérez de Heredia y Valle, I. (1983). Die Römische Kurie. In J. Listl, H. Müller & H. Schmitz (szerk.), *Handbuch des katholischen Kirchenrechts* (pp. 281–301). Pustet.
- Phan, P. (2012). Interreligious and Ecumenical Dialogue at Vatican II: Some Rethinking Required. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 42(1), 1–5.
- Pius, XI. (1931a). Enc. *Quadragesimo anno*. 1931. V. 15. *Acta Apostolicae Sedis*, 23(6), 177–285.
- Pius, XI. (1931b). Const. Ap. *Deus scientiarum Dominus*, 1931. V. 24. *Acta Apostolicae Sedis*, 23, 241–262.
- Pius, XII. (1939). Enc. *Summi Pontificatus*, 1939. X. 20. *Acta Apostolicae Sedis*, 31(3), 413–453.
- Pius, XII. (1943). Enc. *Divino Afflante Spiritu* 1943. X. 30 *Acta Apostolicae Sedis*, 35(10), 297–325.
- Portilio, A. del. (1999). *Laici e fedeli nella Chiesa*. Giuffrè.
- Quinn, J. M. (1974). The Moral Philosophy of St. Bonaventure. *The Southwestern Journal of Philosophy*, 5(1), 39–70.
- Radbruch, G. (1946). Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht. *Süddeutsche Juristen-Zeitung*, 1(5), 105–108.
- Rahilly, A. (1918). The Catholic View of War. *Studies: An Irish Quarterly Review*, 7(26), 227–242.
- Rehrauer, S. T. (2007). The Social Doctrine of the Church Yesterday and Today: Substantial Changes. *Angelicum*, 84(3/4), 599–623.
- Reichberg, G. M. (2016). *Thomas Aquinas on War and Peace*. Cambridge University Press.
- Roche, M. W. (2003). *The Intellectual Appeal of Catholicism and the Idea of a Catholic University*. University of Notre Dame Press.
- Rodríguez de la Peña, M. A. (2020). Sapiencia christiana: el ideal sapiencial y el origen y sentido de las universidades católicas. *Ecclesia*, 34(3), 273–298.
- Ryan, S. (2019). Seminary Formation since the Council of Trent: A Historical Overview. In D. Marmion & M. Mullaney (szerk.), *Models of Priestly Formation: Assessing the Past, Reflecting on the Present, and Imagining the Future* (pp. 23–33). Liturgical Press.
- Salaverri, J. (1969). La hermenéutica teológica de la Biblia. En el XXV aniversario de la Encíclica „Divino afflante Spiritu”. *Estudios Eclesiásticos*, 44, 5–14.

- Salvatori, D. (2002). *L'Ad Tuendam Fidem e il can. 750: Una novità in dottrina?* *Periodica de re canonica*, 91, 423–458.
- Schlag, M. (2017). *Political Life: Peace, Freedom, and Justice in Society*. In M. Schlag (szerk.), *Handbook of Catholic Social Teaching. A Guide for Christians in the World Today* (pp. 97–108). The Catholic University of America Press.
- Schmitt, C. (2007). *The Concept of the Political*. University Press.
- Shank, M. H. (2023). *The medieval university*. In A. Amaral & A. Magalhães (szerk.), *Handbook on Higher Education Management and Governance* (pp. 15–32). Edward Elgar Publisher.
- Slivka, D. (2010). *Pontifical Encyclical Divino Afflante Spiritu (1943) and Principle of Interpretation Bible*. *E-Theologos*, 1(1), 106–116.
- Spadaro, A. (2020). „Querida Amazonia”: Commentary on Pope Francis’ Apostolic Exhortation. *La Civiltà Cattolica*. <https://www.laciviltacattolica.com/querida-amazonia-commentary-on-pope-francis-apostolic-exhortation/> (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- The German Bishops (2024). *Peace to this household A Peace Statement by the German Bishops*. Secretariat of the German Bishops’ Conference.
- Ujházi, L. (2024). *The Involvement of the Catholic Laity in the Promotion of Peace*. *Religions*, 15(11), 1336. <https://www.mdpi.com/2077-1444/15/11/1336> (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Ujházi, L. & Jancsó, A. (2025). *From the Labor Question to the Murderous Economy: Catholic Approach to Economic Policy*. *Religions*, 16(2), 248. <https://www.mdpi.com/2077-1444/16/2/248> (utolsó letöltés: 2026. 02. 06.)
- Urru, A. G. (2003). *La funzione di insegnare della Chiesa. Viverein*.
- Vitali, D. (2024). *Profili ecclesiologici della Praedicate Evangelium*. In Docenti del Gruppo Italiano Docenti di Diritto Canonico (szerk.), *Praedicate evangelium: riforma della Curia Romana e servizio dell’evangelizzazione* (pp. 29–89). Glossa.
- Waltz, K. N. (2014). *Realist thought and neorealist theory*. In C. Elman & M. A. Jensen (szerk.), *Realism Reader* (pp. 124–129). Routledge.
- Wassilowsky, G. (2016). *The Myths of the Council of Trent and the Construction of Catholic Confessional Culture*. In P. Walter & G. Wassilowsky (szerk.), *Das Konzil von Trient und die katholische Konfessionskultur (1563–2013)* (pp. 69–98). Aschendorff.
- Weren, W. J. C. (1995). *The social functions of catholic faculties of theology in secularised European countries*. In A. Múnera (szerk.), *Social functions of Catholic theological institutions* (pp. 188–200). Arte.
- Wilde, J. de. (2008). *Speaking or Doing Human Security?* In M. den Boer & J. de Wilde (szerk.), *The Viability of Human Security* (pp. 235–255). Amsterdam University Press.
- Williams, M. C. ([é.n.]) *Religion as Security: An Introduction*.
- Wright, J. K. (1925). *The History of Geography: A Point of View*. *Annals of the Association of American Geographers*, 15(4), 192–201.
- Yuengert, A. (2011). *Economics and Interdisciplinary Exchange in Catholic Social Teaching and „Caritas in Veritate”*. *Journal of Business Ethics*, 100(1), 41–54.
- Zabecki, D. T. (2015). *Military Developments of World War I*. In U. Daniel et al. (ed.), 1914–1918-online. *International Encyclopedia of the First World War*. Freie Universität Berlin.
- Zahm, J. A. (1895). *Leo XIII. and the Social Question*. *The North American Review*, 161(465), 200–214.
- Zani, A. V. (2018). *Educazione e insegnamento nel magistero della Chiesa Cattolica*. *Ius ecclesiae*, 30(2), 401–418.

A katolikus egyetemi oktatás kihívásai a *Gravissimum educationis* fényében

Challenges of Catholic University Education in Light of *Gravissimum educationis*

L'insegnamento universitario cattolico alla luce della *Gravissimum educationis*

Csengeri Tamás dr. jur.

PPKE Kánonjogi Doktori Iskola / PPCU Doctoral School of Canon Law

PhD-hallgató / PhD student

ORCID: 0009-0007-1466-2573

Absztrakt

A *Gravissimum educationis* című deklaráció szerint

„[a]z Egyház nagy figyelmet fordít a felsőfokú iskolákra, főleg az egyetemekre és fakultásokra. A tőle függő intézményekben természetesen arra törekszik, hogy az egyes tudományzakokat saját elveik, módszerük és az őket megillető kutatási szabadság birtokában úgy műveljék, hogy napról napra mélyebb ismeretekhez érjenek el, s korunk újabb kérdéseire és kutatásaira figyelve, és az egyháztanítók, főleg Aquinói Szent Tamás nyomdokaiban járva mélyebben átláthassák, hogy mennyire az egy igazság felé tart a hit és az értelem”.

2025-ben számos újkeletű kihívásra kell megfelelő válaszokat adnia a katolikus, egyházi egyetemeknek, így különösen a Pázmány Péter Katolikus Egyetemnek. A katolikus egyetemi oktatás mibenlétét, céljait és feladatait az Egyház ebben a körben kulcsdokumentumai pontosan meghatározzák. A *Gravissimum Educationis*, a *Fides et Ratio*, az *Ex Corde Ecclesiae* és természetesen a *Codex Iuris Canonici* örökérvényű állításai és kívánalmai az idő előrehaladásával, a változó korszelemmel és a kereszténység európai visszaszorulásával, a korábbiakban nem tapasztalt példátlan kihívásokkal szembesül, mely a meghatározottak megvalósítását egyre nehezebbé teszik.

Előadásomban a kihívások kibontásán túl, Aquinói Szent Tamás, a virágzó skolasz-

tika és Szent II. János Pál pápa filozófiai antropológiai tanításán és Krisztus misztikus testének teológiáján keresztül kívánok lehetséges válaszokat bemutatni. Ezen válaszok közül több már a valóságban is megmutatkozott és ezeknek kezdeti gyümölcseit már izlelhetjük.

Kulcsszavak: Gravissimum Educationis, katolikus felsőoktatás, kánonjog, antropológia, közösség, evangelizáció, AI

Abstract

According to the *Gravissimum educationis* declaration,

“The Church pays great attention to higher education institutions, especially universities and faculties. In the institutions dependent on it, it naturally strives to ensure that the various disciplines are cultivated according to their own principles, methods, and the freedom of research to which they are entitled, so that they may attain deeper knowledge day by day, paying attention to the new questions and research of our time, and following in the footsteps of the Church’s teachers, especially in the footsteps of St. Thomas Aquinas, to gain a deeper understanding of how faith and reason lead to the one truth.”

In 2025, Catholic and ecclesiastical universities, and in particular Pázmány Péter Catholic University, will have to provide appropriate responses to a number of new challenges. The nature, goals, and tasks of Catholic university education are precisely defined in the Church’s key documents in this area. *Gravissimum educationis*, *Fides et ratio*, *Ex corde Ecclesiae*, and, of course, the *Codex Iuris Canonici*, face unprecedented challenges with the passage of time, changing attitudes, and the decline of Christianity in Europe, which make it increasingly difficult to achieve the goals set forth.

In my presentation, beyond elaborating on these challenges, I would like to present possible answers based on the philosophical anthropological teachings of St. Thomas Aquinas, the flourishing scholasticism, and Pope John Paul II. I would also like to draw on the theology of the mystical body of Christ. The first fruits of these are already visible, and we can already taste them.

Keywords: Gravissimum educationis, Catholic higher education, canon law, anthropology, community, evangelization, AI

Abstract

Nel 2025 le università cattoliche ed ecclesiastiche, in particolare l’Università Cattolica Pázmány Péter, sono chiamate a fornire risposte adeguate a numerose nuove sfide emergenti. La natura, gli obiettivi e i compiti dell’istruzione universitaria cattolica sono chiaramente definiti nei principali documenti della Chiesa in questo ambito. Le affermazioni e le esigenze permanenti della *Gravissimum educationis*, della *Fides et ratio*, della *Ex corde Ecclesiae* e naturalmente del *Codex Iuris Canonici* si confrontano oggi, con il passare del tempo, con il mutamento dello spirito dell’epoca, con il declino del

cristianesimo in Europa e con sfide senza precedenti, che rendono sempre più difficile la loro concreta realizzazione. Nel mio intervento, oltre ad analizzare tali sfide, intendo presentare possibili risposte attraverso l'antropologia filosofica di san Tommaso d'Aquino, la fiorente scolastica e l'insegnamento antropologico e la teologia del Corpo Mistico di Cristo di san Giovanni Paolo II. Diverse di queste risposte sono già visibili nella realtà e possiamo già gustarne i primi frutti.

Parole chiave: Gravissimum Educationis, istruzione superiore cattolica, diritto canonico, antropologia, comunità, evangelizzazione, IA

1. Bevezetés

A katolikus egyetemi oktatás lényegében tér el más intézményektől. Bár azonosság tapasztalható kutatási, oktatási és tudományos jelentőségükben, valamint kulturális befolyásoló képességükben, hangsúlyos, hogy egy katolikus egyetem teológiai jelentőséggel bír, és az Egyház tanítói küldetésének kiemelkedő szereplője. A II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* címmel a keresztény nevelésről szóló deklarációja, az *Ex corde Ecclesiae* és a *Fides et ratio* kezdetű dokumentumok irányítúként szolgálnak a katolikus felsőoktatási intézmények számára. Ebben a körben említhető még Ferenc pápa *Veritatis gaudium* apostoli konstitúciója is, mely az egyházi egyetem működésével kapcsolatban fogalmaz meg lehetőségeket és elvárásokat, mely egy speciális dimenziója a katolikus egyetemeknek. Az iránytű megmutatja, hogy mit jelent katolikus egyetemnek lenni, ezen identitást miként lehet megőrizni, és miként tölthetik be az intézmények küldetésüket a dinamikusan változó, pluralista és szekularizálódó világban, melyben a mesterséges intelligencia egyre meghatározóbb tényezőként jelenik meg.

Tanulmányomban a *Gravissimum educationis* fényében szeretném meghatározni a katolikus egyetemi oktatás mibenlétét, annak antropológiai és kánonjogi alapjait, valamint górcső alá venni jelenkori kihívásait. Ezek közül is kiemelten vizsgálom a hallgatói sokszínűség, eltömegesedés, a filozófiai és vallási ismerethiány, valamint a mesterséges intelligencia okozta nehézségeket, problémákat. Mindezek mellett megkísérlek lehetséges irányokat, válaszokat vagy elképzeléseket adni a *Gravissimum educationis* fényében, amely válaszok „Krisztus misztikus testének törzsében” az egyetemi közösségépítésben, valamint a katolikus antropológia alapjainak újrafelfedezésében realizálódhatnak.

2. A katolikus egyetemi oktatás mibenléte

A katolikus egyetem legmélyebb önazonossága nem pusztán jogi vagy szervezeti kategóriákban érthető meg, hanem teológiai és antropológiai értelemben. A *Gravissimum educationis* 10. pontja leszögezi, hogy az Egyház „nagy figyelmet fordít a felsőfokú iskolákra, főleg az egyetemekre és fakultásokra”, és a tőle függő intézményekben arra

törekszik, hogy az egyes tudományszakokat saját módszertanuk és elveik tiszteletben tartásával, ugyanakkor a kinyilatkoztatott igazság fényében műveljék. A dokumentum hangsúlyozza, hogy a tudományos kutatás szabadságát nem korlátozni, hanem támogatni kívánja, azzal a céllal, hogy „napról napra mélyebb ismeretekhez” jusson az emberi értelem, és így egyre világosabbá váljék: a hit és az értelem ugyanarra az egy igazságra irányul.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a katolikus egyetemi oktatásnak a célja kettős, mely célok sosem jelenhetnek meg egymástól szeparáltan. Egyfelől célja a tudomány és kutatás magas fokú művelése a nemzetközi elvárások mentén, másfelől célként kell kitűznie az emberi személy egészének formálását, nevelését, ami növelést jelent. A személy formálása magában hordozza a lelki, közösségi, erkölcsi és intellektuális gondozást is. Olyan térré kell válnia az egyetemnek, ahol a tudományos igazságkeresés és a hit tapasztalata nem kioltja, hanem kölcsönösen megvilágítja egymást.

A *Gravissimum educationis* és a fentebb említett szentszéki dokumentumok meghatározzák, hogy a katolikus egyetem és annak oktatása nem világnézeti vákuumban létezik. Identitásának legfontosabb eleme katolicitása, az Egyház tanításának alapvető meghatározottsága, melynek világosságában szemléli a valóságot. Ez a szemlélet biztosítja a társadalmi párbeszédben betöltött szerepét és felelősségét is. Mindezt úgy kell tennie, hogy közben védi a tudomány belső szabadságát, amelynek során a tudományágaknak saját módszertanuk szerinti művelése szükséges feltétele annak, hogy a hit és értelem valódi dialógusa létrejöhessen.

3. Egyházi és tanítóhivatali keretek

A katolikus egyetem küldetését a tanítóhivatali dokumentumok mellett egyházi szabályok is körvonalazzák. A Kódex 807. kánonja szerint „az egyháznak joga, hogy egyetemeket létesítsen és vezessen. Ezeknek hozzá kell járulniuk az emberek műveltségének magasabb szintre emeléséhez, az emberi személy teljesebb kifejlődéséhez és az egyház tanítói küldetésének betöltéséhez” (CIC 807). Ez a rövid kánon három kulcsterületet jelöl meg:

1. az általános műveltségi szint emelését,
2. az emberi személy kibontakoztatását,
3. az egyházi tanítói küldetés támogatását.

Az *Ex corde Ecclesiae* kezdetű apostoli konstitúció – amely kifejezetten a katolikus egyetemekről szól – tovább konkretizálja ezeket a szempontokat. A dokumentum hangsúlyozza, hogy a katolikus egyetemeknek egyszerre kell őrizniük katolikus identitásukat és biztosítaniuk az akadémiai szabadságot (Ex corde 28). A szabadság nem relativizmust, hanem felelős igazságkeresést jelent, amely kész szembenézni azzal is, ha az evangéliumi értékek feszültségbe kerülnek a kor uralkodó eszméivel. Ez indokolja azt a kijelentést, hogy a katolikus egyetemnek „bátorsággal kell kimondania a közgondolkodásnak

kellemetlen igazságokat is” (Ex corde 32.). Az *Ex corde Ecclesiae* emellett különleges elsőbbséget tulajdonít annak, hogy a modern társadalom uralkodó normáit és értékeit keresztény nézőpontból vizsgálják, és kiemeli azokat az etikai és vallási elveket, amelyek az emberi életnek teljes értelmet adnak. Ezzel a dokumentum a katolikus egyetemet az „igazi katolikus antropológia” szolgálatába állítja: olyan emberképet közvetít, amely Krisztus személyén alapul, és a teremtés és megváltás dinamizmusát kívánja láthatóvá tenni az egyes tudományterületek és társadalmi gyakorlatok világában (Ex corde 33.).

4. Antropológiai alap: az ember Isten képmására teremtvé

A katolikus egyetemi oktatás középpontjában egy meghatározott antropológia áll. Aquinói Szent Tamás klasszikus megfogalmazása szerint az ember Isten képmása, aki egyszerre testi és szellemi lény (Dabóci et al., 1985, 124.), és akinek célja, hogy megismerés és szeretet által eljusson Teremtőjéhez. Ez a szemlélet alapvető következményekkel jár a nevelésre és az egyetemi képzésre nézve.

4.1. Az emberi méltóság sérthetetlensége

Az emberi személy méltósága a katolikus antropológia kiindulópontja. Nem teljesítményen, származáson vagy társadalmi státuszon alapul, hanem azon, hogy az ember Isten képmását hordozza. Mivel a katolikus egyetem hallgatói egyre sokszínűbb háttérűek (világnézetileg, kulturálisan, vallásilag), ezért különösen fontos, hogy az intézmény működésének minden területén (oktatás, tanulmányi rend, fegyelmi és szociális ügyek) tükröződjék ez a méltóságtisztelet.

Ez azt is jelenti, hogy a katolikus egyetem nem teheti meg, hogy pusztán „szolgáltatónaként” tekint magára. Ha az egyetem a személy kibontakoztatására törekszik, akkor a hallgatót nem ügyfélnek, hanem hivatásában növekedő személynek tekinti, akinek sokkal többre van szüksége, mint pusztán piacképes tudásra.

4.2. A racionális lények szerepe és felelőssége

Szent Tamás tanítása az ember kettős természetére – testi és szellemi egységére – irányítja a figyelmet. Az ember mint racionális lény képes az igazság megismerésére, a jó felismerésére és szabad döntések meghozatalára. A felsőoktatás klasszikus célja e képességek fejlesztése: a kritikus gondolkodás, az érvelés, a megkülönböztetés, a felelős ítéletalkotás gyakorlása.

A katolikus egyetem esetében ehhez társul egy specifikus feladat: az értelem útját a hit távlatában segíteni. A *Fides et ratio* (104.) kiemeli, hogy a filozófia és a teológia elválaszthatatlan párbeszédben állnak. A filozófia a természetes értelem erejével kutatja az igazságot, míg a teológia a kinyilatkoztatás fényét integrálja ebbe a keresésbe. A katolikus egyetemen a hallgatók számára ezért alapvető, hogy mindkét szemponttal

találkozzanak, még akkor is, ha nem mindannyian vallásosak: a kérdések és válaszok horizontja ily módon tágul ki.

4.3. Az ember végső célja és az egyetem célja

A katolikus antropológia szerint az ember végső célja az Istennel való bensőséges közösség, amely a boldogság teljessége. A nevelés – beleértve az egyetemi szintű képzést – ezért nem szűkülhet le a rövidtávú hasznosság dimenziójára. A diplomás pályakezdés, a munkaerőpiaci beilleszkedés természetesen fontos, de nem meríti ki az ember hivatását.

A katolikus egyetem feladata, hogy a hallgatók előtt tágasabb horizontot nyisson: a szakmai kompetenciák mellett az igazság, a jóság és a szépség iránti nyitottságot, valamint a transzcendens iránti érzéket ápolja. Ez a célkitűzés teszi szükségessé a humán, filozófiai és teológiai képzés jelenlétét akkor is, ha az intézmény profilja alapvetően természettudományos, műszaki vagy gazdasági. Mindezen célkitűzéseit egy katolikus egyetem sohasem adhatja fel.

5. Az egyetem, mint közösség: Krisztus testének „törzse”

„A test ugyan egy, de sok tagja van, a testnek ez a sok tagja azonban mégis egy test. Így Krisztus is. Mi ugyanis mindnyájan egy Lélekben egy testté lettünk a keresettséggel: akár zsidók, akár pogányok, akár rabszolgák, akár szabadok. Mindannyiunkat egy Lélek itatott át. Mert a test nem egyetlen tagból áll, hanem sokból. Ha a láb azt mondaná is: »Nem vagyok kéz, tehát nem tartozom a testhez«, azért a testhez tartozik. Ha pedig a fül azt mondaná: »Nem vagyok szem, tehát nem tartozom a testhez«, azért a testhez tartozik. Ha a test csupa szem volna, hol maradna a hallás? Ha meg csupa hallás, hol volna a szaglás? Isten határozta meg minden egyes tag feladatát a testben, tetszése szerint. Ha valamennyi egy tag volna, hol volna a test? Így azonban sok a tag, de a test csak egy.” (1Kor 12, 12-20)

A katolikus egyetem esetében jóval többről beszélhetünk, mint a világ egy tudásközpontjáról. Közösséggént is funkcionál: az egyetemi polgárok közössége, hálózata. Az Egyház és Krisztus testének tagja. Számomra kifejező a „törzs” megnevezés. Összeköti a felsőtestet az alsóval. A mozgás egyik legfontosabb szerve. Biztosítja a rugalmas mozgást, irányváltást, és egyben tartó feladata is van. Nagy kiterjedésű és mobilizáló. A helyes tartás legfontosabb eszköze, szükséglete. A katolikus egyetem ilyen törzs lehet, mely képes megadni a megfelelő tartást polgárainak, a tudománynak, de a nemzetnek is, sőt akár egy kontinensnek is. Az intézmény szellemisége, hétköznapi kultúrája, kapcsolati dinamikája legalább annyira közvetíti a katolikus identitást, mint a hivatalos dokumentumok vagy tantervek.

A törzs, mely szó önmagában jelentések kincsestárát hordozza, utal arra is, hogy szerveződés. Közösség, melynek a hallgatók, oktatók és munkatársak Krisztusra hangoztató tekintete és ereje adják a motorját.

A közösségépítésnek több szintje van. Az első a személyes kapcsolódások dimenziója: a hallgatók egymás közötti párbeszéde, az oktatók és hallgatók közvetlen, sokszor évekig tartó szakmai és emberi kísérése. A mentorálás, a kiscsoportos szemináriumok, a közös projektek, egymásért és az egyetemért történő közös felelősségvállalás, csapatmunka. Átéltésem annak, hogy a Krisztus vezette úton mindannyian tanítványok vagyunk, az egyetemen betöltött szerepünkön függetlenül.

A második szint a közösség eseményeinek a dimenziója: a szentmisék, melyek során a valódi, éltető forrásunk, életünk középpontja, a legméltóságosabb Oltáriszentség jelenik meg, egyéb liturgikus alkalmak, lelkiprákciók és közös karitatív munka, szolgálat. Ezek azok a tevékenységek, amelyek kézzelfoghatóvá teszik az első században elterjedt szólásmondást: *„Nézzétek, hogy szeretik egymást!”* (Vanyó, 1988).

A harmadik dimenzió a közös értékek megerősítését és artikulálását szolgálja. A különböző világnézetű és kulturális háttérű hallgatók számára is világossá kell válniuk azoknak az alapvető értékeknek, amelyekre az intézmény épül: az emberi méltóság tisztelete, az igazság iránti elkötelezettség, a szolidaritás, a felelősség, a teremtettség iránti gondoskodás. A felsorolt és az Egyház tanításában megjelenő értékeknek, tanításnak meg kell jelennie az oktatásban, az egyetemi döntéshozatalban, közbeszédben, a hallgatói szervezetekben, a gólyatáborokban és mindenhol. Ez nem egyfajta tudásátadás, hanem jóval mélyebb annál. Ferenc pápa egy Nápolyban mondott konferenciabeszédében mondta: *„Hirdessétek az evangéliumot, és ha szükséges, akkor szavakkal is!”* (Ferenc pápa, 2019). Talán e mondat a legkifejezőbb mindannyiunk feladatát figyelembe véve.

Mindez pedig kizárólag akkor működhet jól, ha az egyetem polgárai kommunikálnak egymással. Elsősorban a hallgatói visszajelzések azok, melyek talajként szolgálhatnak a közösségszervezői koncepciók kialakítása során. Az intézményi önreflexió csak így töltheti be megfelelő és hasznos szerepét.

6. Mai kihívások a katolikus egyetemi oktatásban

A 21. századi katolikus egyetemnek olyan kihívásokkal néznek szembe, amelyek részben az egész felsőoktatási rendszert érintik, részben azonban sajátos módon vetődnek fel a hit és tudomány találkozási pontján. Mindezek közül tanulmányomban három fő területet emelnék ki és vázolnék fel: a hallgatók létszámának és sokszínűségének növekedése; a teológiai és filozófiai, különösen antropológiai ismeretek hiánya; valamint a mesterséges intelligencia térhódítása.

6.1. Növekvő hallgatói létszám és sokszínűség

Az elmúlt évtizedekben világszerte, és Magyarországon is, jelentősen nőtt a felsőoktatásba belépők száma. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem a 2025/2026-os tanévben 3544 hallgatót vett fel köteleiibe (PPKE, 2025). A tömegesedés természetesen érték: szélesebb körű hozzáférést biztosít a tudáshoz és a társadalmi mobilitáshoz. Ugyanakkor

komoly kihívásokat is hordoz: nehezebb a személyes figyelem, az egyéni kísérés, és a katolikus felsőoktatási intézményben növekszik a nyomás, hogy az egyetem „szolgáltatóként” működjön. Ehelyett a katolikus egyetemek arra törekednek, hogy a hallgatók személyes fejlődését, kreativitását és kritikai gondolkodását támogassák, miközben az egyházi értékeket és a tudományos módszereket ötvözik. Ennek területe a kiscsoportos szemináriumi oktatás, online tananyagok fejlesztése, személyes kapcsolatok kialakítása professzorok és hallgatók között, a hallgatói szervezetek támogatása és a keresztény szakkollégiumi képzések.

A hallgatók kulturális, vallási és szociális sokszínűsége külön kihívás a katolikus egyetemek számára. Egyre nagyobb arányban találkozunk olyan fiatalokkal, akik nem katolikus háttérrel érkeznek, vagy vallásilag közömbösek, sőt esetenként szkeptikusak az Egyházzal szemben. A katolikus egyetem küldetése ebben a kontextusban nem a ki-rekesztés, hanem a befogadó tanúságtétel, amelynek során a hallgatókat arra bátorítják, hogy vállalják fel identitásukat, vallják meg Jézus Krisztust és megosszák tapasztalataikat, miközben a katolikus értékek iránt érdeklődnek és nyitottak az egyházi értékekkel való megismerkedésre, azok befogadására. Ennek érdekében a katolikus egyetemeken a találkozás és a párbeszéd színtereit kell létrehozni, ahol biztonságos közeg teszi lehetővé a szabad azonosulást a katolikus egyház tanításával.

A katolikus egyetemnek kiemelt szerepe van abban, hogy a hallgatók ezen identitásokkal való találkozását könnyítse. Ezen terek létrehozása is kiemelt kell legyen a katolikus közösség-szervezés szempontjából.

6.2. Teológiai és filozófiai ismerethiány, érdektelenség

A posztmodern, relativista légkörben gyakran tapasztalható, hogy a fiatalok számára a vallási és filozófiai kérdések nem tűnnek sürgetőnek. Nappalis hallgatók rendkívül magas száma érkezik az egyetemre minimális teológiai alapismeretekkel, a hit kérdéseit magánügynek, szubjektív preferenciának tekintve, vallásos környezetből pedig inkább gyermeki hittel. Mindez megnehezíti a katolikus értékek és gondolkodásmód átadását, hiszen hiányzik az a kulturális és fogalmi háttér, amelyre a dialógus és a magas szintű, egyetemi tudásátadás épülhetne.

Ez a hiátus azonban lehetőséget is kínál, ugyanis a katolikus egyetem feladata nem csupán a meglévő hívő közösségek „megerősítése”, hanem az első evangelizáció és reevangelizáció tereinek megteremtése. A teológiai és filozófiai kurzusoknak ezért nem elégedhetnek meg az ismeretátadással: a hallgatók egzisztenciális kérdéseire kell választ keresniük az élet értelme, a jó és rossz, a szenvedés, az igazságosság, a kapcsolatok és identitás dimenzióiban.

Ahogy korunkban egyre inkább érzékelhető a hit szerepének átalakulása – a mindennapi életvitelt alapjaiban meghatározó vallásos életből keletkezett szokások egyre kevésbé válnak meghatározóvá – a fiatalok életében, a katolikus egyetemeknek fontos szerepet kell vállalniuk az első evangelizációban és reevangelizációban. Ennek érdekében a teológiai és filozófiai kurzusoknak nemcsak az ismeretátadásra kell törekedniük, ha-

nem arra is, hogy a hallgatók életének értelmét, az emberi szenvedés és az igazságosság kérdéseit, valamint a kapcsolatok és az identitás dimenzióit mélyrehatóan feldolgozzák.

6.2.1. A katolikus egyetemek küldetése az első evangelizációban

A katolikus egyetemeknek nemcsak a hívő közösségek megerősítésére kell törekedniük, hanem az első evangelizáció terének megteremtésére is. Ennek érdekében olyan programokat és kurzusokat kell kifejleszteniük, amelyek a fiatalok életének értelmét, a hit és a tudomány kapcsolatát, valamint az emberi szenvedés és az igazságosság kérdéseit mélyrehatóan feldolgozzák. Ezzel a katolikus egyetemek hozzájárulhatnak a fiatalok hitének megújításához és az egyházi értékek iránti érdeklődés felkeltéséhez.

6.2.2. A reevangelizáció kihívásai a katolikus egyetemeken

A reevangelizáció kihívásai a katolikus egyetemeken abban rejlenek, hogy a fiatalokat újra be kell vonni az egyházi életbe, vagy az egyházi életet gyarapító hallgatókat közösségbe kell szervezni. Ennek érdekében a katolikus egyetemeknek olyan programokat kell kifejleszteniük, amelyek a fiatalok életének értelmét, a hit és a tudomány kapcsolatát, valamint az emberi szenvedés és az igazságosság kérdéseit mélyebben tárgyalják. A más városokból érkező fiatalok számára egy új közösségbe történő bekapcsolódás lehetőségét kell megteremteni. A fővárosi légkör bizonytalanságot, otthontalanságot és kötődési nehézségeket okozhat egy Budapestre költöző vagy idejének nagy részét itt töltő fiatalnak. Új, katolikus kapcsolódási lehetőségeket kell teremteni, hogy újra Krisztusba kapcsolódhasson, ezúttal az egyetemen keresztül.

6.3. A mesterséges intelligencia kihívásai

A mesterséges intelligencia (MI) fejlődése az oktatási rendszerek minden szintjét érinti. Az MI-eszközök egyszerre jelentenek lehetőséget és kockázatot: új módszertani megoldásokat kínálnak, ugyanakkor felvetik az önálló gondolkodás, a plágium, a tudás „kiszervezésének” kérdéseit. A katolikus egyetemnek ezen túlmenően teológiai és antropológiai távlatból is reflektálnia kell az MI-re.

A fő kérdés az ember helye egy olyan világban, ahol egyre több döntési folyamatban algoritmusok játszanak meghatározó szerepet. Mit jelent az emberi szabadság és felelősség az automatizált rendszerek korában? Hogyan őrizhető meg az emberi méltóság, ha az embert adatpontokra, viselkedési mintázatokra redukáló technológiák terjednek el? Milyen etikai normák szükségesek a mesterséges intelligencia fejlesztésének és alkalmazásának szabályozásához? A katolikus antropológia és társadalmi tanítás értékes forrás lehet e kérdések megválaszolásában.

A katolikus egyetemnek éppen ezért törekednie kell arra, hogy ne csupán passzív felhasználója legyen az MI-technológiáknak, hanem aktív reflektáló és alakító szereplő: az informatikai, jogi, kommunikációs, orvosi és társadalomtudományi területeken folyó kutatásokban meg kell jelennie az etikai, antropológiai és teológiai szempontoknak is.

7. Lehetőségek válaszok és fejlesztési irányok

A fenti kihívásokra adott válaszok közös vonása az integrált gondolkodás: a hit és értelem, a különböző tudományterületek, valamint az elméleti és gyakorlati dimenziók szoros összekapcsolása.

7.1. Interdiszciplináris megközelítés

A katolikus egyetem egyik sajátossága, hogy nem tekinti a teológiát és filozófiát elkülönülő szigeteknek, hanem egymásból fakadó, egymásra ható tudományoknak. A teológia – mint a tudományok édesanyja – leginkább a katolikus felsőoktatásban válhat kézzelfoghatóvá. A vallási és filozófiai ismereteket be kell ágyazni a jogi, gazdaságtudományi, orvosi, pedagógiai, természettudományos és műszaki képzésekbe. Ez nem azt jelenti, hogy minden tárgyból „katekizmust” kell csinálni, hanem azt, hogy a szakmai kérdések etikai, antropológiai és társadalmi dimenziói tudatosan jelenjenek meg.

Különösen fontos ez a mesterséges intelligencia, a biotechnológia, az ökológia, a gazdasági igazságosság témáiban. Az interdiszciplináris kurzusok, kutatási projektek és műhelyek segíthetnek abban, hogy a hallgatók összefüggéseiben lássák a valóságot, és ne csupán szűken vett szakértőkké, hanem felelős értelmiségiekké váljanak.

7.2. A hallgatók sokszínűségének befogadása

A különböző kulturális és vallási háttérű hallgatók jelenléte nem akadály, hanem próbatétele és lehetősége a katolikus identitásnak. A befogadó közeg azt jelenti, hogy az intézmény egyszerre vállalja nyíltan saját katolikus jellegét és tiszteletben tartja a többi világnézetet. A párbeszéd tereinek tudatos kialakítása – kerekasztal-beszélgetések, közös szociális projektek, ökumenikus és vallásközi találkozások – segíti a kölcsönös megértést.

A „philosophari in Maria” (vagyis ’Máriában filozofálni’) hagyománya jól kifejezi, hogy a keresztény gondolkodás nem elvont rendszerekben, hanem a hit konkrét arcához kapcsolódva bontakozik ki. Az ilyen hagyományok ismertetése nemcsak a hívők, hanem a más világnézetű hallgatók számára is bemutatthatja a katolikus gondolkodás kulturális mélységét. Közösén kell gondolkodnunk az Igazságról. Így ír erről a *Fides et ratio* (6.):

„Az Egyház azon tekintélyénél fogva, mely Jézus Krisztus kinyilatkoztatásának őreként megilleti, meg akarja erősíteni, hogy az igazságról gondolkodnunk kell. [...] A filozófiának vissza kell nyernie eredeti hivatását, mert súlyos feladata, hogy az emberi gondolkodást és kultúrát alakítsa azáltal, hogy az embereket állandóan hívja az igazság keresésére.”

A közös küldetésünket akkor érthetjük még jobban, ha rátekintünk közös feladatunkra, meghívásunkra:

„Minden ember meghívás kap arra, hogy belépjen az Országba. Ez a messiási ország, melyet először Izrael fiainak hirdettek, minden nép embereinek szól. Aki be akar lépni az Országba, annak el kell fogadnia Jézus szavát. [...] Az Egyházat már a földön igazi, bár még nem tökéletes szentség ékesíti. Tagjaiban még el kell érnie a tökéletes életszentséget: »Ily sok és ennyire üdvösséges segítség birtokában a Krisztus-hívók, bármely állapotban éljenek is, az Úrtól arra kapnak meghívást, hogy ki-kí a maga útján olyan tökéletesen szent legyen, amilyen tökéletes maga az Atya.«” (KEK, 2002)

Minden ember meghívást kapott. A meghívás tehát univerzális. Universitas. Egyetemes küldetésünk, az igazság megismerése keresztény filozófiai alapokat igényel, melyet így határozhatunk meg: „A valódi bölcsesség az értelem saját érzékeny jellegének elismerésével kezdődik” (Szalay, 2020). Ezzel pedig a keresztény bölcsélet nem egy exkluzív filozófiák feletti filozófia, hanem a lét egészét megragadni képes gondolkodás, mely a valóság ontológiai struktúrájának középpontjába az isteni logoszt helyezi úgy, hogy az mindvégig a teljesség feltérképezésének szolgálatában marad. Egyszerűbben szólva, tágitja a megismerés horizontját.

7.3. A vallási alapismeretek és hitre nevelés megújítása

Minden karon különös figyelmet kell fordítani a teológiai és filozófiai kurzusokra és azok tartalmára, annak érdekében, hogy reflektáljanak a hallgatók valódi, létüket érintő, őket feszítő kérdéseikre is. Az elméleti ismeretátadást érdemes kiegészíteni esettanulmányokkal, személyes tanúságtételekkel, párbeszédre épülő szemináriumokkal, ahol a hallgatók saját kérdéseiket, kételyeiket is megfogalmazhatják.

A liturgikus és lelkipásztori élet jelenléte az egyetemen szintén fontos: szentmisék, imádság, lelkigyakorlatok, lelkivezetés, csendes terek biztosításával. Ezek a dimenziók nem helyettesítik a tudományos munkát, hanem annak háttérét adják és lehetővé teszik, hogy a hallgatók a hitet ne pusztán intellektuális kategóriaként, hanem személyes tapasztalatként ismerjék meg.

7.4. A mesterséges intelligencia etikai keretei

A katolikus egyetemen kiemelt feladata, hogy az MI-vel kapcsolatban elősegítse az etikai reflexiót. Ez magában foglalja:

1. az emberi méltóság elsődlegességének hangsúlyozását minden technológiai döntésben;
2. a társadalmi igazságosság, a szolidaritás és a közjó szempontjainak integrálását az algoritmusok tervezésébe és alkalmazásába;
3. a felelősségteljes technológiahasználat oktatását, beleértve az adatvédelem, a manipuláció és a függőség kérdéseit.

Az MI nem pusztán technikai kérdés, hanem mélyen antropológiai és erkölcsi probléma is: érinti azt, ahogyan az ember önmagáról, szabadságáról, kapcsolatainak minő-

ségéről és jövőjéről gondolkodik. A katolikus egyetem feladata, hogy e kérdésekben segítse a hallgatókat a megkülönböztetésben.

7.5. A közösségi kapcsolatok és mentorálás erősítése

A katolikus egyetemek akkor tudják leginkább betölteni küldetésüket, ha erős közösségi hálóval rendelkeznek. Ez magában foglalja a hallgatói csoportok, lelkeségi mozgalmak, szakkollégiumok támogatását, a személyes mentorálás rendszerének kiépítését, valamint olyan struktúrák létrehozását, amelyekben a hallgatók visszajelzései valóban formálják az intézmény működését. Ebben a körben kell megemlíteni az idén alapított Nauta közösségünket, mely éppen erre az igényre próbál megfelelni. Kéthetente találkozzunk oktatókkal, hallgatókkal, munkatársainkkal, hogy együtt imádkozhassunk és beszélhessük meg a hit kérdéseit. Több ez, mint elmélkedés és ima: testvéri kapcsolatok kialakítása, személyek találkozása. Szeretnénk az eltömegesedett egyetemi kapcsolatokat családiassá tenni. Ismerni és szeretni egymást. Egy olyan közösséget létrehozni, mely mindenki számára nyitott. A Nauta nagy „hajójának” négy „csónakját” hoztuk létre, hogy mindenki megtalálja a számára legmegfelelőbb elmélyülési lehetőséget és megismerje az Egyház és Krisztus sokszínű arcát. Az Avilai Szent Teréz csoport az imádság módszereiben megmerítkezni vágyókat, a Szent Domonkos csoport a beszélgetni szeretőket, a Szent Cecília csapat a dicsőíteni vágyókat, a Szent Ágoston csoport pedig a szentségeket felvenni kívánókat tömöríti egybe.

A „Nézzétek, hogy szeretik egymást!” ősi keresztény tapasztalata ma is a legmeggyőzőbb érv lehet a katolikus egyetem mellett: ha a hallgatók és oktatók megtapasztalják, hogy az intézményben valós, támogató, felelősséget vállaló közösségek épülnek, akkor a katolikus identitás nem elvont szlogen, hanem megtapasztalható valóság lesz.

8. Befejezés

A *Gravissimum educationis*, a CIC kánonjai, az *Ex corde Ecclesiae* és a *Fides et ratio* fényében a katolikus egyetemi oktatás olyan sajátos küldetéssel rendelkezik, amely a hit és értelem egységét kívánja szolgálni a mai világ kihívásai közepette. A katolikus egyetem egyszerre tudományos műhely, a katolikus antropológia laboratóriuma, közösségépítő tér és prófétai hang a társadalomban.

A növekvő hallgatói sokszínűség, a vallási és filozófiai ismerethiány, valamint a mesterséges intelligencia térnyerése nem csupán nehézség, hanem felhívás is: a katolikus egyetemeknek kreatív, interdiszciplináris, a párbeszédre nyitott, ugyanakkor identitásukban szilárd válaszokat kell kidolgozniuk. Végző soron küldetésük az, hogy segítsék az embert abban, hogy Isten képmásaként, szabad és értelmes lényként találja meg helyét a világban, és az igazság keresésében eljusson ahhoz az egy Igazságghoz, akiben hit és értelem végleg találkozik.

Irodalomjegyzék

- A Katolikus Egyház Katekizmusa. (2002). (Szent István kézikönyvek). Szent István Társulat.
- Aquinói Szent Tamás, (2011). *Summa Theologiae* I II, qq. 90-108 & II-II, qq. 57-62. In Varga Cs. (2011), Aquinói Szent Tamás. *A Summa Theologiae kérdései a jogról*. Szent István Társulat.
- Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. (2023). Szent István Társulat.
- Dabóci M., Fila B. & Fila L. (szerk.). (1985). Horváth Sándor O. P emlékkönyv. Örök eszmék Aquinói Szent Tamásnál. Budapest, Szent István Társulat.
- Egyházi Törvénykönyv (2015). Szent István Társulat.
- János Pál, II. (1990). *Ex corde Ecclesiae*. Apostoli konstitúció a katolikus egyetemekről. In Diós I. (szerk.). *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. (Szent István kézikönyvek 2.) Szent István Társulat.
- János Pál, II. pápa (1998). *Fides et Ratio*. A hit és az értelem kapcsolatának természetéről. In Diós I. (szerk.). *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. (Szent István kézikönyvek 2.) Szent István Társulat.
- Szalay, M. (2020). Contribution to evaluate Fides et ratio – Reflections on philosophari in Maria. In A. Jani & B. M. Mezei (szerk.), *Fides et ratio im Kontext: Theologische und philosophische Annäherungen*. Nordhausen.
- Vanyó L. (1988). *Apostoli atyák*. Szent István Társulat.
- Vatikáni Zsinat, II. *Gravissimum Educationis*. Nyilatkozat a keresztyén nevelésről. (1965). In Diós I. (szerk.). *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. (Szent István kézikönyvek 2.) Szent István Társulat.

Online források

- PPKE. (2025). A Pázmány továbbra is az élvonalban a felvételizők körében. (utolsó letöltés: 2025. 11. 05.)
- Pope Francis (2019). Meeting on the theme „Theology after Veritatis Gaudium in the context of the mediterranean”, promoted by the pontifical theological faculty of Southern Italy – San Luigi section – of Naples. Address of His Holiness Pope Francis, Naples. https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2019/june/documents/papa-francesco_20190621_teoologia-napoli.html (utolsó letöltés: 2025. 11. 05.)

