

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



'94
10

**Antropológia és pedagógia
A történelemtanítás esélyei a
posztmodern korban
Interjú a posztmodern
pedagógiáról
Filozófia kisiskolásoknak
Tanulható-e a demokrácia?**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



A MAGYAR PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG
ÉS
AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI
INTÉZET
FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:
SCHÜTTLER TAMÁS

A szerkesztőség munkatársai:
GYÓRI ANNA szerkesztő
MAJZIK LÁSZLÓNÉ szerkesztő
SZEKSZÁRDI JÚLIA
PÓCZE GÁBOR
NAGY PIROSKA tervezőszerkesztő
MATICCS ÁGNES szerkesztőségi titkár

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató
Szerkesztőség: 1087 Budapest
Luther u. 4–6. B ép. III. 13.
Telefon: 1344–317
Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, csütörtök 10–14 óráig

Terjeszti a Magyar Posta.
Előfizethető a szerkesztőségben, valamint
bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a
Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési
Irodánál (HELIR, Budapest XIII., Lehel u.
10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon,
valamint átutalással a HELIR 219–98 636
pénzforgalmi jelzőszámlára. Előfizetési díj fél
évre 810 Ft, egész évre 1620 Ft. Megjelenik
havonként.

HU ISSN 1215–1807

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában
az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült.
Felelős vezető: Juhász László
Terjedelem: 7 (A/5 iv)
Táskaszám: 94.242

Számunk szerzői:

Beleznai Ildikó
főiskolai hallgató
(Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola, Budapest)

Büki Péter
főiskolai hallgató
(Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola, Budapest)

G. Havas Katalin
tudományos tanácsadó (Budapest)

Göstemeyer, Karl-Franz
egyetemi tanár (Humboldt Egyetem, Berlin)

Kamarás István
tudományos tanácsadó
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)

Kiss Mária Rita
tanársegéd
(Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged)

Kronstein Gábor
szerkesztő (MTI, Budapest)

Máté-Tóth András
adjunktus
(Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged)

Nagy Mária
tudományos tanácsadó
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)

Pöcze Gábor
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)

Schüttler Tamás
főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)

Szirtes László
tanár (Talantum Alapítványi Gimnázium, Tata)

Zrinszky László
egyetemi tanár
(ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Az Új Pedagógiai Szemle 1993. évi tartalomjegyzéke

TANULMÁNYOK

Bábosik István: Spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom	7-8	86
Báthory Zoltán: Komprehenzivitás és differenciálás	12	38
Békési Ágnes-Cziike Bernadett: Alternativitás és tanárképzés	9	23
Credo quia absurdum (Takács Géza)	9	5
Cruickshank, Maureen: A komprehenzív oktatás az Egyesült Királyságban	12	27
Czakó Kálmán Dániel: Nincs két egyforma titok	10	3
Cziike Bernadett-Békési Ágnes: Alternativitás és tanárképzés	9	23
Csoma Gyula: Közoktatás és nemzet	5	5
Csorba F. László: Van-e helye a környezetvédelemnek az iskolában?	6	30
Deák Zsuzsa-Nagy Mária: A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországon	9	7
Emler, Werner: A Kollegschule hozzájárulása a szakmai és az általános képzés integrációjához	12	31
Esterházy Péter: Miben lakik a magyar tündér?	6	5
Fülöp Márta: Pedagógusok nézetei a rivalizációról	7-8	74
Havas Péter: A környezeti nevelés néhány pedagógiai elve és területei	10	12
Horánszky Nándor: Az erkölcsi nevelés és a vallásoktatás összefüggései	1	36
Horváth Kinga: A környezetvédelem és a történelem tantárgy összefüggései	10	21
Hunyady Györgyné: Pedagógia és szépirodalom	7-8	107
Husén, Torsten: A komprehenzív oktatásról	12	6
Kárász Imre: Környezetvédelem szakos képzés az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán	10	27
Kovács Sándor: Kommunikációs viszonyok az osztályban – téri pozíció, térfelosztás	7-8	115
Kövendi Dénes: Nyelvi nevelés	6	20
Különoldal (Takács Géza)	9	4
Ligetiné Verebély Anna: A halálról – pedagógiai nézőpontból	2	37
Loránd Ferenc: Egy komprehenzív iskola szülési fájdalmai	12	47
Mihály Ottó: A komprehenzív oktatáspolitikai összefüggései a mai Magyarországon	12	43
Nagy Mária-Deák Zsuzsa: A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországon	9	7
Nahalka István: Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében	1	3
Ratzki, Anne: Gesamtschulék Németországban	12	17
Sáska Géza: A komprehenzív iskoláktól az együttműködő társadalomig	12	35
Surányi Bálint: Demográfia és közoktatás a 90-es években – kitekin-téssel a felsőoktatásra	2	23
Szabó Judit: Vizsgák, vizsgarendszerek – máshol, másképpen	7-8	59
Szauder Erik: Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése	7-8	119
Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai	7-8	95

Vámos Ágnes: Amikor a tanítás két nyelven folyik...	11	11
Vámos Ágnes: Bevezető gondolatok	11	10
Vámos Ágnes: Törvények a kétnyelvű iskoláztatás múltjából – Angol gimnázium Sárospatakon (1931–1949)	11	19
Vargáné Fónagy Erzsébet: A gyermekek fejlődése külszolgálatban élő családokban	1	25
van Velzen, Boudewijn A.M.: A probléma megoldása: a komprehenzív iskolarendszer	12	23
Victor András: Iskolások környezeti nevelése	10	5
Vincze László: Az iskolában való sok romlásnak okairól	5	20
Zrínszky László: Pedagógia a Nagy Elbeszélések után – A posztmodern bizonytalanság	6	8

NÉZŐPONTOK

„A semmitől nem lehet elmenekülni...” Beszélgetés Karátson Gáborral (Both Mária–Csorba F. László)	6	42
A tantervkészítés lassú, evolúciós folyamat – Interjú T. Neville Postlethwaite professzrral (Szemere Pál–Schüttler Tamás)	12	50
„A veszélyek az egész Földet fenyegetik” – Részletek egy középiskolás diákklubban a Föld Napja alkalmából rendezett beszélgetés szövegéből (Schüttler Tamás)	6	35
H. Bánáthy Béla: Rendszerkutatás az oktatásban (Ford.: Bajomi László Péter)	2	52
Báthory Zoltán: Kísérlet a Nemzeti Alaptanterv államosítására	4	73
„Hol keresné az arcomról eltűnt mosolyt? – Beszélgetés Fehér Mártával (Both Mária–Csorba F. László)	10	41
Kedves Kovács József László! (Takács Géza)	1	57
Kovács József László: Fohászkodás megértésért	1	55
Metaszemlélet, önreflexió, kritikai beállítódás – Zsolnai Józseffel beszélget Schüttler Tamás	9	32
Nyolc kérdés Thorsten Husén professzorhoz (Szabó László Tamás)	7–8	128
Orosz Zsuzsa: 73-as törvény, 85-ös tanterv, avagy meddig a dilettantizmus útjain	1	58
Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné I. (Lukács Judit–Takács Géza)	3	75
Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné II. (Lukács Judit–Takács Géza)	5	42
Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné III. (Lukács Judit–Takács Géza)	7–8	134
Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné IV. (Lukács Judit–Takács Géza)	9	46
„Te nem is vagy olyan, mint egy cigány” – Beszélgetés Péli Tamás festőművésszel (Farkas Endre–Schüttler Tamás)	5	30
Tudunk-e együtt élni ezen a bolygón? – Beszélgetés Leimdorfer Tamással, az ENCORE magyarországi összekötőjével (Szekszárdi Ferencné)	10	35
Zsolnai Anikó: A kisgyermekkorú kötődések szerepe a személyiségfejlődésben	2	65

LÁTÓKÖR

<i>Andorka Rudolf: A magyar társadalom szerkezetének fejlődése és az oktatás</i>	12	57
„Az ember büszke lehet rá, hogy egyike a döglött hangyáknak” – avagy valóban baj van-e a pedagógiával? – Beszélgetés Koch Sándor biológusprofesszorral (<i>Both Mária–Csorba F. László</i>)	1	46
<i>Bóra Ferenc: A szeretet és a nevelés néhány összefüggése</i>	7–8	147
<i>Gazsó Ferenc: A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer</i>	12	64
<i>Kovács Géza: Jövőproblémák és az oktatás</i>	6	52
<i>Kozma Tamás: Látjuk-e az alagút végét?</i>	12	70
<i>Magyari Beck István: A kreativitás mint cél és módszer a korszerű pedagógiában</i>	5	57
<i>Mihály Ottó: A neveléstudomány a pedagógia és a pszichológia kapcsolataról</i>	5	66
<i>Pócze Gábor: Az önismeret a szociálisasszisztens-képzésben</i>	9	63
<i>Rókuszfalvy Pál: Pszichológia és neveléstudomány</i>	5	63
<i>Széchy Éva: Korunk globális problémái és az oktatás</i>	6	61
<i>Sziklai László Péter: A humanisztikus kooperatív tanulás</i>	12	73

VILÁGTÜKÖR

<i>Az oktatás tartalmának megújulása a fejlett ipari országok iskoláiban (Kiss Katalin)</i>	5	70
<i>Bényei Sándor: Egy nemzetközi gyermekmozgalom megjelenéséről, esélyeiről Magyarországon</i>	2	86
<i>Cs. Czachesz Erzsébet–Lesznyák Márta: Nyelvoktatás a Waldorf-iskolában</i>	11	52
<i>Horváth Jenő: Jövő kutatás és pedagógia – Amerikai tapasztalatok</i>	2	91
<i>Horváth Zsuzsanna: Vallástörténeti stúdium a francia közoktatási intézményekben</i>	1	77
<i>Koska Árpád: Híradás Ausztrália közneveléséről</i>	1	66
<i>Lesznyák Márta–Cs. Czachesz Erzsébet: Nyelvoktatás a Waldorf-iskolában</i>	11	52
<i>Majzik Lászlóné: A reformpedagógia és Petersen a lengyelek szemével</i>	10	54
<i>Majzik Lászlóné: Interkulturális nevelés és multikulturális társadalom</i>	6	85
<i>Mayerné Bartal Andrea: Tények és tapasztalatok a kanadai iskoláról</i>	7–8	175
<i>Molnár Katalin: Európai Iskola</i>	11	46
<i>E. Szabó Zoltán: „Európa kihívásai”</i>	9	94
<i>Széchy Éva: Nevelés, demokrácia és fejlődés</i>	1	59

MŰHELY

<i>Apáczai-díjasok bemutatása (Ligeti Csákné, Pásztor János, Reiman István, Rozgonyiné Molnár Emma, Szávai István, Szőnyi Erzsébet)</i>	7–8	159
<i>Barlai Róbertné: Társak a nevelésben</i>	3	61

<i>Benda József: Lépések egy humanisztikus iskola felé</i>	9	70
<i>Bognár Anikó: Felkészítés a nemzetközi érettségire a Karinthy Gimnáziumban</i>	11	88
<i>Csapó Judit: Speciális hatéves képzés a Trefort Ágoston Kéttannyelvű Műszaki Szakközépiskolában</i>	11	79
<i>Darvas Lászlóné: A Városliget – Környezetvédelmi oktatóközpont a Ligetben a Ligetért</i>	10	87
<i>Fenyő D. György: Mitől jó egy osztály?</i>	7–8	169
<i>Forrai Judit: Szexuális felvilágosítás és nevelés 10–18 éves korban</i>	2	98
<i>Gyulainé Szendi Éva: A globális módszer alkalmazási lehetőségei a globális környezeti ismeretek tantárgy oktatásában</i>	6	90
<i>Horváth Attila: Utazás & turizmus fakultáció</i>	5	75
<i>Húvós Éva: A tudás közös értékei a HKT-ban</i>	11	100
<i>Kacsur István: A megismerés gondolati útjának időszerű kérdései a természettudomány tanításában</i>	6	94
<i>Lehoczky János–Wellisch Mária: Drámapedagógiai módszerek a környezeti nevelésben – avagy dramatikus környezetpedagógia</i>	10	64
<i>Magyar Judit: A HKT egy gyakorló iskolapszichológus szemével</i>	9	86
<i>Szilágyi László: A folyók örökbefogadása – az élővizekkel kapcsolatos környezeti nevelésről</i>	10	57
<i>Tóth Tiborné: A kétnyelvű tanítás tapasztalatai a hatosztályos gimnáziumban</i>	11	92
<i>Varga Éva: „...Azóta valahogy jobban szeretek tanulni...” – gondolatok a HKT-ről</i>	9	90
<i>Vásárhelyi Tamás: A múzeumpedagógia lehetőségei a Magyar Természettudományi Múzeumban</i>	10	71
<i>Vidovszky Gábor: Sikerül-e az iskolát humanizálni?</i>	9	82
<i>Wellisch Mária–Lehoczky János: Drámapedagógiai módszerek a környezeti nevelésben – avagy dramatikus környezetpedagógia</i>	10	64
<i>Zsámboki Károlyné: Freinet nevelési szemlélete az óvodapedagógus szemszögéből</i>	3	67

MÚLTUNKBÓL

<i>Boreczky Ágnes: Egy letűnt világ árnyai – A tanári szerep átalakulása</i>	10	47
<i>Ferencz Miklósné: Iskolas koromban</i>	11	70
<i>P. Miklós Tamás: A gyermek(tanulmány) évszázada?</i>	7–8	32
<i>Németh András: A reformpedagógia fejlődésének harmadik szakasza (1945–1990)</i>	6	78
<i>Tanítóképzősök Comeniusről (Szerk.: Takács Géza)</i>	11	61

HATÁROKON TÚL

<i>Farkasfalvy Dénes: Ciszterci gimnázium Dallasban</i>	6	65
<i>Kelemen Elemér: Négyszáz éves a székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnázium</i>	11	43
<i>Mejak, Renata: Tanárok véleménye a szlovéniai kéttannyelvű iskoláról (Ford.: Bajomi Lázár Péter)</i>	2	75
<i>Péntek János: A magyar nyelv iskolai oktatásának reformja Romániában a nyolcvanas években</i>	2	70
<i>Radó Péter–Szabó Ildikó: Fájdalommentes asszimiláció?</i>	11	33
<i>Szabó Ildikó–Radó Péter: Fájdalommentes asszimiláció?</i>	11	33

KRITIKA-FIGYELŐ

A gyermekrajzok üzenete (Szávai István)	5	81
A környezetvédővé válás fejlődésregénye Sebeők János: Lázadó bioszféra (Schüttler Tamás)	10	88
A zene és a költészet testvérek (T. Aszodi Éva)	1	103
„...az én dolgom megfelelő helyzet megteremtése...” – Winkler Márta Kinek kaloda, kinek fészek című könyvéről (Pöcze Gábor)	9	102
Az „év könyvei” – gyerekeknek, kamaszoknak (F. Komáromi Gabriella)	1	105
Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek – (Nádasi Mária)	9	100
Egy amerikai programcsomag környezetünk vizsgálatára (Szakály Márta)	6	101
Egy korszakváltó könyv nyomában – Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései című könyvéről (Faludi Szilárd)	12	81
Egy neves hazai zsidó intézmény múltja és jelene (Mészáros István)	5	87
„Es te, ki győztél is, nem vagy-e torkig adós? – Tűnődés a Nagy Tankönyvháborúról (Takács Géza)	3	102
Estztikai nevelési kísérletek – az integráció jegyében (Váradi István)	1	102
Gondolatfoslányok a múltból (Vajda Júlia)	7–8	183
Halász Gábor: Jelentés a magyarországi közoktatásról – háttér tanulmány az OECD számára (Lannert Judit)	12	84
Harc az iskoláért, avagy javaslat a közoktatás törvényi szabályozására (Agg Zoltán)	7–8	185
Hét tanulmány – Acta Paedagogica Debrecina 93. (Szekeres Melinda)	9	104
Horányi Annabella–Hoffmann Gertrud–Kósáné Ormai Vera: Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia (Manulék Zsuzsanna)	4	107
Irodalomhoz vezető kalauz (G. Kiss Valéria)	5	91
Irodalomtanítások (Bán Ervin)	11	109
Jelzések az elsajátított műveltségről (Közoktatási Kutatások sorozat, Szerk.: Horánszky Nándor) (Csapó Benő)	6	105
Kozma Tamás írt egy könyvet (Hegedüs T. András)	4	106
Könyvvelző: Bajkó Mátyás: A magyarországi és az erdélyi protestáns kollégiumok 1777 és 1848 között. – Karády Viktor és Valter Csilla: Egy országos vonzáskörű szegedi főiskola. – Nagy Péter Tibor: A magyar oktatás második államosítása. – Karácsony Sándor öröksége (Takács Géza)	2	104
Környezet és fejlődés – Feladatok a XXI. századra (Szakály Márta)	6	98
Maurie, Fabia: Élő nyelvek az iskolában (Zakar Dóra)	9	105
Mészáros István: ...Kimaradt tananyag...Diktatúra és az egyház 1945–1956 (Pukánszky Béla)	11	105
Neveléstörténeti farkasvakság – avagy a reformpedagógia mint egységes folyamat – Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene (Trencsényi László)	10	83
Szembenézés – Forrai R. Katalin–Hegedüs T. András: Két tanulmány a cigánygyerekekről (Vámos Dóra)	12	88
Természet a városban – Egy új magyar nyelvű ARGE kiadványról Rösner–Krisch, N. Herlt, B.: A város felfedezése (Szakály Márta)	10	85
Válaszúton a szakfelügyelet – Szebenyi Péter új könyvéről (Nagy Andor)	11	104
Vállalkozástan az iskolák számára (Krisztián Béla)	11	107
Van-e 56-os szellemi öröksége a pedagógiának? (Schüttler Tamás)	3	100

Widdowson, John: Egyetlen Földünk van (<i>Hortobágyi Katalin</i>) . . .	6	104
---	---	-----

KRÓNIKA

<i>Kelemen Elemér</i> : Nemzetközi Comenius-konferencia Sárospatakon	1	99
--	---	----

DOKUMENTUM

<i>Péterfy Sándor</i> : Az 1848-iki Tanügyi Kongresszusról	7-8	37
--	-----	----

VITA A NEMZETI ALAPTANTERVŐL

Egy vita jegyzőkönyve elé	4	5
Részletek a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Köznevelési Szakmai Irányítási Főosztálya által készített Nemzeti Alaptanterv Munkaanyagából	4	8

Referátumok

<i>Bábosik István</i> : Nemzeti alaptanterv és nevelés	4	20
<i>Csapó Benő</i> : A pedagógiai pszichológia hatása a tantervekre	4	24
<i>Lukács Péter</i> : Oktatáspolitikai és tanterv	4	32
<i>Mihály Ottó</i> : A NAT szabályozási funkciói	4	16

A vita

Hozzászólások a dokumentumokhoz és referátumokhoz	4	39
---	---	----

ORSZÁGOS OSZTÁLYFŐNÖKI KONFERENCIA

<i>Szekszárdi Ferencné</i> : Ugyanarról – különféle megközelítésben . . .	3	3
---	---	---

Az osztályfőnöki funkciók értelmezése

<i>Bagdy Emőke</i> : Főnök-e az osztályfőnök?	3	6
<i>Füzfa Balázs</i> : „... játszani is engedd...”	3	13
<i>Honffy Pál</i> : Az adminisztrációtól az értékek átadásáig	3	11
<i>Korzenszky Richárd</i> : Az osztályfőnöki szerepről	3	9

A gyakorlat szemszögéből

<i>Fenyő D. György</i> : Az osztályfőnök és osztálya	3	15
<i>Szávai István</i> : Néhány gondolat az osztályfőnöki órákról	3	18

Felkészülés az osztályfőnöki munkára

<i>Hegedűs T. András</i> : Mit kell(ene) tudnia ma a magyar osztályfőnöknek?	3	20
<i>Meleg Csilla</i> : Osztályfőnöknek lenni – osztályfőnökké válni	3	24

Vastagh Zoltán: Kényszerpályán vagy fejlesztő szervezetben? . . .	3	22
---	---	----

Válaszok egy körkérdésre

Az osztályfőnöki munkáról – jelen időben (Szerk.: Majzik Lászlóné)	3	26
--	---	----

Szemelvények egy konferencia anyagából

Az osztályfőnöki kompetencia határai (Vitavezető: Trencsényi László)	3	55
Loránd Ferenc: Az osztályfőnöki munka szuverenitása és meghatározottsága	3	44
Mihály Ottó: Az osztályfőnök szerepvállalása az iskola humanizálásában	3	40

VI. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS

Aggodalmak és remények	7-8	5
Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés	2	3
Bankó Sándor–Bender Katalin–Tóth Attiláné: A jövőre gondolva változtassunk az oktatáson	7-8	23
Bender Katalin–Bankó Sándor–Tóth Attiláné: A jövőre gondolva változtassunk az oktatáson	7-8	23
Benedek András–Szép Zsófia: A szakképzési rendszer fejlesztésének lehetőségei a 90-es évek elején	3	88
Hunyady Györgyné: A pedagógusképzés ellentmondásai és perspektívái	2	15
Kérdések egy kongresszus előtt – Farkas István, Horn György, Mészáros István, Schüttler Tamás, Takács Géza (szerk.: Takács Géza)	7-8	11
Köpeczi Béla: Miért rendezzünk Nevelésügyi Kongresszust?	7-8	6
Kuknyó János: Önkormányzat és irányítás a következő évtizedek oktatási rendszerében	1	85
Mihály Ottó: A neveléstudomány helyzete	4	81
Szép Zsófia–Benedek András: A szakképzési rendszer fejlesztésének lehetőségei a 90-es évek elején	3	88
Tóth Attiláné–Bankó Sándor–Bender Katalin: A jövőre gondolva változtassunk az oktatáson	7-8	23
A VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai	11	3

FOLYÓIRATUNK PÁLYÁZATAI

Pedagógussors–dokumentáció és esettanulmány pályázat	3	113
Kritikai pályázat	3	113
Pedagógiai szak- és TDK-dolgozat pályázat	3	114
Pedagógiai publicisztika-figyelő pályázat	3	114
Az Új Pedagógiai Szemle pályázatainak eredményhirdetése	10	90

PUBLICISZTIKAI-FIGYELŐ PÁLYÁZAT

Kollányi Ödön: Redl Gusztáv 1853–1917	4	103
Stephanek János: A mi értékeink	4	105

Rácz Endre (1922–1992) (<i>Tungli Gyula</i>)	11	32
--	----	----

Tartalomjegyzék

<i>Zrinszky László: Antropológia, emberkép és pedagógia</i>	4
<i>Kronstein Gábor: A történelemtanítás esélyei a posztmodern</i> <i>korban</i>	13

VILÁGTÜKÖR

<i>Karl-Franz Göstemeyer: Van-e pedagógia a modernitás után?</i> (Fordította: <i>Kopp Erika</i>)	28
--	----

NÉZŐPONTOK

<i>A megértés problémája és a pedagógia – Beszélgetés Bacsák</i> <i>Gáborral a posztmodern pedagógiáról (Kronstein Gábor)</i>	37
--	----

LÁTÓKÖR

<i>G. Havas Katalin: Fejlődik-e a tudomány?</i>	46
*	
<i>Nyíri Tamás (1920–1994) (Kamarás István)</i>	57

MŰHELY

<i>Szirtes László: Filozófia kisiskolásoknak</i>	58
<i>Beleznai Ildikó–Büki Péter: Rituálinnovatív terápia alkalmazása</i>	71
<i>Máté-Tóth András–Kiss Mária Rita: Tanulható-e a demokrácia?</i>	89

KRITIKA-FIGYELŐ

<i>Európai tanárok (Nagy Mária)</i>	99
<i>Megvan a tankönyv is... (Pócze Gábor)</i>	104

FŐVÁROSI MELLÉKLET

<i>„Csak kompetens felnőttek nevelhetnek kompetenssé gyerekeket”</i> <i>– Beszélgetés Hűvös Évával, az Autonómia Egyesület elnökével</i> (Schüttler Tamás)	106
--	-----



Fogarasi Balázs (13 éves)



Számunkat a Barcsay Képzőművészeti Iskola
tanulóinak grafikái díszítik.

Szerkeszti a szerkesztőbizottság.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók:
Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294
Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160m.

Szüksége van-e a pedagógiának, a nevelési gyakorlatnak filozófiai alapotállapítottságra? Nyújtanak-e, nyújthatnak-e valamiféle segítséget a pedagógia számára az ember mibenlétével, az emberkép társadalmi meghatározottságával vagy a hermeneutika megértésfogalmával foglalkozó elméleti fejtegetések? Itt és most mond-e valamit az iskola mindennapos gondjaival küszködő pedagógus számára a posztmodernnek, a világ szellemi életében ma meghatározó szerepet játszó szellemi áramlatnak a bemutatása? A posztmodern bizonytalanság sajátos lét- és tudatállapotának felvilágosítása kapcsán rádöbben-e arra az egyre inkább kételyek között élő pedagógus, hogy a saját értékbecslésében is milyen meghatározó szerepe van annak, hogy végérvényesen lezárult a mindenben eligazító nagy elméletek, „nagy elbeszélések” kora?

Ilyen és ehhez hasonló – némiképp aggodalmaskodó – kérdések fogalmazódnak meg a szerkesztőben, amikor útjára bocsátja ezt a folyóiratszámot, amelyben a közölt írások zöme egy témát, a posztmodern problémáját járja körül. Némely magyarázatra szorul a témaválasztás, hiszen sokak múlt szellemi divatnak, horribile dictu blöffnek tekintik a posztmodern mint szellemi jelenséget, s valószínűleg hasonlóan vélekednek sokan a posztmodern pedagógiáról is. Nem tekintjük célunknak, hogy e helyütt vitát nyissunk erről a kérdésről, vagy akárcsak érveket sorakoztassunk fel a posztmodern valóságos létezését illetően. Ugyanakkor fontosnak tartjuk annak kiemelését, hogy az egyetlen uralkodó eszméiségű premodern és modern világberendezkedés eltűnése, az eszmények és értékek pluralizálódása új, korábban nem feltételezett helyzetet idézett elő a nevelésben. Az egyetlen érvényes embereszményt és értékrendet, az egyedül hatékony és „üdvöztető” pedagógiát felváltotta a társadalom érték- és érdektagságával adekvát sokféleség.

E korszakos átalakulási folyamat hatásaként alapvetően megváltozik a pedagógus szerepe, hiszen megnövekedett – vagy végre megteremtődött? – az eszmények és értékek választásának és az ehhez illeszkedő pedagógiai paradigmák választhatóságának szabadsága. Ez az alapvetően pozitív fejlemény azonban másfajta kompetenciákat, attitűdöket és beállítódásokat igényel: a szabadsággal, az autonómiával való élni tudás sajátos képességeit. Azonban olyan korban kell – kellene – kimunkálni az autonóm magatartás stratégiáit és konkrét technikáit, amikor a világ tele van bizonytalansággal, konfliktusokkal, amikor a tradicionális „vezérlő eszmék” ellehetetlenülése a stabilitásra esélyt adó jövőképek hiányával és kidolgozásuk nagyfokú esélytelenségével, továbbá egy fokozódó globális fenyegetettség párosul. E helyzet sajátos következménye a posztmodern életérzés, amely egyre erőteljesebben szövi át az ezredvég emberének és természetesen pedagógiájának mindennapjait.

Platón óta tudjuk, hogy a sikeres neveléshez stabilitás, biztonság és optimizmus kell! A posztmodern életérzés nem éppen ezek megteremtésének kedvez. Mindezek ellenére a nevelésnek – egynémely posztmodern elmélkedő szkeptizise ellenére – nem lehet vége! A kérdésekké szublimált bizonytalanság egyetlen lehetséges ellenszere a válaszkeresés, a gondolkodás „archaikus” attitűdje.

E gondolkodást hivatott elősegíteni a kétségtelenül inkább kérdéseket felvető, mintsem kész kidolgozott gondolatokat felmutató októberi számunk. De higgyünk Senecának: „A kérdések végtelen folyama egyszer önmagától elvezet az első válaszig.”

Antropológia, emberkép és pedagógia

Az antropológiák sokfélesége

Amióta nevelés létezik (ami nézetünk szerint az emberré válás egyik velejárója), és különösen amióta a nevelésnek már megfogalmazódtak bizonyos elvei, majd elméletei, e tevékenység és a róla való gondolkodás mögött mindig ott rejtőzött valamilyen elképzelés az emberről, egy „*implicit antropológia*”. Kifejlett alakjában mégis csak a XX. század teremtetten meg a „pedagógiai antropológiát” (sokak szerint a filozófiai antropológia is csak ebben a században jött létre, mégpedig *Max Scheler*nek *Az ember helye a világmindenségben* című művével).¹

De ha nem is „antropológiaként”, az ember létére, lényegére, sajátosságaira, meghatározottságaira és lehetőségeire vonatkozó kérdésfeltevést évezredek óta kifejtetten is megtaláljuk vallásokban, filozófiákban, művészetekben, az „embertudományokban”, köztük a pedagógiában mint az ember céltudatos alakításának, kifejlesztésének tudományában.

A *válaszok* végtelenül sokfélék, s bár halmozódnak és elméleti rendszerekbe szerveződnek, és viszonylag önálló belső történetük is van, s bár az „antropológiákban” (vagy más különböző elnevezésű előzményeikben) olyan elméletintegrációk jöttek létre, melyek megkönnyítik az egybefüggő problémák együttlátását és új nézőpontok felfedezését, korántsem mondhatjuk, hogy az álláspontok valamilyen megegyezés felé közelítenének.

E problématarományban úgyszólván minden vitatott.

Főleg azokban a kultúrákban és korokban, amelyekben a pluralitás – *Toynbee* szavával: „a megosztó tendenciák” – különösen felerősödtek, s az ember önértelmezése *problematicussá* vált. Napjainkban a világ nagy részén – sajátos nyomatékkaal és színezettel a mi régiókban – egy nagyszabású és fölöttébb ellentmondásos univerzalizmus omlott össze. Részben másfajta egyetemesítő, egységesítő tendenciák léptek a helyébe, részben a *pluralizmus* vált hirdetett normává: az emberi létezmódok, önreflexiók és törekvések sokféleségének legitimként való elismerése, érvényesülésük támogatása. A politikai pluralizmus ennek csupán sajátos, konfliktusokkal teliült alelete.

Pedagógiai nézőpontú antropológiai tájékozódásunknak ez a mélyebb értelem-ben vett pluralizmus a kiindulópontja. Nemcsak „információkat gyűjtünk” az emberi életvilágok és önazonosítások sokféleségéről, hanem úgy tekintünk rájuk, mint a különböző létezmódok elutasíthatatlan kifejeződéseire. Ebben a szemléletben – a kulturális antropológia egyenértékűségi tételéhez hasonlíthatóan – minden felfogomódnak az értéke saját koordinátarendszerén belül határozható meg, noha ez nem zárja ki a bizonyos szempontok szerinti általános véleményalkotást és értéktulajdonítás jogosultságát, mi több: szükségességét.

¹ *Max Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos. 1928.*

Minden pedagógia „kulcsa”?

Az első tárgyunkba vágó – voltaképpen előzetes – kérdés arra irányul, hogy egyáltalán van-e valóságos jelentősége a pedagógia számára az antropológiai vizsgálódásoknak és megállapításoknak.

Otto Friedrich Bollnow szerint – s e nézetében sokan osztoznak – „az antropológia a kulcsa minden pedagógiai rendszernek, az emberképből fejlődik ki a pedagógiai képzetek egésze, a nevelési célok éppúgy, mint a hozzájuk illő eszközök kiválasztása”.² Mások viszont hevesen tiltakoznak minden emberképre orientált pedagógia ellen, gyakran azzal az érveléssel, hogy az emberképek elkerülhetetlenül elvontak, általános jellegűek és idealizálók, ennél fogva legfeljebb csak erőszkolt dedukcionalizmussal alkalmazhatók a pedagógiában (így vélekedett például Bollnowval egy időben, ugyancsak az ötvenes években Oskar Hammelsbeck).

Az antropológia elutasítóival szemben folytatott polémiaát a nyolcvanas évek első felében különösen aktuálissá tette a „pedagógiai antianthropologizmus” hazai feltűnése. A legújakezozottabb kritikai mű *Bálint Mária* tolla alól került ki.³

Eközben – a közfigyelem elől némiképp elfedve – élt az antropológia sajátos válfaja is: *Nyíri Tamás* és mások tolmácsolták és művelték a *teológiai antropológiát*. Műveik azonban a pedagógia első nyilvánosságában alig hatottak.

Az antropológiai problematika az utóbbi fél évtizedben átalakult pedagógiánkban. A belsőleg követett vagy kényszeredett, olykor egyszerűen fedőterminológiaként alkalmazott marxizmus viszonylag hirtelen átadta helyét a megközelítések sokféleségének. Ez kioltotta az antropológia létjogosultságáról folytatott skolasztikus (egyetlen „iskolahez” kötött) vitákat. A pedagógiában pedig különböző okok miatt – legalábbis átmenetileg – alábbhagyott az addig is mérsékelt antropológiai érdeklődés.

A számos ok közül, mellyel ez a jelenség magyarázható, kiemelek néhányat.

– Az egész kelet- és kelet-közép-európai régióra kiterjedő fordulat mindenekelőtt a politikai szférában ment végbe, ezért szinte magától értetődően a nevelés új helyzetét és irányait is kezdetben a közvetlenül neveléspolitikai reflexiók és állásfoglalások uralták. A tudományt új átpolitizáltság jellemezte, ami kedvezett a politológiai-szociológiai vizsgálódásoknak, és marginalizálta a nevelésfilozófiát. Pontosabban: annyi és olyan nevelésfilozófiai gondolkodásra tartott igényt, amennyit és amelyet a pluralizálódó nevelési intézményrendszer egyes irányzatai magukkal hoztak, illetve visszahoztak. (Reformpedagógia-filozófiák, vallási és vallásszerű világ- és emberképek.)

– Az addigi túlpolitizált és ideologikus pártállami pedagógiára való visszahatásként, valamint a neoempirizmus és neopozitivizmus világáramlatát követve, a neveléskutatók többsége elfordult az önkényesnek és spekulatívnak bélyegzett elvont, általános meditációktól. Egyesek az antropológiai kérdésfelvetésben is a nevelési gyakorlat számára haszontalan és alattomosan tendenciózus „beavatkozási” kísérletet láttak.

– Időközben a pedagógiai antropológia, sőt maga a filozófiai antropológia is sokat veszített rangjából azokban az országokban, ahol korábban a legtekintélyesebb irányzatok közé tartozott. Különösen áll ez a német gondolkodásra, ahol *Scheler*, *Gehlen*, *Plessner* vagy a pedagógiában *Josef Derbolav*, *Andreas Flitner*, *Werner Loch*, *Heinrich Roth* és mások munkássága révén korábban rendkívüli megbecsülést élvezett. Az „antropológiai paradigmával” szemben egyre gyarapod-

² O. F. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Stuttgart, 1952. 25. old.

³ Bálint Mária: Pedagógiai antropológia és egzisztencialista pedagógia. Bp., 1980.

tak az ellenvetések. Bár ezek legtöbbje egy-egy sajátos felfogást, illetve metodológiát tett kritikája tárgyává, megrendítette az általában vett antropológia iránti bizalmat.

Több tekintetben igaztalanul. Például az a már említett szemrehányás, hogy az antropológia „történelemfeletti”, időtlen státusában vizsgálja az embert, egyáltalán nem érvényes a „történeti antropológia” irányzataira, vagy hogy az antropológia pusztán az állatokkal való összehasonlításból vezeti le az emberi egzisztenciát, nem pedig az ember önmegértéséből, korántsem mondható el a „szellemtudomány” antropológiákról. Mindamellett az „antropológiai elv” általában is, pedagógiai jelentőségét illetően pedig túlságosan meggyengült hatvanas évekbeli csúcspontjához viszonyítva. Azok a hazai kutatók tehát, akik napjainkban Nyugaton keresnek a pedagógiai gondolkodás számára irányt adó tekintélyes elméleti modellt, immár nem az antropológiai orientációban lelik ezt meg.

Mind ezek a mozzanatok azonban – és a hasonlóképpen alkalmi, időlegesen ható tényezők – csupán arra adnak magyarázatot, hogy miért szorult háttérbe pedagógiánkban az antropológiai érdeklődés, vagy inkább: e tudomány antropológiai megalapozottságú művelése, de korántsem bizonyítják az ilyen megközelítések elavultságát, túlhaladottságát. Az a pedagógia, amely kiter az ember filozófiai problematikájának explicit tárgyalása elől, rejtett előfeltevéseknek szolgáltatja ki magát.

Ezért is sürgető szükséglet az antropológiai alapkérdések pedagógiai indítatású és célzatú vizsgálata.

Pedagógia és antropológia viszonyának fő típusai

A pedagógia oldaláról tekintve, célszerű megkülönböztetni legalább négyfajta pedagógia-antropológia kapcsolatot.

1. A *nem* „antropológiai” pedagógiákban a „mi az ember?” kérdése, mely akarva-akaratlan az ember *lényegére* kérdez rá, *benne munkál* a pedagógiában. Kifejtetlenül vagy annak egyik „rejtett dimenziójaként”, reflektálatlan köznapiságában van jelen, vagy pedig minden további vizsgálat nélkül él valamely filozófiai-lag/tudományosan megmunkált emberképpel.

Közel áll ehhez az az ősi viszonytípus, melyben még nem élt elkülönült szaktudományként a pedagógia, a szintetikus antropológia még kezdeti stádiumában volt, a biológiai antropológia is első önálló lépéseit tette, de a nevelésről való gondolkodásban már világosan és határozottan *rendszeralkotó elvként* tűnt fel az „emberi természetre” vonatkozó autonóm elképzelés. Rousseau az *Émilben* nemcsak hitet tesz a „természetes ember” ideája mellett, aki „teljesen önmagáé”, szemben „a társadalom emberével”, kinek értékét „az egészhez való viszonya szabja meg”, hanem azt is kijelenti: „A mi tanulmányunk tulajdonképpeni tárgya az emberi lét.”⁴

2. Némileg különbözik ettől az a típus, mely antropológia és pedagógia viszonyát *külön kutatás tárgyává teszi*, és szemléletmódjának mellőzhetetlen alapjává avatja, anélkül azonban, hogy viszonylag önálló diszciplínát formálna a két tudásterület valamilyen ötvöztésével. Ilyen értelemben beszél *Karl-Heinz Dickopp* „peda-

⁴ J.-J. Rousseau: *Emil vagy a nevelésről*. Ford: Győry J. Bp., 1957. 14. old.

⁵ Uo. 17. old.

gógiai antropológiáról” mint az emberkutatások megállapításainak pedagógiai szempontú összegezéséről és megvilágításáról, mint „pedagógiai integrációról”.⁶

Heinrich Roth például határozottan „integráló tudománynak” tartja a pedagógiai antropológiát, mely a maga szempontjából feldolgozza az egyes embertudományok által szolgáltatott adatokat, és ezek egyesítésével megszerzi a nevelés számára nélkülözhetetlen tudást az emberről mint személyről, mint oszthatatlan egységről. Csak ezen az úton juthat el a voltaképpeni pedagógiai kérdésekhez: „Hogyan válik az ember a nevelési hatások eredményeképpen emberré?” Ennek az irányzatnak keményen meg kell küzdenie konzisztenciájáért, belső egységéért, hiszen a sokféle sajátos paradigmában mozgó ember/szaktudományok nem egyszerűen nyelvezetükben térnek el egymástól, hanem emberlátásukban is.⁷ És meg kell küzdenie az ilyen integrációnak a hitelességéért is. Sokan éppen azért fordulnak a szaktudományos látásmódok és empirikusan igazolhatóbb felismerések összegzése felé, hogy elkerüljék a hagyományos nevelésfilozófia spekulatív jellegét, de ha „másodlagos elemzéseik” szintje alatt túl sok összeegyeztethetetlen elem és bizonytalanság húzódik meg, ingataggá válhat az egész építmény, nemegyszer hézagossá is, ami megint csak a spekulációknak kedvez.

3. A tulajdonképpeni értelemben vett *pedagógiai antropológia* a nevelést az emberlét alapvető konstitutív részesének tekintő *antropológia*. Werner Loch szerint ez az irány – egyszersmind *viszonylag önálló diszciplína* – az ember egész életidejét a nevelés középpontjából szemléli, az emberi életjelenségeket nevelési feltételezettségében kutatja. Legélesebben *Langeveld* fogalmaz, amikor kimondja, hogy az ember *lényege* nevelhetőségében és nevelésre szorultságában áll. (Az ember mindenekelőtt „animal educabile et educandus”.) Ily módon a pedagógia és az antropológia fogalma azonosul.⁸

Elterjedt azonban a „pedagógiai antropológia” elnevezés lazább használata is: számos olyan pedagógiai elmélet ezzel a megjelöléssel illeti önmagát, mely bármilyen alapon előtérbe állítja az ember adottságaira és lehetőségeire vonatkozó kérdést, a nevelés szerepét az emberiség, a különféle emberi integrációk és az egyes ember életében. Egy részükre azonban jobban ráillene az *antropológiai pedagógia* mint tudománynév, mivel – ismét *Dickopp* meghatározási kísérletét alkalmazva – ezek az emberről tett kijelentések fényében vizsgálódó *pedagógiák*.

4. A negyedik típus a szerves, termékeny kapcsolat *tagadásával* jellemezhető. Az elhárítás indokai között – a már említetteknek kívül – utalunk kell az „antiantropológizmus” nemritkán ideológiai, világnézeti színezetű hátterére is.

A marxizmusra hivatkozó pártfilozófiai dogmatika a nevelés osztálymeghatározottságának gyengítésétől tartott, egyes vallási alapzatú pedagógiák pedig úgy vélik, hogy a teológiai antropológiában kidolgozott emberkép elkerülhetetlenül olyan magas embereszményt sugalmaz, mely a nevelés gyakorlatában nem alkalmazható. Így a „krisztusi emberkép” sem adhat közvetlen pedagógiai célt.⁹ A katolicizmus újabb elmélkedői – nagyobb mértékben a II. Vatikáni zsinat „Gravissimum educationis momentum” kezdetű iratának kibocsátása óta – összeköttetést találnak az abszolútum tökéletessége és a gyarlóságra ítélt ember között. „Minden

⁶ K.-H. Dickopp: Pädagogische Anthropologie. In: Lexikon der Pädagogik. Herder. Freiburg-Basel-Wien, 1974. 3. kiadás.

⁷ A. Flitner: Wege zur Pädagogische Anthropologie. 1963.

⁸ W. Loch: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Stuttgart, 1951. 147. old.; *Langeveld*: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart, 1951. 147. old.

⁹ A. Rebbe: Menschenbild und Pädagogik. In: H. H. Becker (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn/OBB, 1967.

Krisztushoz van rendelve, a bűnbeesés után is minden az üdvösség »szférájába« tartozik” – foglalja össze a keresztény pedagógia perszonalista megközelítésének lényegét Szabó Ferenc.¹⁰

Az „emberkép” jelentései

A szó jelentése problémátlanul látszik, de a fogalomban megbúvik némi kétértelműség. Az emberi nemre vonatkozik-e, vagy az emberiség egyes tagjaira, esetleg csoportjaira?

Mint köztudott, a „természeti népek”, a „primitívek”, „vademberek” csupán saját törzsüket, népüket minősítették „embernek”, a hozzájuk hasonló, de nem az ő közösségükbe tartozó lényeket a „barbár” vagy egyéb szinonim meghatározásokkal illették (ha egyáltalán tisztázták, hogy *mik* is a „mások”).¹¹ Ez az ősi felfogás „természetes” és „ártatlan” volt, egyáltalán nem azonosítható a „civilizált” ember oly gyakori diszkriminatív, kirekesztő mentalitásával. Az újkor és a ma embere jól tudja, hogy az „elmaradottak” is emberek, de hányszor tesz különbséget a „mi: felsőbbrendűek” és az „ők: alacsonyrendűek” között, akár fajelméleti, akár más – például kulturálisfilény-elméleti – alapon.

Kétértelműség rejlik az „emberképben” abból a szempontból is, hogy mennyire tükrözi az emberlény megfigyelhető, felkutatott realitásait, és mennyire „idealizál”. Az idealizáció több-kevesebb valószínűséggel arra utal, hogy *mié válhat* az ember, de lehet merőben *vagykép* is. A pedagógiát, mely az adottságok és a „célember” megvalósításának határsávjában mozog, különösen izgatja ez a megkülönböztetés. Durkheim egyfelől azt állította, hogy a nevelés új lényt alakít ki az emberben, másfelől hangsúlyozta, hogy a nevelés rendszerét szigorúan determinálja az adott társadalom struktúrája.¹²

Az „új embert” felfoghatjuk úgy, mint az egyén elsődleges adottságaihoz képest kifejlesztett „második természetet”¹³, de úgy is, mint „emberteremtést”, kísérletet új történeti embertípus megtervezett kialakítására. Az ilyen kísérletek – megközelítő – realitása attól függ, hogy a „viszonyok” mennyire értek meg az antropológiai mélységű változásra. Más kérdés, hogy a nevelés csupán részese (de nélkülözhetetlenül!) a – sohasem megfelelő előzmények nélkül bekövetkező – fordulatoknak. A nagy korszakváltások alapjaiban módosítják a pedagógiai emberképet, az embereszményt, a kitűzött és kitűzhetőnek látszó célokat, egyszersmind megcsokszorozzák a megérett változások irányába ható nevelés erejét.

De egymagában a nevelés sohasem képes az ember átalakítására. Az ebben az értelemben vett „új ember”-pedagógiák látványos látszatsikereket produkáltak olyankor, amikor egy hatalmi rendszer eszközeként működötték őket, de a rendszer megváltozásaival nyomban kitűnt valóságos erőtlenségük.¹⁴

¹⁰ Szabó Ferenc tanulmányának teljes szövegét lásd a Filozófiai emberképek és nevelésemlekek című tanulmánygyűjteményben. PSZM, Kézirat.

¹¹ Klasszikus művelben Sumner írja: „Amikor a karibokat megkérdezték, honnan jöttek, azt válaszolták: Egyedül mi vagyunk emberek...” A lapok ’embernek’ vagy ’emberi lény’-nek nevezik magukat... A mítoszokban a saját törzs eredete azonos az igazi emberi faj eredetével...” W. Sumner: Népezokások. Bp., 1979. 39. old.

¹² É. Durkheim: A pedagógia természete és módszere. In: Nevelés és szociológia. Bp., 1980.

¹³ Lásd Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés című tanulmányát (Új Pedagógiai Szemle, 1993. 2. sz.).

¹⁴ A hitlerizmus pedagógiai felfogásáról például a következőket írta Theodor Wilhelm: a nemzeti szocialista embernek, a Führer hűségese követőjének és népe bevetésre kész harcosának... a képze az arra is szolgált, hogy helyettesítse a liberális pedagógiai eszményképben megnyilvánuló hamis antropológiát: 1. az ember elsősorban nem intellektuális, hanem emocionális lény, 2. a weimari köztársaság nevelésével szemben, mely (állítólag) elhanyagolta az emberi mivolt biológiai-fizikai alapjait, az egész népnepülésnek a „fajtisztaság” megőrzésére kell irányulnia, 3. az emberben a cselekvő politikai lényt kell kifejleszteni. (Th. Wilhelm: Padagogik der Gegenwart. Stuttgart, 1967. 4. kiad. 123–127. old.)

Mindazok a pedagógiák, melyek az ember szubsztanciális megváltoztatására törek, a mindennapos nevelési gyakorlat kényszereinek hatása alatt csakhamar valósággal kettéhasadtak: célelméletük irreális óhajait/parancsait képtelenek voltak következetesen alkalmazni az eleven pedagógiai tevékenységre, ezért a praxis-hoz közel álló elmélet viszonylag önálló életet élt, és/vagy az „új ember” kialakítására vonatkozó frazeológiában merült ki: köteles jelzőkben és formális hivatkozásokban. A tudományos kutatás nagy része pedig belemerült a dezideologizált – és rendszerint szűk szakterületre szorítkozó – empirikus vizsgálatokba.

De mi történik akkor, amikor a történelemben új erők lépnek a porondra, és – végleg vagy átmenetileg – a semmibe vesznek az „új ember” eddig kultivált – ilyen vagy olyan – víziói?

H. E. Tenorth szerint a Német Demokratikus Köztársaság pedagógusainak többségét az NDK megszűntével öröm töltötte el ugyan, amiért vége lett korábbi skizofréniájuknak, azonban az elé a feladat elé kerültek, hogy új pedagógiai konstrukciót válasszanak vagy hozzanak létre. Tenorth a tipikus reagálások különböző módjait említi meg: az engedetlen valóság előtt szemet hunyó (és kevésbé jellemző) dacot, az iróniát és a szkepszt, de az új utópiákra való törekvést is.¹⁵ Az utóbbi esetben a gondolkodás struktúrája mit sem változott, csak az elvesztett illúziókat másokkal cserélték fel.

Egyik sem tesz jó szolgálatot a pedagógiának, ezért is annyira fontos a „posztosztocialista” országokban a nevelés nagyobb távlatokra tekintő, antropológiai mélységű vizsgálatának kiterjesztése.

Változások és meg hasonlások

Az emberképek közti történelmi, kulturális különbségek szembe tűnőek, mint ahogyan az is nyilvánvaló, hogy egy-egy korszakban, kultúrában az emberszemléletnek egy bizonyos módja eltérő mértékben válik uralkodóvá. A premodern társadalmak a nagy műveltségbeli szakadékok ellenére, lényegében egyneműek ebből a szempontból: több szál köti össze az egyes rétegek világ- és emberlátását, még ha ennek kifejezési formái mutatnak is rétegjellemző sajátosságokat. Az újkortól az emberfelfogás rendkívül differenciált és változékony. Régóta egymást érik a kísérletek, hogy valamiképp rendszerbe foglalják, tipizálják őket.

Pusztá illusztrációként ragadjuk ki *Floyd W. Matson* könyvét az ember eszméjéről, melyben három fő irányt vázol fel:

- az ember mint „gyilkos” (ez mindenekelőtt a szociáldarwinizmus modellje),
- az ember mint gép (komputer, bio- és pszichotechnikai manipuláció tárgya és alanya),
- az ember mint ember (a humanizmus újjászületése a „demokratikus emberben”).¹⁶

Hasonló (és hasonlóképpen perfekcionista) felosztásokat tömegével találunk. Szempontunkból érdekes az a változat, mely egy makrokultúra történetén végighúzódnó, de egy-egy korban különös nyomatékkal megjelenő „ősképeket” vél felfedezni az emberképben. *Wilhelm Flitner* a nyugat-európai kultúrának négy ilyen ősképet ábrázolja:¹⁷

1. az asketikus jámbor, ki életét kolostorok csendjében tölti,

¹⁵ H. E. Tenorth: Kritik alter Visionen – Ende der Utopie? Zeitschrift für Pädagogik, 1992. 4. sz.

¹⁶ F. W. Matson: The Idea of Man. New York, 1976.; W. Flitner: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Godeberg, 1947.

¹⁷ W. Flitner: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Gedeberg, 1947.

2. a lovag mint a világi ember keresztény eszménye,
3. a világi, humanista műveltségű udvari ember,
4. az egyszerű kézműves.

Nem bocsátkozva az efféle emberkép-tipizálások elemzésébe, azt biztosan leszögezhetjük, hogy napjainkban egyre szűkülnek a viszonylag egységes világ- és emberkép-definíciók lehetőségei. Ma már ha ilyenekről hallunk, joggal kezdünk prófétikus vagy propagandisztikus célzatosságra gyanakodni. Az „íme, ilyen az ember” állítás tartalmazza a felszólítást: „ilyenné kell neked is válnod!”

E ponton különböztethetjük meg az egyetlen emberképet, a tökéletes ember mintáját felmutató pedagógiákat a *bensőleg pluralista* (vagy legalábbis toleráns) pedagógiáktól. Az utóbbiak számolnak azzal és elvűkké teszik, hogy „az ember mint ember” *önalakító* lény is, akit a *humanista* pedagógia szűfő módszerekkel sem kényszerít a – bizonyos érdekek mentén szerveződő – öntőformák szerinti létbe.

Az így felfogott ember sem „önteremtő”, hanem „nevelésre szoruló”, de nevelése nem abban áll, hogy eleve egyetlen irányba állítják egész személyiségét, hanem hogy gazdag választási, önmagáról való döntési lehetőségeket kínálnak számára, és segítik döntésképesége kiformálásában.

Erre annál nagyobb szüksége van, mert az ember mindenkor „beteljesületlen” és „kétértelmű” lény (*Theodor Litt*), ambivalens és feszült létállapotban él külső és belső világában egyaránt. Ezért is – mint *Hans-Georg Gadamer* mondta – „amint az emberről és a róla szóló tudásról van szó, mindenütt a másféleség éleibe és sarkaiba ütközünk”.¹⁸ De talán nem is az emberértelmezések szembenállásai jelentik a pedagógia számára a legnagyobb kihívást, hanem az emberben rejlő *ambivalencia* megértése és *elfogadása*.

A pedagógiai tevékenységek mélyén rendszerint – talán mindig – ott rejtőzik egy harmóniára való törekvés, mely sem aktuálisan, sem távolilag nem tud megkérdőjelezni azzal a ténnyel, hogy az individuumok, akárcsak a kisebb-nagyobb embercsoportok, telve vannak össze nem illő és egymásnak ellentmondó tendenciákkal.

Összefügghet ez az ősi dualista képzetekkel is: két ellentétes princípium küzd az emberben (a manicheus gnoszticizmustól a klasszikus freudizmusig és azon túl is sorolhatnánk a példákat), és mi más lenne a nevelés feladata, mint a pozitív pólus győzelemre juttatása. A „harmóniamodell” jegyében fogant ember- (és társadalom-) képek magukba foglalják a gonosz (az ellenség) fölött aratott diadalt. Az örök – külső és belső – béke, ha nem is adott, de megteremthető. Ezzel szemben a legtöbb pedagógiai elmélet látni kénytelen a konfliktusok mennyiségének és súlyának roppant megnövekedését, a modern civilizáció veszélyeit, az egyének alávetettségének továbbélését és új formáit. A valósággal szembenéző pedagógiai antropológia többféle válaszkísérlettel él.

Egyes irányok a *visszamenekülés* lehetőségének hitében az embert a természet művének ábrázolják. *Martin Dochleermann* szerint az ennek megfelelő „organológiai gyermekmodell” mindenekelőtt az endogén növekedési erőkből bíz, feltételezve, hogy a túliparosodott és túlbürokratizálódott társadalmakból az ember visszamenekíthető egy harmóniát biztosító életvilágba. (A neorousseau-izmus sokféle válfaja előszeretettel alkalmaz olyan természeti metaforákat, amilyen a bimbó-virág, hernyó-pillangó; a nevelő pedig a jól ismert „kertész”. Ez az elméleti

¹⁸ In: *K. Michalski* (szerk.): *A modern tudomány emberképe*. Bp., 1988. 21. old.

modell ma már ritkán jelenik meg tiszta formában, de belopózik különféle pedagógiai filozófiákba és mozgalmakba.¹⁹

Az ember önmagával való meghasonlottsága legalábbis redukálódik azokban az elgondolásokban, melyek az emberlény *egészlegességét* hangsúlyozzák. A *holizmusnak* – melyet a lélektanban a Gestaltpsychologie előzményei, Berne tranzakciós analízise, Viktor Frankl logoterápiája és egzisztenciaanalízise, Fromm és Erikson munkássága reprezentál – alapeszméje, hogy a részek az egészhez igazodnak, és ezáltal (ha nem is feltétlenül ütközésmentesen) létrejöhet a nem széttöredezett, egészséges ember.

Teljes és nyugvó énazonosság azonban immár *lehetetlen*. Minél sűrűbbek és erőteljesebbek a környezeti változások, annál problematikusabb az identitásminimum megőrzése is, annál közelebb kerül az egyén ahhoz az állapothoz, melyet pszichopatológiai elidegenedésnek nevezhetünk. Az énkép szilárdsága vagy ingtagsága szorosan összefügg az *individuum emberképének minőségével*. „Az én folytonosságának érzése” (feeling of continuity) nélkül nem lehet meg az ember. Ezért tartja *Hans-Jochen Gamm* a képzés alapvető funkciójának és az antropológia egyik központi problémájának az *adaptív identitás* – az emberi önmegértés és önmegjelenítés – felépítését.²⁰ Ez csak mások által, a másokhoz tartozás, a kollektív identitás által mehet végbe. „Az individuális élettörténetet átfogó csoport-identitás feltétele az egyes ember identitásának.” (*Habermas*)²¹ Minden emberi tudat az éntudatnak, a csoport- és a nembeli mitudatnak bonyolultan egybeszővődő egysége, bármennyire különbözzenek is a konstellációk és a tartalmak.

A modern (és posztmodern?) társadalmakban meghatványozódott az alternatívakinál, egyszersmind megsokszorozódtak azok a hol erőszakosabb, hol szelídebb eszközök és technikák, melyekkel egyetlen irányba próbálják állítani az egyént: meghatározóvá tenni az egyik vagy másik emberi integrációval való azonosulást. A nevelés új meghasonlásokkal telítődött. *Rousseau* drámai kérdéseire („természetes embert” vagy „társadalmi embert” nevelünk-e?, „embert akarunk-e formálni vagy polgárt?”, „önmagának vagy mások számára akarjuk-e nevelni az egyes embert?”) megszámálhatatlanul sok, egymással feleselő válasz született, és a szembenállások száma tovább növekedett.

Talán kimenetet ígér ebből az útvesztőből az „*önteremtő ember*” már említett antropológiai modellje (vagy inkább eszménye).

Természetesen itt nem arról van szó, hogy az emberiség a semmiből hozza létre és reprodukálja önmagát, hanem hogy külső és belső adottságainak felhasználásával kiemelkedett a természetből és a továbbiakban is a világon kívüli erők beavatkozása nélkül alakította-alakítja *történelmét* (akár tételezve, akár kizárva a saját történelmén kívül álló erők létezését); az egyes ember pedig olyan értelemben „*önalkotó*” eszerint az antropológiai felfogás szerint, ahogyan már *Herder* megfogalmazta: „Az egyes ember tökéletessége... abban rejlik, hogy egzisztenciájának kontinuumában önmaga legyen és önmagává legyen, hogy használja azokat az erőket, amelyeket a Természet törzsbirtok gyanánt reá ruházott, hogy ily módon gyarapodjék önmaga és mások javára.”²²

¹⁹ M. Dochleemann: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. München, 1979; S. Uhl: Die Pädagogik der Grünen in der Bundesrepublik Deutschland. Erziehung und Unterricht (Wien), 1990. 6. sz.

²⁰ H. J. Gamm: Umgang mit sich selbst. Grundriss einer Verhaltensehre. Ein Beitrag zur Pädagogischen Anthropologie. München, 1977.

²¹ J. Habermas–D. Heinrich: Zwei Reden. Frankfurt am Main, 1974. 28. old.

²² J. G. Herder: Ezzenék az emberiség történetének filozófiájáról és más írások. – Tantételek az emberiség jellegéről. Ford. Imre K. és Rozsnyai F. Bp., 1978. 465. old.

A pedagógia számára ez – némiképp egyszerűsítve – annyit jelent, hogy az emberben mindenekelőtt az önfejlesztő lehetőségeket kell megtalálni és ezekre támaszkodni. Az önalakítás energiáinak pedig csak úgy lehet utat adni, ha az egyén nyitott és képes megfelelően választani.

Nem tesszük fel a kérdést: *mi a megfelelő választás*. Ez már nem antropológiai, hanem etikai, jogi, teológiai, politikai vagy más, hasonlóképp normatív kicsengésű kérdésfeltevés lenne. Csupán azt hangsúlyozzuk, amit *Kierkegaard*: „Maga a választás döntő jelentőségű a személyiség tartalma szempontjából; a választással a személyiség a választottba merül, s ha nem választ, akkor elsorvad”.²³

Ez a kirkegaardi mondat semmiképp sem akarja olvasóját ennek vagy annak a nevelésantropológiai felfogásnak az útjára terelni, hanem a nézetek sokféleségének a bemutatásával szeretne önálló választásra és további gondolkodásra ösztönözni.



Hidvégi Borbála (11 éves)

²³ S. A. *Kierkegaard*: Az esztétikai és az etikai közötti egyensúly a személyiség kimunkálásában. In: *Vagy-vagy*. Ford. Dani T. Bp., 1978. 773. old.

A történelemtanítás esélyei a posztmodern korban

Az alábbi dolgozat: esszé – értelmezési kísérlet. Ezért ki kell tenni eléje azt a három betűt, amit valaha minden szaldókontista kitett az általa vezetett folyó-számlák lapjainak aljára: t. f. m., vagyis tévedések fenntartása mellett.

E szokás az emberi természettel kapcsolatban bölcs belátásról tanúskodott.

Korkérdések és a történelmi gondolkodás

Témánkkal összefüggésben nagy szükség van a belátásra. A *posztmodern*¹ többarcú, némileg cseppfolyós fogalom. Paradoxonok terhelik. Az egyik például éppen témánkkal kapcsolatos. Azt a föltevést fejezi ki, hogy a posztmodern korszak történelemtanítási irányzatai közül nem a posztmodern filozófiából kinőtt felfogás jut meghatározó szerephez.

Úgy vélem, hogy e fogalommal jelölt korba a világ igazán még csak most lép át, viszont Magyarország még csupán azon fáradozik, hogy az átmenet előfeltételeit biztosítsa magának. Ez akkor is így van, ha az átalakulás iránya – legalábbis a politikai szándékok síkján – egyértelmű, körülményei túlnyomórészt a befogadó (posztmodern) társadalmaktól függően alakulnak, s az egész folyamat nemzetközi kerete, szellemi logikája is már posztmodern.

Ámde történelemtanításról gondolkodni ezúttal is csak a mai magyar átmenet idő- és térkoordinátái között érdemes. A posztmodern világ néhány materiális és szellemi jegye máris hat ránk, s az idő előrehaladásával e hatás csak nőni fog. (Gondoljunk csak a médiakultúra befolyására.) Ezek a jegyek történelemszemléletünk és -tanításunk számára értelmezhető kihívások, amelyek választ várnak. Egyáltalán nem biztos azonban, hogy a posztmodern filozófia, emberkép, társadalomszemlélet által kidolgozott válaszok a magyar átmenet viszonyai között értelmezhetőek a történelemtanítás számára. De még ha értelmezhetőek is, kérdéses, hogy ezek számunkra elfogadható válaszok-e.

Éljenek tehát a történelemtanári gondolkodás útjába állított korkérdések, mert azok szabad mérlegelés tárgyává tehető kulturális problémák, de a posztmodern válaszokra vonatkozóan – úgy vélem – jobb, ha elismételjük magunkban, amit az anekdotabeli jereváni rádió üzent a kérdező szovjet polgárnak. A kérdés így hangzott: – Lehet-e Svájcban szocializmust építeni? – Lehet, de minek?

Előbb-utóbb mindannyian „Posztmodernia” polgárai leszünk, de ebből még nem következik, hogy életünket és munkánkat *Jean-François Lyotard*, *Jacques Derrida* vagy *Richard Rorty* ideái szerint kell alakítanunk.

¹ Heller Ágnes–Fehér Ferenc: A modernitás ingója. T-Twins Kiadó, Budapest, 1993. 275 old. Nagy Zsolt: Posztmodernizmus I–III. Mozgó Világ, 1991. 5. sz. 42–49.; 1991. 6. sz. 46–55.; 1991. 7. sz. 78–86. o. (Bibl.) A posztmodern. Szerk. Nagy Zsolt. Replika, 1993. 9–10. sz. 5–63. o. (Bibl.)

Mi is a posztmodern?

A posztmodernnek két fő jelentése van. Szűkebb és korábbi, esztétörténeti értelemben *kulturális kategória*. Eredetileg egyes művekre, jelenségekre, folyamatokra, szellemi iskolákra, alkotói csoportosulásokra alkalmazták. Vagy úgy, mint a modernség oppozícióját: tagadását és lezárását, vagy úgy, mint meghaladását: folytatását és továbbfejlesztését. Így látják magyar gondolkodók is. *Heller Ágnes és Fehér Ferenc* szerint a posztmodern a (több száz éves) modernség kritikai készlet-felmérése. *Vajda Mihály* filozófus úgy fogalmaz, hogy a posztmodern nem tagadja mindazt, amit a modernség elért és jelent, csak megkérdőjelezi, hogy az térben és időben univerzálisan érvényes.

Nagyon gyorsan kibővült azonban a posztmodern jelentéstartalma. Egy idő után már úgy határozták meg, mint a *centrumországok társadalmának uralkodó kulturális formáját*: „kulturális logikáját”.²

Innen már csak egy lépés volt eljutni a szó szemantikájában a legszélesebb értelmezésig, amelyben a posztmodern: a *tőkés piacgazdaság jelen korszakának egyik neve*. Szinonimaként használják – egyebek között – a média-, a multinacionális, a posztindusztriális, a szolgáltatói és a technotonikus társadalom/gazdaság/korszak jelölései mellett. Ilyen általánosító értelemben beszélnek még a posztmodern kor ideológiájáról, kultúrájáról, művészetéről, politikájáról, tudományáról is.

Az egyik kortárs német ideológus, *Jochen Schulte-Sasse* (1987) áthidaló értelmezési hármassággal állt elő. Ő posztmodernnek a kor uralkodó hangulatát, tudatállapotát nevezi. A társadalom anyagi újratermelési módjára a posztmodernitás/posztmodernség szót alkalmazza. A társadalom kulturális-szimbolikus termelési módját: önkifejezését posztmodernizmusként emlegeti. Esetében a fogalom nagyjából azt fedi, amit más szerzők a társadalom kulturális logikájaként emlegetnek.³

Tanítsunk-e történelmet?

A történelemtanítás szempontjából elhanyagolható az a szóhasználat, amelyben a posztmodern csupán annyit jelent: „kortársi”. Annál fontosabb megkülönböztetni, mikor jelölnek a posztmodern szóval olyan minőségi korjellemzőket, amelyekkel minden ma élő ember szembesül (ezeket tekintem a történelemtanítás számára korkihívásoknak), és mikor jelölik vele a vonások olyan együttesét, amely a posztmodern teória része, s mint ilyen, már értelmező válasz a korkihívásra. Bonyolítja a dolgot, hogy nem egy korjelenség a posztmodern elmélet fölfedezése, értelmezése nyomán vált közismertté, s most már úgy rögződött bele az ember emlékezetébe, hogy jelenség és interpretációja ismét összetapad, egybefolyik.

Ilyen jelentéstani egybecsúszás ment végbe a témánk szempontjából egyik legfontosabb kérdésben: az (állam)szocialista marxizmusnak mint univerzális elméletnek bukásával kapcsolatban. *Francis Fukuyama*⁴ erre hivatkozva hirdette meg a „történelem végét”: a liberális eszme és társadalmi berendezkedés egész világra kiterjedő korszakát. Erre hivatkozva tett kopernikuszi fordulatot 1989 után a magyar történelemtanítás is a szocialista univerzalizmustól pluralista irányba, de úgy, hogy az érvényes történelemtanítások mind a liberális világrendben láttatják Magyarország (közel)jövőjét, oda értve azt is, hogy a régió más államaival együtt történetileg rövid idő alatt mi is elfoglaljuk helyünket az Európai Unióban.

² Jameson, Frederick: *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Verso. London, 1991. 446 o.

³ Schulte-Sasse, Jochen: *Introduction. Modernity and Modernism, Postmodernity, Postmodernism: Framing and Issue. Cultural Critique*. 1987. 5. sz. fű. Nagy Zsolt. *Mozgó Világ*, 1991. 5. sz.: 43. old.

⁴ Fukuyama, Francis: *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa, Budapest, 1994. 600 o.

Ugyanezt a fordulatot mint bizonyítékot is be lehet mutatni arra az általános kultúrfilozófiai fordulatra, hogy *a társadalmi tudás legitimációjának „nagy narratívái” megbuktak*. Mi bukott azonban meg: a céltételező utópia egy formája (itt és most a marxizmus) vagy ezenkívül az összes nagy ideológia, az összes nagy világmagyarázat, beleértve a világvallásokat és a liberalizmust is? Ha ez utóbbit állítjuk, föl kell tenni a kérdést: *mi a történelem?* hol a helye az embernek a természetben és a maga formálta történelemben?

A nagy narratívák bukásának tételéhez hozzátartozik a posztmodern elméletben egy másik állítás: hogy helyükre úgynevezett „*minidiskurzusok*” lépnek. Ilyenek nagyon sokféle alapon keletkezhetnek. Minden minidiskurzus kulturális – nyelvi síkon és mentalításban is – determinált. Elvileg ezek egyenrangúak. Ebből kiindulva másságuk iránt türelmesnek kell lennünk.

De ugyanebből kiindulva egy újabb kérdés merül fel: van-e mód a megértésre: kulturális összefüggéseiből egy másik kulturális kontextusba átemelt gondolatok lefordítására? Erre nézve a posztmodern elmélet nem ad egyértelmű választ. Arról is eltérően vélekednek a posztmodern gondolkodók, hogy van-e külső mérce, amely segít különbséget tenni morálisan a minidiskurzusok között.

A tudásba, a tudományos gondolkodásba vetett bizalom sem az, mint ami régen volt. Ez korjelenség, korkihívás. Lehetséges az univerzális észelvek korlátait felismerni, a racionalitás kegyetlenül irracionális következményeit is felmérni, s ezen az úton eljutni a kételyig és a dolgok viszonylagosságának elismeréséig. De emellett lehet a fejlődéselven nyugvó történelemszemléletet vallani, világegészben hinni, ha nem is fenntartások nélkül.

Más a helyzet, ha az érték és a cselekedet viszonylagosságát abszolút értelemben is valljuk kultúrák és kultúrák, embercsoportok és embercsoportok között. Ez esetben, feltéve, hogy a történelmi képzés-nevelés gyakorlatáig visszük végig a következtetéseket, a *posztmodern elméleti felfogás rejtett történelemellenessége* jut kifejezésre, és szétrobbantja a történelemtanítás pedagógiai szerkezetét.

A probléma és a problémára adott specifikus válasz elkülönítésének képessége nélkül egyet fog jelenteni számunkra az a két állítás, hogy „posztmodern világunkban minden érték relatívvá vált”, és az, hogy a „posztmodern ember élménye szerint világunkban minden érték viszonylagossá vált”. Az első kijelentés lezár, körülhatárol valamit, ami értelmetlenné teszi, hogy történelmet tanítsunk. A második kijelentés nyitva hagyja a lehetőséget a folytatás előtt. Ki lehet egészíteni az előbbi gondolatot például oly módon, hogy elismerjük ténynek: az értékek viszonylagossá váltak, de tudjuk, ebből a tényből más következtetésekre is juthatunk, mint amit a posztmodern világgép alapján vonnak le.

Úgy gondolom, a történelemtanítás megújítását könnyebben elvégezheti az a felfogás, amely nem csupán az oktatás adott állapotával, hagyományaival szemben kritikus, hanem él a kritika eszközeivel akkor is, ha posztmodern válaszokkal kerül szembe.

Vegyük szemügyre a posztmodern kihívásokat

A történelemtanítás szempontjából talán *a kultúra megváltozott szerepe* a legfontosabb.

A kultúra új világa

Az idősebb nemzedék olyan országban nőtt fel, amelyben a társadalom életének minden területét átpolitizálta az állam. Most egy olyan világra kell felkészülni,

amelyet a kultúra száll meg teljesen („átkulturalizál” – ha szabad e fontos jelenségre az átpolitizáláshoz hasonló kifejezést kreálni).

A kultúrának megvan a technikai alapja, amely a munka és a szabadidő világában, a nagy szervezetektől a családig átalakítja az életformát s vele részben az emberek mentalitását is. Az a társadalom, amely a tudástól, a birtokba vehető információ gyorsaságától, bőségétől és megbízhatóságától függ, természetesen a szimbólumok és a kommunikáció világa. Más szóval, a kultúráé.

Az átalakulási folyamat má már ott tart, hogy a szimbólumok jelentősége lassan felülmúlja a profitét, s a vele való rendelkezésnek legalább olyan súlya van, mint a vagyonnak. Annak van előnye, aki érti a szimbólumok nyelvét, s használni is tudja őket döntési helyzetben is. Ez metanyelv, ismerete: *metatudás*, amely a társadalom legkisebb egységétől a világpolitikáig érvényesíti befolyását.

Így szól (a vicc szerint) a nagyapa a kisunokájához: – Látod, kicsim, ez itt egy naaagy-nagy tütt. – Tévedsz, papi. Ez egy ezejhajomszáz kobcentis, hetven löejes, katalizátoros, szejkvojmányos Mazda Family. Csak azéjt mondom, hogy tudd...

Számos más dokumentum mellett a Bennett-jelentés⁵ is megerősíti, hogy az újraproletariátusba süllyedő fiatalok iskolai kudarcra elsősorban azon múlott, hogy a számítógépek nyelvét nem tudták elsajátítani.

S az már politológiai közhely, hogy a liberális piacgazdaságok fölénye vetélytársai felett – kulturális fölény (is) volt: jobban tudták kezelni a szimbolizációt, messze nem csupán a katonai vagy politikai logisztika területén.

Mindez tükröződik a teoretikus megfogalmazásokban is. A posztmodern szemlélet szintén az informatikai-szimbolizációs forradalom hátterén biztosít különleges jelentőséget a nyelvi terminusoknak. Valóságos folyamatokból vezette le a nyelvfilozófus Jean Baudrillard⁶ a kultúra implóziójának (berobbanásának) fogalmát, amin egyrészt azt érti, hogy *ma minden társadalmi vonatkozás mögött a kultúra terjeszkedése áll*, másrészt azt, hogy – ettől a folyamatától is felerősödve – a kultúrán belül és a különböző életszférák között a minőségek (például a magas és a tömegkultúra), tevékenységek összemosódnak, egybeolvadnak. Ez az egybeolvadás kiterjed a látszat és való, az eredeti és utánzat, a befejezettség és töredékesség kategóriáira is. Ezt a kétértelműséget – kétértékűséget (binarity) – próbálja kifejezni Frederick Jameson az utánzat (a pastiche),⁷ Baudrillard pedig az eredeti nélkül létrehozott másolat (szimulakrum)⁸ fogalmával.

Sok minden tartozik e fogalomkörbe. Szimulakrum a televízió által kidolgozott, terjesztett, sugallt életminta, amelyet az emberek átvesznek. (Gondoljunk a reklámokra, a szappanoperákra.) Szimulakrum, amit a filmgyártás csinált a vadnyugati filmek második, harmadik generációjából. A pszichoanalízis kezelésmódjának rítusai, mintaadása arra jó példa, hogy tudományos alapú eljárások is válhatnak szimulakrummá. Szimulakrum volt az a háborúkép, amelyet a CBS formált ki a képernyőn az iraki hadszínterekről.

⁵ Bennett, W. J.: Jelentés Reagen elnöknek és az amerikai népnek. Dokumentumok a nemzetközi oktatásügy köréből. OPKM, Budapest, 1988. 74 o.

⁶ Baudrillard, Jean: The Masses: The Implosion of the Social in the Media. Selected Writing. Ed. Poster, Hare. Polity Press. Cambridge–Oxford, 1988. 416 o.

⁷ Jameson, Frederick: The Postmodernism and the Consumer Society. Postmodern Culture. Ed. Foster, Hal. Pluto, London, 1984. Id. Nagy Zsolt. Mozgó Világ, 1991. 5. sz. 48. o.

⁸ Baudrillard, Jean: In the Shadow of the Silent Majorities. New York, 1983. Semiotext(e) Id. Nagy Zsolt. Mozgó Világ, 1991. 6. sz. 52. o.

A jel, a szimbolizáció bizonyos összefüggésekben önállósult. A jelek egymás között cserélődnek, anélkül, hogy magától értetődően interakcióba lépnének a valósággal. Ezáltal a jel elvesztette társadalmi referenciáit, legyen az termelés, történelem, szociális hatás vagy filozófiai környezet. A jelle épült funkcionális rendszerek jelentős mértékben kiszabadultak a jogi, intézményi ellenőrzés keretei közül. Ez a folyamat ma a nemzetközi, elsősorban a pénzügyi élet területén már napi gyakorlat. Egyes informatikai műveletek gyorsaságuknál, szimbolizációs jellegüknek fogva átlégesülnek, kívülről megfoghatatlanná válnak. A nagy börtémánövéréknél, noha több ezermillió dollár forog papírok cseréjében – árutömegek mozgatása nélkül –, a pénzforgás pillanatnyi szerkezetéről, belső arányairól azoknak sincs áttekintésük, akik fontos szereplői, netán mozgatói e tranzakcióknak.⁹

A történelemtanár (abból kiindulva, hogy tárgya alkalmas megmagyarázni a változások mába átnyúló logikáját) itt ismét szembetalálkozik a különbségtétel erkölcsi indokoltságával a *jelenség* és a *hozzá fűződő értékelő viszony között*. A jelenség most: hogy korunk a jel, a szimbólum, a szimbolizáció világa. Az értékelő viszony problémája viszont az, hogy a folyamat önromboló jellegét (is) elfogadják-e a társadalom (akár a posztmodern elmélet kétértelmű belenyugvásával), vagy sem.

A kultúra szabályozó ereje

A kultúra új szerepéhez tartozik, hogy *nagyobb lett szabályozó ereje is*. Ez az, amit úgy írnak körül, mint a kultúra *demokratizálódása és humanizálása* (legalábbis ezeknek történelmi lehetősége). A kultúrát el lehet juttatni mind több emberhez, akiket meg is lehet tanítani a kultúra kezelésére, felhasználására. Mivel „a kultúra” itt és most a posztmodern társadalom domináns kultúráját jelenti: a liberális alapértékek, normák, intézmények, eljárásmodok, mentalitások összességét, ez olyan kultúra, amely *az élet teljességét átfogja*.

Ezen a tényen alapszik integrálóképessége. A politikai elit és az értelmiség olyan közös kulturális alapnyelvet dolgozott ki, amely semlegesíti a rendszer működését fenyegető ideológiákat, csoportstratégiákat, mozgalmakat. Vagy az történik e mozgalmakkal és szubkultúrákkal, hogy az általuk vallott és az uralkodó értékrendszertől különböző értékek egy részét átemelik a liberális alapkultúrába: a közös tudásanyagba és értékkészletbe, vagy a szóban forgó ideológia és szubkultúra veszélyességét ellenőrzés alá vonják, korlátok közé szorítják. Ez jogi, adminisztratív korlátozást is jelenthet, de olyan fordulat is elképzelhető, hogy a vetélytárs kultúrát a domináns kultúra legyőzi az értékek piaci versenyében.

Az integráció első formája következett be a lázadó ifjúság esetében 1968-ban s máskor. A második formára különböző változatokban a vallási és politikai extrémizmus története lehetne példa. A kulturális egységesülés tényét és folyamatát egy nemzedékkel ezelőtt *Herbert Marcuse*¹⁰ még felháborodással, napjaink több ideológusa, köztük *Francis Fukuyama* már igen elégedetten fogadta.

A kultúra demokratizálódásának kibontakozása inkább a centrumországok határain belül érvényesült, a kultúra humanizálásának eredményei viszont jobbra nemzetközi síkon mutatkoztak meg. Az egyéni és kollektív agresszivitás megfékezése minden ideológia és kormányzati formáció közül viszonylag legjobban a liberális demokráciáknak sikerült, mégpedig békés fokozatossággal: az emberi alapértékek egyetemes – jogi és erkölcsi – elismertetésének útján, az annak

⁹ Almási Miklós: Posztmodern játékok (Újabb mesék a pénzről és a hipervalóságról). Kritika, 1994. 6. sz. 138–139. o.

¹⁰ Marcuse, Herbert: Egydimenziós ember. Kossuth Klado, Bp., 1990. 281 o.

megfelelő intézményhálózat fokozatos kiépítésével s a megfelelő módszerek hozzárendelésével.

Ez a folyamat: *erkölcsi globalizáció*, amelynek több iránya van. A gazdasági és politikai világrend mai egypólusú mivoltában intézmény- és eszközrendszerét bővíti, megszilárdítja, kudarcokon és félsikereken át hatékonyabbra csiszolja. Az emberi élet alapelveit erkölcsi és jogi síkon most foglalják kánonba. Előrehalad azoknak a problémáknak általános felismertetése, amelyek az országok egybehangolt fellépését – a világválaszt – igényelnék. Ilyen az ember-természet egyensúlyának, a világelelmzésnek, a nemzetközi terrorizmusnak, a kábítószerezésnek, általában pedig az internacionális (köz)törvényes bűnözésnek az ügye.

Korszakos fejlemény, hogy a posztmodern világban *átalakult a világkultúra auctorainak egymáshoz való viszonya*. Egy olyan világban, ahol csaknem kétszáz független ország alkotja hivatalosan a nemzetek közösségét, s további ötven is erre a pozícióra aspirál; amelyben a nemzetállammá alakulás, a nemzetállamiság, a multikulturális jellegű egyesült államok és a különböző típusú államszövetségek élnek egymás mellett; egy olyan folyamatban, melynek sodrában az egységesülést határokon (is) átnyúló regionalizmusok egészítik ki, hogy már ne is beszéljünk arról a több mint száz országról, ahol a nemzeti és etnikai kisebbségek okoznak feszültséget, nem nehéz megérteni, hogy az európai kultúra aktív felsőbbségének gyakorlatát felváltotta a *nemzeti, etnikai kultúrák elvi egyenrangúságának gyakorlata*.

Az is megérthető, hogy a fontosabb centrumországokban a korábbi osztálytagozódás helyén jól definiálható új megosztottságok alakultak ki, a társadalmi gyakorlat jellegzetességévé vált a *multikulturalizmus*: a kultúrák, közösségi hagyományok, ideológiák, életformák, nyelvi stílusok pluralizmusának elismerése, valamint az erre épülő alapértékek (türelem, támogatás) és kezelési módok kidolgozottsága.

Más kérdés, hogy a vele kapcsolatos vitában, amely a posztmodern elméleten belül alakult ki, melyik fél kerekedik felül: az-e, amelyik elismeri, hogy a kultúrák között lehetséges kommunikáció és kölcsönös megértés, vagy az, amelyik e lehetőséget tagadja.

A történelemtanítás számára e vita gyakorlati jelentőségű kérdéseket dönthet el: vannak-e (nyelvi-kulturális) kontextuson kívüli igazolható érvényességi kritériumok, vagy nincsenek? Vannak-e a közös problémáknak helyes vagy helytelen megoldásai? Értelmezhetők-e a kulturális pluralizmus elemei fejlődési sémában?

Az ember útjának értelmezése

Ezekkel a tudásméleti, törvénykereső kérdésekkel a történelemtanár egyszer *tudományfilozófiai* s egyszer *nevelésméleti* síkon kerül szembe. Előbb megkérdezzük magunktól, mi a történeti tudás, utána arra keresünk választ, milyen lesz az oktatás folyamán kialakítható történeti kultúra.

A múltról való tudásnak köztudomásúan két szintje van: a történeti tudás és a történelemtudás (meta)tudás. A múlt megismerésének első szintje: eszközismeret a második szinten folyó tisztázó munka szolgálatában. Ott ismerkedik meg az ember az első szinten felhalmozódó tudás elemzése útján saját antropológiai természetére és önkitejesítésére vonatkozó törvényekkel.

Az *univerzalisztikus világértelmezések* az emberiség útját az emberi autonómia, a szabadság kiküzdésének: a törvények felismerésének és alkalmazásának folyamatában fogják fel. E szabadságfolyamatban szereplő történelemfilozófiai törvények jellegéről két alapvető magyarázattípus él egymás mellett. Az egyik szerint – s ebben *Platón*, *Arisztotelész* és az evangéliumi szabadságanropológia

közös – az emberi ész rátalál a világban meglevő törvényekre. A másik szerint a világ törvénye az, hogy az emberi ész alkosson (tudományos alapon) törvényeket.

Az első típusú ténymagyarázat szerint a történelemben helyezett ember fölfedezi autonómiaútjának történelmen kívüli, afelett álló törvényeit, keresztény változatban az üdvőtörténetet. A második típusú törvényt magyarázat a történelemben leli föl a törvényeket. Ezek vagy (természeti) keretszabályok, amelyekhez tudatosan alkalmazkodni kell, vagy az emberi viselkedés társadalmilag determinált, közösségi jellegű szabályai. Az egyik típusú történelmi törvény felismerése felszabadítja az autonómiát, a másik típusú történelmi törvény kreálja.

Ez utóbbi: Faust története, az önelvű törvényfelismerő és -alkotóé, aki eszközként a tudomány logikáján nyugvó univerzális észelvek kidolgozását alkalmazta, s egy olyan civilizatorikus stratégiát dolgozott ki, amelynek hite: a világot be lehet értelmesen rendezni, feltéve, ha cselekedeteinknek az egyetemesen felfogott racionalizmus az alapja.

A posztmodern kor egyik nagy, talán meghatározó kihívása az, hogy összegezi, mit is tudunk az ész bűneiről, amelyeket az utóbbi kétszáz évben elkövetett az emberiség és a természet ellen, mialatt a vezérlő metafizikai értéknek a történelmi haladást ismerte el. E kihívásnak nem az a legfontosabb része, hogy az így felfogott racionalitást csak részértéknek hajlandó elismerni, hanem az, hogy felszabadította e probléma megoldására rendelkezésre álló ajánlatok disputáját, szabad szellemi versenyt.

Lehet azt mondani (mondják is buzgón), hogy az értelem csak akkor lesz méltó uralkodó rangjára, ha valamilyen módon ismét vallási metafizika által szavatolt értékek irányítása alá hajtja makacs fejét, s így ítél a történelemtől is.

Szerény véleményem szerint ebben a kérdésben a legtalálóbb választ *Eduard Hallett Carr*¹¹ professzor fogalmazta meg. Könyvét bátran ajánlhatom történelemtudományi kalauznak mindenki számára, akit a történelmi tudás posztmodern ihletésű bölcselési problémái foglalkoztatnak. Az idézett gondolatmenetet a 70–71. oldalon találhatjuk meg. Isten – mondta – vagy az emberben feltételezett metafizikai lényeg, például *Hegel* világszellem, a történettudományban néha olyan szerepet tölt be, mint a kártyában a dzsöker: mindent visz, minden érvet felüllicitál. „A történelem azonban olyan kártyajáték, ahol a dzsöker hiányzik a pakliból.”

Megtörtént az ész visszaéléseire hivatkozva a barbárság ismételt hatalmi igénybejelentése is. Él és terjed a posztmodern válasz, amelynek elvont metafizikai pluralizmusa mögött a megismerésről való önkorlátozó lemondás áll. De jelen van a gondolkodásban a hagyományos válasz is. Ez az, amely a teljes relativizmussal szemben állítja: a *modern – reflektáló és univerzális jellegű – történelmi tudat ma is teljesítőképes*, kritikáját ezért posztmodern oldalról eltűnőzák.

A történelmi paradigmaváltással szembeesülő – mindennapi cselekvésre ítél – pedagógus ösztönösen keresi a tertium daturt: a kétely és bizonyosság egyensúlyát.

Magyarországon is tevékenykednek gondolkodók, ideológusok, akik ezt az egyensúlyt megtalálni vélték. Közülük kettőt idéznék. *Heller Agnes*¹² a *korlátozott* (vagy behatárolt) relativizmusról szólva olyan tudóst képzel el olvasóival, „aki a társadalomtudomány műfaján belül marad, és nem a teljes relativizmus, hanem a perspektivizmus híve, és aki azt hiszi, hogy a legtöbb relativista érvelés helytálló, akkor egy olyan pozícióhoz jutunk, amelyet korlátozott (vagy behatárolt) relativizmusnak nevezhetünk”. Ez a szemléleti pozíció nem utasítja vissza a társadalomtudomány eszméit (normáit), beleértve azt is, hogy objektivításra kell törekedni. De elfogadja,

¹¹ Carr, *Eduard Hallett*: Mi a történelem? Századvég Kiadó. Budapest, 1993. 150 o.

¹² Heller Agnes: A társadalomtudományok hermeneutikája. Magyar Tudomány, 1994. 2. sz. 143–162. o.: 158.

hogy „lehetséges egyenél több igaz elmélet valamely társadalmi jelenségről, és hogy néha több elmélet is igaz, éspedig egyenlő mértékben”. Számára tehát nagyon sok minden elfogadható, de mégsem minden.

Az elfogadhatóság határait Tallár Ferenc¹³, aki álláspontját a „korlátozott szkepszis” fogalmából bontja ki, erkölcsi kritériumokhoz köti. „Ahelyett, hogy azt mondanánk, minden nyelv éppannyira érvényes, mint bármely másik lehetséges nyelv, inkább azt a kérdést kellene föltennünk, hogy a nyitottság milyen mértékét tanúsítja, s mennyire tud eleget tenni a fordítás és a megértés humanista követelményeinek.” Amikor az általános és kényszermentes megértés jegyében közelítünk egy másik nyelvhez – értékrendszerhez, ideológiához, programhoz –, kettős feltételezésből indulunk ki – így Tallár. Feltételezzük, hogy a másik oldal képviselője egy másik racionalitás nevében hiszi az igazat, tiszteli a jót, s ebben a szellemben tesz saját logikája szerint helyes kijelentéseket, és mindezt a szándékot és színvonalat rólunk is feltételezi. De ahhoz, hogy ily körülmények között is megértjük egymást, netán konszenzusra jussunk, eleve feltételeznünk kell, hogy vannak a megértés igényének, szabályismeretének, logikájának általános (univerzális) – a kulturális nyelv(ek) korlátait áttörő – vonásai. E gondolatmenet megértéséhez az is hozzátartozik, hogy a szerző a megértésre való képtelenséggel, saját álláspontja iránti elfogultsággal, más vélemények iránti zárttsággal, gondolati merevséggel a sztálinistát, a nacionalistát, általában pedig a fundamentalistát vádolja.

A korlátozott kétkedés és a történelemtanítás

A történelemtanár számára annál is vonzóbb lehet a korlátozott kétkedés/relativizmus formulája, mert neki közvetlenül a tanítással van dolga. Arra pedig a tudományosság kritériumain kívül más tényezők is hatnak.

A második világháború előtti években Medgyessy Ferenc, a szobrász, lovas figurát készített a debreceni méntelep bejárata elé. A modellt megazméllették a lovastisztek is. – Ez nem ló! – tömörítette ítéletbe anatómiai kifogásait a rangidős tábornok. – Nem, ez szobor – felelte röviden a mester. Neki is igaza volt, akárcsak Théodore Géricault-nak, aki híres lóversenyképén¹⁴ olyan lábtartással adta vissza a vágatást, amire a ló nem képes. Más a tudomány és más az esztétika igaztudása.

Megvan az eltérés a történettudomány és a történelemtanítás között. A tudományosan igazolt tudás iskolai célú transzformációja úgy megy végbe, hogy az átalakítást végző szakértők, majd a képzési folyamat más pontján a pedagógusok valamilyen funkcionális egyensúlyt alakítanak ki a (szak)tudomány és az ideológia – igen, az ideológia – között. Az iskolában ugyanis nemcsak az igazolt emberi tudás és tapasztalat átadását végezzük, még csak nem is csupán a tudomány cselekvési módját tanítjuk meg, hanem értékeket, normákat, cselekvési stratégiákat, magatartási mintákat is átadunk.

A tanítási-tanulási folyamat e lényegi mozzanatait kettéválaszthatjuk úgy is, hogy azt mondjuk: a (szak)tudomány felelős a tanításban mindazért, ami a múltból kumulatív hagyaték, az ideológia – az igénybe vett eszköztudományokkal (a pedagógiai rész tudományok, a pszichológia és mások) együtt – pedig mindazért, ami ebből a múltból nem kumulatív, mint például mindaz, ami az emberi természettel, annak érzelmi-akarat formálásával kapcsolatos.

Nem szabad tehát minden ideológiára rossz szemmel nézni. Az ideológia mint olyan nem csupán hamis tudat, hanem annak legitimáló és közösséget megerősítő funkciója is van. Továbbá – mivel meggyőző, viselkedésmódozó, mozgósító szerepét másként nem tudná betölteni – tartalmazza a tudományos megállapítások egy részét is. Így az ideológia hasznosan tud közvetíteni a teoretikus és a hétköznapi gondolkodás szintjei között. Végeredményben az ideológia paradigma-

¹³ Tallár Ferenc: Korlátozott szkepszis. A kommunikatív racionalitás elméletéhez. T-Twins-Lukács Archívum, Budapest, 1994. 240 o.

¹⁴ A kép címe: Az epsomi derbi (1821).

váltás idején (mint ebben az évtizedben Magyarországon is) kiváló tudati olajréteget alkot az érdeklődések, társadalmi sűrűlődések csökkentésére. (Ebből a szempontból mindegy, hogy az ideológia az adott valóság erősítésére szolgál-e, vagy meghaladását segíti elő, tehát hogy van-e s mennyi benne az utópikus vonás.)

A pedagógia maga is *normatív, azaz ideologikus tudomány*. Amit nevelésfilozófiának nevezünk, s azon belül, amit nevelési célrendszerként határozunk meg: a nevelés természet-, társadalmi- és emberképe, az ideologikus. Ugyanez az összefüggés vonatkozik az egyes tárgyak célképzeteire is. A célokból levezetett feladatok egy része is nyíltan ideologikus, más feladatok megfogalmazásában ideológiai szempontok is közrejátszanak. Végül, de nem utolsósorban a műveltséganyag összeállítása és a rá vonatkozó pedagógiai dokumentumok – tanterv, tankönyv, tanári kézikönyv – tartalma is erősen ideológiafüggő.

Természetes, hogy az – akart-akaratlan – ideologikusság vonatkozik a pedagógusra magára, de bizonyos mértékben az iskola szűkebb-tágabb környezetére: szülőkre, közvéleményre és a médiumokra is.

Ezeknek a már-már közhelyeknek alátámasztása most talán nem szükséges. A kételkedő gondoljon arra, mennyire különböző, mindamellett nagyszámú igényt fogalmaztak meg a történelemtanítás iránt csupán egyetlen feladat: a nemzeti tudat kialakítása és megerősítése terén.

Az ismeretanyag összeállítása – feltételek és lehetőségek

Még messzebb kerül a történelemtanár a posztmodern elméleti megfontolások tudásfilozófiai mérlegeletétől, ha a tanítás olyan – számára adott – feltételeit mérlegeli, mint a diákok személyiségfejlődése: benne az életkori sajátosságok; a tanulóknak adott szociokulturális jegyei; a tanítás tárgyi vonatkozásai: egyebek között az időkeret, a tananyag terjedelme, a főszerelés.

Az eddigiek összefoglalásaként néhány következtetést kockáztatnék meg. Mindenekelőtt azt, hogy a magyar történettudomány szintje és a képzési viszonyok együttesen biztosítják a történelemtanár számára azokat a minimális feltételeket, melyekkel önszorgalmából, saját erőfeszítései révén jó kompromisszumot tud teremteni a tudományosság és az átmeneti időszaknak megfelelő ideologikus nevelési igények között. Hangsúlyozom, egyéni erőfeszítésből, nem pedig a kedvező intézményes feltételek jóvoltából.

Az a történelemtanár, aki feltérképezte tanítványaival, nyaralásuk során mely országokban jártak, milyen történelmi emlékeket ismertek meg, és tanári irányítás mellett a megismert országokról kiselőadásokra készítette föl őket olyan szempont alapján: azok az országok mit adtak hozzá az emberiség közös kultúrájához, minden bizonnyal elébement a posztmodern társadalom multikulturális kihívásának. Hasonló érdeme van annak a történelemtanárnak is, aki a diákok családtörténetének feldolgoztatásával érzékeltette osztálya előtt, hány földrajzi hely, nyelv, vallás, lokális kultúra adta ki annak a kis közösségnek szellemi arculatát, amelyhez tartoznak.

A posztmodern világ jelenségei nincsenek még olyan hatással a magyar iskolai életre, hogy megértésükre és a velük kapcsolatos teendők rendszerezett számbavételére eddig sor került volna. Ez jó, mert a felkészülésre idő kell. Ez rossz, mert – most a paradigmaváltásban levő történelemoktatásra szűkítve a kérdést – a szükséges korszerűsítés intézményes háttérfeltételei teljesen hiányoznak, legalábbis a tömegoktatás területén.

Szemlélet és tananyag

Dolgozatomban befejező részében néhány szempontot szeretnék felvázolni a diákokban kialakítható történelmi kultúráról, elsősorban a történelemtanítás szemléletét, másodsorban tananyagát illetően.

Én az ideologikus történelemtanításban hiszek. Szükségesnek tartom, hogy a diákok ezeken az órákon is megkapják a maguk kulturális védőinjekcióját a szétesett világ képzete és érzete ellen. A köznapi tudat szintjén – különösen a kamaszkorban, amikor meghatározó benyomások érik az élet nagy kérdéseiről a fogékony személyiséget – pusztító hatása lehet egy olyan világképnek, amely azt sugallja: a mindenség kaotikus, minden viszonylagos, a mércék nem működnek. A magasabb dolgok megvetése, ha kedvezőtlen körülmények folytán vezető értékké válik egy osztályban, megszüntetheti a történelemtanítás értelmét.

Ezért is, de ezen túlmenően tudatos értékválasztás alapján is olyan *történelemtanításnak* vagyok híve, amely a *polgári Magyarország erősítését* szolgálja, figyelembe véve e kijelentés minden gazdasági, társadalmi és kulturális összefüggését. Olyan történelemtanításnak, amely levonja a következtetéseket a következő tényből: az egységesülő Európa politikai, gazdasági és kulturális keretei közé beilleszkedni egyben a posztmodernitás viszonyaiba való beilleszkedést is jelenti.

De ez nem elég. Ennek a történelemtanításnak tudnia és érzékeltetnie kell, hogy a magyar változat az európain belül, az európai változat a világ kínálatában, a liberális társadalmi berendezkedés – különösen annak utolsó szakasza – nem a csúcson, nem beérkezés, egyetlen mércével mérve sem. Ugyanakkor azonban ez a szűkebb-tágabb kulturális világ a miénk, ennek hagyományaiban nőttünk fel, tehát minden megértés, nyitottság és elismerés mellett, amellyel a liberális szellem az Európán kívüli megoldásokat, eszméket, hagyományokat, teljesítményeket fogadja, ez a megújult történelemtanítás nem fogja megérdemelni a nevét, ha mindeközben nem képviseli meggyőzően az európai, a közép-európai, a magyar hagyományokat és értékrendet.

Az eredményes, közkedvelt tankönyvek már kitaposták az utat, amelyen a tanítás ideológiai jegyei és a szükséges tudományos hitelesség összeegyeztethető. Ilyen esetben az ideologikusság nem publicisztikus függetlenség gyanánt csatlakozik a tananyag lényegi részéhez, hanem a közvetített anyag által, összhatásban érvényesül.

Ez az összhang a tanításban könnyebben megvalósul, mint a szorosan vett tudományban, hiszen a tanítással szemben támasztott hitelességi követelmények szerényebbek. A tudományban – Heller Ágnes¹⁵ elemzését követve – az „igaz tudás” (a hiteles ismeret) a mérce. Hogy mit tekintenek annak, az viszonylagos és történetileg változó. Mértéke a „megközelítő igazság”. A hiteles tudás vizsgálatába a változó elemet már önmagában bevezeti, hogy a történeti ismeret kumulatív: a kutatások nyomán gyarapodik.

A kutatási eredmények akkor állják ki a tudományos valószínűség (a probabilitás) próbáját, ha (1) egy másik kutató – tanulmányozva az elérhető forrásokat – vizsgálódásaiban igen hasonló eredményekre jutna; (2) ezenfelül az is bizonyítható, hogy a kutató nem engedett ideológiai befolyásnak, amikor elfogadhatónak tűnő (plauzibilis) állításait kidolgozta; s végül (3) saját elméletén belül legalább olyan meggyőző válaszokat tud találni a teóriájának ellentmondó tények, összefüggések magyarázatára, mint amelyeket tudományos ellenlábasai fejtenek ki.

A kutató így is csak oda juthat el, hogy elmélete egy lesz a tárgyra vonatkozó tudományosnak elismert elméletek közül, és mindig vitának, kiegészítésnek lesz kitéve. A tudományos elfogadottság plurális természetű.

Több okból is. Egyrészt a jól megalapozott elméletekben is marad bizonyítatlan, kétségbe nem vont, ezért az igaz tudás próbáinak ki sem tett részlem. Ez származhat a témára vonatkozó tudás objektív korlátaiból, amely föltevésekre kényszeríti a szakembert, de következhet abból is,

¹⁵ Heller Ágnes: I. m. 145–149. o.

hogy a tudásban benne van a tudós is, aki hisz benne – tulajdon elfogultságaival együtt. Minden szakember szemében csak akkor lehet igaz a tudás, ha jóváhagyja saját rációja (amelyben mindig bujkál egy kis irracionalitás is). Másrészt a tények és összefüggések értéke elméletfüggő. Elég fontosnak vagy elég magától értetődőnek kell tűnniük, hogy a szellemi építőmesterek építőanyagként felhasználják őket az elmélet épületében.

Igazak ezek az összefüggések a be- és elfogadók körére nézve is. Nekik is vannak előítéleteik, rejtett evidenciáik. Ők is a számukra hiteles paradigma, tudományos modell logikájával mérlegelnek. Mindennapos a történettudományi diskurzusokban, hogy amit az egyik fél érvelése szempontjából sarkítételnek tart, az a másik elmélet nézőpontjából nem hordoz fontosabb gondolatokat.

Így azután az elfogadottságban mindig marad egy hányad, amely közmegegyezésen alapul, s amely csorbíthatja az elmélet elismertségét, ha valamiért felborul a közmegegyezés. Nagyon találónak érzem, amit *Heller Ágnes*¹⁶ fogalmazott meg a megközelítő igazságról: hogy az mindig „az azonosság és a nem azonosság azonossága”, egyszerűbben szólva: ellentmondásos egysége.

Ezekhez a régtől ismert (noha talán rendszeresen végig nem gondolt) racionalitási problémákhoz sem a posztmodern világ, sem a posztmodern elmélet nem adott hozzá minőségileg újat. Ezért tartom számunkra, pedagógusok számára kielégítőnek a „korlátozott kétely” tantételét, s ezen az alapon vélem úgy, hogy a vázolt megszorításokkal vett igaz tudás: *az oktatás szempontjából hiteles tudományosság* – a pedagógia számára felhasználható készlet, s a tankönyvben, valamint a tanítás eleve interakcióiban jól összefér a tárgy számára előírt – a tanár által is vállalt – *ideologikussággal*.

Az előzőekben azt idéztem föl, hogy a tanításra alkalmassá tett ismeretanyag összeállításában mennyi minden egyébre kell még figyelemmel lenni a szaktudomány szempontjain kívül, s hogy ezeknek a tényezőknek együttese alakítja ki az adott iskolatípus képzésének végén eredményül nyerhető tanulói történeti kultúrát.

Nem szabad tehát a tudományosság oldaláról maximalista követelményeket támasztani az oktatási célú transzformációval szemben.

A megoldás az, ha egyértelművé tesszük magunk előtt a kutatási és tanítási-tanulási logika, valamint a hozzájuk fűződő igazságkritériumok (hitelességi feltételek) lényegi különbségeit. A diák a hétköznapi gondolkodás kereteiben mozog, miközben párhuzamosan ismerkedik a természet- és társadalomtudomány logikájával, nyelvével, kritériumaival. Az újabb s újabb ismereteket személyiségépítésének szemszögéből ítéli meg. Ha úgy találja, hogy a téma vagy maga a tantárgy nem jár személyiséggazdagodással a számára, hidegen fogadja. Ha érintkezési pontokat talál, a téma érdekelné fogja, s egy idő után tartós, mély vonzalom fűzi a tantárgyhoz. Ebből a szempontból a történelemtanítás előnyös helyzetben van: lehetőségeiben elég színes és drámai ahhoz, hogy a tantárgy kínálatát a tanuló mint „saját” (személyiséggyarapító) tudás forrását élje át.

De ahogy érdeklődésüket jórészt a tudományos logikán kívüli motívumok, mozzanatok táplálják, tanítványaink szemében a hitelesség bélyegét nem elsősorban – s még kevésbé kizárólag – a tudományosság kritériumainak gondos betartása szolgáltatja. A meggyőzően érvelő tanár (a személyiség hitele), tankönyv (a tárgyi tekintélyesség hitele) – elégséges feltétel ahhoz, hogy a tanuló elhiggye: a dolgok úgy történtek, nem másként. Ami hihetőnek (plauzibilisnek) hangzik a diákfülnek, azt egyben valószínűnek is fogja ítélni, sőt – igen gyakran – egyenesen szilárd bizonyosságnak fogja fel.

Az igaz (hiteles) tudás kritériumainak összemosódása a tanuló gondolkodásában átszíneződik egy másik egyszerűsítéssel is. A diák az akceptált ismeretet,

¹⁶ *Heller Ágnes*: I. m. 148. o.

amelyet személyére nézve áttételesen relevánsnak ismer el, „saját” tudássá lényegíti át, éppen ezért hajlamos azonnal erkölcsi igazságnak is tekinteni. Mert – jegyzi meg Heller Ágnes¹⁷ – az igazság létezésünket mint egészet érinti, ha tehát elfogadjuk, az igazság szubjektív (is) vált.

A diák gondolkodásában egyszerre hat a kétféle egyszerűsítés. A világról való igaz (hiteles) tudás tekintetében elég neki, ha az hihetőnek, valószínűnek hangzik, miközben a hitelességnek ezt az alacsonyabb fokát azonnal átfordítja magának mint szubjektív igazságot, s ahogy áttekintése a múltról gyarapszik, ezek az ismeretek egyben meggyőződésésként beépülnek világképébe.

A világról való hiteles ismeret kialakításának pedagógiai útja párhuzamos, de nem azonos az erkölcsi igazság felismeretésekének pedagógiai útjával. A szétválasztás lényeges nevelési következtetések kiindulópontja.

A történelemtanárnak a *hiteles ismeretek* – iskolatípusok szerint eltérő – szintjéig el kell vezetnie tanítványait, az *erkölcsi igazság* földerítéséhez viszont csak – hogy úgy mondjam – a kezük ügyébe kell helyezni a szellemi eszközöket, de magát a *felismerést* a *diákok személyiségére, belső feldolgozóképességére indokolt rábízni*. Éppen abban áll a történelemtanítás szépsége, hogy a pedagógus ráérez: befolyása lehetőség és felelősség. Demokratikus nevelési folyamatban, ha az erkölcs és világnézet dolgairól van szó, a felnőtt nem viselkedhet úgy, mint ha teremtője volna a diák személyiségének, tehát e személyiség kiformalásának menetében annak ura is lehet. Ez a metaforikus „teremtő” és „úr” szerep ésszerű határok között a tudás átadásában áll fenn. Ez magyarázza, hogy a pedagógus számon kérheti az ismeretet és a hiteles tudás bizonyításának képességét, minősítheti, osztályozhatja a diák ez irányú teljesítményét, de ugyanazt tilos megtennie a diák kifejtett véleményével, hangoztatott meggyőződésével kapcsolatban.

A hiteles tudáshoz elvezető út jelentőségben növekvő része az, amit régiesen az *értelem formális képzésének* nevezhetünk. Ezen a ponton nyer a történelemtanításra nézve értelmet az a gondolat, hogy fokozatosan rá kell vezetni a tanulót arra a cselekvési módra, ahogy a szóban forgó dologban a tudomány is eljár.

A tudomány modellál, a diákot is rá kell vezetni – gondolati vagy nyílt cselekedetessel: föltevéseket alkotva-alkottatva, különböző bizonyítási sorokat begyakoroltatva, rávezetve a viszonylagosság lehetőségére, a feltételek vizsgálatának fontosságára („ha... akkor”). Ismerje meg, hogyan alkotnak a szakemberek modelleket; kicsiben maga is alkothat ilyeneket. Vigye magával az iskolából a megítélés képességét, ha élete során modellekkel, struktúrákkal – narratívákkal – találja magát szembe történelemtől, társadalomtól.

Ez az intellektuális képzés – iskolai körülmények között – sokszor csak utánóztatás, gondolkodástechnikai gyakorlat, nem magának a tudományos fölfedeztetés logikájának újratemetése az osztályteremben. Ez utóbbi – körülhatárolt részproblémáktól eltekintve – illúzió. A pedagógiai cselekedtetés – preparátum. Időhiány és a tanulók részéről a megfelelő szakmai ismeret hiánya miatt (sokszor még a gondolati kultúra fejletlensége következtében is) a pedagógiai rávezetés szükségszerűen eltér a tudományos rávezetés valódi menetétől. Kimaradnak belőle – egyebek között – a kísérletezés, elméletalkotás közben elkövetett tévedések. A pedagógiai folyamat levágja ezeket az intellektuális kitérőket, időleges zsákutakat.

Meg kellene tehát hagynunk a tanítást annak, ami: a tudományosság és ideológia – szerencsés esetben – jó arányú vegyítésének.

¹⁷ Heller Ágnes: I. m. 148–149. o.

Elvek és alternatívák

Úgy gondolom, hogy a – korábban már érintett – paradigmaváltás menetében határozottabban lehetne és kellene vállalni a szemléleti fordulat következményeit. A pluralista történelemtanítások kiválóan alkalmasak rá, hogy megkíséreljenek hozzájárulni egy új – szintetizáló jellegű – értelmiségi nyelv kialakításához. Ez segíthetne meghaladni a ma megszokott értelmiségi diskurzusok (urbánus-népies, kozmopolita-nacionalista) egyoldalúságait.

Láthatjuk, hogy lehet többféle értelemben is hagyományos történelemkönyvet írni, köztük olyat, amelyben már helyet kapnak nem hagyományos elmélettörvények, anyagrészek. Amire most lenne szükség, az olyan tanterv, tankönyv, tanítás, amely a maga rendszerszerűségében bizonyul előbb *ellendiskurzusnak*, majd – ha a megítélés már türelmesebb – *alternatív diskurzusnak*.

Ennek egy lehetséges módját abban látom (az elképzelés vázlatosságának megfelelően nem téve különbséget tanterv, tankönyv, tanári álláspont és tanítási praxis között), hogy a történelemtanítás következetesen *externista*, a történelmet globális társadalmi folyamatként közvetíti. *Externista*, mert a magyar történelmet a régió és Európa történetébe ágyazva, a szélesebb összefüggésekből levezetve mutatja be. *Globalista*, mert Európát – történeti és kulturális értelemben használva e fogalmat – a világfolyamatokba állítva, abból kiindulva értelmezi.

Egy ilyen megközelítés korlátozott jelentésben *eurocentrizmust* is jelent. Tájékoztatót a mai európai civilizáció és kultúra összetevőiről: az antik, a zsidó-keresztény, a törzsi-barbár, a felvilágosodás kori hagyatékok komponenseiről. Tájékoztatót a kulturális Európa alakváltozatairól, kiterjedésének történeti módosulásairól, belső övezethatáiról. Tájékoztatót a világcivilizáción belül elfoglalt mindenkori helyzetéről: fölemelkedéséről és hanyatlásáról.

Ugyanez az elv korlátozott értelemben *regionalizmus* is: azon Közép-Európa helyzetének, jellegzetességeinek, átmeneti minőségének bemutatása Róma és Bizánc (illetve örököseik) között, melyhez Magyarország is tartozik.

Megmarad egy meghatározott jelentésárványlatban a *hungarocentrizmus* is: a nemzeti történelmet bővebben kell tárgyalni, mint az egyetemes történelem rokon jelenségeit.

a) *Ragaszkodjunk a modernitás* (liberális alapszínezetű) *nagy narratívájához*, annak a „korlátozott szkepszis” által átértelmezett változatában. Ez az elbeszélés – részleteiben még el nem döntött módon – egy vagy több alapszemponthoz, következetes végigvitelével képzelhető el. Az lehet a munkakultúra – mint Glatz Ferenc és munkatársai ajánlják.¹⁸ Lehetnek – helyette vagy mellette – a nagy kulturális-filozófiai alapeszmék és azok történeti alakváltozatai.¹⁹ Ilyen alapszemponthoz lehet a hit kérdése, maga a modernizáció, a nemzetállam-nemzeti kötelék, a szociális tagozódás történeti változásai, a civilizációs intézmények.

b) *Meg kellene kísérelni* annak nagy ívű bizonyítását, hogy az ezredforduló történelemtanítására már nem kötelezően érvényesek a XIX. század gazdasági alapelveken nyugvó társadalom- és területszervezési doktrínái (az osztálytagozódású nemzetállamiság).

¹⁸ Vezérfonal a magyar és az egyetemes történelem tanításához. Szerk. Glatz Ferenc. História-MTA Történettudományi Intézete. Budapest, 1993. 131 o. (História Könyvtár)

¹⁹ Vö. Fehér Ferenc-Heller Ágnes: Kelet-Európa „dicsőséges forradalmai”. T-Twins Kiadó. Budapest, 1992. 202. o.: 191–196.

Hozzám legközelebb egy olyan történeti kulturáltság áll tanítási végtermékként, amelyben a nemzeti történelem mércéje az egyetemes történelem, azt viszont egymásra ható kultúrák fejlődésmenetében látja a fiatal.

A kultúra itt összetett fogalom, nagyon közel áll az életmódhoz, életformához. Hogy ismét *Glatz Ferenc*²⁰ megfogalmazásához folyamodjam, az emberek közösségének mindhárom: társadalomszervező (homo politicus), termelő (homo oeconomicus) és magát eszméin át (is) tökéletesítő (homo culturicus) arcát is be kell a lehetőségek szerint mutatni.

c) Szemléleti síkon lennének olyan vonások, amelyek elhalványulnának az iskolai történelemtanítás hagyományos modelljéhez képest, míg mások előtérbe kerülnének.

Le kellene mondani a szempontok és fő folyamatok teljes körének bemutatásáról, Föl kellene adni a politikatörténeti (kronologikus) megközelítés dominanciáját. El kellene kerülni (mert elkerülhető) két szélsőséget: a vulgáris magyarságközpontú, valamint a vulgáris Európa-központú tárgyalásmódot. (Elesebb megfogalmazásban: a nemzeti szenvedéstörténetet, illetve az euro-atlanti szemléletű evolucionizmus üdvöttörténetét.)

Nagyobb nyomatókat kapna viszont a kultúra szellemi oldala, az intézménytörténet, a diakrón szemlélet és a fejlődéselv olyan értelmezése, amely a történeti kihívás-válasz alakította gyakorlat menetében, teleologikus cél-okok kizárásával (ilyeneknek mint illúzióknak vagy utópiáknak bemutatásával), de a távlatokhoz, alternatívái lehetőségeikhez ragaszkodva tárgyalna sikereket, áttöréseket, kudarcokat, hanyatlást, mellékutakat, zsákutcákat.

Jelentősen átalakulnának a tematikus arányok. Több szó esnék az emberiség és a kontinens őstörténetéről, a számos – egymástól többé-kevésbé független – ősi civilizációs központ kialakulásáról (elsősorban Európára vonatkoztatva), a civilizációs peremvidékekről: a barbárság-civilizáció kölcsönös és igen ellentmondásosan megteremtő hatásáról. Nagyobb hangsúlyt adnék az európai civilizáció barbár (törzsi) komponensének. Többet foglalkoznák a civilizáció fölényének eszmei, szervezési-intézményi, gazdasági okainak bemutatásával.

Bizonyosan több helyet kapna (tanítási időben, pedagógiai figyelemben) az egyetemes történelem a nemzetivel szemben, az Európán kívüli történelem a kontinentálissal szemben, a szomszédos népek históriája a centrumországokéhoz és a magyar történeleméhez képest.

A különböző társadalmakban a kultúráteremtő, -generáló és szervező réteg(ek)et helyezném a tárgyalás fókuszába. Korunkhoz közeledve a polgárságot, a vállalkozókat és az értelmiséget.

Szeretném ezzel kapcsolatban megemlíteni, noha ezzel saját elképzeléseim érvénye ellen érvelek, hogy sejtésem szerint a magyar kultúra épp úgy veszíteni fog történelem-központúságából, mint ahogy már veszített jogásziaságából és irodalmiasságából is. Ez kifejezésre jut már a fiatalok értékelfogásában s persze a történelemhez (és tanításához) fűződő igényeikben is. Így erről az oldalról is megerősítést nyerhet az az oktatáspolitikai nézet, amely egyszer talán elfogadja, hogy a történelem tantárgy csupán kötelezően választható lesz, és utat nyit olyan tantárgy-pedagógiai átalakulás előtt, amelyben a linearitás szigorát fellazítja a szinkrón struktúrák tanulmányoztatása, sőt – esetleg – maga a tantárgy is egy komplex embertudományi stúdiumba integrálódik.

•

Ennek az esszének két motívuma volt: a bizonytalanság és az önérzet.

²⁰ *Glatz Ferenc* (szerk.): I. m. 16. o.

Hiszen nem is rossz eredmény az, amit az európai kultúra, az (egy ideig) általa generált modernizáció és a liberális világkorszak összehozott, beleértve fejlődésének mai, posztmodern szakaszát is. Ennek hozzánk is bebocsátást kérő vonásaira a nyitott szemléletű történelemtanításnak is érdemes figyelemmel lennie. De nem szabad megilletődve, értékén felül becsülni a radikális posztmodern teoretikusok nyelvfilozófiai erőszakosságát.

Ők sok mindent megéreztek előre; tudnak is sok mindent, amiről nekünk fogalmunk sincs. De mi vagyunk azok, akik valamikor beléptünk egy olajkályhaszagú, pallópadlózatú, falusi magyar tanterembe történelmet tanítani ... negyven ... harminc ... húsz évvel ezelőtt. Tanulásnak – önbizalomnak, óvatosság diktálta szerénységnek, reménynek és lemondásnak – ez bizonyosan nem kevés.

KÖNYVAJÁNLAT

Hamarosan megjelenik a Magyar Pedagógiai Társaság és a PRO Educatione gentis Hungariae Alapítvány közreműködésével az OKKER Oktatási Iroda kiadványaként:

A nevelésügy távlati fejlesztéséről

A VI. Nevelésügyi Kongresszus

című összefoglaló gyűjtemény

A régen várt kiadvány kísérletet tesz arra, hogy bemutassa a legfontosabb előadásokon, referátumokon, hozzászólásokon keresztül az egész magyar oktatásügyet megmozgató tanácskozást. Méltán számítunk a résztvevők, a kutatók, a könyvtárak, az iskolák érdeklődésére, várjuk a pedagógusok és a főiskolai hallgatók megrendelését.

A mintegy 300 oldalas összefoglaló ára 600 Ft. A kiadvány megrendelhető az OKKER Oktatási Irodánál (1067 Budapest, Csengery u. 68. Tel: 132-4587, 132-4588), a mellékelt levelezőlapon.

Van-e pedagógia a modernitás után?

– A dogmatizmus és pluralizmus problémakörének kritikai áttekintése –

Szükségszerűen ingoványos talajra lép, aki ma arra vállalkozik, hogy ismertetést adjon arról, mit kell egy modernitás utáni, azaz posztmodern pedagógián értenünk. Ennek mindenekelőtt az az oka, hogy még arra vonatkozóan sem alakult ki általános konszenzus, mit értünk posztmodernen.

A következőkben bemutatom mindazt, ami a neveléstudományi eszmecserékben posztmodernként jelenik vagy jelenhet meg. Ezután ennek eredményét szembeállítom azzal a hagyománnyal, amelytől a posztmodern pedagógia igyekszik elhatárolni magát. Az összevetésből levonható végkövetkeztetéshez egy kitekintést csatolok, amely szándékai szerint példákön keresztül, konkretizáló módon retrospektív, egyúttal pedig korlátlanul nyitott a távlatokra.

A posztmodern neveléstudomány

D. Lenzen, aki Mítosz, metafora, szimuláció című tanulmányával a neveléstudományban a posztmodern körül folyó vitát annak idején megindította, újabb, Pedagógiai kockázattudat, a nevelés mitológiája és a pedagógiai metaxis című tanulmányában megjegyzi: „A kritikai racionalizmus és a hermeneutikus tudomány totalitásigénye az objektív hermeneutika közös koncepciójában őrződik meg. Ha a kritikai racionalizmusnak, illetve a hermeneutikus tudományoknak ezt a teljességre való igényét a kritika – még Habermas korai megfogalmazásában és vele együtt a kritikai neveléstudomány – relativizálni kezdi, miközben mindkettőt meg kellene őrizni egy objektív hermeneutika koncepciójában, akkor két évtizedes kísérletezés után nem lehet tovább dédelgetni a siker reményét. Ez nem türelem kérdése, hanem az időhiány problémája, ami megmarad.”¹

Nem új keletű az a nézet, amely szerint az emancipatorikus-kritikus neveléstudomány nem tudja beváltani ígéreteit, és ezt Lenzen sem hallgatja el. Ő bemutatja és bizonyítja, hogy D. Benner és J. Ruhloff már korábban óvtak attól az illúziótól, mely szerint a pedagógiai cselekvés – akár az ideológiakritikán, akár az uralom tagadásán alapszik – emancipatorikusan megszüntethető lenne.² Am az az utalás, mely szerint – durván fogalmazva – a társadalomtudományi-emancipatorikus paradigma további megőrzése az idő rovására menne, mégis figyelemre készíttet. Lenzen széles körben ismert figyelmeztetése valóban egyfajta reakcióként

¹ Az emancipatorikus tudomány és ezzel együtt az emancipatorikus neveléstudomány félreismerhetetlenül zátonyra futott, még akkor is, ha ezt nem mindenki látja be. Lenzen, D.: *Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik* 33 (1987).

A továbbiakban a hivatkozott művek bibliográfiai adatait l.: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1993. 5. sz. 868-870. o.

² Uo. 115. o.

is érthető a nevelés valóságában végbement változásokra, amelyek, mint azt *L. Pongratz* véli, a pedagógia „piacra vitelét” célozzák.³

Melyek tehát azok a változások a nevelés valóságában, amelyeket nem csak *Pongratz* állapított meg, és amelyek nem csak őt nyugtalanítják? *Pongratz* e változást az „értelmet alkotó szubjektum” kríziseként jelöli meg, melyre „a posztmodern legkülönfélébb elméletalkotói olyan aprólékos gondnal hívják fel a figyelmet”. Az idő taylorizálódása az embereket és a dolgokat pusztán „eszközzé” alakítja, úgyhogy a lehetséges differenciált nézetek tapasztalat hiányában kitörölődnek vagy legátlódhatnak. A mindennapi élet eldologiasodása és arctalanává válása nemcsak értelemvesztéshez és pszeudokommunikációhoz vezet, hanem mindenekelőtt narcisztikus fantáziáláshoz, hedonisztikus, énevezérelt individualizmushoz.⁴ *U. Preuss-Lausitz* a munka és a hivatás által történő identitásképződés csökkenését hangsúlyozza, valamint a médiában és a fogyasztói társadalmakban megjelenő, korábban soha nem ismert mértékű pluralizálódást és individualizálódást. A fentebbiekből következően utal arra, hogy kirajzolódik, illetőleg folytatódik a tradicionális gyermekkor megszűnése, illetve felcserélődése egy „médiagyermekkorra”.⁵ *Winkler* szerint a modernitás törekvései kudarcba fulladtak, és velük együtt darabokra hullt a modern pedagógia is. A nevelésnek a gyermek-, ifjú- és felnőttkor szakaszaiban kifejeződő objektív időstruktúrája szét darabolódott, és kitér az „elvonat” irányába történő orientálódás elől.⁶ *Karsten* és *Otto* a tradícióvesztést többek között a családban végbement változások alapján követték végig, és arra a következtetésre jutottak, hogy nem zárható ki a családformák további pluralizálódása sem.⁷ *Harney* és *Kade*, *Giesecke*vel együtt, abból indul ki, hogy a klasszikus generációs viszonyok a változások során kifejlődő nevelési intézmények miatt elveszítik értelmet adó jellegüket.⁸ *Baacke* szerint a „posztmodern kifejezés” reakció a „fáradt” pedagógia kimerülésére, amelyet rövid virágkorában mint alkalmazott társadalomtudományt udvaroltak körül, és most saját túlterheltségét a konszolidálódás érdekében jóra való fáradozással próbálja kompenzálni.⁹ Tovább tarthatna még a nevelés valóságában végbement változások felsorolása és azon szerzők sora, akik – többé-kevésbé empirikus meg-alapozással – e változásokról beszámolnak. Erről azonban le kell mondanom, mivel e tanulmány keretén belül nincs mód minden különbséget és árnyalatot bemutatni.

Lenzen már korábban említett Pedagógiai kockázattudat... című tanulmányának vége felé ismerteti azt a nézetét, amely szerint a felvilágosodás kora óta a nevelés valójában mindig egyfajta cselekvésként jelenik meg. Ma mindehhez hozzájárul még az emancipáció bármiféle hatalom igényével szemben.¹⁰ *Oelkers* annyiban egyetért *Lenzen*nel, amennyiben ő is a következő eredményre jut: „A modern pedagógia egyezményes szabálya szerint a nevelésnek az embert emberré kell tennie.”¹¹ A nevelést mint „valamivé tenni” kifejezést *Oelkers* a teremtettség értelmében használja, a nevelő cselekvést egyfajta technikának tekinti, amelynek

³ *Pongratz* 1988, 295. o.

⁴ Uo. 300. o.

⁵ *Vö. Preuss-Lausitz* 1988, 401. o.

⁶ *Vö. Winkler* 1990, 238. o. Ennek a folyamatnak eredményeként például a korábban egy-egy életkorhoz kötődő adekvát pedagógiai stratégiák más életkori szakaszokban is alkalmazhatóvá válnak (a szerk. megjegyzése).

⁷ *Karsten-Otto* 1990, 159. o.

⁸ *Harney-Kade* 1990, 212. o., *Giesecke* 1983, 64. o.

⁹ *Baacke* 1985, 8. o.

¹⁰ *Vö. Lenzen* 1991, 122. o.

¹¹ *Oelkers* 1985, 272. o.

A második tételhez bevezetőül a következő gondolatok szolgálnak, amelyek többek között azt kívánják bemutatni, hogy annak az igénynek, amely az emberből embert akar „előállítani”, első kritikáját nem a posztmodern antipedagógia fogalmazta meg elsőként.

A posztmodern neveléstudomány és a benne elfeledett, egyúttal általa közvetített tradíció

Hobbes a teremtest egy mesterséges ember, név szerint *Leviathan* megalkotásával szándékozott bemutatni. *Helvetius* 1772-ben megjelent, Az emberről című tanulmányában *Hobbes* ezen szándékát felülmúlva a nevelés mindenhatóságát hangsúlyozta. E nézete szerint a nevelőtevékenységet mint korlátlan formálást foghatjuk fel. Az ellentétes álláspont, amely szerint a nevelés korántsem mindenható, sőt nem is szabad mindenhatóvá tenni, természetesen éppen *Helvetius* egyik kortársának, *Rousseau*-nak az alap gondolata volt. Az általa bevezetett „negatív nevelés” fogalom a pedagógiai cselekvés okszerűségét próbálta megalapozni, amely az ember pótolhatatlannak feltételezett önállósága és szabadsága befolyásolásaként értelmezhető. *Rousseau* álláspontját ezután – *Kant* közvetítésével – *Fichte* elevenítette fel. Nézeteit röviden így foglalta össze: „Nevelésnek a szabad öntevékenységre való felszólítást nevezzük.”¹⁷ Az embert mint eredendően szabad és öntevékeny lényt kell elképzelnünk. Ennélfogva az, hogy öntevékenységet elősegítjük, nem azt jelenti, hogy öntevékenységet adunk neki, hanem sokkal inkább azt, hogy saját nagykorúságához és ítélőképességének kibontakoztatásához segítjük. Végül még *Schleiermacher* vitatta a nevelés mindenhatóságát tagadó álláspontot, a „mindenhatóság” és „korlátozottság”, a nevelés mindenhatósága és tehetetlensége címszavak alapján.¹⁸ Gondolatmenete lényegében a következő:

Amennyiben feltételezzük, hogy a nevelés mindenható, ez egyben azt is jelentené, hogy a gyermek nevelését tetszés szerinti céloknak rendeljük alá. Ezzel szemben azt feltételezve, hogy a nevelést a veleszületett adottságok határozzák meg, a nevelőtevékenységet a gyermek adottságainak pusztán kibontakoztatására csökkentenénk. Miközben a nevelés mindenhatóságának az eszméje a nevelők önkényeskedő cselekvését eredményezhetné, a nevelői aktivitás visszafogásának eszméje azt vonná maga után, hogy egyáltalán meg sem kezdődhetne a nevelés. Az egyik feltevés a gyermeket, a másik a nevelőt ítéli passzivitásra. Mindkettőnek megvan a maga jogosultsága – a mindenhatóság tézise joggal hangsúlyozza a nevelés fontosságát, míg a hatástalanság elmélete saját nézőpontját tekintve jó okkal utal arra, hogy a nevelés nem gondolható el anélkül, amit a gyermek magával hoz. *Schleiermacher* szerint mindkét feltevés közös hibája az, hogy a nevelés mindig egyfajta pozitív tudást igényel az ontológiai adottságokról, illetve a nevelés teleologikus céljáról. Modern feltételek között azonban az ilyen tudás pusztán állítható, de nem bizonyítható, ezért *Schleiermacher* a nevelés antropológiai előfeltételeinek a területén a tudás hiányának és annak a beismerése mellett voksol, hogy a pedagógia nem támaszkodhat egy meglévő, zárt erkölcsstanra. Összefoglalva, mindez a következőket jelenti: *Schleiermacher* nem csupán a gyermek jövőének nyitottsága mellett érvel, hanem egyúttal amellett, hogy a gyermek jelenét is nyitottá kell tennünk együttműködése számára.

A pedagógia klasszikusaitól származó példák megvilágítják, hogy a pedagógiai cselekvést elvi okokból nem lehet és nem is szabad technikai-instrumentális jelle-

¹⁷ *Fichte* 1971, 39. o.

¹⁸ *Schleiermacher* 1983, 16. o.; vö. *Brüggen* 1993, 3.3 fejezet.

gűnek elképzelnünk. E cselekvés saját s nem csak névleges kauzalitással bír. A gyermek szabadságát a nevelői tevékenység folyamán nem csupán feltételezni kell, hanem meg is kell valósítani, ki kell bontakoztatni. A nevelési folyamat során adott eszköztár alkalmazásából eredő hatalom tényéből nem az következik, hogy a nevelés ezenkívül semmi mást nem jelenthet. Az, hogy a hétköznapi valóságban másképpen járnak el, nem szól a cselekvéseméleti ambíciók érvényessége ellen, de azt sem legitimálja, hogy a nevelést a szocializációval és a tanulással kívánják felváltani.

Bár a tanulás az individuális fejlődés alapvető fontosságú feltétele, annak túlhangsúlyozása éppúgy dogmatizmushoz vezet, mint az, ha a nevelést neveléstechnológiává degradáljuk. A tanuláshoz szükség van nevelésre nem csupán a kapcsolatok és tapasztalatok bővítése érdekében, hanem azért is, hogy mindkettőt nyitottá tegyünk a későbbi tanulás számára. Azonban e néhány, a posztmodern pedagógia által szükségesnek tartott nézet relativizálása nem jelentheti egyben azt is, hogy a modern nevelés hatályon kívül helyezésével kapcsolatos posztmodern követeléseknek nincs többé valós alapjuk. Megalapozottságuk inkább abban rejlik, hogy a nevelési és képzési helyzet – a XVII. és a XVIII. századdal ellentétben – nem egyszerűsödik, hanem egyre bonyolultabbá és komplexebbé válik. Önmagában e probléma éleződésének pusztá ténye persze nem igazolhatja a posztmodern pedagógiát.

Ha a jelen és a jövő közt ugyanis nincs többé a múltból származtatható, megbízható folyamatosság – mint az nem először történik a történelemben, de napjainkban drasztikusan láthatóvá és megélhetővé vált –, ha a jelen és a jövő közt olyan egymásmellettek, olyan jellegű érintkezés áll fenn, amely nem engedi meg az adott értékrend folytatását, akkor ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a nevelés mint célirányos és korrigáló tevékenység véget ért. Az e megállapításban természetesen mindig benne rejlik azon elképzelés, mely szerint a nevelés egy állandó értékrendhez köthető lenne, a modern pedagógia végét tételező elmélet háttérén egyenlő a premodern társadalomképhez való visszaeséssel, amelyben önreflektív értelemben a pedagógiai gyakorlat még nem létezett. E visszaesést elkerülendő, emlékezni kell arra, hogy a modern pedagógia éppen egy ilyen egységes, saját folyamatosságát biztosan állító tradíció széthullásának a tapasztalatán alapul. Ehhez többletként a hagyományok megfosztásának egy állandó és előrehaladó tapasztalata járult hozzá, ezért a modern pedagógia tudatában van annak, hogy ez a folyamat sem pedagógiai, sem politikai szabályozással nem vizsgálható felül.

Winkler abban a megjegyzésében, amely szerint napjaink pedagógiája csak a „bizonytalan idő” pedagógiája lehet, eltagadja, hogy prospektívnek szánt nézete egyben a modern pedagógia álláspontja is volt. A pedagógia mindig a „bizonytalan idő” pedagógiája volt, és az is marad. Ezen belátás tagadásának ára a modernitás révén megvalósult emberi szabadság érvénytelenítése lenne. A modern idők embe-rének szabadsága mindig is kétarcú volt, és ma is az. Ez a szabadság egyrészt a tradíciók mindenképpen problematikus széthullásán nyugszik, másrészt teret nyújt annak a nézetnek, mely szerint nem csupán a gyermek rendeltetése, hanem jövőbeli feladata is ismeretlen mind maga a gyermek, mind nevelői előtt. Ezért épp olyan dogmatizmus lenne feláldozni jövőjének a gyermekeket, mint kiszolgáltatni jelenének. Mivel az élet és a tanulás egysége visszavonhatatlanul széthullott, a nevelés nélkülözhetetlenné válik, de csupán arra képes, hogy ideiglenes kérdésekre ideiglenes válaszokat adjon. Mindazonáltal elvárható tőle, hogy a gyermekeket a saját meghatározatlanságával való értelmes kapcsolatra és egy meghatározatlan, de önmeghatározásra nyitott jövőre készítse fel.

Ha a posztmodern az antipedagógiával együtt feltételezi, hogy lemondhat a pedagógia által közvetített önmeghatározásról, a gyermekeket a véletlennek szolgál-

tatja ki. Nem a modern nevelésfogalomhoz való ragaszkodás dogmatikus. A dogmatizmus sokkal inkább abban rejlik, amiről a modern nevelésfogalom le kíván mondani.

A posztmodern pedagógiában ismét nem különböztetik meg kellően a nevelés fogalmát és empirikus előfeltételeit. A nevelés mindenhatóságának és tehetetlenségének schleiermacheri szembeállításának tanulságából nem okulnak, nem veszik azt tudomásul. A posztmodern antipedagógia vagy az antipedagógiai posztmodern a nevelő tehetetlenségének a pozícióját választja.

A modern értelemben vett negatív – az aktivitásról lemondó – nevelést nem csak a múlt, jelen, jövő biztosított folyamatosságának és az abban foglalt hagyománynak az elvesztése teszi visszafordíthatatlanná. A modern társadalom struktúrája maga is gondoskodik erről. A mai pedagógia kialakulásához éppen a munka, erkölcs, politika, vallás és művészet közti hagyományos kapcsolat érvénytelenné válása is hozzájárult. Ezek a szférák nem egyszerűen önállósodtak, hanem önmagukban is differenciálódtak. A mai társadalomnak ab ovo jellemzője a pluralitás és a sokarcúság. Ez nemcsak azért elkerülhetetlen, mert a polgári társadalomban, amint azt *Hegel* megjegyzi, visszavonhatatlanul szétszakadnak az emberek tradicionális kötődései,¹⁹ hanem azért is, mert a szabadság eszméje nem képzelhető el egységek vagy többek, hanem csak valamennyi ember szabadságaként.

Humboldt 1792-ben befejezetlenül maradt Kísérlet az állam működtetése határainak meghatározására című munkájában például erre vonatkozóan jegyezte fel a következőket: „A szabadság a mindenkori képzés sajátosságának első és elengedhetetlen feltétele. A szabadságon kívül az emberi erők fejlesztése még más is kíván, ... a helyzetek változatosságát. Egyforma helyzetekben kevésbé képezi ki magát még a legszabadabb és legfüggetlenebb ember is.” Majd így folytatja: „Egyforma okoknak egyforma a hatásuk is. Minél erősebb tehát az állami közreműködés, annál hasonlóbbá lesznek nem csupán a cselekvők, hanem cselekedeteik is. Éppen ez az államok célja. Nyugalmat és jólétet akarnak. De annál könnyebben lehet elnyerni mindkettőt, minél kevesebbet viaskodnak az egyének egymással. Egészen más az, amit az ember akar és akarnia kell: az a sokféleség és a tevékenység.”²⁰ Ezekben a tömör, de pregnáns mondatokban épp úgy benne foglaltatik *Humboldt* kritikája a modernitás előtti rendi szocializációval szemben, mint intelve a nyitott nevelés modern állam által történő, több mint csupán defenzív vezetésével szemben. Ez a figyelmeztetés, amely megmagyarázza *Humboldt*nak a reáltörténeti államfejlődéssel szembeni bizalmatlanságát, egyúttal azt is tanúsítja, miért helyezi *Humboldt* a szakmai képzést az általános képzés mögé. A tényleges társadalmi helyzet láttán attól tartott, mondja *J. Ruhloff*, hogy a sokszínű helyzetekkel, azok létrehozásával szemben az „egyhangú helyzetek” előnyt fognak élvezni.²¹

Humboldt individualitás és pluralitás melletti álláspontjával nem áll egyedül. Általános pedagógiájában *Herbart* alig több mint tíz évvel később azt a kérdést fejtegeti, hogy „a nevelés célja egyszerű vagy sokrétű legyen-e”.²² Válasza egyértelmű. „A pedagógiai munka egysége a tárgy természetéből következően lehetetlen. ...Mivel az emberi törekvések sokrétűek, ezért a nevelés gondjainak is sokrétűeknek kell lenniük.” Egyedül a „sokrétű fogékonyság, mely csak az egyéni törekvések változatosságából jöhet létre, lehet a nevelés dolga”. De ez a „dolog” annyiban

¹⁹ Vö. *Hegel* 1970, 21. o.

²⁰ von *Humboldt* 1980, 64. o., 72. o.

²¹ Vö. *Ruhloff* 1990, 26. o.

²² Vö. *Ruhloff* 1990, 27. o.

„negatív meghatározás”, amennyiben célja „az individualitást annyira sértetlenül hagyni, amennyire az csak lehetséges”. A pozitív meghatározás nem jelentene többet, mint a gyermek „ránca szedését”.²³

Még magát *Marxot* sem rémítette az individualitás és a pluralitás, aki bár nem nevelésteoretikus, de képzésméleti szempontból része a modernség tradíciójának. Az *Engels*szel közösen kidolgozott Kommunista kiáltványban olvasható megállapítás, mely szerint „az egyes egyének szabad fejlődése kell legyen az alapja mindenki szabad fejlődésének”, éppúgy korrellál – nem csak a munkásoknál megtalálható – az „egyhangú helyzetekkel” szembeni kritikájával, mint a szabadság olyan lealacsonyító használatát érintő kritikájával, amely a vele ellentétet idegen célok eszközeként használja fel.

Ha a posztmodern pedagógia félreértelmezi a modern pedagógia törekvéseit, amikor – többé vagy kevésbé implicit módon – azt sugallja, hogy az nem száll síkra a pluralitásért és individualitásért, akkor éppen azt a pedagógiát ismeri félre, amelyet hatályon kívül próbál helyezni. A posztmodern és a modern pedagógia a pluralitás vállalásának kérdésében alapvetően ugyanazt vallja. Ugyanez érvényes arra is, hogy mindkettő elutasítja az uniformitást és az egészlegességre törekvéseket. A pluralitás és ezzel együtt az individualitás sokkal inkább a modern, mint a posztmodern pedagógia kényszere. Mégis van különbség a kettő között. Ez a különbség azt eredményezi, hogy a posztmodern pedagógia, bár maga is elutasít minden fundamentalizmust, legyen az akár politikai, akár vallási természetű, végül maga is dogmatikus a tekintetben, hogy a pluralitást pluralizmus²⁴ abszolutizálja.

Nem alaptalanul kifogásolják a posztmodern elemzői, mint például *Winkler* is: „Az antipedagógia számára minden egyén önmagához áll a legközelebb; a szolidaritás, a gyengék segítése, a viszonyok kollektív megváltoztatása önmagában szabadságellenes lenne.”²⁴ Mindannyian *Littre* támaszkodhatnak, aki a „szabad önfejlődés” óhajával már 1927-ben szembeszállt: „A nevelés, amíg semmi komolyabbat nem tesz, mint követi a gyermek hajlamait és szükségleteit, válaszol a gyermek kérdéseire, segítséget nyújt a gyermek tevékenységeihez, következményeiben nem kevesebbet jelentene, mint visszatérést a barbársághoz.”²⁵ *Litt* és a szabad önkibontakozás manapság megújuló irányzatának kritikusai e kérdésben a következőre utaltak: Az antipedagógiai posztmodern radikális pluralizmusról és individualizmusról beszél, de lemond arról, hogy egy értelmes, alakulóban lévő globalitás, teljesség után kutasson. Ezért az általa képviselt multiformitás, sokféleség parttalan²⁶á válik.

Ennek az ellenvetésnek jogosultsága és implikációja is van, amennyiben az antipedagógia az „általános” kérdéséről való lemondásával a modern pedagógia reflexiójának szintjére hanyatlik vissza. A lemondás lehetséges alapja az, hogy az antipedagógiai posztmodern csak olyan általánost tud elképzelni, amelynek az individualitás áldozatul esik. Az egyedi-általános kérdésének elhanyagolása annak az elfogadásaként termelődik újra, hogy az általánosra történő utalás feltétlenül együtt jár az egyedinek a különösrre történő redukálásával. Ez természetesen újbóli leegyszerűsítése lenne annak, ami után a modern pedagógia érdeklődik és kutat.

²³ *Herbart* 1965, 38–45. o.

²⁴ *Winkler* 1982, 118. o. Hasonlóan érvel *A. Flitner*, valamint *J. Oelkers* és *Th. Lehmann* is (vö. *Flitner* 1986, *Oelkers-Lehmann* 1990). Ezzel szemben áll *Schoenbeck* 1985.

²⁵ *Litt* 1967, 65. o., vö. *Oelkers* 1987.

Végkövetkeztetés

Az előzőekben kifejtett gondolatokból adódó végkövetkeztetés a tanulmány elején közreadott első tézist egy második tézissé alakítja. Mint azt már kifejtettem: a *posztmodern pedagógia az antipedagógia*. Ha az, ennek ellenére – mint von Braunmühl – harcot hirdet a „gyermekellenesség” ellen²⁶ vagy amint von Schoenbeck, kikiáltja „a gyermekekkel való barátságot”, akkor az antipedagógiai posztmodernnek az „egyetemes elleni” szenvedélyes fellépése (Honneth) saját követelményeiből kifolyólag nem tartható fenn. Ugyanez vonatkozik a „negatív nevelés” vállalására is. Épp olyan értelmetlen lenne feltételezni egy barátságra ösztönző természetes erőt, mint azt állítani, hogy létezik egy, az ellenségesség irányába ható természetes erő. Mindkettő voltaképpen a modern nevelés fogalmában a mindennapi nevelőtevékenységben meglévő tagadhatatlan, illegitim hatalomgyakorlás alapul.

E dogmatizmust áttekintve jogosnak tűnik az állítás, hogy individualitás melletti kiállásával a posztmodern pedagógia olyan törekvéseket kíván érvényre juttatni, amelyek eredetileg is a modern pedagógia törekvései voltak és maradtak. Ezt látva, a kezdetben felállított első tételünk egy második tételbe alakítható át, amely a posztmodern pedagógiának az „előállítás” pedagógiáját illető jogos kritikáját elismeri, következtetéseit azonban nem fogadja el ellentmondás nélkül. E második tétel röviden és tömören így hangzik: *A posztmodern korszak pedagógiája csak egy modern, reflektív, a gyerek viselkedésére reagáló, cselekvésbe torkolló pedagógia lehet.* A posztmodern jelző ennél fogva nem más, mint metafora annak kifejezésére, hogy a pedagógia elméletének és gyakorlatának feltételei nem könnyebbé, hanem éppen ellenkezőleg: nehezebbé váltak. Ha a posztmodern pedagógia ezt akarja kinyilvánítani, akkor máris teljesítette feladatát.

Kitekintés

A „dogmatizmus és pluralizmus kritikus kezelésére” vonatkozó gondolatok befejező részeként konkretizálnom kell azt, amit az imént elvontan vezettem be: annak a szükségességét, hogy ragaszkodjunk egy individuális általánoshoz, amelyről a posztmodern pedagógia – bár bevallatlanul, de – nem tud teljesen lemondani. Annak körülhatárolására, hogy mit érthetünk az individuális-általánoson, hadd idézzem fel R. Rorty egyik filozófiai esszéjének címét: *A demokrácia elsődlegessége a filozófiával szemben.*²⁷ Ahhoz, hogy Rorty szándékát céljaim számára termékennyé tudjam tenni, írásának címén egy kis változtatást kellett végrehajtanom. Végül ez lett belőle: *A demokrácia eszméjének elsőbbsége a modern polgári társadalomban az egyedi praxisokkal szemben.* Ami azt jelenti, hogy az egyedi praxisok közös vonásait a demokrácia eszméjében, és ezáltal a szabadság, egyenlőség, testvériség eszméjében találhatják meg. Az önmaga uraként és alattvalójaként (Rousseau) létező embernek az individualitásban és a nyilvánosságban megjelenő identitásra való törekvése ebben az összefüggésben ugyan semmiképpen sem foglalja magában a bármiféle hatalomról való lemondást, de egyidejűleg mindenképpen kizárja az uralomra, hatalomra épülő kapcsolatokat. A „minden egyes” szabadsága nem csupán azt implicálta, hogy a vele ellentétet szabadnak és ezáltal egyenlőnek kell tekinteni, hanem azt is, hogy egyenlőnek kell elismerni. A szabadság e nélkül az elismerés nélkül az önkény szabadsága lenne. Ugyanez

²⁶ Braunmühl 1978.

²⁷ R. Rorty 1988.

megfordítva is igaz: az a testvériség, ami nem a vele ellentétesnek a szabad elismerésén alapul, önmagát tagadja.

Az emberek ilyenfajta együttlétét nem lehet eleve pozitívnak tételezni. Annak a formálása, amit egy ilyen közösség eszméje tartalmazhat, csak és kizárólag az individuumok által lehetséges. Ahogyan az általánost nem lehet kizárólag az individualitásból levezetni, úgy az egyénit sem lehet a közösségből származtatni. Ez a gyakorlati megkülönböztetés – amely egyezik azzal a nézőponttal, amely szerint az ember nem oldódik fel társadalmiságában, ugyanakkor individualitása sem gondolható el társadalmiság nélkül – az ember olyan alakíthatóságának nyújt szabad távlatot, amelynek következtében az emberek jó együttélése mikéntjének kérdése nem válaszolható meg egyértelműen.

A jó vagy jobb együttélés keresése megkívánja és megköveteli a vitát, és benne, illetve általa az ésszerű konszenzus vagy legalábbis az ésszerű kompromisszum keresését. Az, hogy az emberek emberekért küzdenek, mindig azt is jelenti, hogy emberekkel küzdenek.²⁸ A vita csak akkor lenne elkerülhető, ha felhagynánk azzal, hogy individuumok legyünk, és elkezdénénk istennek tekinteni magunkat.

A demokrácia olyan eszméje, amely számára az ilyen összeütközés konstruktív lehet, újra visszahelyezi jogaiba mind az egyéniséget mind a közösséget. Nem támaszkodik sem az egyénre, sem a társadalomra dogmatikusan. Mindkettővel kritikus kapcsolatot feltételez. Ez azonban nem természetből fogva sajátja az embernek, ehhez nevelői irányítás szükséges.

Azokat a változásokat, amelyek a nevelés valóságában kirajzolódnak, nem lehet könnyelműen elutasítani. A velük való megbirkózást feladatként a pedagógiának átadni az emancipatorikus – más, praxisorientált tudományokhoz hasonlóan egyenrangúvá vált – pedagógia mindenhatósága fantazmagóriáinak felidézését jelentené, amelyek a „pedagógia évszázadának” reformpedagógiai jelszavaihoz hasonlóak.

A nevelésről nem mondhatunk le. Ezért javaslom: *ne lépjük át a modern pedagógiát, hanem tartsunk ki vele együtt amellet, hogy az embereket nevelés útján emberré nemesítsük.* Ez Herbart fogalmazásában még mindig így hangzik: „vállalni az emberré nevelés merészségét”.²⁹ Ez nem azt jelenti, hogy egy tradícióra kívánunk felesküdni, csak emlékeztetés a benne lévő, még kiaknázatlan gondolatokra. A „jövő” még mindig a „múltban” rejlik.³⁰ Mindazonáltal – írja Adorno – „a tradíció ma feloldhatatlan ellentmondás előtt áll. Egyetlen hagyomány sem jelenvaló, és nem lehet felesküdni rá.” Majd így folytatja: „De ha az egész tradíció kioltódik, akkor megkezdődik a menetelés az embertelenségbe.”³¹

(Zeitschrift für Pädagogik, 1993. 5. sz. 857–870. o.)

Fordította: KOPP ERIKA

²⁸ von Humboldt 1980, 72. o. és Bohelmann 1989.

²⁹ Vö. Herbart 1956, 32. o.

³⁰ Bloch 1970.

³¹ Adorno 1977, 315. o.

NÉZŐPONTOK

A megértés problémája és a pedagógia

– Beszélgetés Bacsák Gáborral a posztmodern pedagógiáról –

A magyar pedagógia történetében valószínűleg először került sor (1993-ban) a posztmodern neveléstudomány alapkérdéseivel foglalkozó szemináriumra. Ez a szeminárium kezdetben fél éves volt, pedagógia és filozófia szakos hallgatóknak hirdette meg Bacsák Gábor a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Aki komolyan érdeklődött a téma iránt, az kiegészíthette ezt egy fél éves Gadamer-szemináriummal.

– *Hogyan jutott, adjunktus úr, arra az elhatározásra, hogy ilyen kurzust szervez?*

– Messzire nyúló felismerések érlelték az ötletet. Röviden most két dolgot említek. Egyrészt tapasztalatból is, ismervén valamelyest a magyar iskola mindennapi, gyakorlati problémáit – több mint 30 éve vagyok a pályán –, és a szakirodalomból is, úgy látom, hogy a pedagógustársadalom jelentős részének önértékelésével és valóságismeretével, a gyermek mentális világának és a lezajlott társadalmi változásoknak a megértésével vannak a legsúlyosabb gondjai. A megértés hiánya az oktatási rendszer szereplői közti konkrét ellentétek felismerésével függ össze.

Másfelől szűkebb szakterületemen, a filozófia oktatásában rendre találkozván a megértés problémájának történetileg kialakult számos megoldásmódjával, a „nagy elméletektől” a különböző beszédmódokig terjedő filozófiai tradíciókkal, de különösen a hatvanas évektől újra tematizálódó hermeneutikai¹ kérdéskör hatására úgy véltem, nagyobb szerepet kellene tulajdonítani annak a módnak, ahogyan a rendszer szereplői felfogják helyzetüket. A rendszer legalapvetőbb működési zavarának az tűnt számomra, hogy a pedagógiai gondolkodás túl lassan változik; az az értelmezési mód, amelyet elterjedten ön- és világmegértésünk rekonstrukciójához felhasználunk, erre alkalmatlan. Késik a szükséges paradigmaváltás a pedagógiában!

¹ „Az újkori történelem folyamán a hermeneutika területét legalább hat különféle módon határozták meg. Kezdetben a szó az értelmezés tudományát jelentette, elsősorban a szöveg helyes egzegézisének ([bibliai] szövegek magyarázata) elveit, de a hermeneutika fogalmának értelmezése – megközelítőleg történeti sorrendben – a következőkre is kiterjedt: (1) a bibliai egzegézis elmélete; (2) általános filológiai módszertan; (3) minden fajta nyelvi megértés tudománya; (4) a szellemtudományok (Geisteswissenschaften) módszertani megalapozása; (5) a lét és az egzisztenciális megértés fenomenológiája; és végül (6) a mítoszok és szimbólumok mögöttes jelentéséről feltáró felidézéssel egyben képmobilitás... értelmezések rendszere. Ezeket a meghatározásokat többnek kell tekinteni, mint egy-egy történeti állomást; mindegyik a megértés problémájának egy-egy fontos „pillanatára” vagy megközelítésére utal.” R. E. Palmer. In: A hermeneutika elmélete. Szeged, 1987. 101. o.

Manapság a hermeneutikának van egy átvittebb és tágabb jelentése is: a „megértés tudományaként” szokták emlegetni. Minden olyan jelenség vagy szituáció, amely szándékkal, értelemmel és jelentéssel (az angol *meaning* mindhiányt jelölő) telített, értelmezést kíván. Megfelelő „szöveg”-nek tekinthetünk – mint Paul Ricoeur írja – minden értelmes és jelentéssel bíró tettet, tehát magát a történelmet is. Továbbá a létezés, így az emberi jelenség is megfejtendő enigma, amely többértelműsége folytán „szimbólumként” fogható fel, s az mint olyan, értelmezésért kiált. Így válik lehetségessé az, hogy a pszichoanalízis is egy alapvető hermeneutikaként fogjuk fel a hermeneutika szót Hermész istennel, az isteni üzenet hírhőzőjével, az isteni titkok közvetítőjével, a szó kimondásával és lefordítójával szokták összefüggésbe hozni.” Fabiny Tibor: A hermeneutika tudománya és művészete. Uo. 5. o. Lásd még: Gadamer: Hermeneutika. In: Filozófiai hermeneutika (Szöveggyűjtemény) A Filozófiai Figyelő Kiskönyvtára 4. k. Budapest, 1990.

Arról azonban meg vagyok győződve, hogy helyet kellene kapniuk a tanárképzésben a hermeneutikai filozófia neveléssel/szocializációval összefüggő témaköreinek és azoknak a témaköröknek, amelyek maguk is új helyzetet teremtettek, paradigmatisuk változást jelentenek a pedagógiai gondolkodás számára (a modern pszichoanalízis legújabb fejezetei, az interszubjektív elméleti modelljei és ezek alkalmazásai; a médiák és a komputerizáció hatásai a mentális viselkedésre stb.).

Kissé elhamarkodott általánosítással azt mondanám, hogy legalábbis szándékom szerint, a modernizáció magyarországi kiteljesítésének (már amennyire egyáltalán megvalósult), egyszerűsített kritikájának elméleti tanulságait/implikációit próbáltam szóhoz juttatni ebben a kurzusban.

– *Mit jelent filozófiailag: megérteni?*

– A mai filozófiai diskurzusokban a megértés fogalma sokféle megközelítésben jut kifejezésre – szerencsére! De a figyelmes elemző szerintem találhat ezen sokszínű megközelítésekben egy irányba mutató tendenciákat. Ezért a válaszhoz azt az utat követem, hogy az egyes megközelítések ismertetése helyett (pl. *Lyotard*, *Habermas*, *Rorty*² és még sok más ismert gondolkodó megértésfogalma jöhetne szóba) összefoglalom azt, amit *közös intenciójuknak* vélek, vállalva ennek az eljárásnak igen súlyos ódiumát.

A megértésfogalom mögött rejlő problematikát tehát a következő szerint vázolnám (mondhatnám: a következőképpen értem félre!). A megértés esetében arról van szó, hogy mi, emberek, létünkben eredően, mindig konkrét ellentétek mentális és cselekvésszerű fel- és megoldásának formáit keressük; illetve részben már rendelkezünk e formák/minták egy meghatározott repertoárjával. Ekkor alkalmazásról (nyelvi és logikai kompetencia megletéről) van szó; részben azonban még hiányzanak az erre alkalmas formák – ez elég gyakori mind a hétköznapi, mind például a tudománnyal összefüggő létszituációkban –, de rendelkezünk a képességgel, hogy létrehozzunk ilyeneket, ez esetekben nyelvi és logikai performativitásról, a produktív gondolkodás képességéről beszélünk. Tehát megérteni, többé-kevésbé tisztán látni azt jelenti, hogy rendelkezünk azokkal a kulturális (gondolkodásbeli és cselekvési) modellekkel a készletével, amelyek segítségével ezeket az ellentéteket azonosítjuk, továbbá rendelkezünk azzal a többlettel, amelyek segítségével az ellentmondásokat (konfliktusokat) relatíve megoldáshoz, új mozgás-, illetve létmódhoz juttathatjuk, annak ellenére, hogy tapasztalati horizontunkon még csak most jelentek meg.

Ez utóbbi mozzanat a tárgyalt probléma legfontosabb összefüggése. Hiszen ha képesek vagyunk felismerni olyan ellentéteket (konfliktusokat) is, amelyek eddig meg sem jelentek problémahorizontunkon, mégis létrehozunk a kezelésükhöz szükséges megfelelő mentális és cselekvésformákat, rögzítjük ezeket azért, hogy

² *Lyotard*, Jean-François francia posztmodern filozófus (1924–) és *Habermas*, Jürgen német filozófus és szociológus (1919–) a frankfurti iskola második nemzedékéhez tartozik. A megértés (Verständigung) késő heideggeri paradigmájára nézve, valamint annak a kérdésnek érvelését illetően, hogy a különböző kultúrákon belül a nyelvek – egyéni megfogalmazások –, avagy a különböző elbeszélőműfajok összemérhetetlenek-e, a hogy mindez hogyan hat ki a társadalmi és ideológiai meggyőzés toleráns vagy erőszakos formáira, lásd: *A posztmoderna állapot*. Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Richard Rorty tanulmányai. Szerk. Bujalos István. Századvég Kiadó. Budapest, 1993. 298. o., főként a 179. o.-tól.

velük végigvihessük, relatíve feloldáshoz juttassuk az új *létkonfliktusokat*, akkor ez már nem pusztá reprodukció, nem pusztá *ismétlés*³ lesz!

Amilyen mértékben a vázolt folyamat tudatos, olyan mértékben vagyunk urai *egzisztenciánknak*⁴ (nem a világnak!) – röviden ezt szerettem volna mondani válaszként arra, hogy elvileg mit is jelent megérteni.

Igazában egy sürgető, még hátralevő és a pedagógiai kutatás számára is igen termékeny feladat az említett szerzők megértésértelmezésének olyan áttekintése, elemzése, amely a ma problémahorizontja felől igyekezne újraértelmezni ezt a gazdag tradíciót, és megkísérelné kiterjeszteni ezt a pedagógiai gondolkodásra.

Ha most egy rövid bepillantás erejéig mégis konkrétabb képet szeretnénk kapni a megértésprobléma társadalomtudományi jelentőségéről, a megértésfogalom lehetséges értelmezéseiről, akkor hadd iktassam ide *Heller Ágnes* A társadalomtudományok hermeneutikája című írásának (Magyar Tudomány, 1994/2. szám) az ön kérdésére is vonatkozó részét.

„Mikor mondhatjuk, hogy megértünk valamit? *Habermas* azt állítja, hogy egy személy akkor ért meg valamit, amikor megszerzi a dolog végrehajtására való kompetenciát. *Rorty* úgy gondolja, hogy ha megértjük a *nyelvjátékot*, akkor minden megértünk arról, hogy abban a bizonyos nyelvjátékban miért azokat a bizonyos lépéseket lépjük. E két javaslat különböző természetű, ám mégis van két közös vonásuk. Mindkét szerző úgy tárgyalja a megértést, mint szabályok és pusztán szabályok megértését, és mindketten azt gondolják, hogy van egy helyesen azonosítható és leírható pont, ahol eljutunk a megértéshez.” (149–150. o.) Kikiktatva most a további gondolatmenetet, nézzük a szerző rövid választát ugyanerre a kérdésre: „Minden megértés félreértést foglal magába; minden értelmezés félreértelmezést foglal magába.” (151. o.) Vagyis: *minden megértés ellentétek, ellentétes viszonyok értelmezését is jelenti!*”

– *Mit jelent mármost a megértés filozófiai fogalma a hétköznapiakban?*

– A megértésprobléma szerkezetének, tartalmának elméleti elemzése lehetővé teszi számunkra annak a társadalmi tanulási folyamatnak, vagyis mindennapjainkban máris zajló folyamatnak gyors, sikeres végbemenetelét, amelynek során a korábbi, alapvetően paternalisztikus-hierarchikus viszonyok között kialakult mentalitás átalakul egy nyitottabb, valóban toleráns; dialógus- és konszenzusképes, autonóm (szabad és felelős) mentalitássá. Legalábbis itt és most számomra ezt az áthangolódást jelenti; a filozófiai reflexió léte is azt jelenti, hogy az új diszpozíció már kialakulóban van!

Egy részletesebb válaszban ki kellene fejteni, hogy melyek az elméleti megértésmoделlek, melyik miféle kondíciókkal, milyen közvetítésekkel és hol kapcsolódik az említett mentalitásváltás generációkat érintő és igénylő folyamatába. Itt csak azt szeretném kiemelni, hogy a pedagógus szerepfelfogásának, egész pedagógiai gondolkodásunknak gyökeres, a fentiek miatt elodázhatatlan változásáról van szó, ahogy erről nagyon sokan, sok más összefüggésben persze már szóltak.

– *Ez a magatartás nem vadonatúj. A pedagógia korábbi évtizedeiben már osztályfőnöki metodikákba fogalmazták bele, mondván, hogy a jó nevelő nevelésfilo-*

³ Az önismeret „...olyan megismerés, amelynek folyamatában a megismerés tárgya is változik, teremődik... az én nem létezik másként, mint önismereti aktusok soraként, korábbi megértések és félreértések rakódtak bennük egymásra, és ezek újra meg újra megértett összességében teremődik az, amit személynek nevezhetünk... az ismétlés az önismereti lét logikájának, formájának alapfogalma.” (*Bókay Antal*: Az ismétlés: a lélek titkos törvénye. In: Kierkegaard Budapest. Fekete Sas Kiadó, 1994. 34–36. o.)

⁴ Egyéni életünk belső autonómiája meglétének mértékéről van szó.

zöfiai és lélekteni értelemben a tanítványa számára megszólítható. Mit ad hozzá ehhez a posztmodern? Mi kapcsolja az ön által leírt magatartást a posztmodernhez?

– Újfent elkelné egy alapos fogalommagyarázat. Remélve, hogy manapság egyre kevésbé kell a modernizáció, modernitás terminusokat magyarázni, javaslom, hogy beszélgetésünk idejére a posztmodern kifejezésen a *modernizáció kiteljesítését* értsük. Kiteljesedésen ez esetben nem lezárhatóságát, hanem olyan szabad viszonyok létrejöttét (a szabadságok kis köreibl), amelyekben mód van a valós alternatívák közötti felelős és korrigálható autonóm választásra. Röviden: posztmodernen az önkritikai-önkorrekciós potenciállal bíró modernitást értem. A pontosabb meghatározáshoz jobban kellene értenünk, hogy mi is történik velünk.

Még tovább könnyítendő a dolgom, a modernitás értelmezését illetően, hadd utaljam az érdeklődött *Heller Ágnes* és *Fehér Ferenc* immár könyvvé kerekedett cikksorozatához (A modernitás ingája. T-Twins Kiadó, 1993); a posztmodern terminus értelmezését illető problémák tekintetében pedig egy, sajnos megszűnt társadalomelméleti folyóirat körkérdésére adott válaszokhoz (Medvetánc, 1987/2. szám).

Miután sikerült kibújni a kérdés definíciót igénylő kényszere alól, rátérek a kérdés azon részére, hogy a posztmodern situációban – ha létezik! – vadonatúj követelmények fogalmazódnak-e meg vagy sem? Az a válaszom, hogy mivel a világban és a mi térségünkben régen érlelődő folyamatok ezek, nem egyértelműen újdonságokról van szó. Másrészt azonban a 89–90 óta bekövetkezett történelmi változások, a korábbi magatartás- és gondolkodásmódokhoz képest egy sok tekintetben ellentétes mentalitás társadalmi méretű kialakítását igénylik. Ez viszont közhely! Azonban ilyen méretű és tartalmú feladat előtt nem sokszor álltak az új generációk nevelői e hazában. Ez nemcsak új, de „körünkre is égett” feladat. Sajnos teljes mértékben igaz van *Horváth F. Miklósnak*, amikor azt írja: „Ha bizonyos távolságtartó szigorral szemléljük közoktatásunk történetét, azt kell elismernünk, hogy a Ratio Educationis kihirdetése (1777), az Eötvös József nevéhez fűződő általános tankötelezettség bevezetése óta (1868) szinte változatlan iskoláink belső struktúrája, egy-egy tanóra felépítése, anyagközlés és számonkérés, az »előállítandó« embertípus. Változatlan a közvetített értékrendszer, változatlan az oktatás résztvevőinek viszonya, változatlan az az ízlésvilág, amely megszabja a kultúra és a tudomány tananyagként elsajátítandó szegmensét.” (Hiány, 1994. május, 18. o.) Minden állítás persze részletes kifejtésre szorulna, a vonatkozó szakirodalom alapján azonban, úgy látom, az ítélet igazságához nem sok kétség fér. Minden eszközzel támogatandó kivételeket sokat ismerek magam is.

Jóllehet hazánkban a torz modernizáció kiigazítása, végigvitele még történelmi lecke, mégis, mivel az iskola stratégiai fontosságú intézménye a nemzetnek, annak tanterveit, céljait a benne dolgozók szerepfelfogását – a világban már működő, a médiákon keresztül reánk is hatással bíró posztmodern életérzés és történelmi tudat miatt – ennek értéktartalmaira figyelemmel kellene megtervezni/kialakítani, felépíteni. Ez lehetséges és szükséges! Az a társadalomtudományi háttéranyag, amely a követendő „emberideál” egy pedagógiai megfogalmazásához szükséges, évtizedek óta rendelkezésre áll. Talán politikai akarat is lesz a szükséges döntésekhez, de sok valódi vita, eszmecsere is kell, ami nélkül a pedagógustársadalom nem tud megszabadulni beidegzettségaitól.

Végül azt is válaszolhatnám, hogy nincs új a nap alatt! A Waldorf-iskolák pedagógiája már igen korán érvényesítette a változt mentalitás egyes lényeges elemeit, például a legfontosabbat, az autonóm személyiség képességeinek közép-pontba állítását. Talán az sem teljesen véletlen, hogy ennek a pedagógiának és iskolatípusnak az elterjedése, hazánkban (1988 óta) és a világban (a 70-es évektől) jelentősen felgyorsult és tart ma is!

– *Hogyan vezette rá az érdeklődése, hogy meghirdesse ezt a kurzust?*

– Az eddig említett elméleti irodalomból származó ösztönzéseken túl szépirodalmi élményeim is meggyőzték arról, hogy fontos, tanítható, közvetítésre érett problémákba ütköztem. Az egyik ilyen élményemet a posztmodern életérzés mibenlétéről *John Irving* Garp szerint a világ⁵ című művének köszönhetem. Aprópó: Garp szerint a világ; és *Kornis Mihály* szerint a világ? A Napkönyvben⁶ úgy gondolom, eljutottam az írás tekintetében a felnőttkorba. Oda, hogyha becsületesen igyekszem írni, akkor nincs olyan, hogy *világ*. Az objektív valóságot nem ismerhetem el, hanem csak azt mondhatom, hogy *én szerintem* hogyan van a világ. Ez azonban nem azonos a szubjektivitás ítélkezésével... Számomra nagyon ellen-szenves a posztmodern alternativitásfogalom, vagyis hogy minden igazság egyenrangú egymással, és töröm a fejem egy esszén, aminek az volna a címe, hogy *Ki jön a posztmodern után?* Mondandóm lényege az volna, hogy az *Én* jön utána, ... az önmagát folyamatosan a saját keletkezésében rajtacsúfó, a saját gondolatainak keletkezését eleve kritikával szemlélő, magára a gondolat születésére figyelő *Én*.” (Beszélő, 1994/22. szám 34. o. Kiemelés K.G.-tól!) Bölcsészül szólva: ebben a szövegben metateoretikus gondolkodásra szocializált *Én*-ről van szó. Az élményeim lefordítva szavakra (!) mindezt én úgy értettem, hogy ez az *Én* csak egy *megértő létmódban élő Én* lehet. Számomra segítségükkel evidenciává lett: a mentalitásváltás mindenki számára a hétköznapi problémájává vált! Lehetséges, hogy egy pedagógusokat tanító pedagógus erre ne reagáljon?

Már-már monomániámmá vált az a meggyőződés, hogy a valóság (a világ és benne önmagunk) megértése, tulajdonképpen alapzatának, a konkrét ellentétek/ellentmondások összességének megragadását jelenti. Elégge el nem ítéltetően ezt szeretném sugallni a két mottóval is, ami a hallgatók számára készült, a kurzus tájékoztatójának elején olvasható. Az egyik *Nicolaus Cusanustól*⁷ való és azt mondja, hogy „ellentétek keresztezési pontja: ez az egész világ”. A másik – itt most kihagyva, de nem elfelejtve a közbülső, közöttük felhalmozódott rendkívül fontos problémátörténeti hagyományt! – *Niels Bohr*⁸ tudománytörténeti jelentőségű mondata: „Az ellentétes dolgok nem állnak ellentmondásban egymással, hanem kiegészítik egymást.” Ez a komplementaritási elv nem szigorú, de autentikus megfogalmazása, amely máig fontos elem a fizikai valóság mibenlétének értelmezéséhez.

Ha ehhez hozzáveszem azt a szakmai közhelyet, hogy a nevelési/nevelődési folyamat alapvetően sajátos konfliktusok és megoldásmódjuk láncolata, kognitív és viselkedésbeli disszonanciáktól áthatott folyamat, akkor kézenfekvő a modern, mai

⁵ *Irving, John*: Garp szerint a világ. Árkádia Kiadó. Budapest, 1988.

⁶ *Kornis Mihály*: Napkönyv. Pesti Szalon Kiadó, 1994.

⁷ *Nicolaus Cusanus, Nicolaus von Kues Krebs* (1401–1464): német tudós és főpap. Bíboros, pápai diplomata. Sokat tett a népoktatásért. A reneszánsz kori teológia egyik megújítója.

⁸ *Bohr, Niels* dán fizikus (1885–1962). Nobel-díjas (1922).

filozófiai és pedagógiai teljesítmények összekapcsolása, ahogy erről persze jelentős nevelésfilozófiai tradíciók is szólnak.

Úgy véltem tehát, hogy a hermeneutikai fordulat lehetővé teszi a pedagógiai gondolkodásban végbemenő változások jobb megértését, de ami még fontosabb, a pedagógiai folyamat konfliktusainak, mélyebb megértését. Ezt a lehetőséget csak növeli, hogy a filozófián és a pedagógián kívüli tapasztalati horizontunk is jelentősen bővült. Létrejötték olyan eredmények, amelyek programszerűen *mentálhigiénés* konfliktusok megoldására születtek ugyan, de – véleményem szerint – megfelelő módosításokkal, adaptálni lehet a nevelés konfliktusainak megoldására is.

– Milyen eljárásokra gondolt? Pszichotechnikára csupán? Vagy ezen túl dialektikai eszközöket is tud ajánlani a megértő tanár megértő pedagógiája számára?

– Erre vonatkozóan a Watzlawick⁹ és társai rövidterápiás módszerei jutnak eszembe. Ezeket egy Palo Alto-i¹⁰ pszichológuscsoport dolgozta ki. A mentális konfliktusok, problémák kezelésére olyan eljárásokat dolgoztak ki, amelyeket – érdekes módon! – elvi alapjukat illetően, interdiszciplináris jellegükön túl, az „a és nem-a” közötti választás logikája helyett a „nem a, de nem is nem-a” logikájára alapoztak. Egyidejűleg rámutattak, a Zentől Hegelen át Wittgensteinig, áttekintve a probléma történetét, hogy az erre alkalmas fogalmi eszközök tulajdonképpen régen léteznek (id. mű 124. o.). Amit ehhez óvatosan hozzáteszek, az az, hogy módszereiket alkalmazni lehet az oktatás-nevelés konfliktushelyzeteire (bizonyos esetekben ezt ők is megteszik, [lásd id. mű 173–174. és 178. o.]), de úgy gondolom, hogy még nagyon sok, szisztematikus és adaptációval összefüggő, multidiszciplináris elemzőmunkára van szükség ahhoz, hogy pedagógiai eszközök közvetlen kiindulópontjaként szóba jöjjenek. A közvetítés teória és praxis között e vonatkozásban még jórészt hiányzik.

Szeretném aláhúzni, hogy elsősorban egy gondolkodásmód, egy szemlélet paradigmátikus megváltoztatásának lehetőségéről beszélek, nem kész, megértő pedagógiai eszköztár létezéséről. De fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy Watzlawick és társai a konfliktusok és feloldásmódjuk mint probléma számára a megszokottal ellentétes logikán alapuló konceptuális sémát és erre alapozott technikákat hoztak létre. Ezért úgy vélem, jogos a várakozás, hogy az általuk alkalmazott megfontolások és technikák kiterjesztése, alkalmazása speciálisan talán különböző, de elvileg összefüggő tématerületre ugyanolyan sikeres lehet.

Közismertek a modern pszichoanalízis eredményeinek alkalmazásai a pedagógiában. A következő példával, az első öt év lelki fejlődésének megértése kérdését illetően, Fraiberg¹¹ magyarul is megjelenített sikerkönyvére utalnék, amelyet ugyan

⁹ P. Watzlawick–J. H. Weakland–R. Fisch: Változás. A probléma keletkezésének és megoldásának elvei. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.

¹⁰ Palo Altóban (Kalifornia) működik a Mental Research Institute. Itt dolgozta ki G. Bateson, J. Haley, D. D. Jackson és mások társaságában Watzlawick az interperszonális kommunikáció elméletét. Alapfeltevése szerint a személyiség mint társadalmi – társas – lény annyira függ a másokhoz fűződő kapcsolatától (különösen gyermekkorban és kóros érzelmi állapotban), hogy igen összetett kommunikációs rendszert alkalmaz a kapcsolatok kiépítésére és ápolására. Ennek csak egyik lehetősége a verbális nyelv. Sokszor vele egyenrangúan fontos a nem verbális kommunikáció. Az sokszor ösztönös, nem eltervezett, viszont nagyon sokat kifejez az érzelmeiből s indulatokból. A nyelvet kiegészítő kommunikációs rendszert nevezik metakommunikációnak. Szerépné ismerhetjük a nevelői magatartáshoz kapcsolódó úgynevezett rejtett tantervből is. A Palo Alto-i tudományok iskola a beteg kommunikatív viselkedését manővernek, üzenetnek fogja fel, s abból kiindulva, hogy a megzavart kapcsolattartás mélyebb összetevőit csak a kommunikációs stratégiák értelmezése útján ismerhetik meg, ezekből az értelmezésekből kiindulva különféle terápiás eljárásokat dolgozott ki. Ezeket megfelelő változtatásokkal a nevelésben is hasznosítani lehet.

¹¹ Fraiberg, Selma H.: Varázsos évek. Hogyan értsük meg és miként kezeljük a korai gyermekkor problémáit. Park Kiadó, Budapest, 1990.

elsősorban szülőknek írt, s amelyben a gyermeki személyiség fejlődésproblémáinak megértő feltárása és a beavatkozás eszköztára a modern pszichoanalízis egy meghatározott értelmezésén alapul. Témánk szempontjából modellértékű e könyvben az énkialakulás konfliktusainak ábrázolása (id. mű 124. és köv. o.). Továbbá: messzemenő pedagógiai következményei lehetnek annak is, ami kiderült „a pszichoanalitikus tevékenység mélyseges nyelviségéről, hermeneutikus természetéről” – mondja tulajdonképpen *Bókay Antal* a győri Műhely (1992) pszichoanalízisszámbában, amelynek jelentőségét témánk, az önmegértés paradigmaváltozása szempontjából nem lehet túlbecsülni: „Az önmagunkat teremtő beszéd átalakulása megváltoztatja az ember felfogásának lehetséges stratégiáit, a társadalom- és human tudományok természetét, nyelvét.” (5. o.)

Elhamarkodott következtetésem e pontban az, hogy lehetséges gyakorlatilag hatékony reagálásmódok, nevelő hatások produkálása a megfelelő – mind az általános, mind a speciális konfliktuskezelésre vonatkozó ismeretek – gondolkodásmód megértése és elsajátítása után! Nem tudom, van-e megértő oktatásmélet, megértő nevelésmélet, de kell lenniük! Ez a meggyőződésem a hermeneutikai megértésfogalom paradigmatiszta jelentőségének felismerésén alapul.

A megértés hermeneutikai fogalmának gadameri felfogását illetően pedig az érdeklődött, aki monográfiák elolvasása helyett megelégszik vázlatos, de pontos ismertetővel, a téma hazai másodlagos irodalmának egyedülállóan kiváló írásához, *Fehér M. István* Gadamer¹² és a hermeneutika című cikkéhez utalom (Valóság, 1987/10. sz. különösen 77. o. és a köv.). Eszerint a megértés/értelmezés „az embernek a dolgokkal s többi embertársával való kapcsolatát véges-végig jellemzi ... nem módszerfogalom, hanem magának az emberi életnek a létjellemzője”. Mindebből következik az autoritások, a hagyomány, az előítéletek, a tapasztalás, a tudomány – a nevelésben is kulcsszerepet játszó – fogalmainak radikális újraértelmezése, hogy csupán a pedagógia szempontjából releváns jelentésváltozásokat említsen.

– *A pedagógia távlatokat állít a neveltek elé, s hozzá fogódzókat kínál. A posztmodern életérzés, gondolkodás és a teória pedig – már amennyire én értem! – tagadja a távlatokat, a nagy elbeszéléseket.*¹³ *Hogyan egyeztethetők össze az ellentétes minőségek a posztmodern pedagógiában?*

– Ha egyáltalán létrejön valami olyasféle elmélet, amelyre ez a név ráillik – hangsúlyozni szeretném, csak mint egy létrejövő alternatíváról beszélék a *posztmodern pedagógiáról* –, akkor az maga is mint sajátos konfliktusok megragadásmódjainak/kezelésmódjainak (megértésének) egy sajátos összefoglalása fog létezni; lesznek benne inkonzisztenciák, s kellő tapasztalatok felhalmozódása után egyszer maga is megint alapvetően (paradigmatikus értelemben) átalakul. De éppen azért, mert ellentétek megragadására, konfliktusos létezésre szocializál a

¹² Gadamer, Hans-Georg német egzisztencialista filozófus (1900). Fő műve: *Igazság és módszer*. Egy filozófiai hermeneutika vázlata. Gondolat, Budapest, 1984.

¹³ Grand récit, metanarratíva: a társadalom- és természettudományokra mint elméletekre vonatkozó, filozófiai síkú, másodfokú elmélet, rendszerint átfogó, legitimáló jellegű céltételezés.

„A posztmodern a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlansággal határozom meg... A legitimáció metanarratív apparátusának elavulása egybeesik a metafizikus filozófiának (a szerző a marxizmust is ide sorolja – K.G. megj.) ... és az arra alapozott egyetemnek mint intézménynek válságával. Az elbeszélő funkció elveszti működését: a nagy hőst, a nagy személyiségeket, a nagy utazásokat és a nagy célt. Szétoszlik az elbeszélő és egyben denotatív, elíró, leíró stb. nyelvelemek felhőiben... A nagy elbeszélésnek után honnan fakad a legitimitás? Légy operacionális (azaz észszerű) ... Az operacionális kritériuma technikái jellegű, nem alkalmas az igazság és az igazságosság megítélésére” – fejtegeti Jean-François Lyotard: *A posztmodern állapot* című tanulmánygyűjtemény 8-9. oldalán.

fentiekben jelzett értelemben, eredményesebb, hatékonyabb is lehet, mint a klasszikus paradigma.

A nagy elbeszélésekkel kapcsolatos bizalmatlanság – ma így látom – megalapozott. A gondolkodástörténet számomra felfogható és követhető fejleménye, hogy bizonyosodott a „nagy elméletek” lehetetlensége, alkalmatlanságuk az ember önmegértésére, a globális ellentmondások kezelésére. Erre alkalmiasabbnak tűnnek az elméleti gondolkodás azon formái, amelyek középpontjában a konfliktus-probléma van ugyan, de ezt körülveszi a tolerancia és pluralizmus aurája, ami nélkül a gondolat nem lehet szabad. Ilyennek tűnnek a hermeneutikai fordulat (körülbelül a hatvanas évek eleje) óta létrejött filozófiai hermeneutikák, gondolkodás- és beszédmódok. Erre szemléletmódjuk, a mindenkori tradícióhoz való viszonyuk két alapvető sajátossága mindenképpen biztosíték. Az egyik jellemzője, hogy önmagukat is – minthogy az ember visszavonhatatlanul történeti lény – a tradíciók részének, eredményének tudják, elismerve/értékesítve ezzel azok igazságigényét; másrészt bennük és segítségükkel a jelen tudásának horizontja felől történik a tradíciók újratematizálása/újragondolása. E szemléletmód eredménye, *Fehér M. István* találó kommentárját idézve: „Mi mássá leszünk, a hagyomány pedig a jelen horizontja felől ismét elevenné válik.” (Id. mű: 79. o.) Ennek messze ható pedagógiai jelentőségét itt most nem részletezném.

Sem a nagy filozófiai rendszerekről, sem más filozófiai tradíciókról nem lehet és nem szabad tehát eleve lemondani! A valóban „épületes”, termékeny elméleti gondolkodás/diskurzus a kor mindenkori kihívásai felől újra és újra elevenné tudja tenni az elméleti hagyományt, a lehető legkevesebbet veszítve belőle. Mi egyáltalán a gondolkodás, ha nem az a munka, amelynek révén létrehozuk azokat a mentális formákat, amelyek lehetővé teszik számunkra mindkét, a múltbeli és jelenlegi, átmeneti, mégis egyidejű igazságigényének érvényesítését? (Itt kérek elnézést a hermeneutika művelőitől a leegyszerűsítő megfogalmazások miatt, amelyeket válaszaimbam elkövettem.)

A kérdésben megemlítt ellentétek tehát akkor és úgy egyeztethetők össze valamiképpen, ha – a filozófiában zajló, fentiekben bemutatott fejlemények értelmezése helytálló, és ha igaz, hogy a pedagógiai gondolkodásban is valamiféle *paradigmaváltás* zajlik. Úgy érzem, erről van szó, akár akarjuk személyesen, akár nem. Én egyelőre a posztmodern pedagógia elnevezést javaslom, de belátom, hogy ez merő önkény tőlem. Mindenesetre kezelhetetlen, végzetes és feloldhatatlan ellentéteket sem a reálfolyamatokban, sem a pedagógiai gondolkodásban nem látok, noha nagy az értetlenség, szóvita, s vannak olyan álláspontok, amelyek valószínűleg csak képviselőik kihalásával tűnnek el végleg.¹⁴

– A kurzus címe mindenesetre azt ígéri, hogy a nevelésfilozófia skáján a hallgató koherens elméleti eligazítást kap gyakorlati nevelési problémáihoz. Mit ígér a posztmodern nevelésfilozófia ezeknek a gyakorlatias szellemű pedagógia szakos hallgatóknak?

– A jó elmélet egyszersmind a leggyakorlatiasabb. De persze ezzel nem szeretném kikerülni a kérdésben rejlő valódi problémák megválaszolását. Bevallom, fogalmam sincs, hogy a mindennapi pedagógiai munka módszertanához – ha a kérdésnek ezt az oldalát tekintem –, mit adhat pluszként az a pedagógusmentálitás, amelyről beszélek; vajon milyen didaktikai, pláne szakdidaktikai elvek és metodikák, nevelői reagálásmódok következnek a feltételezett *paradigmaváltás*-ból? Szerencsére azonban a *paradigmaváltás* a gyakorlatban is zajlik, és sokan

¹⁴ Lásd. Th. Kuhn: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat, Budapest, 1984. 202. o. és skk.

vannak, akik megújulásról nagyon régen gondolkodnak, keresnek utakat. Mindezt a megértő paradigma felől át kellene a szakmának gondolnia, végre szabadon végig kellene vitatnia. Ennek eredménye lehet a gyakorlatilag is hasznosítható útmutatások összefoglalása.

A koherenciára nézve pedig a korábban elmondottakból is kiolvasható válasszom az, hogy hagyományos értelemben koherens (ellentmondásmentes) elméleti eligazításról szó sem lehet, mert javaslatom a *pedagógiai gondolkodás középpontjában magát a konfliktusmegértés problémáját helyezi*. A feltételezett paradigmaváltás – ha jól látom – hogy mind a köznap, mind a tudományos gondolkodás konfliktuskerülő, ellentmondást kizáró jellegét megkérdőjelezi. Az új paradigma új alapokra helyezi ismereteinket a gyermekről, a pedagógusról (önmagunkról), a társadalmi környezetről, és ezzel segíti a pedagógiai gyakorlatot.

– *Van-e az így felfogott posztmodern nevelésfilozófiának igénye azokkal az ismeretekkel szemben, amelyeket a diákok képzésük során elsajátítanak?*

– Ez a kurzus azzal, hogy az autonóm személyiség nevelésének fókuszába igyekszik állítani a konfliktusmegértés problémáját, a maga részéről *atomnyi hozzájárulás* kíván lenni a magyar iskola és *pedagógia megújulása* ügyéhez. Leendő pedagógusokkal és mindenki mással szemben, aki részt vállal ebben az ügyben, alapvető követelmény/igény, hogy a jelen szükségletei felől áttekintse a szóba jöhető tradíciókat, mindenekelőtt a *neveléstörténet és a neveléstudomány* tanított és alkalmazott korpuszát, és egy sokoldalú eszmecserében konszenzusra jusson a nevelési célokat illetően. Csak ebben a szisztematikus, majdnem azt mondtam: sziszifuszi munkában fogunk rátalálni a megfelelő utakra. Nincs királyi út! Magam legfájóbb tapasztalata, hogy nemcsak a tanárszakos, de a pedagógia szakos hallgatók körében mennyire nem élő hagyomány, nehezen aktivizálható, alig mozgósítható tudásanyag a magyar és egyetemes *neveléstörténet*, de a magyar és egyetemes *nevelésfilozófia* is. Holott ez csupán kiindulópont, az alkalmazás első szakasza. Legalább ilyen súllyal jönnék számításba a *lélektan*, a *szociológia*, a modern *logika* pedagógiai problémák szempontjából releváns területei; a hazánkbeli lemaradások felszámolásáról most nem is szólok. Hiányos a gondolkodástörténeti háttér, hiányzik a filozófiatörténeti alap. (A magam részéről szeretném feldolgozni a gondolkodástörténet teljesítményeit, mondjuk *Schleiermachertől Derridáig*,¹⁵ abból a szempontból, hogy mennyire relevánsak gondolataik a nevelés, a szocializáció mai problémáit illetően.) Hogy végül is sokak közös munkájának az eredménye posztmodern pedagógia lesz-e? Nem tudom! A beszélgetés vége felé rá kell jönnöm, hogy hamarabb szóba lehetett volna hozni azt az átfogó problematikát, amely eredetileg is alapja/háttérre a pedagógiai gondolkodás megújításának: *a szabadság problémájáról* van szó! Most, úgy érzem, eredeti intenciómnak jobban megfelelné, ha a *szabadság pedagógiájáról beszélhetnék posztmodern pedagógia helyett*. De ez egy másik, mai pedagógiáról szóló „elbeszélés”, diskurzus témája lehetne.

Az interjút *KRONSTEIN GÁBOR* készítette

¹⁵ Egy ilyen áttekintésnek az említettekén kívül fel kellene ölelnie még legalább *Dilthey, M. Weber, Heidegger* vonatkozó gondolatait, és még sok másét is!

LÁTÓKÖR

Az ókor egyik nagy bölcséleti értéke a helyes gondolkodás módszerének, Arisztotelész szavaival „a gondolkodás művészetének” rendszerbe, szabályokba foglalása, azaz a logika tudományának megalkotása.

A logika minden magasabb szintű oktatás egyik legfontosabb elemévé vált. A középkor teológiai stúdiumai éppúgy nem nélkülözték, mint a jogi, politikai, sőt az orvosi és a természettudományi képzés. Az intézményes középiskolázás kialakulásával és kiterjedésével mind szélesebb rétegek tanulmányozták a világos fogalomalkotás, a helyes következtetés szabályait. A logika lassan az általános műveltség részévé lett. Ebben minden valószínűség szerint annak is jelentős szerepe volt, hogy megjelent a történelem színpadán az ókori demokrácia hagyományaira – a logika bölcsőjét jelentő sajátos társadalmi közegre – épülő klasszikus polgári demokrácia. Az a társadalmi forma, amelynek egyik fontos alapja a különböző társadalmi csoportok álláspontjának pontos fogalmi megjelenítése, az eltérő felfogásokat képviselők közötti vita, az egyes álláspontok melletti érvelés. A logika az elvont tudományosság piedesztáljáról lekerült a mindennapok világába. Egykori ünnepnapi tudásból a demokraciatechnika fontos elemévé vált.

Magyarországon a hetvenes évek közepéig mind a gimnáziumokban, mind pedig a tanárképzést folytató egyetemeken és főiskolákon oktattak logikát. Aztán valamelyik reform megszüntette a logika önálló tárgyként történő tanítását. A logikus gondolkodásra nevelés fontosságát természetesen senki sem kérdőjelezte meg, de az akkori szakértők úgy ítélték meg, hogy a klasszikus formális logika anyagának tanítása ennek nem a leghatékonyabb eszköze. Pedagógusgenerációk nőttek fel logikaoktatás nélkül. A logika törvényeinek ismerete nálunk lassan kikopott a műveltségéből. Egy olyan műveltségelem tűnt el, amely, amint már utaltunk rá, a fejlett polgári demokráciák fontos eszköztudása.

Talán ennek az ellentmondásnak a felismerése jegyében tekinti a Nemzeti alaptanterv a filozófiaoktatás egyik alapvető céljának hogy „továbbfejlessze a tanulók absztrakt gondolkodásra való képességét. A világos fogalomalkotás, az ítéletalkotás és következtetés elsajátítása elősegíti a vitaképesség kialakítását, valamint az előítélet-mentesség és türelem megvalósulását.”¹ Kétségtelen, hogy ezt a célt sokféle módon lehet elérni. A sokféle lehetőség közül csak egy a logikaoktatás. A demokrácia gyakorlásához szükséges képességek kialakítása érdekében is szükségesnek ítéli a NAT, hogy a pedagógusok gondot fordítsanak „(...) olyan közös problémamegoldási, tanácskozási, érvelési technikáknak az elsajátíttatására, amelyekben a tanulók a gyakorlatban is kipróbálhatják az egymás meggyőzésére vezető módszereket és eljárásokat”.²

A logika tanítása során nem törvényszerű a száraz, unalmas tananyag-feldolgozás. A legelvonatottabb logikai problémákról is lehet érdekesen és közérthetően beszélni. Ezt igazolják G. Havas Katalinnak a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt keretében megjelenés alatt levő könyvei. A „Logikus!” általános iskolák felső tagozatos tanulói részére készült. A logikai ismeretek közlése – a szokásos tankönyvek száraz és unalmas előadásmódja helyett – itt gyerekek közötti párbeszédek formájá-

¹ Magyar Közlöny, 1994. március 12. 951. o.

² Uo. 950. o.

ban, logikai játékok, találós kérdések, versek és elbeszélésrészletek elemzésén keresztül történik. A másik könyv: „Arisztotelészről napjainkig” középiskolai tanulók és főiskolai hallgatók részére készül, de ezzel szélesebb olvasókörzéség körében is sikerre számíthat. Ebben a szerző előadások, szemináriumi foglalkozások és az ezeken részt vevők közötti beszélgetések leírásával mutat be különböző logikai rendszereket és elemzi ezek tudományfilozófiai vonatkozásait.

Az Új Pedagógiai Szemle néhány számában részleteket közlünk e készülő könyvből, azt remélve, hogy sikerül felkelteni az érdeklődést a logika tanulmányozása és tanítása iránt.³

G. HAVAS KATALIN

Fejlődik-e a tudomány?

– Hello, István! Ezer éve nem láttalak, hol voltál?

– Szia, Jancsi! Képzeld, Görögországban voltam egy hónapig. Augusztus elején Marival vállunkra akasztottuk a tarisznyánkat és elindultunk. Hátul a zsák, elől a fiahordóban a kis Mari. Voltunk Athénban, Delphiben, Epidaurosban, Mükénében. Néha már „múzeum- és rommérgezést” kaptunk. Dög meleg volt, borzasztóan elfáradtunk, de megérté.

– Öregem, ti aztán bátor emberek vagytok, hogy ennek az útnak nekivágtatok! Mi tetszett a legjobban?

– A legjobban? ... Hát ezt nehéz így megmondani... Talán az epidaurosi színház. De igazából nem is a látvány és a csodálatos környezet, hanem az, amit az egyik idegenvezető mesélt az akusztikájáról és amit magam is kipróbáltam: a színpad közepén leejtett pénzdarab csörrenése a hatalmas nézőtér minden pontjáról hallható. Olyan akusztikát teremtettek az i. e. IV. században, amilyent mi a modern berendezéseinkkel, erősítőikkel, hangfalakkal stb. aligha tudunk létrehozni. Mi van? Csodálkozol, hogy pont ezt emlitem. De bennem éppen ott Epidaurosban fogalmazódott meg néhány olyan kérdés, amelyek aztán egész utamon és még most sem hagynak nyugodni.

– Mégpedig?

– Igaz az, hogy a tudományok története egy fejlődési folyamat? És a művészetek? Igaz az, hogy fejlettebb a mai kor művészete, mint az előző koroké volt? Vagy egyszerűen csak arról van szó, hogy egy-egy korszak művészete más, és a különböző korok művészi alkotásai színvonalukat tekintve összehasonlíthatatlanok? Egyáltalán, mi az, hogy „fejlettebb”?

– Ez úgy néz ki, mintha *Thomas Kuhn* bizonyos követőinek a tudományokra vonatkozó nézetét érvényesnek tekintené a művészetekre is.

– Na menj már! Nem is ismerem *Thomas Kuhn* felfogását. Ezek csak az én gondolataim. Ki az a *Thomas Kuhn* és miféle „bizonyos követőkről” beszélsz?

³ Felhívjuk kedves olvasóink figyelmét arra, hogy a könyv szerzője G. Havas Katalin – a filozófiai tudományok doktora – 1995. februártól logikatanfolyamot tart (bármely tantárgyat oktató) tanárok részére. Bővebb információ szerkesztőségünkől vagy a CONINFO Kft.-től kapható (Levelezési cím: 1134 Csanádi u. 18. IV. em. 2. Telefon: (20) 351-819 Fax: 129-9836)

- *Thomas Kuhn* tudománytörténész. 1962-ben megjelent egy könyve⁴ a tudományos forradalmak szerkezetéről, ami rengeteg vitát váltott ki. Még ma is vitatkoznak róla a filozófusok.

- Te olvastad?

- Igen, magyarul is megjelent.⁵

- Tényleg érdekes?

- Nagyon. Tudományfilozófiai munkájában *Kuhn* szembehelyezkedett az addig uralkodó felfogással, amely úgy tekintett a tudományok fejlődésére, mint a tudás felhalmozódásának kumulatív, vagyis folytonosan növekvő folyamatára.

- Kik képviselték ezt?

- Ilyen felfogása volt az ún. Bécsi Kör kezdeményezte logikai pozitivistá irányzatnak, de lényegében így szemléli a tudományokat az őket sok tekintetben bíráló *Karl Popper* is. Mind a két irányzat a tudományos megismerés elemzését a logikai analízisre korlátozza. Azokat a logikai, módszertani előírásokat igyekeznek megadni, amelyekkel a tudományos és a nem tudományos ismeretek elhatárolhatók egymástól.

- Na és ez talán baj?

- Nem, nem hiszem. Úgy gondolom, hogy azok a logikai eljárások, amelyeket kidolgoztak valamely tétel igazságának megállapítására, nagyon fontos ismeretek. De arról van szó, hogy ezek nem elégségesek a tudomány és a nem-tudomány elhatárolására.

Ha jól értem, *Kuhn* éppen azt mutatja meg, hogy az, hogy mit tartunk tudományos ismeretnek, az nem független a történeti, a szociológiai, a pszichológiai vonatkozásoktól. Szerinte a tudományos ismeretek felhalmozódásáról csak egy-egy korszakon belül, egy-egy szemléletmódon belül értelmes beszélni. Az ilyen normál tudományos tevékenység szakaszában a tudósok elfogadnak bizonyos tételeket mint alapigazságokat, és elfogadnak bizonyos módszereket arra vonatkozóan, hogy hogyan kell a felmerült problémákat megoldani. Ez *Kuhn* szerint a rejtvényfejtés korszaka. Azonban az ilyen korszaknak egyszer szükségképpen vége szakad. Ugyanis kiderül, hogy vannak olyan problémák, amelyek ellentmondanak vagy talán csak ellentmondani látszanak az elfogadott alapigazságoknak. Az is kiderül, hogy ezek megoldására az elfogadott „rejtvényfejtési módszerek” nem alkalmasak. Ilyenkor tudományos forradalom következik be.

A tudományos forradalmak során gyökeresen átalakul a szemléletmód. Ahogy *Kuhn* mondja; a tudományos forradalomban „maga a tudományos munka színterét képező világ alakul át”.⁶ „Amik a forradalom előtt kacsák voltak a tudósvilágban, azok utána nyulak.”⁷

- Micsoda? Na ne bolondozz!

- De, tényleg ezt mondja. Ez nem badarság. Mindjárt lerajzolom neked, mire céloz itt *Kuhn*.

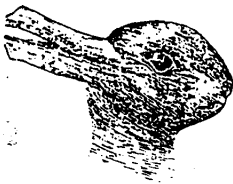
⁴ T. S. Kuhn: *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago, 1962.

⁵ T. S. Kuhn: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest, 1984.

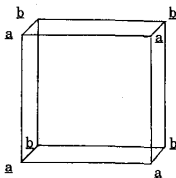
⁶ Uo. 24. old.

⁷ Uo.

– Nézd az ábrát, aztán fordítsd el a papírt 180° -os szögben, és nézd úgy! Mit látsz?



– Egy kacsát. Nem, ... mégsem, ... egy nyulat. Valóban, egyszer kacsát látok, egyszer meg nyulat! Ilyen példát én is tudok, többet is. Itt van például ez a kocka:



Ha először az a csúcsokra nézel és csak futólag a b csúcsokra, akkor a látszik az előtérben lévőnek, és fordítva, ha előbb b csúcsokra nézel, akkor azok látszanak az előtérben levőknek.

– De egyszerre kétféleképpen nem láthatod! Nahát, ilyen különböző a látásmódjuk a különböző tudományos közösségek tagjainak, és ezért egy kicsit mindig más malomban örölnek.

– Egy kicsit más malomban örölnek, vagy teljesen más a malom? Mást és mást örölnek benne más-más emberek? Át lehet-e menni egyik malomból a másikba? Megörölhető-e két különböző malomban ugyanaz a mag?

– Stop! Ne is folytasd, habár én is tudnám még folytatni. Például ha ugyanazt a magot viszem két különböző malomba, ugyanaz az örlemény lesz belőle az egyikben, mintha a másikba vittem volna?

Ezek a kérdések mind analógok a tudományfilozófia nagy kérdéseivel. Például: Megérthetik-e egymást különböző tudományos közösségek? Lefordítható egy tudományos forradalom előtti eredmény a forradalom utáni tudósközösség nyelvére?

– És Kuhn mit gondolt erről?

– Egyesek azt a következtetést vonták le Kuhn szavaiból, hogy ezekre a kérdésekre „nem” a válasz. Rájuk gondoltam, amikor „bizonyos Kuhn-követők”-ről beszéltem. Például Feyerabend úgy véli, hogy a különböző tudományos elméletek

egymással összehasonlíthatatlanok. Kuhn viszont a könyve 1969-es kiadásához írt „Utószó”-ban azt írja, hogy ő nem foglal el ilyen radikalista álláspontot. Szerinte az elméletek különböző szempontok alapján rangsorolhatók. Például rangsorolhatók egyszerűségük vagy érvényességük köre, más szaktudományokkal való összeegyeztethetőségük, a különböző megoldott problémák száma stb. szempontjából. De nem mondható, hogy az elméletek sorba rendezhetők úgy, mint közeledések a „valóságos létező”-höz, annak az igaz megismeréséhez.

– Vagyis, ha jól értem, nincs olyan malom, amelyik az ideális, a tökéletes örleményt állítja elő a tökéletes magból.

– Gondolom, valahogy így. De mivel is kezdődött ez a beszélgetésünk? Ja, már tudom, az epidauroszi színház akusztikájával.

– Igen. Szóval akkor hogy is van ez? Ha valamely probléma egyszerűbb megoldását tekintjük a fejlettebbnek, akkor biztos, hogy a régi görögök megoldása vezet a mai hangerősítő berendezésekkel szemben, de ha azt veszem, hogy ezeket még mi mindenre lehet felhasználni... Meg hát ..., igen a nézőtér minden egyes pontján jól lehetett hallani a színész hangját, de nem tudtak hangot továbbítani Amerikába, és nem tudtak hangot rögzíteni. Ez azt igazolja, hogy a mai fejlettebb, mint a régi. Vagy nem? Ez nem inkább az összemérhetetlenség bizonyítéka?

– Nem tudom.

– Többet kellene tudnom általában a tudományokról. Nem akarok csak a szakmám rabja lenni. A munka, néhány elengedhetetlenül szükséges szakmai könyv olvasása és kész, ennyi a művelődésem. De tudom, hogy ez nem elég! Képzeld el, pár nappal ezelőtt odajött hozzám az osztályomból, az ötödikből az egyik gyerek, és azt kérdezte tőlem, hogy mi az a szillogizmus. – Valamelyik Jókai-regényben olvasta ezt a kifejezést.

– Es nem tudtad, mi az?

– Ezt még éppen tudtam, mondtam, hogy egy következtetési eljárás. De, ha még tovább kérdezett volna, hát ..., bizony bajba kerültem volna. Szerencse, hogy becsöngettek. Nem is ez a lényeg, nem okvetlenül kell egy tanárnak minden kérdésre tudni a választ.

– Minden kérdésre nem, de vannak az általános műveltségnek olyan elemei, amelyekkel, hogy úgymondjam, illik mindenkinek rendelkeznie, akár tanár, akár nem.

– Jól van, na! Hadd mondjam már, amit mondani akartam! Különben is, vitathatónak tartom, hogy a szillogizmusok ismerete kötelező része-e az általános műveltségnek. Csak azt akartam mondani, hogy ez a logika például olyan terület, amelyről szívesen olvasnék, ha időm lenne. Te, aki filozófia szakra is jártál, segíthetnél nekem.

– Jobbkor nem is kérhettél volna! Gyere el hozzánk az INFO-ba! Nálunk éppen most indul egy, a logikai rendszerek történetét tudományfilozófiai szempontból tárgyaló előadás-sorozat. Az előadásokat követő szemináriumokon tudományfilozófiai problémákról is vitatkozni fogunk.

– Ott a helyem! Te is ott leszel?

– Hát persze! Ha majd bevezetik a logika oktatását a középiskolákban vagy az általánosban – amit nagyon remélek –, akkor ha tanítani akarom ezt a tárgyat, nekem is sok mindent meg kell még tanulnom. Különben ne hidd, hogy én olyan sokat tudok a logika filozófiájáról. Sajnos, ilyen kurzus egyáltalán nem volt nálunk az egyetemen, a filozófia szakon sem.

Az arisztotelészi szillogizmusról

Első előadás (Részlet)

Az a tudomány, amellyel foglalkozni fogok – az európai gondolkodás történetében –, *Arisztotelész* (i. e. 384–322) görög bölcseő munkásságára vezethető vissza. Természetesen már *Arisztotelész* megelőzően is voltak olyan vizsgálódások, amelyeket ma a logika tárgykörébe utalunk. A görög filozófusok – de pl. a kínaiak is –, már az i. e. 6–5. sz.-ban felvetettek és megoldottak logikai problémákat. Azonban *Arisztotelész* volt – ismereteink szerint – az első, aki *logikai rendszert* alkotott. A következő két előadásomban erről a rendszerről, az arisztotelészi szillogisztikáról lesz szó.

Az arisztotelészi szillogisztika a vitatkozás tudományos megalapozására tett kísérletekből fejlődött ki. A vitáknak a görög szellemi életben igen fontos szerepük volt. *Platón* (kb. i. e. 428–348) dialógusaiból és más dokumentumokból tudjuk, a szervezett formában történő vitatkozás nemcsak a filozófiai iskolákban, hanem ennél jóval szélesebb körben is mindennapos tevékenység volt. A viták meghatározott szabályok szerint folytak:

Valaki felvetett egy gondolatot, állított valamit és a vitapartnerét megkérdezte, hogy elfogadja-e ezt az állítást. Ha az azt mondta, hogy nem, akkor meg kellett cáfolnia, vagyis bizonyítania kellett az állítás hamisságát. Ha viszont elfogadta az állítást, akkor vállalnia kellett annak következményeit is. A vitakozó felek arra törekedtek, hogy kimutassák, ellenfelük állításából olyan következmények adódnak, amelyeket ők maguk sem tudnak vállalni.

De hogyan kell fölismerni, hogy milyen következmények adódnak valamely állításból? Milyen formái vannak a cáfolásnak? Ezek azok a készségek, amelyekben való jártasságot – *Arisztotelész* szerint – meg kell szereznie mindenkinek még az előtt, ahogy tudományokkal foglalkozni kíván. Hiszen a tudományok célja az, hogy bizonyított igazságokhoz vezessen. Az ide vezető eljárások elsajátítását kívánta szolgálni *Arisztotelész* a szillogisztika elméletének kidolgozásával. Ez az elmélet szerinte a tudományos gondolkodás módszertani eszköze, minden tudomány közös szerszáma.

Arisztotelész tanítványai mesterük halála után munkáinak egy részét „*Organon*” (a tudomány eszköze) címen gyűjtötték össze. Az ebben a gyűjteményben lévő tanulmányok képezik az alapját azoknak a vizsgálódásoknak, amelyekre később (mintegy 500 év múlva) elkezdik a logika elnevezést használni.

István (súgva Jánoshoz): Mi az, hogy „erre használják” a logika elnevezést? Miért nem mondja meg határozottan, hogy mi a logikatudomány tárgya?

János: Pszt! Maradj csöndben, biztos oka van rá, hogy ilyen óvatosan fogalmaz. De majd megkérdezheted tőle a szemináriumon!

Az *Organon* a következő munkákat tartalmazza: 1. Kategóriák, 2. Hermeneutika, 3. Topika és szofisztikus cáfolatok, 4. Első analitika, 5. Második analitika.

Meg szeretném itt említeni, hogy nemcsak az „*Organon*” elnevezés, hanem – az *Analitika* és a *Topika* kivételével – a többi itt felsorolt mű címe sem *Arisztotelész*től származik. E művek gazdag tartalmával csak annyiban fogunk foglalkozni, amennyiben erre az *Első analitikában* kifejtett szillogisztika rendszerének megértése szempontjából szükségünk lesz.

A szillogizmus szerkezete

„Szillogizmus pedig az olyan beszéd »kijelentés« – mondja Arisztotelész –, amelyben bizonyos dolgok megállapításából szükségszerűen következik valami más, mint amit megállapítottunk.”⁸

E meghatározás szerint a „szillogizmus” azonos jelentésű a „logikailag helyes” vagy más néven az „érvényes” következtetéssel. Szerepel azonban *Arisztotelész*nél a szillogizmusnak egy szűkebb terjedelmű fogalma is. Ebben a korlátozottabb jelentésben a szillogizmus olyan következtetés, amelyben – meghatározott szerkezetű – két kijelentésből következik valami más, mint amit ezen két kijelentés megállapít. A továbbiakban az ilyen következtetést *arisztotelészi szillogizmus*nak vagy néha röviden szillogizmusnak fogjuk nevezni.

Induljunk ki egy példából, amelyik ugyan nem *Arisztotelész*től származik, de egyike azoknak a „klasszikus” példáknak és kifejezésmódoznak, ahogy az arisztotelészi szillogizmusokat bemutatják:

	Minden élőlény halandó
	Minden ember élőlény
Tehát:	minden ember halandó

István (súgva *János*hoz): Miért nem az eredeti kifejezésmódot használja?

János: Nem tudom.

Ebben a példában – mint minden szillogizmusban – három kijelentés van, és ezekben összesen három fogalom fordul elő. Két kijelentés alkotja az *előzményeket* és egy az ennek alapján megállapított, ún. *zárást*.

Kijelentések: „Minden élőlény halandó”
 „Minden ember élőlény”
 „Minden ember halandó”

Fogalmak: „élőlény”, „halandó”, „ember”

Az arisztotelészi szillogizmus elmélete annak a tana, hogy ha ismert egy fogalom viszonya másik két fogalomhoz, akkor ebből mikor tudunk megállapítani valamit ezen két fogalom egymáshoz való viszonyáról. Illetve ha meg akarjuk alapozni azt a kijelentést, amelyben két fogalom egymáshoz való viszonyáról szólunk, akkor milyen módon lehetséges ez egy harmadik fogalom felhasználásával.

Első szeminárium (Részlet)

Tanárnő: Az előadás közben, illetve utána hozzám érkezett kérdések közül azt szeretném, hogy először a logikatudomány tárgyáról beszéljünk. A kérdés: Mi a logikatudomány tárgyának meghatározása?

Mivel néhány kérdésből kiderült, hogy vannak, akik már tanultak logikát, ezért engedjék meg, hogy most én kérdezzek: Mit tanultak arról, hogy mivel foglalkozik a logika?

⁸ *Arisztotelész*, *Ela6* analitika 24b, 18–20.

Bea: Én tanárképzőbe jártam. Azt tanultam, hogy a logika az a tudomány, amely a helyes gondolkodás törvényeivel és műveleteivel foglalkozik.

Károly: Én is tanárképző főiskolát végeztem, matematika szakot, és mi úgy tanultuk, hogy a logika a szerkezetük alapján helyes következtetések elmélete.

Luca: Én nem tanultam logikát, de amit Bea mondott, abból úgy tűnik nekem, mintha a logika a pszichológiához tartozna. Így van ez? Miben különbözik a logika a pszichológiától, amely szintén foglalkozik a gondolkodással?

Bea: A különbség az, hogy a pszichológia a normális és a kóros gondolkodás közötti eltéréseket, továbbá a gyerek és a felnőtt gondolkodása közötti különbségeket is vizsgálja, de nem vizsgálja a helyes, illetve a tudományos gondolkodás szabályait. Egy másik különbség az, hogy a logika csak a gondolkodással foglalkozik, a pszichológia viszont a gondolkodáson kívül a többi tudati jelenséggel is.

István: Én a TTK-n végeztem. Nem tanultam logikát, de az előadást követően utána akartam nézni a logika meghatározásának. Így került a kezembe *Quine A logika módszerei* című könyve. Ennek bevezetőjében *Quine* azt írja, hogy „a logikának, mint bármely más tudománynak, az igazság keresése a célja”.⁹ Továbbá, hogy „a matematika és a logika törvényei egyszerűen fogalmi rendszerünk erejénél fogva igazak”.¹⁰ Aztán még ezt is: „Hogy egy állítás logikailag igaz legyen, ahhoz egyedül a logikai szavakkal kifejezett szerkezete számít. Ezért mondják közönségesen, hogy a logikai igazságok pusztán a logikai szavak jelentése alapján igazak.”¹¹ Végül, a bevezetés végén megjegyzi, hogy „...a logika magasabb szinten természetes módon átvisz a matematikába. Ugyanis történetesen a logikai elmélet bizonyos nem erőszakos kiterjesztései elvisznek minket egy olyan birodalomba, amelyet »logika«-nak is neveznek a szó tágabb értelmében, amelynek tárgyai speciális fajtájú absztrakt objektumok.”¹²

Bevallom, a könyv bevezetőjének olvasása után nem lettem sokkal okosabb. Nem tudom most sem, hogy mivel foglalkozik a logika: A logikai szavak jelentésével? Akkor ez a nyelvtudomány egy speciális része? Vagy olyan absztrakt objektumokkal, mint a „halmaz”? Akkor hogyan határolható el a logika a matematikától?

Vera: Mint magyar–angol szakos egyetemi hallgató, én sem tanultam logikát. De mivel érdekel a nyelvészet és a logika viszonya, már olvastam olyan cikkeket, amelyek e két tudomány határvonalán vannak. Én is utánanéztem a „logika” meghatározásának. Egy angol nyelvű logikai szótárt vettem elő, olyant, ami a nyelvészet vonatkozásában ad meghatározásokat. Elmondhatok néhány gondolatot belőle, az én fordításomban?

Tanárnő: Természetesen.

Vera: „Némely szövegben a »logika« terminust csak a formális logika jelentésében használják, míg másokban kiterjesztik metodológiai sőt még ismeretelméleti vizsgálódások megjelölésére is. A *formális logika* az az elmélet, amelyik a mondatok struktúráját és a deduktív következtetéseket vizsgálja olyan módszerrel, amelyik absztrahál a mondatok tartalmától és csak *logikai formájukkal* foglalkozik.”...

„A hagyományos logika Arisztotelészről ered; a modern logika a XIX. században keletkezett. A modern (formális) logika megjelölésére a *szimbolikus logika* és a

⁹ W. V. O. *Quine: A logika módszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968. 15. old.

¹⁰ Uo. 18. o.

¹¹ Uo. 20. o.

¹² Uo. 21. o.

matematikai logika terminust is használják; néhány korábbi munkában a *logisztika* elnevezés is használatos volt. A *matematikai logika* terminus néha »a matematika logikája« jelentésben használatos, vagyis *metamatematikára* korlátozzák, amely a deduktív rendszerek elmélete. Ez magába foglalja a logikai *szintaxist* vagy a bizonyítás elméletét, a logikai *szemantikát* és a *rekurzív függvény* elméletét, amelyik kapcsolatot teremt a logika és az aritmetika között.¹³

Tanárnő: Szeretném összefoglalni az elhangzottakkal kapcsolatos véleményemet: Szándékosan nem határoztam meg az előadásomban a logika tárgyát. Úgy gondoltam, jobb, ha az ezzel kapcsolatos problémákról majd akkor szólok, amikor már a logika területén több konkrét ismerettel rendelkeznek. De ha már így alakult, akkor legalább eleven példákon keresztül látják, hogy nincs a logikának általánosan elfogadott meghatározása. Ebben nincs semmi különös. Szinte minden tudománynak történeti koronként változik a tárgya; kiszélesedik vagy leszűkül a határa.

János (súgva Istvánhoz): Ez az, amit *Thomas Kuhn* mondott, vagyis hogy a tudományos forradalmakban maga a tudományos munka színterét képező világ alakul át.

Tanárnő: A változások természetesen nem egy csapásra következnek be, mint ahogy a korszakok sincsenek egymással éles határokkal elválasztva. Ezért és még más okok következtében egy időben is létezhetnek különböző tudományos közösségek, amelyek más és más módon értelmezik az egy és ugyanazon névvel jelzett tudományterületet.

János: Mégis, mi a közös akkor ezekben a felfogásokban? Csak az, hogy ugyanazt a nevet használják, jelen esetben a logika kifejezést?

Tanárnő: Nem, talán ennél több. Például mindenki egyetért azzal, hogy a helyes következtetések formáinak vizsgálata a logika feladata. Ez tehát a logika gerincének vagy a gerince egy részének tekinthető. De nincs egyetértés például abban, hogy ezenkívül milyen más területek tartoznak a logika körébe, vagy hogy hol a határ – a Vera által idézett szövegben is említett – metodológiai vagy az ismeretelméleti és a logikai vizsgálódások között.

István: Lehet egyáltalán határvonalat megállapítani közöttük?

Tanárnő: Szoros határokat biztosan nem. Hiszen még abban sincs egyetértés a logikusok között, hogy a logika gondolkodástörvényekkel foglalkozik. A logika – egyesek szerint – bizonyos absztrakt viszonyok elmélete, amely viszonyok közül központi helye van a következés viszonyának. Abban a tekintetben, hogy mi határozza meg e viszonyokat, szintén különböző felfogások vannak. Van olyan felfogás, amely szerint e viszonyok a valóság dolgai közötti összefüggések által, mások szerint a gondolkodás által, míg megint egy másik felfogás szerint a nyelv szabályrendszere által meghatározottak. Én úgy vélem, hogy mindezekben van némi igazság. A gondolkodás, a nyelv és a valóság sajátosságai együttesen – és egymással kölcsönhatásban – határozzák meg azokat a törvényeket, amelyeket logikai törvényeknek nevezünk. Nem tudok most bővebb magyarázatot adni, többször visszatérünk majd a logika tárgyának problematikájára. Most még csak annyit jegyeznek meg, hogy – mint ahogy ezt már az előadásomban is mondtam – az arisztotelészi szövegek adnak némi alapot arra az értelmezésre is, hogy a logika a gondolkodással, de arra is, hogy a nyelvvel, és arra is, hogy a minden létező közös sajátosságaival (ontológiai felfogás) foglalkozó elmélet.

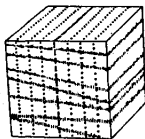
¹³ Dictionary of logic as applied in the study of language (Logikai szótár a nyelv tanulmányozására alkalmazva). *Nijhoff Int. Philosophy Series 9*. Martinus Nijhoff, The Hague-Boston-London, 1981. 183. o.

Úgy gondolom, sok igazság van az egyik neves Arisztotelész-kutató következő megállapításában. Idézem: „Arra a fölismerésre jutottunk, hogy nincs értelme általában az arisztotelészi logikáról beszélni: nem egy, hanem néhány különböző logika van, és attól függően, hogy egy gondolkodó mit tekint az »igaz« logikának, különböző véleménye lesz e diszciplináról és annak az ontológiához való viszonyáról. Így ha a logika a vitatkozás szabályait tartalmazza, akkor ez egy organon, a tudományok egy szerszáma, a következtetések és a viták általános metodológiája. De ha ez a törvényeknek egy halmaza, úgy, ahogy ezt az *Első analitika* bemutatja, akkor ez kétségkívül jóval több ennél. Akkor ez a filozófiának egy merosz-a, az objektumok egy legáltalánosabb elmélete.”¹⁴

Nos, a szillogisztikának e különböző értelmezési lehetőségeit is szeretném majd a következő előadásaimban megmutatni.

Most még szeretnék egy idézetet felolvasni, ami egyikük azon megjegyzéséhez kapcsolódik, hogy „az a logikai elmélet az igaz elmélet, amelyik megfelel annak, ami ténylegesen van akkor, amikor gondolkodunk”. Az idézet arra hívja fel a figyelmünket, hogy nem feltétlenül az egy igaz elmélet megtalálása kell hogy célként lebegjen a szemünk előtt.

Nézzenek rá erre a rajzra, amelyet *Selye János* hasonlatként használ föl *Az álmotól a felfedezésig* című könyvében a biológiai kutatások sokrétűségének bemutatására.



Képzeliék el, hogy ez egy márványtömb, amelyet a legrégebb kutatók előlről közelítettek meg. Ekkor csak a sík, lapos felület tűnt fel nekik. Amikor kicsit jobban szemügyre vették, kezdetleges műszereikkel sikerült megállapítaniuk, hogy (ott, ahol ezt a szaggatott függőleges vonal jelzi) a tárgy két függőleges téglalapból áll. A következő műszer felfedezése és alkalmazása azt az eredményt hozta, hogy az előző kutatók tévedtek, a test nyolc szimmetrikus elemi részből áll. Ezek után egy kutató olyan készülékkel vizsgálta meg a felületet, amely csak a durva határvonalakat mutatja. Úgy vélte, hogy a márványtömb nyolc többé-kevésbé vízszintesen elrendezett egységből áll. Majd ezek után mindezeknek a nézeteknek a részletekbe menő ellenőrzése után arra az eredményre jutottak, hogy nem helyes egységekről beszélni, mert az állítólag különálló részek határainál lévő anyagot pontosan nem is lehet osztályozni.

„Főlégszerű folytatni a bonyolult történetet – írja *Selye* –, világosan mutatja, hogy más és más képet alkotunk ugyanarról a tárgyról aszerint, hogy milyen

¹⁴ J. M. Bochenski: Logic and Ontology. In: Philosophy East and West, Volume 24, Number 3. (July 1974) 281. o.

szemszögből és milyen műszerekkel (vagy érzékszervekkel) vizsgáljuk. Ugyanazt a kockát különféle egységekből állónak tekinthetjük; ezek az egységek átfedik egymást, de egyik sem »igazibb«, mint a másik. Valamennyi igaz eleme a tömbnek. Sőt, bármilyen hasonló esetben a további kutatás kétségtávol kimutatná, hogy még jobb műszerekkel az eddig leírt legkisebb egységen belül is felfedezhetők még kisebb alegységek. Másfelől az egész tömb – akárcsak a téglák a ház falában – csupán egy egység a még nagyobb rendszeren belül, amely csak úgy észlelhető, ha körvonalaiban nagyobb távolságból, mindennemű nagyítás nélkül vizsgáljuk.

A történetnek az a tanulsága, hogy több, látszólag össze nem egyeztethető elmélet egyidejűleg helyes lehet.¹⁵

Úgy gondolom, hogy az idézett megállapításokat lefordítva a logika nyelvére a következőket mondhatjuk: az egymástól eltérő képet adó különböző logikai rendszerek egyike sem általánosan igazabb a másiknál, de bizonyos szempontból, valamennyi igaz eleme »a logika tömbjének«. A logika tudományának különböző fejezetei közül egyik sem fedi teljesen azt, ahogy az ember gondolkodik. A logikai rendszerek mindegyike csak többszörös absztrakciókon keresztül, nemegyszer egymástól eltérő módon absztrahálva képes visszaadni a bonyolult emberi gondolkodás logikáját. Ez az én állásfoglalásom. Az elmondottakkal nem akarom a mai szemináriumon kialakult vitákat lezárni. Hiszen az egész előadás-sorozat és a szemináriumi viták egyik fő célja az, hogy a ma szóba került tudományfilozófiai kérdésekben tisztábban lássunk.



Németh Gergely (13 éves)

¹⁵ Selye János: Az álomtól a felfedezéséig. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967. 352. o.

Nyíri Tamás (1920–1994)

Az elmúlt években több száz katolikus értelmiséggel, pappal és kisközösségi taggal készítettem interjút. Az ő neve bukkant fel a leggyakrabban, hiszen sokak tanítója, elindítója volt. Ő képviselte tanítványai számára a zsinati szellemben megújuló egyházat, a nagykorú kereszténységet, a tudományosságot, a szellemi függetlenséget. Nem csak keresztények számára. *Referenciaszemély* volt a más felekezetűek, a nem vallásos emberek és az eltérő világnézetűek számára is. Sok pedagógus is tanítványa volt, néhány gondolata pedig támpontul szolgált a pedagógusszakmát és a magyar oktatásügyet megújítani szándékozók számára is. Tanítványainak száma növekedni fog, hiszen még sokan tartoznak önmaguknak (mert értelmiségek) azzal, hogy kezükbe vegyék filozófiatörténetét, filozófiai, antropológiai műveit, etikáját, Jézus-esszéjét, Freud-reflexióját.

A *nyitottság* és a *dialogus* lételeme volt, olyannyira, hogy e téren már többek gyanakodva nézték. Lepaktált a hatalommal, közszerepléseivel „legitimálja” a Kádár-rendszert, vádolták, amikor már sokadszor hallották, látták szerepelni rádióban, tévében, konferenciákon. Lehet, hogy őt is kiszemelte a hatalom, megpróbálva visszaélni alkatával, ám ő nem tett mást, mint az, akit követett: mindenkit elfogadott útítársnak. Nemcsak a kirakatban dialogizált, hanem övével is.

Nyíri a tudós rovására lett pedagógus, ismeretterjesztő, felnőttképző, menedzser, sajnálkozott egyik kiváló filozófusunk. Ez bizonyos mértékig igaz is. A budapesti katolikus teológián létrehozott levelező tagozat nemcsak egyháztörténeti, hanem Magyarországon kultúrtörténeti jelentőségű is, ugyanis minden erejét latba vetve próbált *javítani a keresztény értelmiségi színvonalán*, erősíteni a klerikalizmussal szemben a civil dimenziót, behozni a II. Vatikáni zsinatot a politikai és egyházpolitikai vasfüggöny mögé, az óhit vastag falai mögé, „beadagolni” Európát a bugrisság ellenében.

Egyházának igazi értelmisége volt: állandóan értelmezte azt, megújulásáért haláláig dolgozott, kritizálta benne a kritizálandót. Sosem vonult elefántcsonttoronyba, elképzelései nem a filozófus elmékedései voltak, hanem nagyon is kézzelfoghatóak. Ott lett volna a helye az egyházi vezetők és az egyházmegyei zsinatok legfőbb tanácsadói között, ám a segítségére szorulóknál sokan (középszerűek, hivatalnokok, kisebbségi érzésben szenvedők, félműveltek) tartottak tőle vagy féltékenyek voltak rá.

Papi életének ötvenedik évében halt meg. Sosem paposkodott, de papként is szolgált. Nem prédikált, de mindig pre-dikált, amikor szentbeszédet mondott, vagyis valami fontosat előre jelzett. Egyébként úgy érzem, ilyenkor is legszívesebben meditált vagy beszélgetett volna.

Sírni, és *nevetni is tudott* önfeledten. Ebben is következetes maradt önmagához, hiszen antropológiájában ezt írta: „Aki nem akar nevetni, olyan biztonságot keres, ami fölöslegessé teszi a hitet és bizalmat Istenben. A nevetés az ember megvallása, az ember megvallása pedig Isten megvallásának kezdete. Aki nevet, vállalja testét-lelkét, teste-lelke változásait, a változások idejét és ritmusát. Aki nevet, az elfogadja, hogy nem minden egyformán fontos, hogy tulajdonképpen semmi sem olyan halálosan komoly. Aki nevet, eloldódik önmagától, s képes átvenni és befogadni mindent.” Kevesen tudták, hogy kedvenc szentje az a *Szent Ferenc*, aki maga nem sokra becsülte a tudományt. Nyíri Tamás számára is csak eszköz volt, s az okosság érényét nemcsak akkor művelte, amikor tudományát komolyan vette, hanem akkor is, amikor kinevette. Felülnézetből.

SZIRTES LÁSZLÓ

Filozófia kisiskolásoknak

„Gyermekkorunkban, amikor még csak készülünk az életre, kíméletlenül rákérdezünk minden jelenségre, vég nélkül sorolva „miért”-jeinket; majd tudomásul véve a világ adott valóságát, melybe beleszülettünk, hozzáidomulunk a fönnállóhoz. Megfelelkezünk a „miértekről”, és inkább a „hogyan”-okkal törődünk; ám mégse higgyük, hogy végleg megszabadultunk tőlük.”

Kosztolányi Dezső

A P4C PROGRAM ÉS HAZAI ALKALMAZÁSA

Jelen frás a Philosophy for Children (P4C) program magyar iskolákba való alkalmazásának első tapasztalatairól szól. Ez fejtegetéseimnek csupán az anyaga, nem pedig tárgya.

A program

A program előtörténetéhez tartozik az, hogy Matthew Lipman – a New York-i Columbia University logikaprofesszora – az 1960-as évek végén úgy látta, hogy kritikai elemzés tárgyává kell tenni az iskolákban folyó gondolkodásra nevelést. A diákok éppen azt nem tudják, miként kell tanulni, a szerzett ismereteket rendszerezni, fogalmakat definiálni, helyes következtetési sorokból kapott érvényes konklúziókkal érvelni, hipotéziseket alkotni, igazolni, cáfolni stb. Ezért ő abból indult ki, hogy az oktatási folyamat során szükség van egy olyan tantárgyra is, amelynek célja az ún. *critical thinking*, a *kritikai gondolkodás* elsajátítása. A C4P program ezt valósítja meg. Ha a gyerekek olyan foglalkozásokon vesznek részt, ahol filozófiai beszélgetés zajlik, olyan együttes tagjaivá válhatnak, mely együttes – community of inquiry – kutató közösség módjára funkcionálhat a hagyományos vagy alternatív iskolai oktatás keretei között is.

Ha azt kérdezzük, hogy mi a „*filozófiai beszélgetések*” alapanyaga, Lipmanra és munkatársaira kell utalnunk, akik gyerekekről szóló történeteket írtak, olyanokat, amelyekben a filozófiai problémák megfogalmazói és a lehetséges megoldások felfedezői maguk a gyerekek. A történetekben természetesen felnőttek is szerepelnek: tanárok, szülők, nagyszülők. Nem ők adnak azonban választ a felvetett kérdésekre, legfeljebb „bábáskodnak” a feladatok megoldása során: továbbgondolásra, újabb kritikai vizsgálatra ösztönzik a gyerekeket. E történetek képezik a tanórai beszélgetések kiindulópontját. Mivel a kitalált történetekben a filozófiai problémák iránt fogékony gyerekek is szerepelnek, lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók velük azonosuljanak, vagy velük szemben kritikai álláspontot foglaljanak el. Mindez lehetőséget ad szókratészi dialógusok folytatására, de más módszerek

alkalmazására is. Az így kezdeményezett beszélgetések keretében azután a gyerekek megismerhetik a logika, az episztemológia, a nyelvfilozófia, az etika, az esztétika stb. legfontosabb kérdéseit.

A növendékek tehát nem filozófiai fogalmi rendszereket sajátítanak el, nem a szakterminológiát tanulják meg, hanem a mindennapi fogalmak pontos terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások kellő megalapozását, a lehetséges válaszok közös keresését, a mások által képviselt álláspontok jobb megértését és így módon a másság tolerálását.¹

Megjegyezzük, hogy a 9–11 éves gyerekekkel folytatott filozófiai beszélgetésekben jelentős szerepe van a személyiségfejlődéssel kapcsolatos problémák megvitatásának.

A C4P program hét oktatási egységből áll. Az egyes részekhez egy-egy olvasókönyv és a tanárok (szülők) részére írt kézikönyv tartozik.

Olvasókönyvek	Kézikönyvek
Elfie	Getting Our Thoughts Together
Kio and Gus	Wondering at the World
Pixie	Looking for Meaning
Harry Stottelmeier's Discovery	Philosophical Inquiry
Lisa	Ethical Inquiry
Suki	Writing: How and Why
Mark	Social Inquiry

Az olvasókönyvek a tanórán folytatott beszélgetések alapanyagául szolgáló történeteket tartalmaznak. A kézikönyvek pedig olyan feladatokat, amelyek a történetek filozófiai vonatkozásainak felismeréséhez, a különböző álláspontok megvilágításához és a parttalan beszélgetések elkerüléséhez nyújtanak segítséget.²

Felkészülés a program hazai alkalmazására

Két évvel ezelőtt jutott tudomásomra, hogy a Filozófiaoktatók Egyesületének keretén belül *kutatócsoport* szerveződött, amely a 6–16 éves gyerekek körében folytatandó „*filozófiai beszélgetések*” *lehetőségeivel*, s a program szélesebb körű megismertetésével foglalkozik.³ A gondolat elfogadtatásához nem csupán pedagógiai, pszichológiai és filozófiai érvekre van szükség, hanem tanítási tapasztalatokra is, attól függetlenül, hogy több országban évtizedek óta folyik a P4C program gyakorlatba való átültetése. Ez különösen indokoltá teszi az alkalmazás magyarországi lehetőségeinek a vizsgálatát.

Önvizsgálat

A P4C program 35 ország több száz iskolájában különböző színeket, sajátosságokat öltött. Mi ennek a programnak magyarországi differencia specificáját, a kelet-közép-európai és magyar kultúrkörnek, gondolkozásmódunknak, a magyar pedagógusszemélyiségnek megfelelő módosulás jellemzőit kerestük.

¹ Tamásy Györgyi: i. m. 2. sz. jegyzet

² Az ismertetés Tamásy Györgyi, a Philosophy for Children programról szóló tájékoztató anyagának felhasználásával (é. n.) készült. Ugyanő fordította a Pixie és Harry olvasókönyvekből közreadott idézeteket.

³ A kutatóközösség tagjai jelenleg: Tamásy Györgyi, Békés Vera, G. Havas Katalin, Falus Katalin, Demeter Katalin, Schullerné Deák Mária.

Az alkalmazásba való bekapcsolódásra indítottát éreztem. Megerősítették ezt bennem eddigi iskolai tapasztalataim is. Több évig tanítottam középiskolában a „Bevezetés a filozófiába” stúdiumot. A diákok többségénél szembekerültem azzal a problémával, amelyet a „filozófiai gondolkodásmód” hiányának neveztem, s úgy véltem, hogy ezt már kisiskoláskorban indokolt megelőzni. Ez utóbbi megállapításomat megerősítette rövid – 3 éves – általános iskolai tanítási gyakorlatom is. Tapasztaltam ugyanis a kisgyerekek nyílt érdeklődését az oktatott tantárgyakon kívül eső témák iránt. Ennek megfelelően figyelmem a filozófiatanítás óráin nem az adott problémák megoldására, hanem azok felfedeztetésére, megtalálására irányult. Számomra a fő kérdés az volt, hogy milyen módszerrel lehetséges ezt a folyamatot helyes mederben tartani, elérni, hogy az ilyen irányú beszélgetések ne csapongjanak, hanem meghatározott fogalmi hálón belül maradjanak.

Az utóbbi években, a tatai „Színes iskola – Rogers Személyközpontú Iskola” életében szerzett közvetlen élményeim megmutatták azt a pedagógus-magatartást, amely a P4C program szerinti tanítás egyedül lehetséges módjának tűnik.⁴ További segítséget jelentett, hogy részt vettem 1992 őszén *Daniela G. Camhy* az Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie elnöke által tartott tanári felkészítő programban is. Létrejött kutatóközösségünkben pedig a P4C programban használatos olvasó- és kézikönyvek angol és német nyelvű szövegei alapján elemeztük egy-egy anyagrész, tanítási óra lehetséges alternatíváit.

Az alkalmazás terepe

A program gyakorlati kipróbálására két iskolában nyílt módomb. Az iskolák pedagógiai kultúrája és nyitottsága tette lehetővé, hogy megkezdhessek a C4P gyakorlatba való átültetését.⁵ Az egyik terepet a Tatától néhány kilométerre fekvő Naszályi községbeli *Antalfy Mátyás Általános Iskola* jelentette, amely lehetőséget nyújtott arra, hogy hagyományos iskolai keretek között szerezzünk tapasztalatot a C4P „tanításáról”. A másik „terep” *Tatán* adódott, ahol az 1993/94-es tanévben induló *Talentum Alapítványi Gimnázium* első osztályában megkezdődhetett a „Filozófiai beszélgetések” címmel jelzett program órarend szerinti tanítása. Mivel a gimnázium az Értékközvetítő Pedagógiai Program (ÉKP) alapján dolgozik, bővebb lehetőség nyílt megfelelő didaktikai-metodikai ismeretek szerzésére is. Megkezdhettem tehát az 1993/94-es tanévben a „Filozófiai beszélgetések” tanítását három osztályban: általános iskola 3. osztály, heti 2 óra (Naszályi); általános iskola 4. osztály, heti 2 óra (Naszályi); gimnázium I. osztály (megfelelt az általános iskola 5. osztályának), heti 1 óra (Tata).

A 3. és 4. osztályokban a *Pixie* című olvasókönyvet használtuk, amelynek elkészült a fordítása, de könyv formájában még nem jelent meg. A gimnázium I. osztályában a *Harry Stottelmeier felfedezései* című könyv képezte a beszélgetések alapját. A munka feszítettségét jelzi, hogy a *Pixie* sokszorosítása csak a tanév első hónapjának végére készült el, míg a *Harry Stottelmeier*-kötet nyers fordítását

⁴ Az iskola *Carl R. Rogers* amerikai pszichológus elmélete és gyakorlati tapasztalatai alapján szerveződött az 1993/94-es tanévtől. A személyközpontúság meghatározó elemei: az empátia, a másik személy feltétel nélküli elfogadása és a kongruencia elve, a hitelesség. A tanítási folyamatban nondirektív és interaktív magatartást feltételez, amellyel a pedagógus segíti, előmozdítja a gyermekben lévő képességek érvényre jutását, motivál az új ismeretek elsajátítására.

⁵ A Naszályi Antalfy Mátyás Általános Iskola pályázatot nyújtott be a Pedagógiai Szakma Megújítása alaphoz „Filozófia kisiskolásoknak” címmel. A pályázatot nyert összeggel valósulhatott meg a programnak a naszályi iskolába történő adaptálása. A Talentum Alapítványi Gimnázium kuratóriuma pedig a tatai feltételeket teremtetten meg. Köszönet illeti *Dosztájn Vécsey Magdát*, a naszályi általános iskola, és *Fogelné Nagy Évát*, a Talentum Alapítványi Gimnázium vezetőit, valamint minden pedagógus kollégát akik kísérletünket támogatták és segítették.

fejezetenként kaptuk kézhez. (A tanári kézikönyvek magyar nyelvre történő átültetésének pénzügyi akadályai vannak.)

A tanévet – minden akadály ellenére – előkészítettnek tekinthetjük, hiszen a tanév kezdetét megelőző nyár elegendő volt a tanfolyami anyag és a kutatóközösségben megvitatott kérdések átgondolására, a tanévi munka általam lehetségesnek vélt menetének megtervezésére.

Szeptember első hetei sem veszttek kárba. Ráhangoló hónapnak is nevezhetem. Az első néhány tanítási hetet a tananyag és a beszélgetések előkészítésére fordítottam, foglalkoztam a kíváncsatos beszéd- és munkastílus körvonalazásával, és jutott idő annak gyakorlására is.

Előfeltevések és kérdések

Felkészülesem a P4C program alkalmazására egyrészt a gyerekekkel való foglalkozáshoz, másrészt az anyag feldolgozásának módszeréhez kapcsolódott. *Előfeltevésként* fogadtam el, hogy a P4C program alkalmazása szükséges és lehetséges, de ettől függetlenül a tanítást kísérletnek tekintettem. A Lipman által javasolt oktatási metódusokat kritikával alkalmazom, azokat magamhoz és a mindenkori gyerekekhez igazítandóknak tartom. Ugyancsak fenntartom új módszerek kialakításának és alkalmazásának a lehetőségét, a tanítás teljes szabadságát.

Ezen előfeltevéseim alapján próbáltam megfogalmazni a program alkalmazásával kapcsolatos legfontosabb módszertani *kérdéseimet*, amelyek azzal függtek össze, hogy a tanórákon egyszerre tanárként és facilitátorként jelenek meg és veszek részt. „A tanár feladata az, hogy olyan pszichológiai légkört biztosítson, mely elősegíti az önálló és belsőleg irányított tanulást, és biztosítsa azokat a forrásokat, amelyekre a diáknak szüksége van ahhoz, hogy kielégítse érdeklődését, kíváncsiságát, alkotókedvét.”⁶ *Kérdéseim összeállításában segítségemre volt Békés Vera tanulmánya, amely az elsők között foglalkozik hazánkban a P4C elméleti kérdéseivel.*⁷

Íme a kérdéseim:

1. *Békés Vera* írja: „A gondolkodást mindenekelőtt mint a problémamegoldó műveletet határozzák meg, s a kreativitás fogalmát is általában csak ebben a körben vizsgálják ... a filozófáló gondolkodás azonban nem ilyen.” (*Békés Vera*: i. m.) – Hogyan tudom a filozófiai beszélgetéseket úgy facilitálni, hogy kikerüljem a problémamegoldó gondolkodás csapdáját, és valóban a problémát észrevevő, a megoldási utat megtaláló beszélgetések, közös gondolkodási folyamatok alakuljanak ki?

2. Hogyan tudom elérni, hogy ne felnőtt-gyermek párbeszéd jöjjön létre, hanem a gyerekek közötti dialógus résztvevője legyek, és egyben facilitáljam a gyerekek beszélgetését. – Hogyan tudom megteremteni azt a helyzetet, hogy a tanulók beszédbe elegyedjenek velem? Rákényszerülök-e külsődleges – a tanóra belső lényegétől idegen – „fegyelmező” eszközökre, hogy a „nyugodt s kötetlen munkát” biztosíthassam? Hogyan kerülhetem ezt el, hiszen parancsszóra nem lehet gondolkodni és vitatkozni?

⁶ T. L. Holdstock és Carl R. Rogers: Személyközpontú elmélet. In: Egy érintetlen dimenzió. (Szerk.: *Elekes Mihály*, ford.: *Draskóczy Magda*) Jegyzet, 1993. 41. o.

⁷ *Békés Vera*: A „Filozófiát gyermekekkel” program néhány filozófiai (ismeretelméleti) előfeltevéseiről. (Kézirat)

3. Milyen szerepe van az övezetésben az intuíciónak, a *Polányi Mihály* által „teremtő képzeteknek” nevezett sajátos pszichológiai megnyilvánulásnak? *Pablo Casals* érett művészként is az intuíció nélkülözhetetlenségéről szolt.⁸

4. Képes vagyok-e tehát *nem direkt módon* foglalkozni a gyerekekkel, s el tudom-e választani pedagógiai, szakmai hibáimat, tapasztalatlanságomat az e korosztály körében folytatott beszélgetések során felmerült problémáktól. Más szóval: el szeretném kerülni, hogy oktatómunkám nehézségeit összekeverjem a „gyermekfilozófia”, a gyermekek filozófiatanításának valóságos gondjaival.⁹

5. Hogyan lehetséges egy „normál iskola” egyetlen osztályában a környezettől eltérő módon tanítani? (A kérdést még többszínűvé teszi, hogy a tatai, az értékközvetítő program szerint dolgozó iskola eltér a naszályi – egyébként az adott kereteken belül gyermekszerető és toleránsabb – iskola pedagógiájától).¹⁰

6. Milyen hatással lesz ennek a fajta másságnak a jelenléte a többi pedagógusra, még ha jóindulatúan kezelik is a „filozófiai beszélgetések” bevezetését az órarendbe?

7. Egyáltalán: mit tudunk elérni a normál iskolában tanuló gyerekeknél a „filozofálással”? Pontosabban: tudunk-e örömet, élményt szerezni nekik, s tudjuk-e mérni, milyen hatással van ez az új stúdium a többi tantárgyra, általában a tanulmányi munkára?

Tudatában vagyok annak, hogy a pszichológia, jelesül a gyermekpszichológia területén lévő szakképzettségem hiányosságai akadályozták, hogy más kérdések megfogalmazásáig eljussak. A pszichológiai jártasság és gyakorlat azonban sikeressé, ennek ellenkezője sikertelenné teheti a „gyermekfilozófia” tanítását.

Készültem rá, hogy a gyerekek – jó esetben – hagyományos, barátságos, nyugodt tanári szerepet várnak tőlem. Feltételeztem, hogy az első időszakban megzavarhatja őket a laissez-faire magatartásnak tűnő tanári attitűdöm. Ugyanakkor bíztam abban, hogy a pedagógusközösségek a tárgy bevezetését nyitottan fogadják. A tatai Talentum Alapítványi Gimnázium 1993-ban első tanévet kezdte. Az iskola működtetését meghatározó alapítvány, vagyis a szülők, elfogadták az új tárgy megjelenését, programba iktatását. A naszályi általános iskolában pályázati pénzből dolgozunk. Mindkét tantestülettel megbeszéltem, hogy mi a tárgy tanításának célja, mire törekszünk a program megvalósítása során, és azt is vázoltam a kollégák előtt, hogy milyen módon kívánom a gyermekfilozófiát tanítani.

TANÍTÁSI TAPASZTALATAIMBÓL

E helyütt a tanév első hat hónapjában megélt élményeim egy részéről kívánok beszámolni. Egyszerű vélemények, amelyek tapasztalataimból nőttek ki, s amelyeket ilyenekként is fogok kifejteni. Tisztában vagyok azzal, hogy még egy ideig csupán a tapasztalatok leíró számbavételére van lehetőségem.

Tanítási gyakorlatom juttatott el a felismeréshez: tananyag és módszer a „gyermekfilozófia” oktatása folyamán fokozottan egyet jelent. Úgy tartoznak egymáshoz, mint a folyó a medréhez. Hiszen a probléma felismerése, a kérdések

⁸ *Polányi Mihály* filozófiai írásai I. Atlantisz, Bp., 1992. 60. Uő: Öröm és bánat. *Pablo Casals* emlékei. Zeneműkiadó, Bp., 1973.

⁹ Használok a „gyermekfilozófia” kifejezést is, mivel a közhasználatban meghonosodott. De itt, és a továbbiakban is, a 9-11 éves tanulókkal való együttfilozofálást értem ezen, vagyis az *M. Lipman* által fémjelzett *Philosophy for Children (P4C)* programot.

¹⁰ Megjegyzem, hogy a P4C program szerinti tanítás az értékközvetítő (ÉKP) Zsolnai-iskolákban külön elemzés tárgyát képezi. A kérdés nem csupán az, hogy milyen módon tud megvalósulni programunk az ÉKP-iskolákban, hanem fordítva is feltehető: segítheti-e ezen iskolákat új utak keresésében, nyitottabbá válásukban.

megfogalmazása, a gondolkodási folyamatban való részvétel, az érvelés, az adott keretek között folyó szisztematikus filozófiai vizsgálódás, a gondolkodás módja – egyúttal metódus is.

A tanév kezdetén első dolgomnak tekintetem a tájékozódást a gyerekek kérdéseiről.

Kérdezés és gondolkodás

Jaspersnél olvashatjuk; „Hogy a filozofálás az emberek veleszületett hajlama, igazolják a gyermekek által feltett kérdések. Gyakran hallhatunk gyermek szájából olyan szavakat, amelyeknek filozófiai mélységük van.”¹¹

Első óráim beszélgetéseinek kulcsszavai a „kérdezés” és a „gondolkodás” voltak. Tanulóimtól azt kértem, hogy kérdezzenek bátran, bármiről. Már a második órán adják át névtelenül azokat a *kérdéseket*, amelyek őket érdeklik, számukra fontosak. Közel száz ilyen *kérdést* kaptam. Kétharmaduk igazolta Jaspers idézett gondolatát. Témájuk szerint a kérdések három csoportra oszthatók: vegyes kérdések – a dinoszauruszoktól a csillagokig; a társadalmi igazságtalanságokra irányulóak; végül a lét alapvető problémáira vonatkozóak. Ez utóbbi két csoportból mutatok be néhányat a 9–11 éves gyerekek kérdései közül:

- Ki vagyok én?
- Mit jelent az, hogy filozófia?
- Hány ember foglalkozik ma Magyarországon filozófiával?
- Hogyan kelezte a majom és hogyan a légy?
- A világban miért nem szűnt meg a háború?
- Miért vannak rossz emberek?
- Miért vannak szegény emberek?
- Van-e igazság a Földön?
- Hogyan találták ki a tárgyak nevét?
- Ha meghalok, miért élek?
- Van-e vége a világnak?
- Mit jelent az, hogy örökké?
- Az egyik ember okosabb, a másik ember butább, az egyik hazudik, a másik igazat mond, az egyik gazdag, a másik szegény. Hogyan lehet ezen változtatni?
- Szeretném az egész világot átölelni. Miért nincs szeretet és boldogság a Földön, bár az Isten megváltotta azt?
- Miért szennyezik az emberek a levegőt?
- Miért tud az ember gondolkodni és beszélni?

A nyolcosztályos Talentum Alapítványi Gimnázium első osztályában – kérdések helyett – a tanulók „Gondolatok a gondolkodásról” címmel *fogalmazást* írtak:

„A gondolkodásról nekem a gondolkodó ember jut eszembe. Igazán gondolkodni csak csendben, nyugodt lélekkel lehet.”

„... hogyha a gondolkodásról gondolkodunk, akkor bármennyire is akarjuk ennek megoldását, nem tudjuk rá a választ, mert túlságosan koncentrálnunk rá... egy kicsit el kell lazítanunk, és akkor hirtelen jön a gondolat, mert nem erőltetjük.”

„Szerintem ez a legérdekesebb dolog. Nagyon bonyolult. A gondolkodást nem lehet osztályozni, mint például a testnevelést... Szerintem a gondolkodásról nem csak a filozófiaórán kellene beszélni.”

¹¹ Karl Jaspers: Bevezetés a filozófiába. (Ford.: Szathmáry Lajos.) Európa Könyvkiadó, Bp., 1987. 7. o.

Kérdéseikre a gyerekek tölem sem kaptak választ. Beszélgettünk a problémámról, és arról, hogy egy-egy konkrét kérdés miért fontos számukra. De feltettük ezeket egy képzeletbeli polcra, és a tanév közben szükség szerint újra elővettük. Mindenképpen jó volt ez a tájékozódás a kérdéseikről, mert megadta a gyerekek és a pedagógus közötti kapcsolat alapvető stílusát, karakterét, s jelezte a gyerekek számára, hogy milyen jelentősége van az órákon kérdéseiknek, a kérdezésnek.

A pszichológiai, pedagógiai légkör

A probléma felfedezéséhez megfelelő pszichológiai klímára, facilitálásra és a gyerekek között kialakuló interakciókra van szükség. De az osztály a maga dinamikájával egy mozgó csoport. A többi tanórán a pedagógus által „vezérelt” ismeretszerző, ellenőrző, osztályozó gyakorlathoz szoktak hozzá. Néhány gyermek tehát feltétlenül megzavarja azt a sajátos légkört, amely a nyugodt gondolkodást elősegíti. Ezt persze nem lehet megengedni, mert sérti a dolgozni akaró gyerekek és a pedagógus szabadságát. Ugyanakkor a facilitáló szerepből sem lehet kilépni. Egyetlen kiút mutatkozik! Egy pillanatra sem engedhetem el őket, érdekessé kell tenni a tanítást. Szüntelen figyelni kell a gyerekek aktuális állapotát, azonnal fel kell fogni a folyamatosan bekövetkező változásokat, és igazodni kell azokhoz. Fontos tudnunk, hogy egy-egy gyermek vagy az osztály többsége milyen időtartamú összpontosításra képes. A figyelemkoncentráció megszűnését jobb megelőzni azzal, hogy más tevékenységre váltunk, mielőtt működni kezdenek a menekülési mechanizmusok. Ekkor szoktunk közös relaxációt és meditációt végezni, jógalégzést gyakorolni. Az erre fordított 5-6 perc lehetségessé teszi tevékenységünk folytatását. A diákok kedvelik az ilyen kikapcsolódást, és általa más élményhez jutnak hozzá.

A következőkben mindenekelőtt vázolom különböző témák tanórai feldolgozásának általános menetét.

Szemelvények tanórai munkából

A 9–10 évesek filozófiatanítása során a Pixie című olvasókönyvet használjuk, hiszen Pixie, a történet hőse ugyanolyan korú, mint a tanulók. A könyv fejezetekből s azokon belül szakaszokból áll. Amikor új fejezet feldolgozását kezdjük, a gyerekek, a naszályi 3. és 4. osztályosok először megismerkednek az egész fejezet tartalmával, majd szakaszonként haladva, az olvasottak alapján indul meg a beszélgetés.

A tanulók először kérdéseket fogalmaznak meg és olvasnak fel a hallottak alapján, majd azokat felírjuk a táblára. A kérdések nyomán bontakozik ki a beszélgetés. Ennek során a tanárt befolyásolja az előre elképzelt, általa kialakítani szándékolt fogalmi háló. Ennek keretei között szeretne maradni, de nem biztos, hogy az általa választott alternatívák a legvonzóbbak a gyerekek számára. Ezt az óravezetés kritikus pontjának tartom, megoldására még nem kínálkozott alkalom – de nem biztos, hogy ezt meg is kell találni. A vázolt általános óramenetre álljon itt négy példa.

Mit hiszünk, és mit tudunk?

Első példaként a Pixie című olvasókönyv 5. fejezete első epizódjának a feldolgozását mutatom be (harmadik osztályban). A jelenet Pixie otthonában játszódik, amikor nővérével, Mirandával lefekvésre készülődnek.

„Miután ágyba bújtunk és leoltottuk a villanyt, azt kérdeztem: Miranda, hogy tűnik el a fény, ha kikapcsolnak valamit? Azt szoktuk mondani, hogy kialszik. De tényleg hova tűnik?

Miranda azt válaszolta: Kialszik, tehát aludni megy, és jobb lenne, ha te is ezt tennéd!

Miranda, de engem komolyan érdekel, hogy hová tűnik el?

Oda megy, ahonnan a sötétség jön – felelte Miranda –, és most kérek, hogy hagyj békén!

Úgy érted, hogy a sötétség a világúrból jön, onnan, ahonnan a reptűl csészéizak meg az efféle dolgok? Mirandától nem jött válasz, így még azt is hozzátettem, Te tudod, hogy én nem hiszek el minden badarságot. Miranda megfordult, és a sötétben rám nézett: – Először nem hiszed el a rokonsági viszonyok létezését. Most meg nem hiszel a világúrból. Van valami egyáltalán, amiben te hiszel?

Ez nem ér – mondtam neki –, csak mert én valamin csodálkozom, te nyomban azt mondod, hogy nem hiszek benne. Mindig, mindennek megpróbálok elvenni az érdekességét! Ezzel megfordultam, és el akartam aludni. De előbb még azt mondtam magamban: Úr! Ez csak egy szó! Az csak üresség! Úgy beszélnek róla az emberek, mintha valami lenne, de az valójában semmi! S utána még hozzáfűztem: Miranda megtarthatja magának a hülye viszonyait, a hülye világterét, és én is meg fogom tartani magamnak a titokzatos lényemet... és minden titkomat."

Tervem az volt, hogy ezen az órán a *tudásról és a hitről* beszélgezzünk, és a következő tanórákat előkészítendő – amikor új olvasatokban boncolgatjuk a fejezet első szakaszát –, mondjuk ki a „tér”, a „viszony” és a „szó” fogalmakat. A tanulóknak a részlethez kapcsolódó kérdései a következők voltak:

- Mit hisz el Pixie?
- Mi az, amit Pixie egyáltalán elhisz?
- Hová tűnik el a fény?
- A világúrból jön a sötétség?
- Van-e együtt sötétség és fény?
- Mi a tér?
- Mi a viszony?

A kérdések nyomán el lehetett indulni. A gyerekek a legtöbb kérdést – egymást ismételve – a sötétség és a fény kapcsolatára tették fel. Mindenekelőtt ez izgatta őket. A kérdések lehetőséget adtak a „mit hiszünk?” és a „mit tudunk?” problémájának megbeszélésére, a tér és az idő, valamint a viszony fogalmának tisztázására is. Így tanórai beszélgetésünk kiinduló kérdései a következők voltak:

- Összetartozik-e a sötétség és a fény?
- Létezik-e egymástól függetlenül?
- Ellentétes-e egymással a sötétség és a fény?

Sok példát is felhozhat ilyen ellentétekre: nappal és éjszaka, hideg és meleg, igen és nem, rossz és jó stb.

Többeknek a téves kérdésfeltevéséből indultam ki: Létezik-e fény és világosság sötétség nélkül? Kérdést kérdés követett. Sok példán keresztül vizsgáltuk meg a problémát, élénk vita volt. Amikor eljutottunk annak cáfolatáig, hogy létezhet világosság sötétség nélkül, zavar állt be az osztályban. A vita alapján újfogalmaztam a kérdést a gyerekek hétköznapi tapasztalatainak oldaláról megközelítve. Így jutottunk el az *egymást feltételező ellentétpárok* megértéséhez: a tudásig. Sikerült tehát a beszélgetést a szókratészi dialógus módján felépíteni.

Az óra metodikai tanulságait elemezve (a konkrétéhoz való kötődés, a személyes élmény és a tapasztalatok fontossága) bizonyosnak látom, hogy eredeti tervemet – a hit és a tudás viszonyának megbeszélését – ezen a harmadik osztályos órán nem lehetett megvalósítani. Ezért helyes volt intuíción alapján a témaváltás. Az eredményes munka további metodikai tanulsága az volt, hogy helyesnek bizonyult türelmes, az eddigieknél elfogadóbb magatartásom: elősegítette az alkotó légkör kialakulását.

A szókratészi dialógus, a „bábáskodás” minden filozófiai beszélgetésnél alkalmazható. Jelentheti-e azonban a „gyermekfilozófia” tanításának egyedüli módszerét? Erre, második példában, egy másik harmadik osztályban tartott órák története írom le, melyeket közvetlenül a tanítás után jegyeztem fel naplómba (1993 októberében).

Pixie arra tesz megjegyzést, hogy milyen volt ő tavaly, és mostanra miben változott meg. Kérdéseim a külső (biológiai) és a belső (lelki, érzelmi) növekedés-változás közötti különbségek értelmezésére vonatkoztak. Arra, hogy a belső növekedés – érés, fejlődés – életünk végéig tart, s hogy e gazdagodás érdekében van-e tennivalónk. Megkérdeztem a gyerekeket, hogy mit tudnának ezzel kapcsolatosan kérdezni. Érdekes dialógus alakult ki. A tanulók többsége elmondta, hogy ha felnőttek lesznek, nem növekednek tovább. Egy fiú vitába szállt velük: ha sokat olvas, meg barátai lesznek, akkor ő belülről tovább fog növekedni. A beszélgetés, érvelés egymást győzködve alakult. Néhány perc után megkérdeztem:

Tanár: Miben látjátok a problémát?

Gyerekek: Abban, hogy először együtt nővünk (külsőleg és belsőleg), azután már csak belülről.

– Abban, hogy külön van-e a belső és a külső növekedés.

Két fiú – mint akik megunták a sok vitát – egymás szavába vágva mondta:

– Mi szükség van a két növekedés megkülönböztetésére, hiszen ÉN növekszem kívül és belül.

Ezután következett az óra ezen szakaszát egyúttal záró dialógus:

Tanár: Mi a véleményetek, én növekszem, gazdagodom-e ilyen idősen is?

Gyerekek: Egyöntetű igen a válasz.

Tanár: Van-e szerepe az én gazdagodásomban a filozófiaórának?

Gyerekek: Egy-két bizonytalan igen.

Tanár: Igen, gazdagodom ezzel, és ezt nektek is köszönhetem.

Többen rám csodálkoztak és örültek.

Tanár: A ti belső gazdagodástokban van-e szerepe azoknak a beszélgetéseknek, amelyeket a filozófiaórákon folytattunk (1993 októberében)? Ne válaszoljatok azonnal, gondolkozzatok!

A tanulók nagyobb része rábólintott, és igent mondott.

Majd meditáció következett. Miután filozófiára terelődött a szó, az óra befejezése-ként megkérdeztem, hogy melyek azok a szavak, amelyeket az év kezdete óta a „filozofálás” során fontosnak tartunk. Felelték azonnal: gondolkodni és kérdezni. Szerettem volna erről beszélgetni, de az egyik kislány közbeszólt: *Mi az ábrándozás?* Beszélgetésünk tehát elágazott új gondolatok felé.

Tanár: Ki az, aki nem szokott ábrándozni?

Gyerekek: Olyan nincs senki.

Tanár: Most mindenki gondoljon csendben arra, hogy miről szokott ábrándozni, és próbáljon arra válaszolni, hogy szebb lesz-e tőle az élete.

Néhány gyermek példát mond.

Végül kértem a tanulókat, hogy akinek kedve van, az a következő órára írja le, hogy miről szokott ábrándozni. Utolsó kérdésem ez volt: Segíti-e az ábrándozás a gondolkodást?

Ezúttal az óra tartalmi felépítésének alakításában a tanulók aktívan részt vettek, s a tanár követte őket. Úgy alakult ki az óra menete, mint *egy terebélyesedő, lombosodó fa*, amelyben megvoltak ugyan a szókratészi beszélgetés egyes elemei, de azok mégis a „filozofálás” önmagában is megálló, sajátos módjaiként jelentkeztek.

Befolyásolhatja-e gondolkodás az ember boldogságát?

A tanórai filozófiai beszélgetések sikere, hatékonysága nagymértékben függött az alkalmazott metodikától. Ezért szüntelenül figyelmet fordítottam arra, hogy minél adekvátabb, változatosabb módszereket keressek, találjak. Sikeresen bővíthettem felhasználható módszereimet a tatai Talentum Alapítványi Gimnázium már érettebb tanulóinak az óráin szerzett tapasztalatokkal. Harmadik példammal ezt szeretném illusztrálni.

A tanulókkal a Harry Stottelmeier fölfedezései című könyv harmadik fejezetének első részét olvastuk. Rövid tartalma a következő:

Liza és Juli beszélgetnek, s a szó gondolataikra terelődik. Befolyásolhatják-e a gondolatok az ember boldogságát, vagy akár okozhatnak-e betegséget is? Emőke is bekapcsolódik a vitába, s az eszmecserét a konkrét példától az általános felé viszi: „Mikor azt mondtad, hogy gondolkodás, úgy értetted, hogy gondolatok vannak az eszünkben – tudod, eszmék, emlékek, vágyak és álmok meg efféle dolgok –, vagy azt a módot érted-e, ahogy gondolkodunk?”

Az osztályban a tanulókból 4-5 fős *csoportok* alakultak, és azon kezdtek töprengeni, hogy az elolvasott szakaszban milyen fontos gondolatok vannak, miként próbálják azokat kérdés vagy állítás formájában megfogalmazni, hogy majd azok alapján folytassuk beszélgetésünket. Sok kérdés és megállapítás hangzott el. Példákat hoztak, hogy felmerült gondolataik mennyire befolyásolják hangulatukat. Ha rosszkedvűek nem jut más az eszükbe, amitől jobban éreznék magukat. Ilyenkor még a tanulás is sokkal nehezebb számukra. Vannak emberek, akikre szívesen gondolnak, és akkor jó érzés tölti el őket. (Többen az olvasókönyvben lévő kérdéseket ismételték.)

Tanár: Sok kérdés és vélemény hangzott el beszélgetésünk során, amire gondoltok és amit megéltetek. Most azt kérdezem, hogy tulajdonképpen miről beszélgettünk az eddigi húsz percben.

Feszült csend támadt. A gyerekek egy része értetlenül nézett, majd az egyik fiú megszólalt: Tényleg, tanár úr! *Mi a gondolat és a gondolkodás?* – kérdezte. – Van-e kedvetek erről beszélgetni? – kérdeztem én.

Az óra hátralevő része ennek a kérdésnek a jegyében telt, illetőleg kapcsolódott a tankönyv harmadik fejezetéhez. Két hétig ezzel a problémával foglalkoztunk. A következő találkozásunkra azt a feladatot kapták a tanulók, hogy szabadon kérdezzenek az elhangzottakkal kapcsolatosan bármit, s én arra válaszolok.

Beszélgetés közben nem gondoltam rá, hogy miként alakul majd ez az óra. Tulajdonképpen *kommentáltuk* a „Harry Stottelmeier fölfedezései” harmadik fejezetének egy részét, és ennek alapján kérdéseket, valamint problémákat fogalmaztunk meg. Ezt követően a vita során kifejtett problémát – *Mi a gondolkodás?* –, vagyis a kérdésekből következő általános kérdést leválasztottuk az olvasott szövegről, s magát a problémát vizsgáltuk önállóan. Majd a következő órán a tanárt kérdezték a gyerekek, s ez egy újabb beszélgetésnek lett a kiindulópontja.

Mivel a „filozofálás” is skolasztikus kérdések sora és disputa, az óra menete részben analóg volt a XIII. században kialakult egyetemi oktatási módszerrel.¹²

¹² „Végül létezett a kommentár műfaján belül egy harmadik típus (s ez átvetett bennünket egy másik műfajhoz, a questióhoz), amikor a szöveg értelmezése kérdések fójában történt. A fölolvásokon, a szöveg értelmezése közben gyakran fölvetődtek bizonyos problémák, amelyekkel a magiszternek meg kellett birkóznia. Az efféle problémákból születhetett meg a XIII. századra a questio, amelynek megválaszolásakor már nem egyszerűen a szöveget értelmezik, hanem – miután a szöveg által fölvetett problémát leválasztották a szövegről – magát a problémát veszik önállóan szemügyre. A questio teljesen eredeti középkori műfaj: meghatározott fölépítése van... Az egyes szövegek által fölvetett, valamint az önállóan megfogalmazott problémákat ... rendszeres összejöveteleiken is (tiszttázták). Ezek a nyilvános viták ... a disputák voltak.” (Aguinói Szent Tamás: Az értelem egyége. 1270. IKON. Matura bölcsélet. In: Borbély Gábor: Önéletrajzi vázlat 7. o.)

Mindezzel nem azt szeretném mondani, hogy a gyermek fejlettségi, érettségi fokától függetlenül bármilyen módszert lehetne alkalmazni a P4C program során. Ellenkezőleg! A módszerek a beszélgetések közben jelennek meg és bontakoznak ki, s addig és oly módon tudtam őket használni, amennyire csak a gyerekek körében és az anyagból következően jelentkeztek és beváltak. De az is nyilvánvaló, hogy nem lehet egyetlen módszer mellett mindenáron kitartani – például a szokratészi dialógus –, ha beszélgetésünk tárgya vagy a tanulók kívánsága mást igényelne. Különben elválík a folyó a medrétől. Úgy látom tehát, hogy a *metodikában* és a *metodológiában* a C4P szemszögéből nézve is *sokfajta lehetőség* van. De az, hogy a nemzetközi program hazánkban hogyan jelenik meg, milyen sajátos színekkel vezet célra, az saját viszonyainkból, oktatási rendszerünkben, gondolkodásunkból következik, azt a hazai elméleti kutatásokból és tanítási tapasztalatokból tudhatjuk meg.

Említettem a kiscsoportok működését. Létrehozásukra a tanév második-harmadik hónapjában kerülhetett sor. Az itt folyó munka minőségileg más eredményt hozott, mint az, mint amikor az egész osztállyal dolgoztunk. A tanterem szegletében összeülő gyermekcsoportok élénksége, felcsapó vitája izgalmas hangulatot teremt. A csoportmunka és az egész osztály közös beszélgetése kiegészíti és erősíti egymást. Célravezető azért is, mert megtaníthatja arra a gyerekeket, hogy egy-egy kérdést 4-5-en beszéljenek meg, majd egy tanuló képviselje a többiek közös véleményét. Segíti ez a vitakultúrát, mert az osztály előtt a közös képviselők egymással vitázva fejtik ki csoportjuk álláspontját. A fentieknek megfelelő csoportmunka persze még alakulóban van, de ez irányba tartunk. A tanulók nagyon szívesen vesznek részt ebben a szervezeti formában. A gimnáziumban azt javasolták, hogy a tanár is legyen „egy csoport”, és mondja el a véleményét, „ne mindig csak kérdezzen”.

Ugyancsak kedvelt része a tanulók életének *mesék, történetek írása*. Ha a diáknak témát vagy kiinduló gondolatot adtam vagy rábízam a választást, kevés kivétellel rövid időn belül megírta a maga történetét.

A töprengés része életüknek

Milyen vagyok én? – kérdezi Pixie. „Olyan vagyok, mint ti vagytok, annyi időm vagyok, mint te, aki olvasod a történetemet.” Pixie szövegeit a gyerekek értik. Vitatkoznak ugyan véleményével, viselkedésével. Elítélik vagy egyetértenek vele. Naszályon a második félév elején megkérdeztem, hogy amikor Pixieről mondtak véleményt, kiről alkottak tulajdonképpen véleményt. – Rólunk, magamról – vallották egyöntetűen. – Hiszen Pixie én vagyok – mondta az egyik fiú. Ezért is vagyok néha dühös rá, mert nem úgy viselkedik, mint szeretném. – Én a testvéremmel nem szoktam annyit veszekedni, mint ő – mondta egy kislány.

Létezik hát Pixie? – kérdeztem. – Létezik gondolatainkban és bennünk – válaszolták kérdésemre. Két gyermek megkérdezte: – Ha Pixie létezik, akkor van-e születésnapja? – Természetesen van – válaszoltam. – De, ha mi vagyunk Pixie, akkor nekünk mindig máskor van a születésnapunk – mondták. – Mit csináljunk? – kérdeztem. – Ünnepeljük meg Pixie születésnapját! – mondták többen. Így lett március 16-a Pixie születésnapja. Ünnepelesen és vidáman telt el ez az óra, amely a negyedik konkrét példáim sorában. Diák és tanár süteményt, tortát, csokoládét hozott. Gyertyák égtek, s mi körülültük az asztalt. A gyerekek felolvasták ajándékukat, a „Mi a véleményem Pixie-ről” című írásukat. Íme 1-2 részlet mutatóban:

Dóra: „Pixie március 16-án ünnepli kilencedik születésnapját. Több barátját meghívta. Amikor mindenki megérkezett, uzsonnázni kezdtek. Uzsonna után behozták a könyv alakú tortát. Mindenki egy szeletet evett, s elkezdtek játszani. Estefelé mindenki hazaindult. Másnap Pixie-t a szülei és Miranda is megajándékozta. Mirandától egy filozófiakönyvet kapott.”

Judit: „Pixie különös lány. Nem tudni igazán, hogy kívülről milyen, de azt el tudjuk mondani, hogy mik a belső tulajdonságai. Különös gondolatai és mondatai vannak. Van egy testvére, Miranda, meg osztálytársai, barátja. Pixie ügyes lány. Becsülöm Pixie-t, mert olyan kérdéseket tesz fel, amelyeket nehezen lehet megválaszolni. Szeretnék rá hasonlítani. És hasonlítok is, mert Pixie ugyanannyi éves, és ugyanolyan, mint én.”

A történetekből kirajzolódik könyvünk kicsit titokzatos hősének az arcképe. Az állandóan töprengő, filozofálni szerető gyermeké, akinek gondolkodásával a tanulók azonosulni szeretnének, s hozzá hasonlóan az ő életüknek is részévé vált a *gondolkodás*.

GYEREKEK, PEDAGÓGUSOK, SZÜLŐK

Az első hónapok után a *gyermek*ek 60-70%-a várja a filozófiaórát, s az otthoni gondolkodási feladatokat örömmel végzi, vagy mondja, hogy nem tudta megoldani. Bár a tanulók jelentős részét sikerül bevonni a munkába, csak 4-6 gyermek igyekszik problémát is megfogalmazni. Ez természetesen nem egyenes vonalú, felfelé ívelő tendencia. Több megtartott órát, beszélgetést igen sikeresnek érzek, de egyes találkozásaink szétesnek. (Később kiderült, hogy sokszor csak én tartottam szétesőnek a munkát.) Az igazi kudarcot az jelentette, ha türelmetlenségéből magyarázni kezdtem, és csak későn vettem észre, hogy az osztály „nem tart velem”. Mivel osztályozás nincs, minden attól függ, hogy a gyerekek kedvüket lelik-e a beszélgetésekben. A pedagógus számára másodpernyi pihenés sincs. Görcsös igyekezet nélkül, oldottan lehet csak az órát vezetni. Az egyetlen „fegyver” erő az, hogy a gyerekek elfogadják a tanárt partnernek. Hosszú ideig tartott, amíg a diákok kipróbálták engem, hogy meddig mehetnek el óráimon a lazításban. Így nagy volt számomra a kísértés, hogy egyszer-mászor rákényszerüljek a „hagyományos” tanári magatartásra.

Olyan irányban igyekeztem lépni, amely elkerüli a tradicionális szerepek kialakulását, miszerint a pedagógusé a hang és a gyermeké a visszhang. Két vagy több különböző hang ez, amelyek gyakran nincsenek összhangban, és mindegyik azt akarja, hogy hallják. A harmónia elérése – tapasztaltam – hosszú ideig tartó közös erőfeszítést igényel. „De ha ez az erőfeszítés túl elszánt és tudatos, a törekvés nyilvánvalóbb, mint az eredmény” – állítja C. R. Rogers. A légkör tőlem, a pedagógustól függ, s nekem kell kezdeményeznem. Az óra külső jeleiből nem lehet véleményt formálni. A gyerekek óráimon átülhetnek, rajzolhatnak – ha látszik, hogy közben gondolkodnak és részt vesznek a munkában. Ha nem vesznek részt, és nem sikerül bevonni többségüket, akkor hangsúlyosan fogalmazom meg az én kívánságaimat. Ez néhány alkalommal nem járt eredménnyel, amit kudarcként éltem meg. Ennek kifejezését is adtam, majd a hátralevő 10-15 percben nem foglalkoztunk filozófiával (néhány tanuló bosszúságára).

Egyik negyedik osztályos, 1993. október közepén tartott órámon megrekedtünk a tankönyv egyik szakaszánál, és görcsösen próbáltam magyarázni saját elképzelésemet. Visszagondolva, szörnyű és unalmas volt. A következő órán több padon cédulát helyeztek el a gyerekek: – Nem akarok filozófiát tanulni – írták rá. Rossz érzés volt, úgy éreztem, alkalmatlan vagyok ilyen életkorú gyerekek tanítására.

Érzéseimet elmondtam a gyerekeknek, és azt is, hogy az előző óra miért volt számukra unalmas. Azoknak, akik elutasító céduláikat kitették, megköszöntem az őszinteségét, mert megértették, hogy a filozófiaórán bármit ki lehet mondani. Végül a fenti epizód erősítette kapcsolatunkat, és hozzájárult a jó klíma kialakulásához. Az a néhány lány, aki az írásbeli üzenetet küldte, aktív résztvevőjévé vált beszélgetéseinknek.

Tapasztaltam, hogy tanulók, akik hónapokig nem szólaltak meg, egyszer csak egy okos gondolatral, kérdéssel megváltoztatják a beszélgetés menetét. Ez is meggyőzött arról, hogy a filozófiaóra ún. eredményességét illetően még a belülről való értékelésről is le kell szoknom. Eredményre mutat, hogy a gyerekek tárgyhoz való kötődése pozitív, de 6-7 hónap alapján nem lehet lemérni, mennyire épült be a „filozofálás” gondolkodásmódjukba. Egy tanév ehhez kevés. A tanítás valós eredménye még egyáltalában nem mérhető.

A pedagógusok Naszályon jóindulatú érdeklődést mutatnak a próbálkozás iránt. Óráimon több kolléga rendszeresen részt vesz, időnként bekapcsolódik a munkába. Amikor kisebb csoportokban dolgoznak a diákok, famulusi szerepet is vállalnak. Tatán a pedagógusok még óraadók, de az intézmény vezetője és más iskolából az érdeklődő kollégák szintén látogatják a filozófiaórákat. Pedagógiai feszültséget tehát eddig nem okozott a tanításom. Az én gondom inkább az, hogy a más irányú nevelési metódusok közepette hogyan tudom kifejleszteni és megőrizni a filozófiaórák módszertani specifikumát. Ezt a gondot Tatán megbeszéltem a tanulókkal. Elhatároztuk, hogy szerződést kötünk, amely rögzíti a tanulók és a tanár vállalásait annak érdekében, hogy jól érezzük magunkat és hasznos is legyen számunkra az az idő, amelyet együtt töltünk. Közösén írtuk meg a vállalások listáját: minden gyermek véleménye és a tanáré is benne van. A szerződésben keverednek az utilitarizmus és a kötelességetika elemei. De most már ez az eligazodási pont, amelyhez képest további elvárásainkat megfogalmazzuk.

A szerződés tisztázza a tárgy tanításának az iskolán belüli helyzetét, és közvetett módon ad választ az intézmény rendtartásával, illetőleg a tantestület tagjainak tanítási módszereivel kapcsolatos kérdésekre. Tehát nem azt fejezi ki, hogy „mi” miben különbözünk hanem, hogy *milyenek vagyunk*.

Óráim a szülők számára mindig nyitottak. Levélben is meghívtam őket óralátogatásra. Néhányan részt is vettek egy-egy órán, de furcsaságnak és nem komoly dolognak tartják. Egy-két szülő nem helyesli, hogy filozófiai beszélgetések vannak. A városi gimnáziumban kedvezőbb a légkör, kisebb a véleménykülönbség.

Ha összegezni kívánom a P4C program szerinti tanítás lehetőségét a *más elvek alapján működő iskolákban*, meg kell állapítanom, hogy erre kevésnek tartom az eltelt időt. De tapasztalatom szerint a „gyermekfilozófiának” bizonyos feltételek megléte esetén *van helye és tanítható*. Közülük fontosnak a következő két feltételt tartom:

- a filozófiaoktatást legalább eltűrő iskolai környezetet;
- olyan pedagógusokat, akik személyiségükben képesek a hagyományos (különösen a helyenként még nyomokban élő porosz) pedagógiától gyökeresen eltérő módon tanítani. Olyanokat, akik tanítás közben képesek saját személyiségüket és a gyermek személyiségét egyenlőképpen a középpontba állítani. Akik egyértelműen hitelesek, elfogadóak, s nemcsak hiszik magukról, hogy empatikusak, hanem valóban azok. Sok kollégámmal együtt lassan, fokozatosan törekszünk arra, hogy közelítsünk ehhez az elváráshoz.

Azt hiszem, hogy a filozófiai beszélgetések vezetéséhez a megfelelő tanári „személyiségfejlesztés” nem külső feltételektől függ, hanem valójában *személyes tennivaló*. A pedagógusoknak nem csupán az iskolában kell megküzdeniük munkájuk autonómiájáért, hanem szükséges, hogy ehhez a felsőfokú képzésben belül is elegendő élményanyagot és segítséget kapjanak. Ami pedig a „filozófiai beszélgetések” szakmai oldalára vonatkozik: a filozofálás lényegét a filozofálás gyakorlása közben tanulhatjuk meg.

A rituálinnovatív terápia adaptálása a normál általános iskola alsó tagozatában

AZ ISKOLÁRÓL, AZ OSZTÁLYRÓL

Immáron a második tanéve, hogy a XI. kerületi Mezőkövesd utcai általános iskolában fejlesztő, a szocializációt segítő kiscsoportos foglalkozást tartunk ugyanabban az osztályban, a tavaly másodikos, idén harmadikos gyerekeknek.

Az osztály kis létszámú, úgynevezett dyslexiás csoportként indult. Az iskola azzal a céllal hozta létre, hogy az óvodában vagy az első osztályban feltűnő magatartási, illetve tanulási zavarokkal küszködő gyermekeket összegyűjtse, és őket a szintjüknek megfelelő speciális tanterv szerint oktassa. Így az első osztályban a Meixner-féle dyslexiaprevenciós és reedukációs módszerrel tanultak írni, olvasni. A tanulók egy része első osztályos kora óta logopédiai foglalkozáson is részt vesz.

A gyerekek tanulási és magatartási zavarai mögött gyakorta húzódik meg súlyos családi konfliktus (szülői alkoholizmus, brutalitás, a házastársak gyakori konfliktusai, válásuk). Sok esetben az iskolában jelentkező problémát a család működési zavarai okozzák. Az állandó családi konfliktusok a gyermekekben bizonytalanságérzetet, szorongást idéznek elő. Ez utóbbi okozza egészséges lelki fejlődésük veszélyeztetettségét.

Az így kialakult helyzetben az iskolának biztos pontot kell jelentenie a gyermekek életében. A rossz családból származó gyerekeknek megnyugvást kell találniuk egy-egy lelkiileg egészséges nevelőnél. Az egészség neurózist megelőzően hat a gyerekekre, Zulliger szavaival élve: „az egészség ragályos” is lehet¹, és ebben az esetben fontos szem előtt tartanunk Alfred Adler szavait is: „A nevelő legszenvedőbb feladata a gyermek bátorítása.”²

Ennek a kívánalomnak az iskola a kis létszámú osztály működtetésével igyekszik eleget tenni. Itt a gyerekek védelmet élveznek, nincsenek kitéve a nagy osztálylétszámból is fakadó állandó kudarcélménynek. Ebben az osztályban még a „legproblematisabb” tanuló is lehet „jó”. Ez a védettség látszott meginni az 1992/93-as tanév végén, mikor a helyi önkormányzat úgy döntött, hogy az ilyen típusú oktatást csak az első két tanévben finanszírozza. Az iskola átcsoportosítással oldotta meg a problémát: a másik másodikos osztályból kiemelte a gyengébben teljesítő tanulókat, s őket a speciális osztályhoz csatolta. Így alapjában véve az osztály együtt maradt, a hozzájuk csatlakozó gyerekeknek kisebb nehézségek árán sikerül beilleszkedniük a közösségbe.

Az első két és fél év alatt több gyerek elhagyta az osztályt, közülük csak egy volt olyan, akit kisegítő iskolába kellett áthelyezni.

¹ Idézi: Szilágyi Vilmos: Mélylélektan és nevelés. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. (A továbbiakban: Szilágyi.)

² Idézi: Szilágyi.

Az osztályba jelenleg 16 gyerek jár, köztük csak három lányt találunk. Mi csupán a napközisekkel foglalkozunk. Ez nem jelenti azt, hogy a többi gyereknek nem lenne szüksége a különfoglalkozásra.

Az alábbiakban egyenként bemutatjuk a jelenlegi csoportunkba járó gyerekeket, természetesen kitalált nevekkal. Információinkat az osztályt a két és fél év során tanító tanároktól, megfigyeléseinkből (például családrájelemzés), valamint a gyerekek beszámolóiból merítettük.

1. Klári

Szülei elváltak. Két nővérével együtt az édesanyjánál maradt. Édesanyja kérésére ismételtették meg vele az első osztályt, jöllehet erre nem lett volna szüksége. Az anya dominanciája szembeütő egy idén készített, színes papírból ragasztott családképén. Jól látszik ezen, hogy az anya mintegy maga alá gyűri a lányát, valamint az, hogy anyjával nem azonosul (nem szoknyában ábrázolja magát). Klári szeret vezető szerepet betölteni, amiben nagy termete és hangja egyaránt segítségére van. Szókimondó, együttműködésre a legtöbb esetben kész. Ha valami nem tetszik neki, azt dacos sértődöttséggel fejezi ki.

2. Ibolya

Idős szülők nehezen kezelhető gyermeke. Ijedős természetéből arra következtethetünk, hogy odahaza verik. Vibráló, kiszámíthatatlan, hazudós kislány. Egyéni kezdeményezései nincsenek; csak azt teszi, amit Klári, legjobb barátja is megtesz.

3. László

Látszatra, gondoskodó szülők második gyermeke. Egy nyolcadik osztályos nővére van, akivel igen szoros a kapcsolata. Az apa időszakos alkoholizmusa rettegésben tartja az egész családot. A hol gondoskodó, hol brutális szülői magatartás kiszámíthatatlanná, agresszívvé, túlzott törődést igénylővé tette a gyereket. Sokat verekszik. Vágyait, problémáit rajzaiban tudja a legjobban kifejezni.

4. Zsolt

Rendezett családból származó, erős fizikumú gyerek. Egy öccse van. Tudomásunk szerint koraszülött volt. Talán ez az oka mai napig tartó dadogásának, hypermobilitásának. Mozgékonyága sok problémát okoz (verekedések), mindemellett kedves, a foglalkozásainkat igénylő gyermek.

5. Ferenc

Elvált szülők gyermeke. Egy időben az egyik napját apjánál, a másikat anyjánál töltötte (apja Újpesten, anyja pedig a XI. kerületben lakik). Ez az életmód zaklatottá tette az amúgy jó intellektusú, ügyes gyermeket. Frusztrációval szembeni toleranciája igen alacsony: vereségét még a leg-egyszerűbb játékhelyzetben sem tudja elviselni. Gyakran válik gúnyolódás áldozatává, ugyanakkor, amikor csak teheti, gúnyolja a nálánál kiszolgáltatottabbat. Könnyen sírva fakad.

6. Szabolcs

Harmonikus családból származó derűs, mosolygós, igen gyenge képességű kisfiú. Foglalkozásainkon a legtöbb esetben passzív. Az utóbbi időben egy kicsit talán nyitottabbá, élénkebbé vált. Nagyon szeret lustálkodni.

7. Gáspár

Anyja elhagyta, apja alkoholbeteg. Apjával és nagymamájával él. Nagymama kényszerűségből neveli. Házuk a város szélén van. Gáspár sokat csavarog a közeli erdőben. Nem tűri a kötöttségeket, ezért hagyjuk, hogy akkor látogassa a foglalkozásokat, amikor akarja. Konok, sokszor agresszív, időnként ragaszkodó kisfiú.

8. Balázs

Saját maga így beszélt családjáról: „Anyu sokszor beteg, nagyon fáj a feje. Ilyenkor lefekszik aludni, s másnapra meggyógyul.” Balázs kedves, mosolygós, együttműködő, vezető szerepre törekvő kisfiú. A szabályjátékokat ő érti meg a legkönnyebben. Kilitásként helyezett félévi bukása miatt a csoporton belüli pozíciója erősen megingott.

9. „Kis” Zsolti

Becenévét természetéről kapta. Édesapja börtönviselt, akitől az anya alig tudott „megszabadulni”. Zsoltinak két testvére van, ő a középső; egy időben a gyerekek sokat csellengtek az utcán. Zsolti mosolygós, kedves kisfiú, mindössze néhány hete jár a foglalkozásainkra. A problémahelyzetekben még nem találja fel magát, könnyen zavarba hozható.

10. Károly

Nagyon gondoskodó, meleg légkörű családból származik. Szenzoros dysphasia és dyslexia veszélyével került a speciális, logopédiai osztályba. Ebbe az iskolába a jelen tanévtől jár. Folyamatos logopédiai foglalkozásban részesül, szépen fejlődik. Szókincse, kifejezőképessége szegényes, emiatt társai gyakran nem értik meg. Sokszor gúnyolják, amit a tanárok szigorúan szankcionálnak. Csoportunkban a logopédus és az osztályfőnök kérésére került, hogy az osztályon belül kialakult peremhelyzetén segítsünk. Mi egy kedves, meleg szívű, ám érzékeny, sok biztatásra vágyó kisfiúnak ismertük meg.

11. Dániel

Január óta jár csoportunkba, egyelőre igen kevésbé ismerjük. A tanárok elmondása szerint édesanyja többször elvált, két fiútestvére van.

A TERÁPIA ISMERTETÉSE

A rituálinnovatív terápiát (RIT) Juhász Sándor klinikai szakpszichológus dolgozta ki 1981-ben. A terápiát kezdetben a pszichiátriai kezelésben használták az alkoholbetegnek reszocializációjára. A 80-as évek közepén sikeres adaptálására került sor a logopédiai gyakorlatban. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán Feketéné Gacsó Mária, Rudas Zsuzsanna és Lajos Péter azóta is eredményesen használják felnőtt és gyermek dadogók kezelésére. 1990 őszétől a RIT munkacsoport folyamatosan képez RIT-csoportvezetőket. Mi 1992 őszén kezdtük ennek a terápiának az adaptálását „normál” általános iskola alsó tagozatában,

az osztályon belül rossz pozícióban lévő, magatartás-zavaros tanulók szocializációjának elősegítése érdekében.

A RIT komplex pszichoterápia. Ezen belül a nonverbális terápiák (NED) közé tartozik. Központi eleme a mozgás, alapja pedig *Peter Brook* színházelmélete, valamint a vallási rítusok.³

A RIT a mozgás által alkalmazkodik a gyermek természetes (cselekvés és mozgás által történő) gondolkifejezéséhez. A mozgás a tapasztalatszerzés, a környezettel való kapcsolatteremtés és az érzelmek kifejezésének eszköze. A gyermekkorban keletkező érzelmi viszony később is meghatározó az egyén életében. Így kapcsolódik az érzelmi élet a mozgáshoz, s a mozgás így válik a pszichikum újrastrukturálásának eszközévé.⁴

A terápia újszerűségét a rítusok módszerbeli középpontba állítása adja. Ez annál inkább jelentős, mivel olyan korban élünk, amelyben a tradíciót s annak fontos alkotóelemeit, a rituálékat, rítusokat háttérbe szorítják, már-már elnyomják a hétköznapi új sztereotípiái. Pedig a rítusok egyidőben az emberiséggel. Ezt a mitológiából tudjuk, mivel egyes mítoszok kötődnek a vallásokhoz, vele együtt a rítusokhoz is. Így nyerhetünk képet az ősi rítusokról.

Ahogy a kultúrának megvannak a maguk rítusai, szokásai, ugyanígy az egyes embereknek is megvannak a maguk „privát szokásrendszerei”, amelyeket szocializációjuk során építenek magukba, maguknak. Ezeket a szokásrendszereket a szoktatással, a neveléssel kezdik kiépíteni az emberekben már a csecsemőkorban. Ezek – a kezdetben a szülő által végzett szokásrendszerek (ugyanazon időben való etetés, fürdetés stb.) – nagyfokú biztonságot nyújtanak a csecsemőknek, s ezáltal személyiségük harmonikusan fejlődhet.

Az egészségesen fejlődő gyermekek egy-másfél éves korukban már maguk is kitalálhatnak bizonyos szokásokat, szertartásokat. Ez a későbbiek folyamán csak fokozódik.⁵

A mitológián, vallásbölcseleten, neveléslektanon kívül a szociálpszichológia is használja a rítus, rituálé kifejezéseket.

Wallon, *Merton*, *Goffman* és *Berne*⁶ behatóan tanulmányozták e kérdéskört. *Berne* például a rituálékat a társas tevékenység legegyszerűbb formáinak tekinti. *Juhász Sándor* a fenti szerzőket tanulmányozva alakította ki állásfoglalását, miszerint „a szervezett viselkedéses jelenségek alapja a rítus”⁷, ami strukturálja a teret és az időt, formát ad a belső tartalmaknak. A rítusoknak fontos szerepük van a mozgásos cselekvéstől a képzetalkotásig vezető fejlődésben, ezért terápiájában központi szerep jut a lassító-gyorsító mozgásnak, az ismétlésnek és az utánzásnak.

A fentebb leírtakat figyelembe véve a RIT igyekszik megismerni kliensei szokásrendszerét, illetve segít abban, hogy a kliens a saját szokásrendszerét kiépíthesse, ami által élete biztonságosabbá, kiegyensúlyozottabbá válhat. Ennek a ténynek a felismerése és szem előtt tartása a gyermekcsoportokban még nagyobb hangsúlyt kap, ugyanis a rítusok megkönnyítik a gyermek iskolai beilleszkedését.

A RIT térben és időben meghatározott. A RIT-ben a termet egy ajtó és ablak nélküli fehérre meszelt, zárt „doboznak” kell elképzelnünk. A dobozban egy tükör,

³ *Juhász Sándor*: RIT pszichoterápia. In: *Juhász S. (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák. Animula Könyvek. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1991. 127–141. o.*

⁴ *Czekkmaister Anikó* szakdolgozata alapján. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1993.

⁵ *Lányiné Engelmayer Ágnes*: Gyermeklektan. Tankönyvkiadó, Bp., 1991. (jegyzet) 138. s. köv.

⁶ Idevonatkozó szakirodalom: *Berne, E.*: Emberi játszmák. Gondolat, Bp., 1984; *Merton, K.*: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat, Bp., 1980; *Wallon, H.*: Válogatott tanulmányok. Gondolat, 1970; *Goffman, E.*: A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat, 1981.

⁷ L. 3. jegyzet.

egy falióra és egy szőnyeg található. A szőnyeg a legfontosabb terápiás kellék, melynek a rítusok kialakításában központi szerepe van. Ez a helyszíne a regresszív megnyilvánulásoknak, a kreatív emberi találkozásoknak és az úgynevezett erőgyűjtésnek is. A tükör segít viselkedésünk ellenőrzésében, segíti a gyerekeket a helyes testséma kialakításában és abban, hogy mimikáink, gesztusaink, mozdulataink pontos jelentését megtanulják. Az időbeli meghatározottság is terápiánk keretei közé tartozik. Gyermekeknél ugyanis igen fontos, hogy egy-egy találkozásunk ne legyen több negyvenöt percnél. A kezdés és a befejezés pontosságára mindig nagy gondot fordítunk, ezt fontosnak tartjuk a biztonságérzet kialakításában és a rendszerességre nevelésben.

A terápiás foglalkozás csoportos (bár elképzelhető egyéni RIT is). A közös játékban fontos a terapeuta, a csoportvezető szerepe, aki referenciaszeméllyé (gyermekek esetében respektábilis személlyé is⁸) válik a kommunikációs folyamat (értendő ez mind a verbális, mind a nonverbális kommunikációra) újratanulásában, gyermekek esetében kialakításában. A terápia keretgyakorlatai, a rituális játékok a biztonság megteremtése érdekében fontosak. A tér, az idő és a mozgás által strukturált terápiás foglalkozások egy új rend kialakítását segítik elő, amely a közlékenyebb, összeszedettebb, kiegyensúlyozottabb személyiségben nyilvánul meg. Így elmondható, hogy a RIT-ben megvalósulnak a nonverbális terápiák célkitűzései:

1. a kommunikáció egyedivé válása, a nonverbális kommunikáció korrekciója;
2. az énkép, a testvázlat újjászervezése;
3. a pszichomotorium újjászervezése, a mozgások korrigálása, a mozgásos önkifejezés tudatosítása;
4. az intrapszichikus és az interperszonális feszültségek feldolgozási módjának újrászervezése az önszabályozás és az együttesen betöltött szociális szerepek szabályozása útján.⁹

ELSŐ TANÉVI MUNKÁKRÓL (1992-93)

Az 1992/93-as tanévben lényegében a *Lajos-Rudas-féle logopédiai gyermek RIT-et* használtuk. Alkalmazni azonban teljes egészében nem tudtuk, de nem is akartuk. Ennek két oka volt. Az egyik: mi nem lévén logopédusok, a logopédiai gyakorlatokat mellőznünk kellett; a másik pedig: ezeknek a gyerekeknek alapjában véve nem logopédiai problémáik voltak (ha mégis akadt ilyen gondjuk, akkor azt az iskolai logopédus kezelte). Tavalyi foglalkozásainknak a következő volt a *menete*.

Feszültségoldó rítus

Minden foglalkozást labdázással, mozgásos játékkal (ugrálás, futás) kezdtünk. A labdázás, a labda elkapás gyakorta nagy problémát okozott. Ez abból eredt, hogy a gyerekek mozgáskoordinációja rendezetlenebb volt, mint hasonló korú társaiké. Így kénytelenek voltunk egyszerűbb feladatokkal kezdeni foglalkozásainkat.

A feszültségoldó rítust kisebb változtatásokkal alkalmaznánk találtuk a gyerekek számára. Előnye, hogy a gyerekek rá tudnak hangolódni a másfajta foglalkozásra. Azonban ügyelni kell arra, hogy értelmét lássák ezeknek a feladatoknak, különben könnyen „hangyabollyá” válik a csoport. A gyerekek óriási belső feszültséggel küszködnek családi és iskolai pozíciójukból eredően (állandó frusztráltság),

⁸ Piaget-t idézi Popper Péter A kriminális személyiségzavar kialakulása c. könyvében. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970.

⁹ L. 4. jegyzet.

ezért ennek oldására nagy hangsúlyt fektettünk s fektetünk ma is. (Ennek a rítusnak különféle variációiról a *Játék* című fejezetben írtunk bővebben.)

Találkozási rítus

Terápiánkat a találkozási rítussal folytattuk. Ezt a részt mind a tavalyi, mind az idei munkánkban terápiánk alapkövének tekintettük. Pszichológiai terminussal élve: ez a foglalkozás kerete.

A szőnyeg közepre helyezése a rend szimbóluma. Ezt követi a tényleges találkozás: körbeállítás kézfogással. Gyakorlatilag ezzel kezdődik a foglalkozás.

A gyerekeknek biztonságot nyújtanak az ismétlődő részek. Ezek segítségével könnyebben tudnak tájékozódni, otthonosabban érzik magukat.

A találkozási rítust lehet játékosá tenni (például körbeállítás helyett vonatokat, kigyókat játszani), de ügyelni kell arra, hogy a játékok a gyerekek szintjének megfelelőek legyenek.

Újjászületési rítus

A rítus lényege, hogy a szőnyeggel együtt felemeljük a gyerekeket, így a valóságban is módjuk nyílik az „újjászületés” átélésére. Ennek elérése mintegy fél éves munka eredménye. A múlt tanévben gyerekeink erre a szintre még nem jutottak el, ezért a következő játékot alkalmaztuk: mindenkit valamilyen állattá varázsolunk, majd ezek az állatok nyugovóra tértek. Ám az egyik kisállat mindig kint maradt, őt „megkerestük”, s gyengéden elvittük a „szálláshelyre”.

Ezt a játékot egy szociális helyzetgyakorlatnak értékeltük. A játék során felhívtuk a gyerekek figyelmét arra, hogy valaki, aki közénk tartozik, peremhelyzetre került, védtelenné, kiszolgáltatottá vált. Egyben serkentettük a gyerekeket arra, hogy a „bajba jutottnak” segítsenek, ne feledkezzenek el róla.

Úgy gondoltuk, ez a játék fokozza a gyerekek szociabilitását, egyben hatékonyabbá teszi a szocializációt. A legnagyobb problémát az okozta, hogy a gyerekek félreértvén a helyzetet, durváskodni kezdtek egymással. Miután az ebből fakadó feszültségek sokszor tönkretették a foglalkozás légkörét, ezért kénytelenek voltunk idei munkánkból egyelőre mellőzni ezt a részt.

Némajáték

Nonverbális, a regressziót elősegítő játék, amit a másfél év során sikerült úgy adaptálni, hogy a gyerekek ebben a részben feszültségüket, agressziójukat egymás kárára ne élhessék ki.

A varázslás rítusa

Ebben a részben minden gyereket állattá vagy valamilyen foglalkozássá varázsolunk, azzá, amivé szeretett volna lenni. A feladat az volt, hogy a gyerekek meg kellett jelenítenie az általa választott állatot, a többieknek pedig ki kellett találniuk, hogy milyen állatról van szó. E játék előnyei: fejleszti a nonverbális kifejezési módot; levezetheti a gyerek feszültségét; megjelenítheti vágyait, problémáit; valamint igen fontos, hogy a játék során megtanulnak a gyerekek egymásra figyelni. Ezt a részt a mai napig igen jelentősnek tartjuk. Az a véleményünk, hogy nem kell minden alkalommal ebben a formában megismételni. A gyerekek életkori sajátosságainak is jobban megfelel, ha változtatatosan, igényeiknek megfelelően alkalmaz-

zuk ezt a játékot. Ebből a megfontolásból idén ez a rítus az úgynevezett szabadon változó részbe került.

Szabadon változó rész

Ebben a részben pantomimikai és gesztusjátékokat játszottunk a gyerekekkel, verseket tanítottunk meg nekik. Legalkalmasabbnak a már megzenésített verseket találtuk (Kaláka, *Halász Judit*). Ezeket a verseket el is tudták játszani a zene segítségével.

A gyerekek a tanév vége felé egyre többször jelezték nekünk, hogy a verstanulás nem tetszik nekik. Ennek az lehetett az oka, hogy délelőtt, a tanórákon szintén verseket kellett tanulniuk, ezért egy kötetlenebb délutáni foglalkozástól mást vártak el. A folyamatban az is közrejátszott, hogy megnőtt a gyerekek igénye arra, hogy problémáikat elmondják nekünk. Mindezeket figyelembe véve, idei munkánkban nagy gondot fordítunk a beszélgetésre, és kevésbé foglalkozunk verstanulással.

A szabadon változó részben kapott helyet egymás közti konfliktusainak, feszültségeiknek megbeszélése. Úgy vettük észre, hogy sokszor addig nem tudnak semmi másra koncentrálni a gyerekek, míg konfliktusaikat nem oldották meg, ezért gyakran került ez a rész a csoportülés elejére, főleg akkor, amikor már eleve veszekedve jöttek be a foglalkozásra.

A zenehallgatás szükséges. Idén leginkább feszültségoldó hatása miatt használjuk.

A búcsúzás rítusa

Ez a rítus ugyanúgy zajlik, mint a találkozási rítus, azzal együtt a terápia keretét alkotja. Tavaly ehhez a részhez kapcsolódott az úgynevezett jutalomjáték. Ez azt jelentette, hogy aki magát „jónak” tartotta aznap, és mi is úgy láttuk, azzal „zsip-zsup” játékot játszottunk. Idén ezt már pedagógiai és pszichológiai megfontolásokból nem alkalmazzuk.

Házi feladat adása

Tavaly gyakran adtunk házi feladatot. Legtöbbször ez verstanulás volt, amit kiegészítettünk egy rajzos feladattal (például rajzolja le, miről szól a vers).

A házi feladat adása akkor lenne célszerű, ha a szülőkkal folyamatosan kapcsolatban állnánk. Abban az esetben az otthoni feladat azt szolgálná, hogy a szülő egy héten legalább kétszer odafigyeljen gyermekére. A családokat ismerve, ez szinte megoldhatatlan feladat. Másrésről viszont azért nem érdemes házi feladatot adni, mivel a gyerekek délelőtt úgyis kapnak leckét, így mi csak fölöslegesen terhelnénk őket. Harmadrészt, a gyerekek sok esetben nem végezték el a kijelölt feladatokat (ellenállás), mi ezt szankcionálni nem tudtuk, hisz nincsen hozzá az iskolán belül jogkörünk, de terápiás célkitűzésünkkel is ellenkezett volna a büntetés bevezetése. Mindezeket szem előtt tartva ebben a tanévben már nem adtunk házi feladatot.

A második tanévi munkánkról (1993–94 első féléve)

Az előző tanévben szerzett tapasztalatainkat számba vettük és tanulságait megpróbáltuk hasznosítani.

A múlt tanévben legnagyobb problémát a gyerekek agressziója okozta. Megdöbbenve tapasztaltuk, hogy a kisiskolás gyerekek milyen gonoszok tudnak egymással lenni. Ennek megelőzésére igyekeztünk kerülni az olyan játékokat, feladatokat, amelyekről láttuk, hogy agressziót eredményezhetnek, valamint a játékokat, feladatokat módosító szabályokat vezettünk be, amelyek szintén az agresszió csökkentésére irányultak. Szintén az agresszió kiküszöbölése érdekében ebben a tanévben „kiscsoportot” indítottunk.

Nagy gondot okozott az elmúlt tanévben, hogy az iskolán belüli helyzetünk nem volt tisztázott. Ez igen sok félreértést eredményezett. Mindezekből tanulva fokozott gondot fordítottunk a pedagógus kollégákkal való együttműködésre, igyekeztünk a tanárokkal mintegy teamet alkotva közösen dolgozni. Úgy gondoljuk, hogy az efféle megoldás mind az oktató-nevelő munkát, mind a mi terápiás tevékenységünket eredményesebbé tenné, s a gyerekek érdekét is hatékonyabban képviselné. Eddigi tapasztalataink igen pozitívak.

Főiskolai tanáraink sok tanácsát is megfogadva az idei csoportfoglalkozásokat a következők szerint alakítottuk át.

A rítusok

A különböző okok miatt „be nem vált” rítusokat mellőzve új rítusokat építettünk be, illetve a régieket úgy korrigáltuk, hogy ne adódjék alkalom az agresszió inadekvát kiélésére. A megújult csoportban fontosnak tartottuk a kezűgyességet fejlesztő feladatok végeztetését feladatlapok segítségével, valamint a gyerekeket érdektől problémák, feszültségek megbeszélését. A feladatlapok végeztetésével átalakult a csoportunk egyfajta fejlesztő foglalkozássá, mondhatni fejlesztő RIT-té.

A fejlesztő RIT-ről elmondható, hogy a hagyományos iskolai oktatási-nevelési eszközöket nem használó, a korrekciós nevelést elősegítő, integrációs szemléletű (azaz egy csoportba jár a dadógó, hypermobil, magatartás-zavaros, beszédzavaros stb. gyerekek) pszichológiai, pedagógiai módszer az általános iskola alsó tagozatában.

Egy átlagos foglalkozásunk a következőket tartalmazza:

1. Feszültségoldó rítus

Ezt különféle labdajátékokkal végezzük. Lehet egyféle, de lehet többféle labdajátékot használni.

2. Találkozási rítus

Körbeállunk, kezét fogunk, behunyjuk a szemünket, általában ilyenkor közösen köszönünk egymásnak.

3. Némajáték

Bővebben erről majd a Játék című fejezetben írunk.

4. Fejlesztő gyakorlatok

A terápia eredeti menetébe beépítettünk olyan gyakorlatokat, amelyek a gyerekek eredményesebb iskolai munkáját segítik. Ezt a részt játékokkal kezdjük. Ezután a gyerekek feladatlapokat oldanak meg, illetve megadott témára különféle technikákkal rajzokat, képeket készítenek. Használunk átmásolási feladatlapokat is, ezek fejlesztik a megfigyelőképességet, a finom motorikát és a pontos, kitartó

munkára való képességet. A kiegészítéssel feladatlapok egyik fajtája egy kép kreatív kiegészítése, gazdagítása, másik fajtája a rajzban ábrázolt történet hiányzó mozzanatainak berajzolása. (1. 2. és 3. ábra) Fő cél a kreativitás fejlesztése, a több szempontú megközelítés kialakítása. A gyerekek nyugodtan kifejezhetik fantáziaképeiket előbb rajzban, majd verbálisan. A „kis műveik” befejezése után mindig megkérjük ugyanis őket, mesélik el, mit rajzoltak le. A feladatlapokat mi állítottuk össze, ehhez segítséget nyújtottak például a külföldi nyelvkönyvek képanyagai (Oxford Junior Workbook), a Magyarországon kiadott fejlesztő feladatlapok (*Adorján Katalin*: Szebben akarok írni). A rajzoknál és a feladatlapoknál a gyerekek használhatnak grafitceruzát, színes ceruzát, filctollat (ez szerzi a legnagyobb örömet számukra), zsírkrétát és színes papírt is. A közös munkák nagy csomagoló-papíron születnek. Érdemes megfigyelni, hogyan próbálnak a kisiskolások együtt dolgozni. E munkák idején lassú, csendes, nyugtató zene szól. Gyakran tapasztaltuk, hogy a gyerekek viselkedése a zene hatására megváltozik, például egy felbolydult csoport lecsendesedik. A gyerekek rajzolás közben szívesen beszélnek magukról, problémáikról. Így ez a rész alkalmas a gondok, a családi és iskolai kudarckok, élmények megvitatására is.

Feladatunknak tartottuk, hogy fejlesszük a gyerekek mozgását. Ügyességüket és a nagymozgásokat nemcsak játékokkal, hanem különféle mozgásfejlesztő gyakorlatokkal is fejlesztettük. A *Scheilling* és *Kiphard* által kidolgozott diagnosztikus mozgáskoordinációs tesztet (KTK)¹⁰ mi annak érdekében használtuk fel, hogy pontosabb képet kapjunk a gyerekek magatartási zavarairól. Úgy gondoljuk azonban, hogy ez a teszt fejlesztő gyakorlatként is alkalmazható.

A KTK-teszt gyakorlatai

Egyensúlyozás hátrafelé

Ehhez a feladathoz három különböző járófelületű gerenda szükséges (6 cm, 4,5 cm, 3 cm).

Instrukció: Menj előre a gerenda végéig, ott állj meg egy pillanatra, majd óvatosan indulj el hátrafelé! Vigyázz, nehogy a gerenda mellé lépj, mert akkor előről kell kezdened a sétát!

Féllábás ugrálás

Egy vagy több habszivacs lap átugrálása fél lábbal.

Instrukció: Állj fél lábra és egy nagy lendülettel ugord át a szivacslopo(ka)t! Figyeld arra, nehogy letedd közben a másik lábadat!

Oldalirányú ide-oda ugrálás

A feladat során két lábbal egyszerre 15 másodperc alatt oldalra ide-oda kell ugrálni egy falpra erősített lécfellett.

Instrukció: Zárd össze lábaidat, s szökdelj át az egyik oldalról a másikra, amilyen gyorsan csak tudsz!

Oldalra áthelyezés

Ehhez a feladathoz két darab kis számolýra van szükség. A gyakorlat ideje 20 másodperc.

Instrukció: Állj fel az egyik számolýra, fogd meg két kézzel a melletted levő számolýt, és tedd át magad mellé a másik oldalra! Ezután lépj át az imént letett számolýra, majd ismételd meg a feladatot!

Az idei tanévben megpróbáltuk a gyerekeket *relaxáltatni*. Ez azonban tapasztalatlanságunk és a gyerekek fegyelmezetlensége miatt nem sikerült. Mivel fontos-

¹⁰ *Scheilling, Friedhelm: Mozgáskoordinációs teszt gyerekek számára. (KTK kézikönyv) Bp., 1972. (ford.: dr. Ormáiné Huba Judit.)*

nak tartjuk, igyekezni fogunk mielőbb megvalósítani, ugyanis ez a fajta kikapcsolódás még jobban elősegítené a gyermekekben rejlő feszültségek oldását.

5. A búcsúzás rítusa

A múlt tanévhez képest ezt változtattuk meg a legkevésbé.

Csoportbontás

Az évkezdés első újítása az volt, hogy a meglévő csoportot kettéosztottuk egy ötfős nagycsoportra és egy kétfős kiscsoportra. Ezáltal szerettük volna munkánkat hatékonyabbá tenni, valamint a nagyobb csoportra egyelőre alkalmatlan gyerekeket „felzárkóztatni”.

Legfontosabb célunknak azt tartottuk, hogy a gyerekek egy magasabb csoportfejlődési szintet elérhessenek, ami által szocializációjuk gyorsabban, eredményesebben fejlődhet. Ennek érdekében bővítettük a gyerekek szociális magatartás-mintáit, fejlesztettük kreativitásukat és javítottuk mozgáskoordinációjukat. Céljaink közé tartozott, hogy egy bizonyos idő elteltével, egy meghatározott szint elérése után a kiscsoportot integráljuk a nagycsoportba.

Azokat a gyerekeket hívtuk meg a kiscsoportba, akiknél a legintenzívebben mutatkozott a magatartási zavarból eredő beilleszkedésképtelenség. Összesen két fiút választottunk ki (róluk olvashattunk A gyerekekről című fejezet 3. és 7. jellemzésében).

A kiscsoportos foglalkozás megindítása után azt tapasztaltuk, hogy a nagycsoportba járókkal is könnyebben haladunk: több játékot tudtunk játszani, több idő jutott egy-egy gyerek szerepeltetésére és a rá való figyelemre; a gyerekek is türelmesebbek voltak egymással, több idő maradt rajzolásra és beszélgetésre. A körülmények is javultak, hisz ugyanabban a térben kevesebb volt a gyerek, javult a terem praxémikái adottsága.¹¹ Ezáltal kevesebb volt közöttük az agresszió, és halkabbá váltak.

A két kiscsoportba kiválasztott fiú örömmel fogadta kezdeményezésünket. Nem érezték magukat kirekesztettnek, sőt talán volt bennük egy kis kiválasztottságtudat. Velük is igyekeztünk elvégeztetni azokat a feladatokat, amelyeket a nagycsoportban. Emellett maradt arra is időnk, hogy nekik való, rajtuk segítő feladatokat adjunk, és elbeszélgessünk problémáikról. A két gyerek a kiscsoportban bebizonyította, hogy ők is tudnak jól teljesíteni. Például a hetedikként jellemzett fiúról kiderült, hogy igen jól tud rajzolni, talán ő az osztályban a legjobban, de sok idő kellett ahhoz, hogy ez a fiú kinyíljék.

A kiscsoport hatékonyságát több tényező csökkentette. A gondok azzal kezdődtek, hogy a 3. számmal jelzett fiú állandóan berohangált a nagycsoportba, mintegy sürgetve minket a foglalkozás befejezésére, vagy pedig azt akarta „csak” jelezni, hogy ott van még az iskolában, nem ment haza. Ezt a nagycsoport tagjai nehezen tolerálták, s kölcsönkenyér visszajár alapon ők is benyitogattak a kiscsoportba. E viszontbenyitogatásra okot adott nekik az is, hogy a két fiút nem szerették, s nem tudták elviselni, hogy velük külön foglalkozunk. Úgy érezték magukat, mint akiket valamivel becsaptak, megrövidítettek. Az így előállt problémát minden esetben mindkét féllel megbeszéltük, minden esetben megígérték, hogy soha többé nem fog előfordulni, és minden következő alkalommal kezdődött minden előről.

¹¹ Hall, E. T.: Rejtett dimenziók. Gondolat, Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

A fentebb vázolt esemény munkánkat a nagycsoportban nagymértékben megnehezítette, hiszen a felépített struktúránk megbomlott, megzavarták a nagycsoportos gyerekeket feladatvégzés közben, idegesítette őket a csoport szférájába betörő „idegen”.

Problémát okozott a számunkra az, hogy mi történjék akkor, ha a kiscsoport egyik tagja hiányzik. Erdemes-e megtartani egy gyereknek az egész csoportülést?

Kiscsoportos foglalkozást körülbelül tíz alkalommal tartottunk (ez a hiányzások miatt jó másfél hónapot jelentett). Véleményünk szerint erre újból szükség lenne, főleg azóta, hogy az osztályfőnöknő és a logopédus kérésére újabb gyerekekkel is foglalkozunk. Ma a csoport létszáma tizenegy fő, ami alkalmatlan arra, hogy céljainkat megvalósítsuk.

Idén jelentkezett először a napi terápia befejezésével kapcsolatosan az a probléma, hogy a gyerekek alig akarják tudomásul venni, hogy a foglalkozásnak vége. Úgy tesznek olyankor, mintha nem értenék meg, hogy a foglalkozás negyvenöt perc, mintha nem lennének tisztában ezzel az időegységgel. Csak akkor fogadják el a foglalkozás befejezését, ha arra valamilyen racionális indokot tudunk mondani, vagy pedig ők találnak maguknak olyant (ilyen volt például az, hogy szerintük csak a kiscsoport miatt fejeztük be a nagycsoportos foglalkozást).

A játékok¹²

Mind a logopédiai gyermek RIT-en, mind a fejlesztő RIT-en sokat játszunk, ezzel is oldva az iskolai feszültségeket, ezzel is önismereti élményhez juttatva a gyerekeket.

A játék igen fontos tevékenység az ember életében, nem csoda hát, hogy *Huizinga* homo ludensnek nevezi az embert és a Magyar Értelmező Kéziszótár tizenhárom jelentését írja le a játék szónak. A szótár szerint főbb jellemzői, hogy szórakoztató, szabad időtöltés; valamilyen szabály szerint zajlik; a gyerekek fő élettevékenysége, jellemzője: a felnőttek pedig a könnyű munkavégzést tartják játéknak.

Rítus és játék

Foglalkozásaink során igen sok játékot használtunk fel, melyeket különféle játékkatalógusokból, valamint saját gyermekkori emlékeinkből merítettük.

Valamennyi rítushoz kapcsolunk néhány játékot. A következőkben ezeket mutatjuk be a teljesség igénye nélkül.

Minden csoportfoglalkozást *labdázással* kezdünk, aminek az a célja, hogy a gyerekek figyeljenek egymásra, hangolódjanak a foglalkozásra, és oldódjék a tanítási idő alatt bennük felgyülemlett feszültség.

Kezdetben spontán labdázást végeztünk, csak minimális megszorításokat alkalmaztunk (például pattanjon a labda, vagy meghatároztuk a dobás ívét stb.). Úgy vettük észre, hogy ez a fajta labdázás a gyerekek szemében céltalan, ezért sokszor került sor rólukról valamiféle ellenállásra, ami rendetlenkedés képében jelentkezett.

Az osztályba sok dyslexiás gyerek jár, akiknek köztudottan gondot okoz a lateralitás, a térbeli viszonyítás (jobb és bal oldal; alatt, fölött stb.) megtanulása.¹³

¹² Ez a fejezet a következő szerzők művei alapján készült: *Benedek László: Játék és pszichoterápia*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1992; *Kaposi László: Játékkönyv*. Gödöllő, 1984; *Falvai Károly: Ritmikus mozgás, énekes játékok*. OPI, Bp., 1990.

¹³ *Meixner Ildikó: A dyslexia prevenció és reedukáció módszere*. B. G. GY. T. F., Bp., 1993.

Labdázással ezt is jól lehet gyakorolni (például, ha egyet tapsolunk, jobbra száll a labda, ha kettőt, akkor balra).

Ugyancsak kezdő játéknak szoktuk használni az úgynevezett rivalizációs játékokat. Például: terpeszállással kört alkotnak, s a labdát megpróbáljuk egymás lába között átgurítani. Aki így gölt kapott, az kiáll. Ennél a játéknál fokozottan kell ügyelni a szabályok betartására, és arra, hogy a gyerekeknek alacsony a frusztráció toleranciája.

A labdázás sokoldalú felhasználására jó példa a memóriafejlesztő játék. Ez irányítja a gyerekek gondolatait, és felhasználhatják kreatív ötleteiket is. A játék lényege az, hogy mindenki kitalál magának egy állat-, növény- vagy mesefigura-nevet, amelyet közöl a többiekkel. Rövid memorizálás után annak a „nevét” kell mondani, akinek a labdát dobjuk. Aki ezt elvéti, kiesik a játékból.

A találkozás ritusa után állandó játék következik, a *némajáték*. Ennek során egy rövid felkészülési idő elteltével a furulyaszó (=varázshang) megszólalásával mindenki „kisbabává” változik. Ennek segítségével mindenki átélheti kora gyermekori élményeit, mindenféle negatív következmény nélkül regresszióba csúszhat. Az elmúlt tanévben azt tapasztaltuk, hogy ez a játék alkalmat ad a bunyózásra, a verekedésre, ezért idén újabb szabályokat vezettünk be: 1. képzeld magad egy olyan buborékba, melyből nem tudsz kinyúlni; 2. addig tart a játék, míg nem szólal meg valaki vagy pedig szándékosan egymáshoz nem érnek.

A némajáték után következő úgynevezett *szabadon változó részben* fontos szerepet kapnak a játékok. A játékok közül a nonverbális és a rivalizációs játékokat alkalmaztuk.

Nonverbális játékok

Ilyen játék az „Adj hozzá egy mozdulatot!” című játék. A csoport körben áll, majd valaki bemutat egy mozdulatot, a mellette álló azt megismétli és hozzátesz egy újat. Ez így megy egy-két körön át. A játék során mindenki úgy érzi, hogy a mozdulatláncba beleépül a saját ötlete is, ezáltal a résztvevők magukénak érzik a folyamatot, involválódnak. A játék során ügyelni kell arra, hogy az ügyesebbek ne gúnyolják a lassúbbakat, és figyelni kell arra is, hogy az ügyetlenebbek ne frusztrálódjanak (mindemellett figyelmeztetni kell őket, hogy durva jeleket ne használjanak). A játékban kiemelkedő az ismétlés, a ritualizáció szerepe, ami gyerekeknek különösen fontos.

Ebben a részben *bizalomjátékokat* is szoktunk játszani. Ezek általában páros játékok (a párok egymást választják), a párban az egyik lesz a vezető, a másik a vezetett. A vezető dolga az, hogy behunytt szemű társát végigvezesse úgy a termen, hogy senkivel és semmivel ne ütközzenek. A játék kiinduló élménymotívuma, hogy egyik a másikban megbízik, de valójában a kérdés az önbizalom körül forog. „E játék leginkább a páros helyzetekben az intimitáshoz, a gyengédséghez való attitűdöt tükrözi, illetve a dominancia-dependencia viszonylatokhoz fűződő érzelmeket eleveníti meg.” (Benedek, 1992.) A játék bennünket fontos információhoz juttatott a csoporton belüli rokonszenvi kapcsolatokról.

A „Bogozd ki a csomót!” című játék során a résztvevők behunyják a szemüket, majd adott jelre kinyújtott kézzel keresnek maguknak másik két szabad kezét. Mikor mindenki elkészült ezzel, egy „embersomót” kapunk, amelyet ki kell bogozni. Ha ez sikerül, mindannyian egy kört alkotunk. Ebben a játékban – mint a többiben is – megjelenik az együttesség élménye, amit érdekesebbé tesz a testi közelség és a közös erőfeszítés.

Sok egyéni és csoportos *gesztusjátékot* is használunk. Ezekben a testnyelv, a gesztusok, a mimika és a pantomimika útján közvetített jelek és jelzések kapnak

fontos szerepet – a beszéd teljes mellőzésével. E játékok alkalmazása igen fontos, hiszen „a gesztusok, a mimika, a pantomimika nyelve ősibb kommunikációs mód a beszédnél, s az érzelmi kifejezéssel, a metakommunikációval kapcsolatos. Élményszinten örömet okoz, ha szavak nélkül is ki tudunk fejezni érzelmi állapotokat, ugyanilyen öröm a játék megfejtése, dekódolása is.” (Benedek, 1992.) Rengeteg variációja ismert e játékoknak, mi leggyakrabban egy-egy érzelem vagy történet eljátszására építünk, de játszottunk már „Amerikából jöttünk”-et is. Mindig odafigyelünk arra, hogy amíg valaki bemutat, addig a többiek odafigyeljenek, és megpróbálják szavakban kifejezni a látottakat.

Egy másik játék az úgynevezett „szoborjáték”, aminek során kettesével-hármasával saját ötletük alapján valamilyen pózt vesznek fel. Nagy örömünkre szolgál e játékokban megmutatkozó gyermeki kreativitás, valamint az, hogy a gyerekek különféle tantárgyakból is merítették ötleteiket.

Ehhez a játékcsoporthoz tartoznak a *tapintásos játékok* is, annak ellenére, hogy csak félig-meddig nonverbálisak, hiszen a letapogatott tárgyakat meg is kell nevezniük a gyerekeknek. Ez utóbbira példa: egy nagy kendővel letakarunk néhány tárgyat, mindegyik gyerek benyúl, letapogat egy tárgyat, megnevezi, majd a végén megnézi, hogy sikerült-e kitapintania.

Ezek a játékok megerősítést adnak ahhoz, hogy tapintás útján is lehet tájékozódni. „A tapintásos érzékelés regresszióra csábít, és erotikus asszociációk kiindulópontja lehet.” (Benedek, 1992.) Ezekkel a játékokkal a hétköznapi „kétcsatornás” (kép, kép+hang) információszerzés skáláját bővíthetjük: másként és mást tudhatunk meg így a tárgyakról és társainkról.

Csoport- és rivalizációs játékok

A csoport- és rivalizációs játékokat nagy kedvvel és lelkesedéssel fogadják a gyerekek. Ugyanakkor gyakran előfordul, hogy a vesztes sértődötten hagyja el a játékteret.

Egyik ilyen játékunk az „Újságpapíron a csapat!”. Két csapat kell hozzá. Minden csapat elé leterítünk egy újságpapírt, amire rá kell az egész csoportnak állnia. Ha ez sikerült, félbehajtják a papírost, és úgy próbálják meg. Az a csapat győz, amelyik a legkisebb területű papírdarabra tud ráállni. A játék nagymértékben segíti az összefogást a teljesítmény fokozása érdekében. A játék során a csapatok tagjai mind fizikai, mind lelki értelemben közelebb kerülnek egymáshoz.

Nagyon szeretik a gyerekek a „Székfogyasztó-székfoglalós” játékot. A játék lényege, hogy egy körbe elhelyezünk eggyel kevesebb széket, mint ahány gyerek jelen van. Ezután a gyerekek sétálni kezdenek, majd adott jelre mindenki keres egy szabad széket magának, ahova leülhet. Akinek ez nem sikerül, az kiesik, de evvel együtt egy széket is kivesszünk a körből, és folytatjuk a játékot. A játék főbb elemei: a veszélyhelyzet felidézése, az elszakadás, a szorongás, a pánik, az oltalomkeresés és a megkapaszkodás. Mindemellett „megjelenik a mindennapi életben, az emberi kapcsolatokban jelentkező akadályoztatás, frusztráció élménye csakúgy, mint a sikeres önérvényesítésé”. (Benedek, 1992.) (A frusztráció olyan feszültségek felhalmozódását jelenti, amelyek a gyerek cselekvőképességét, bizonyos esetekben a testi fejlődését is gátolják.) A játék során célunk a feszültségoldás, a rivalizációból fakadó frusztrációs feszültség kiküszöbölése, mielőbbi levezetése. Azok a gyerekek, akik kiesnek a „székfoglalós” játékból, gyakran megsértődnek. Velük külön foglalkozunk, kárpótoljuk őket, amiért kiestek (például ők adják a többieknek az indulás jelét), valakinek az is elég „kárpótlás”, ha tudja, hogy azon a napon ismét játszunk még ugyanolyant.

Legújabb játékunk a „Kacsingatós gyilkos”. A játék kezdetekor a tagok körbe ülnek szemüket becsukva. A vezető ekkor valakinek megérinti a vállát úgy, hogy senki más ne vegye észre. Ő lesz a „gyilkos”. A tagok feladata az, hogy odafigyelve leleplezzék a gyilkost, a gyilkosé pedig az, hogy kacsingatással „megölje” a megérintett tagokat. Ezt a játékot a szorongó, mégis izgalmas feszültség jellemzi. Élményszinten agressziókielérésről van szó, a játék azonban a titkolt csínytevés, nem pedig a vérengzés hangulatát kelti.

A GYEREKEK FEJLŐDÉSÉNEK NYOMON KÖVETÉSE

A másfél év során munkánk sok eredményt hozott. Ezek egy része szubjektív, tudományosan alig mérhető, másik részét valamilyen módon mérni tudtuk.

Szubjektív jellegű eredményeink

Szubjektív eredmények tekintjük, hogy a gyerekek megszerettek bennünket, sőt kezdetben (amíg nem foglalkoztunk valamennyi napközissel) jó „reklámot” csináltak nekünk. Ezt onnan tudjuk, hogy minden egyes alkalommal egy újabb gyerek kéretőzött be csoportjainkba. A későbbiek folyamán ez a szeretet megjelent a gyerekek rajzaiban: minket rajzoltak le kedves, mosolygós emberekként.

A gyerekek nemcsak minket szerettek meg, hanem a foglalkozásokat is. Néhány hét után megszokták azok felépítését, kitapasztalták, mikor engedhetik el magukat, s mikor kell okosan fegyelmezní magukat. Igényelték az egyes rítusokat, azok elmaradása vagy egy újnák a bevezetése kizökkentette őket a megszokott kerékvágásból.

Úgy vettük észre, hogy a gyerekek csoporton belüli magatartása javult, egymás iránt segítőkészebbek lettek.

Eredményeink a gyermekrajzok tükrében

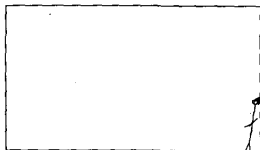
Objektív eredményeink nagy részét a gyerekek *rajzaikról* tudtuk leolvasni. Havonta három rajzot készíttettünk velük: egy fekete-fehér emberrajzot, egy fekete-fehér állatrajzot és egy tetszőleges technikával készülő kötetlen témájú rajzot. Nagyon kevés instrukciót adtunk a rajzokhoz (például „Rajzolj egy embert, olyant, amilyent szeretnél vagy eszedbe jut”). Munka közben nem befolyásoltuk őket kérdéssel, dicsérettel, megjegyzéssel. Az egyes rajzok elkészülte után megkérdeztük, hogy mit rajzoltak le, és hagytuk őket szabadon beszélni rajzaikról. Ezeket a mondatokat igyekeztünk híven feljegyezni. Ezzel a módszerrel néhány hónap alatt egy rajzsorozathoz jutottunk, amely feltárta az egyes gyermekek fejlődését.

A rajzok értékeléséhez két módszer állt rendelkezésünkre: a Goodenough-féle rajzquotiens- (RQ) számítás és a Hárdi-féle dinamikus rajzvizsgálat.¹⁴ Az előbbivel az intellektuális változást lehetett nyomon követni, az utóbbival az affektív, emocionális változásokat. A rajzok elemzésekor azt vettük észre, hogy az RQ értéke egy félév alatt megfelelő mértékben növekedett, illetve állandó maradt. Úgy tűnik, hogy a RIT az RQ változására nincs nagy hatással, ezért a továbbiakban a dinamikus rajzvizsgálat alkalmazását részesítettük előnyben.

A gyerekek rajzban is megjelentették azokat az *érzelmi változásokat*, amelyeket mi is tapasztaltunk a terápia idején. Lássunk erre egy példát. Egy kislány

¹⁴ Torda Ágnes-Darvas Ágnes: Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez. B. G. GY. T. F., Bp., 1991; Hárdi István: Dinamikus rajzvizsgálat. Medicina, 1983.

kidolgozatlan figuráját az első rajzán a sarokba helyezte – ez a szorongás érzékel-
tetése. (1. rajz) A kislány viselkedésére is a sarokba húzódás volt a jellemző. A
csoportfoglalkozásokon alig lehetett aktivizálni, csak guggolt a szőnyeg szélén. Egy
félév alatt magatartása sokkal oldottabb lett, szívesen játszott társaival. Ember-
rajzát, egy vidám leányt, már a lap közepére helyezte. (2. rajz)

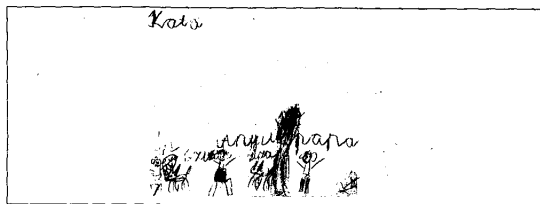


1. rajz



2. rajz

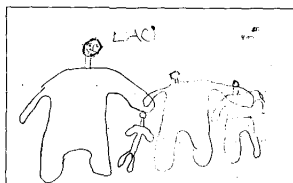
A gyerekek szorongásai mögött általában a család diszfunkcionalitása húzó-
dik meg. Megfigyeltük ezt a családrajzokból és a gyerekek beszámolóiból. A kislány
szomorúan mesélte el, hogy az édesapja elköltözött otthonról. Érdekes megfigyelni
ennek rajzbeli megjelenítését: az apát egy vastag fa választja el a család többi
tagjától. A helyzet még nem reménytelen: mindenki mosolyog a képen. (3. rajz)



3. rajz

Egy kislány családrajza alapján hívtunk meg a csoportba. (4. rajz) A rajzon az első helyen álló apa alakja aránytalanul nagy, szinte maga alá gyűri az egész családot.

Emberrajzsorozatának első alakján szembetűnő az apa félig ki-
dolgozott ábrázolásán a nadrágszíj kidolgozottsága, ami az apa ag-
resszivitására utal. (5a. rajz) A kis-
fiútól megtudtuk, hogy az apa idő-
szakos alkoholist. Ez az állapot

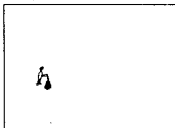


4. rajz

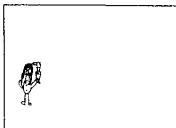
annyira megviselte a gyermeket, hogy rajzán a következő hónapra egészen összetöppedt az emberalakja. (5b. rajz) Harmadik rajzán (5c. rajz) ábrázolja egyik valós gondját: Férfi válik belőlem vagy nő? A nemi szerepekkel való azonosulás problémája a kisiskoláskorra jellemző sajátosság. Pozitívnak értékeltük, hogy megbízik bennünk és el meri mondani ezt a problémáját is.



5. a)

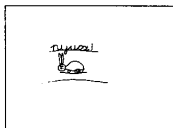


5. b)

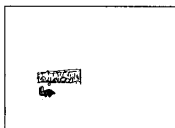


5. c.

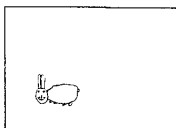
Állatábrázolás sorozatán mindvégig nyusztit rajzolt. (6. rajz) Ám ez a nyuszi megnövekedett, arcán jól látható a meglepedettség.



6. a)



6. b)



6. c.)

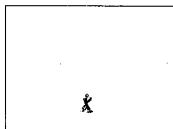
A félév végén úgy tűnik, hogy a családban nyugalom és béke honol. (7. rajz) Megjelenik a szociális sorrend: a rajzon a gyerek önmagát rajzolja utolsóként. A rajzon a családi összetartozásra utal az egyenkalap. De még nem rendeződött minden: a kisfiú a család valamennyi tagját bottal ábrázolta, tehát szükség van még valamiféle támaszra.

A rajzvizsgálat abban erősített meg minket, hogy terápiánk pozitív hatást gyakorolt a gyerekek problémafeldolgozására és annak esetleges megoldására.

Az első félévben lehetőségünk nyílt arra, hogy ezt a rajzvizsgálatot egy kontrollcsoporttal is megcsináljuk. Arra szerettünk volna feleletet kapni, hogy annak keretében is végbemegy-e a RIT-csoportban tapasztalt fejlődés. Bemutatjuk



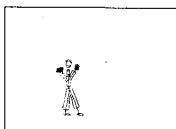
7. rajz



8. a)



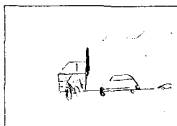
8. b)



8. c)



9. a)



9. b)

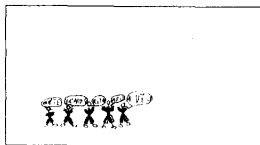


9. c)

egy ottani kisfiú rajzozatát. (8. rajz) Az emberrajzokon azt láthatjuk, hogy a kisfiú problémájában nem történt változás. A kapaszkodni vágyó embert értelmezhetjük a fokozott biztonság utáni vágyként.

Első és utolsó rajzán is megtalálhatjuk a kis összegömbölyödött nyuszt: önmagát. Láthatjuk a vágyát is az erős gorilla képében. Ám ez a gorilla is kapaszkodik egy még erősebb faágba. (Középső rajzán is felfedezhető ez a szimbolika, de nem állatábrázolással, hanem autókkal.) (9. rajz)

Családrajzán (10. és 11. rajz) sincs lényeges változás, csupán a rajz kidolgozottsága javult. Tehát egyedül nem tudta megoldani problémáit.



10. rajz



11. rajz

Az átmásolási és a kiegészítést követelő fejlesztő gyakorlatok tanulmányozása során megfigyeltük, hogy a különböző feladatoknak diagnosztikus értékük van. Nyomon követhető a gyermekek érzelmi hangulata, a családi háttér alakulása, az otthonról hozott normák, értékek és nem utolsósorban a gyerekek finom motorikájának, feladatmegoldó képességének fejlődése.

Nagy gondot fordítottunk arra, hogy csoportüléseinket egy félévben többször is felvegyük videóra. Ennek segítségével nyomon tudtuk követni a gyerekek változásait, fejlődésüket. Ugyanakkor fény derült saját hibáinkra is.

ELKÉPZELÉSEINK

Elképzelésünk szerint ezzel az osztállyal a tanév végéig fogunk foglalkozni.

Az elkövetkezendő időben munkánkat két csoportban szeretnénk végezni, ugyanis úgy látjuk, hogy ilyen kötetlenebb foglalkozás során tizenegy magatartászavaros kisgyerek nehezen foglalkoztatható eredményesen.

A második félév folyamán eredményeinket a szociometria segítségével gyakorban fogjuk mérni, valamint szándékunkban áll az eddig is felhasznált eredményességmérő teszteket tovább alkalmazni (KTK, video, dinamikus rajzvizsgálat, feladatlapok analízise).

A kollégáinkkal továbbra is szeretnénk a jó kapcsolatot fenntartani, sőt a gyerekek érdekében egyfajta teammunkát létrehozni.

Végezetül pedig célunk az, hogy tevékenységünkkel hozzájáruljunk az iskolai mentálhigiénés programokhoz, hogy ezáltal is sikerüljön „a gyermek magatartás- és konfliktustűrő képességének, problémamegoldó kapacitásának, személyisége »erejének«, épségének növelése”.¹⁵

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke-Telkes József*: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.
- Rudas Zsuzsanna*: RIT a logopédiában. In: *Juhász Sándor* (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák. Magyar Pszichiátriai Társaság. Bp., 1991. 130–158. o.
- Feuer Mária*: A gyermekrajzok pszichológiai vonatkozásai. Génius KFT, Bp., 1992.
- Hárdi István*: A dinamikus rajzvizsgálat. Medicina Könyvkiadó, Bp., 1983.
- Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékléséhez. Készítette: *dr. Torda Ágnes és Darvas Ágnes*. Főiskolai jegyzet, Bp., 1991.
- Juhász Sándor*: RIT pszichoterápia. In: *Juhász S. (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák*. Magyar Pszichiátriai Társaság. Bp., 127–141. o.
- Benedek László*: Játék és pszichoterápia. Magyar Pszichiátriai Társaság. Bp., 1992.

¹⁵ *Bagdy Emőke-Telkes József*: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó. Bp., 1990.

Tanulható-e a demokrácia?¹

A probléma

Átmeneti kort él az ország, melynek legfőbb jelszava, újdonságának vezérszólama a „demokrácia”. Igen jelentős az ország jövőjének alakulását illetően, hogy a felnövekvő nemzedék s akik e nemzedék neveléséért különösen felelősek, tanulók és tanítók, miként vélekednek a demokráciáról, annak elsajátíthatóságáról. Általános trend Európában, hogy a politika iránti érdeklődés alacsony, s ez alól a fiatal generáció sem kivétel.²

A Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola hallgatóival, továbbá egy gimnáziumi negyedik osztállyal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy tanulható, illetve tanítható-e a demokrácia. Készítettünk egy gyorskérdőívet, amelyre mintegy 60 főiskolai hallgató és 30 gimnazista válaszolt.³ A válaszadókból három nagy csoportot képeztünk: gimnazisták, elsősök és a többiek. Az elsősöket szemináriumi foglalkozás keretében kértük meg a kitöltésre, a többieket részben a helyi önkormányzat segítségével, részben a folyosókon „vadászva”. Ezen túl szemináriumainkon is tapasztaltunk véleményeket, melyeket figyelembe vettünk a hipotézis és a kérdőív összeállításánál.

Feltételezésünk az volt, hogy hallgatóinkban a demokráciáról homályos, mitizált, inkább a klasszikus, mint a modern paradigmának megfelelő kép él. Sokkal inkább belső morális értékeik társadalmi szintre való kivetítésén alapul, semmint konkrét ismereteken. Többek között ebből is következik, hogy elvárásaik a demokratikus politikai rendszerrel szemben túlságosan nagyok, sokszor illuzórikusak. Nincsenek tisztában azzal, hogy a demokratikus hatalomgyakorlás pusztán egy a történelem során kialakult „technikák” sorában, mely számtalan buktatóval járható és vitatott megoldásai is vannak, hogy nem tökéletes, de ez idáig nem született más olyan politikai forma, amely egy adott társadalom működőképességét képes lenne hatékonyabban biztosítani.

Beszélgetéseink során azt igyekeztünk tisztázni, hogy hallgatóink

- látnak-e esélyt működőképes demokratikus politikai rendszer megteremtésére Magyarországon,
- tisztában vannak-e az ezzel kapcsolatos nehézségekkel,
- mi a véleményük a demokrácia taníthatóságáról, illetve tanulhatóságáról.

¹ A tanulmány előadás formájában elhangzott Strassbourgbán, a The United Students of Europe, Education & Democracy című konferencián, 1993. október 10-én.

² Ezt támasztja alá az úgynevezett EVSS (European Value System Study) 1990 elvégzett kutatása. Vö. Zulehner-Denz: Wie Europa lebt und glaubt. Patmos, 1993. 157. és köv. o.

³ Ezúton mondunk köszönetet a JGYTF hallgatóinak, valamint a szegedi Radnóti Gimnázium 4/M osztályának és osztályfőnökének, Kosztolányi József egyetemi tanársegédnek a kérdőívek szorgos kitöltéséért.

A téma bevezetéseként készítettünk egy gyorskérdőívet. Természetesen nem törekedhettünk sem szakszociológiai, sem egzakt politikaelméleti megközelítésre, a kérdőívet afféle vitaindítónak szántuk. Kérdéseink két fő csoportba oszthatók.

1. Milyen demokráciakép él a diákokban? Alapvetően „objektív technikának” vagy erkölcsi, politikai értékek rendszerének tekintik-e a demokratikus modellt? (6. kérdés) Milyen demokratikus értékeket preferálnak, illetve tartanak kevésbé fontosnak? (8. kérdés) Mennyire gondolták végig a deklarált politikai értékek társadalmi következményeit? (Adott esetben a politikai szabadság, a versengő logika és a tolerancia viszonyára kérdeztünk rá a 2. kérdésben.) Hogyan látják a mikroközösségek szintjén a demokrácia megvalósíthatóságát, azaz mennyire érzik, hogy „a világi”, a hétköznapiakat is átható és nem elvont, pusztán a politikai elit terrénúrára vonatkoztatható elvekről van szó? (3. kérdés)

2. A másik kérdéscsoport az állampolgári aktivitásra irányult. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók és a gimnazisták mennyire látják fontosnak a demokrácia működése szempontjából a cselekvő társadalmat. Hogy inkább a társadalom közönyére, politikától való elfordulására épülő paternalista demokráciát igénylik-e, esetleg a lecsendesített többség felett álló elitdemokráciát, a politikusok uralmát tartják-e reális perspektívának vagy pedig a politikai civil társadalom aktivitásának magasabb fokát feltételező participatorikus demokráciát preferálják-e? (1. kérdés) Végül a témánk szempontjából legfontosabb 4. és 5. kérdés az arra vonatkozó álláspontokat kívánta tisztázni, hogy az iskola alkalmas terep-e a demokratikus folyamatok kibontakoztatásának elősegítésére, lehet-e műhelye a demokratikus politikai szocializációnak? (Az iskola fogalmát kettős értelemben használtuk. Értettük alatta a tanárképző főiskolát, ahol jelen pillanatban hallgatóként nekik közvetíthetnek és a jövődöbéli munkahelyüket, ahol ők lesznek a potenciális közvetítők.)

Az értékelés eredményei nem többek, mint elgondolkodtatóak a módszer és az apparátus hiányosságai miatt. A 300 fős minimális minta helyett itt csak ennek egyharmada állt rendelkezésünkre. Ám nem is akartunk általános következtetéseket levonni, hanem csak a megkérdezettek nézve néhány megállapítást tenni. A feldolgozásban is a legegyszerűbb módot választottuk – a fentebb említett célkitűzés értelmében. A minta kicsisége és a célkitűzés korlátai miatt feleslegesnek tartottuk, hogy a korosztályi csoportosításon túl egyéb szociológiai faktorokat is figyelembe vegyünk.

Először végigmegyünk az egyes kérdéseken, majd egy második menetben néhány alapösszefüggést mutatunk be.

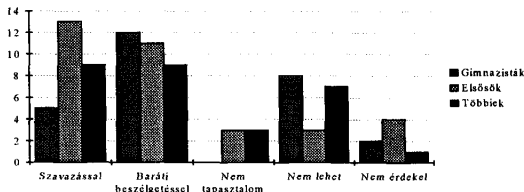
Válaszok és elemzésük

1. *A demokrácia beleszólási lehetőséget ad a polgároknak. Te beleszólsz-e a politikába vagy közéletbe?* (Szavazással – baráti beszélgetésekben – távolmaradással – nem is tapasztalod, hogy beleszólhatnál – tapasztalod, de nem érdekel az ilyesmi.)⁴

A diagram világosan mutatja, hogy a válaszadók legnagyobb többsége él a demokrácia adta lehetőségekkel, durván fele-fele arányban szavazással vagy beszélgetésekben. Ez az eredmény teljesen megfelel az említett Európa-tanulmány Kelet-Európa-adatainak, ahol csak a válaszadók 14,5%-a mondta, hogy sohasem beszélget politikáról, több mint a fele viszont alkalmanként.⁵

⁴ A megkérdezettek válaszait, azok megoszlását és elemzését a kérdések sorrendjében adjuk közre.

⁵ Uo. 160. o.

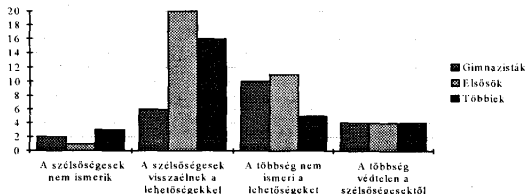


Sem a fenti adatok, sem pedig a hallgatókkal folytatott beszélgetések alapján nem állíthatjuk viszont azt, hogy a megkérdezettek a demokratikus napi politikai gyakorlatban saját maguknak a politikai elit mellett partneri szerepet szánának, hogy igényük van a részvételre, álláspontjuk politikai artikulálására. Ugyanakkor azt sem mondhatjuk, hogy közönyösen háttat fordítanak a politikai szférának. Különböző mélységben ugyan, de figyelemmel kísérik a folyamatokat, véleményt alkotnak róluk, ám ezt csak szűkebb környezetükben vitatják meg, s csak igen kevesek igénye, hogy más akarásukat, egyet nem értésüket politikai eszközökkel kifejezzék, maximum a személytelen választási aktusban való részvételt feltételezik magukról. A szemináriumok vitáiban részt vevő mintegy 120 hallgató többsége az elitelméletek tételeivel rokon nézeteket fejtett ki, illetve egyféle elitdemokráciára látott reális esélyt Magyarországon.

2. *Fennáll a veszélye, hogy nagyon megnő a szélsőségesek politikai súlya. Ennek az az oka, hogy...* (A szélsőségesek nem ismerik a demokrácia játékszabályait – a szélsőségesek visszaélnék a demokrácia lehetőségeivel – a többség nem ismeri a demokrácia lehetőségeit – a demokráciában a többség védtelen a szélsőségesekkel szemben.)

A demokrácia egyik próbája a tolerancia, a miénktől eltérő értékek, vélemények, stílusok létjogosultságának elvi elismerése és gyakorlati elviselése. Annak tudata, hogy a szabadságnak csak a másik ember szabadságának tiszteletben

A szélsőségesek politikai súlyáról



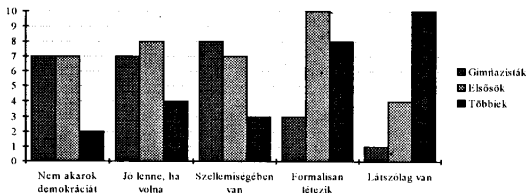
tartása szabhat határt, azaz mindent szabad, amit nem tilt a törvény. Vonatkozik ez az egymással versengő ideológiák szabad piacára is, ahol természetes módon megjelennek a szélsőségek is. A hallgatók többsége úgy érezte, hogy a szélsőségek nem „élnek”, hanem „visszaélnék” a politikai verseny szabadságával. Ez arra utal, hogy a többség úgy véli, a demokráciának korlátokat is kell jelentenie velük szemben, diszpreferálással ki kell fejezni antihumánus eszméikkel való egyet nem értésüket. Kevesen ismerték csak fel, hogy ez az eljárás a kompetitív logikát sérti, és így végső soron a demokratizmust gyengíti. Véleményünk szerint az a latens ellentmondás, amely ez esetben az értéként vállalt tolerancia és a szélsőségek ellen védelmet jelentő külső korlátok igénye között fennáll, azt jelzi, hogy csak kevesen gondolták végig következetesen a demokratikus értékek érvényesülésének társadalmi következményeit. Kevesen látták csak úgy, hogy a probléma lényege a társadalom demagógiával szembeni védtelenségében van, s hogy a megoldás nem a külső korlátokban, hanem a belső védettség kialakításában keresendő.

3. A főiskolán demokrácia van? (Látszólag – formálisan – szellemiségében – jó lenne, ha az lenne – nem akarok demokráciát, hanem mondják meg világosan, mit kell teljesítenem a diplomáért.)

Viszonylag egyszerű kérdés az általánosságban megfogalmazott demokrácia. Az elsősök még csak egy hete vannak a főiskolán, az ember arra számíthatott, hogy a felsősöknek ebbéli véleménye jellemzően el fog térni a gólyákétól.

Természetesen erős értéktételeket képviselnek a válaszok a főiskolán levő „demokratikus állapotokról”. A látszólagosság és a formalizáltság messze meghaladja a szellemiséget. Magától értetődő, hogy az elsősök még nem érthettek rá különbséget tenni a látszólagos és a valódi főiskolai demokrácia között, az viszont már megfontolandó, hogy egyharmaduk azt válaszolta, hogy számára a főiskola nem olyan „társadalmi terep”, ahol demokratikus jogaival élni kívánna, hanem feladatokat és diplomát kér, egyszerű, tiszta kétoldalú szerződés alapján.

Vélemény a főiskolai demokráciáról



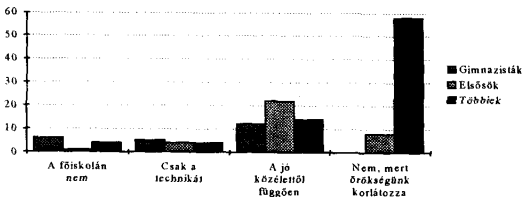
4. A demokráciát meg lehet tanulni? (Igen, de nem a főiskolán – igen, de csak a technikáját – igen, de amíg az egész közélet nem válik demokratikus szellemiségűvé, addig nincs rá igazi esély – nem lehet megtanulni, mert országunk történelmi öröksége és a mai politikai válság nem teszi lehetővé.)

Úgy véltük, hogy ezt a kérdést ilyen nyitottan is érdemes feltenni. A válaszok a demokrácia megtanulásának elméleti lehetőségét emelik ki, de kételkednek abban, hogy a megtanultak érvényesíthetők lesznek. Ebben a válaszban jelenik

meg először az a különbségtétel, amely eredményeink legérdekesebb pontja: a demokratikus intézményekbe vetett bizalmatlanság versus a demokratikus szellemiség felértékelése. De lássuk a grafikont:

Az derül ki tehát, hogy a demokrácia megtanulásának esélyét a válaszadók minimálisnak tartják. A hallgatók nem bíznak abban a berendezkedésben, amelyben élnek, amelybe majd kerülni fognak. Emellett a negatív félhang mellett azonban rendkívül pozitív számunkra, hogy a „demokratikus szellemiség” mint a demokratikus viszonyok feltétele ugyanebben az itemben erősen reprezentált.

Tanulható-e a demokrácia?

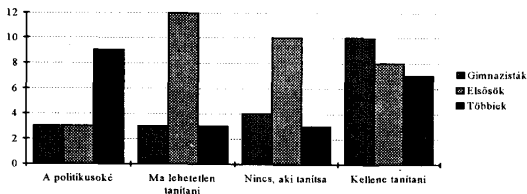


A válaszolók többségének tehát az a véleménye, hogy a demokratikus magatartásmódokat politikusainknak kellene közvetítenünk, illetve, hogy ideológiai lövészárkoktól szabdalt, konfliktuskereső közéletünk alapvetően hibás mintát sugall a demokráciát tanuló társadalomnak, veszélyeztetve ezzel az egész vállalkozás sikerét. Kevesebben látják viszont a kapcsolatot az ország történelmi múltjában gyökerező politikai kultúrával. Azt, hogy a mai magyar elitstratégiák minőségét nemcsak, sőt nem elsősorban politikusaink szaktudása, kvalitásai határozzák meg, hanem az a politikai tradíció, elvek, értékek, attitűdök, magatartásmódok összessége, amelynek örökösei vagyunk mindnyájan. Egy olyan ország politikai öröksége a miénk, amelyben, ha létezett is magát demokráciának valló politikai rendszer, az vagy felemás, torz módon funkcionált, vagy semmi köze sem volt a demokratikus értékekhez. Ahol az állam kezét sokszor nem kötötte a jog, ahol az állampolgári jogegyenlőségre hivatkozva nem lehetett a társadalmat tiltakozásra bírni a zsidótörvények ellen, ahol a „kidagadó nyakerek és felhevült arcok” politikájának mindig volt potenciális bázisa, s ahol épp ezért a magyar ember alapállása, miszerint a „politika úri huncutság”, teljesen logikusan következett az elitek politikai versenyének minőségéből. Ez a társadalom szükségképpen csak felemás politikai szocializációs mintákat tudott közvetíteni, amelyeknek hiányosságai aztán újra csak leronthatják a demokratikus formák működésének hatékonyságát. Ez a mai magyar társadalomban részben a közélettel szembeni bizalmatlanságban nyilvánul meg. A hallgatókkal folytatott beszélgetéseink során éppen arra voltunk kíváncsiak, hogy szerintük ki lehet-e lépni ebből a bűvös körből, meg lehet-e akadályozni, hogy a „múlt újratermelje önmagát”, és hogy mi, gyakorló és jövőbeli tanárok tehetünk-e ezért valamit.

5. *A tanárok kötelessége demokráciát tanítani? (Nem, ez a politikusok dolga – igen, de a mai körülmények között ez lehetetlen – igen, de nincs, aki tanítsa – igen, mert a demokratákat nevelni kell.)*

Az előző kérdéssel szorosan összefügg, hogy mi a tanárok kötelessége a demokrácia „tanításában”. Itt nem kötöttük ki, hogy kérdésünkkel a mostani főiskolai tanárookra gondoltunk-e vagy a mostani hallgatókból leendő tanárokra. Ez a differenciálatlanság szándékos volt részünkről.

Kinek a kötelessége a demokráciát tanítani?



Ezekből a válaszokból elsősorban az elsősök és a többiek véleménye közötti karakteres különbség a szembeötlő. Az elsősök szinte kivétel nélkül azt kívánják, hogy a demokráciát a tanárok tanítsák, szinte senki sem bízta ezt a politikusokra. A felsőbb éveseknek a fele viszont már ezt teszi. Az elsősök elsősorban a „körülményeket”, a politikai környezetet és a személyhiányt tartják nehézségnek.

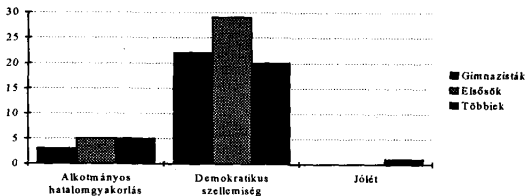
6. *A demokrácia lényege. (Alkotmányon alapuló hatalomgyakorlási technika – demokratikus szellemiség és magatartás – anyagi biztonság.)*

Erre a kérdésre csak három, sematikus válaszlehetőséget adtunk meg, gondolván, hogy ezek egyértelműen kifejezik a demokráciáról való fogalmak irányát. Az eredmények a vártak megfelelően alakultak, s aláhúzták előbbi kérdéseink alkalmával felállított feltételezésünket.

A táblázatból kitűnik, hogy a demokratikus szellemiség jelenti a válaszolók döntő többsége számára a demokrácia lényegét. Ez a szemlélet megfelel a korosztálynak (18–22 évesek). Valószínűnek tartjuk, hogy idősebbek megkérdéseze esetén a szórás kisebb lett volna, vagyis sokan tartották volna a demokráciát „technikának”. (A válaszok megoszlását lásd a következő oldalon.)

7. *Hasznos lenne nekem, ha tisztában lennék a demokráciával. (Törvényes keretek között tiszta választás – a sajtó mindent megírhat – hatékonyan működő parlament – az ember szabadon élhessen – a pártok valósítsák meg, amit a választások előtt ígértek – a politikai erők ésszerű kompromisszuma – a többség akaratának érvényesülése.)*

A hetedik kérdéssel arra kerestük a választ, hogy a hallgatók mennyire tartják fontosnak, illetve hasznosnak, ha megismerkednek a demokráciával. Mint-hogy országunkban a demokrácia szó mintegy a társadalmi közeg összefoglaló szavaként szerepel a közéletben, ezért úgy véltük, hogy a vele való megismerkedés azt a hajlandóságot is kifejezi, mennyire akarnak a hallgatók megismerkedni azzal



a közeggel, amelyben élnek. Mennyire tartják fontosnak, hogy tisztában legyenek az életük kialakításához szükséges játékszabályokkal. Úgy véljük, hogy az ismeretek növekedésének az igénye arányosan növeli az egyén autonómiára való képességét. Talán nem túlzás azt mondani, hogy a hallgatók döntő többsége implicit módon nagy autonómiaigényét is kifejezte válaszával.

Kerestük a választ arra, hogy a megadott lehetőségeket milyen sorrendben tartják fontosnak a hallgatók. A válaszalternatívákat úgy állítottuk össze, hogy viszonylag világosan elkülönüljenek egymástól a „moralitást”, illetve a „technikát” előtérbe helyező válaszok.

A válaszok szerint a gimnazisták számára legfontosabb a civil szféra szabadsága, hogy az ember szabadon élhessen, és a többségi elv érvényesülése. Legkevésbé fontos számukra, hogy a sajtó mindent megírasson, és hogy a pártok megvalósítsák választási ígéreteiket. Közepesen fontos számukra a törvényes keretek közötti tiszta választás, a hatékonyan működő parlament és a politikai erők ésszerű kompromisszuma.

Az elsősök esetében csak kicsit módosult a fontossági sorrend. A szabadság és a többség akaratának érvényesülése megmaradt vezető helyen. A legkevésbé fontosak közé került a sajtószabadság mellett a pártok ésszerű kompromisszuma. Így közepesen fontos lett számukra, hogy a pártok megvalósítsák választási ígéreteiket.

A felsősök számára a kép a következőképpen alakult. A legfontosabb szabadság mellé a hatékonyan működő parlament társult. Viszonylag sokan (9 fő) voltak, akik a „szabad életet” közepesen fontosnak értékelték. Egyébként közepesen fontos még a törvényes keretek közötti tiszta választás, és hogy a pártok valósítsák meg választási ígéreteiket. A felsősök számára is legkevésbé a sajtószabadság fontos, valamint a többiekétől jelentősen eltérően a többség akaratának érvényesülése.

A három csoport válaszait egybevetve azt mondhatjuk, hogy a megkérdezettek évei számának növekedésével növekszik a demokrácia intézményeinek felértékelődése és csökken a demokrácia „moralitásának” fontossága. Tekintettel arra, hogy a felsősök csoportja többségében a főiskola politológiai szemináriumait látogatókból került ki, azt is leszűrhetjük, hogy a politikai műveltség növekedésével számunkra arányosan növekszik a demokratikus intézmények fontossága.

Kis létszámú mintánk és a kiértékelés szűk határok közötti érvényessége ellenére is úgy véljük, hogy a válaszok munkahipotézisunktól viszonylag jelentősen eltérő árnyaltsága indokoltá tennék a nagyobb mintán és pontosabb apparátussal való megkérdezést.

Néhány következtetés

A demokrácia – *Bibó István* szavaival élve – „objektív technika”, mely azt a célt szolgálja, hogy a társadalom és a politikai hatalom között a lehető legtökéletesebb kommunikáció alakulhasson ki. Minél bonyolultabb ez a szerkezet, annál több csatornán áramlik az információ, s annál több esély van a politikai rendszer hatékonyabb működésére, arra, hogy a környezet felől érkező kihívásokra önfelkészítő válasz szülessen. Játékszabályai, intézményei általánosan elfogadott emberi politikai értékeket segítenek a megvalósuláshoz. Így például a hatalommegosztás alkotmányjogi konstrukciója nem öncél, hanem az állammal szemben védekező civil társadalomnak azt az igényét fejezi ki, hogy hatalom ellenőrizetlenül ne legyen gyakorolható. Háttérében annak a szociológiai ténynek a felismerése áll, hogy a hatalom – természetéből eredően – még több hatalomra tör, s ebben megakadályozni csak másik hatalom képes. De számtalan példa hozható arra is, hogy a szabadságot, egyenlőséget (és nem az egyenlősédt!) mint elsődleges politikai értékeket hogyan fejezik ki és védik a demokrácia formai megoldásai, miként ügyelnek e két oldal régen felismert kényes egyensúlyának megővására, és még sorolhatnánk. Ugyanakkor ez is csak egy a hatalomgyakorlási formák sorában, e világi intézmény: emberek működtetik, hibákkal, buktatókkal valósul meg.

A diktatórikus szocializmus perspektívájából az ember hajlamos mitizálására, mindenhatóságának abszolutizálására, ami ugyan érthető, de káros illúziókat szült, és sajnos szül még napjainkban is, mint ahogy ezt a diákokkal folytatott beszélgetéseink során tapasztaltuk. A mítosz ütköztetése a valósággal, pláne ha ez a politikai gyakorlat sok szempontból még egy tanulási folyamat kezdeténél tart, mindig kiábrándító, a társadalom csalódottságához, politikától való elfordulásához vezethet.

E nagy jelentőségű politikai szerzemények mellett, illetve ellenére az ország lakossága sok tekintetben elégedetlen. Habár Magyarországon az elmúlt rendszer visszasírása nem annyira jellemző, mint például a FÁK államaiban vagy Romániában, a politikai élettel és a rendszerváltással szembeni elégedetlenség általános. A polgárok nagy részét csalódottság jellemzi, amelynek egyik fontos eleme a demokrácia tartalmával és működésével kapcsolatos tudatlanság és gyakorlatlanság. A szakértők nagy része egyetért abban, hogy azok a folyamatok, amelyek hazánkban néhány év alatt zajlanak, más európai országokban egy évszázadot is igénybe vettek. Ez azt jelenti, hogy a demokrácia lényegét, működését és játékszabályait Magyarországon (is) a polgárnak rettenetes tempóban kell megtanulnia és alkalmaznia. Ilyen értelemben elsőrangú kérdés, hogy tanulható-e a demokrácia, ki tanítsa és hogyan.

Vélekedésünk szerint – amit a fentebb bemutatott vizsgálat is igazolni látszik – a demokráciának nagy értéket tulajdonítanak a hallgatók és az értekezézők. A vizsgálat eredményeiből arra következtethetünk, hogy az igény a demokrácia tanulására a hallgatók között viszonylag nagy. Ugyanakkor nagy bennük az aggodalom is, hogy a tanulási folyamatot részben vagy egészében az uralkodó rendszer működési zavarai gyengítik, akár lehetetlenné is teszik.

A tanulási igény elsősorban a demokratikus szellemiségre, magatartásra, etikára vonatkozik. A válaszolók fiatal kora is magyarázat lehet arra, hogy számukra elsősorban a moralitás-demokrácia jelent nagy értéket. Ennek a moralitásnak az elsajátítása rendkívül fontos.

Lehet-e moralitást tanulni és tanítani? Válaszunk: „igen, de...”. Lehet, de elsősorban példával. Amilyen mértékben egy tanár a diákjaival szemben a demokrácia erkölcsének megfelelően viselkedik, olyan mértékben ad lehetőséget hallgatóinak arra, hogy azok ezt a magatartásmódot elsajátítsák, saját mikroközösségi

viszonyaiban megvalósítsák. A demokrácia struktúrájának megtanítása azonban egy más oldalról elengedhetetlen. Amilyen mértékben kiismeri magát az egyén a politikai viszonyok között, olyan mértékben lesz képes érdekeit megfelelően képviselni, a külvézerlésből az önvézerlés irányába haladni.⁶

Ennek a „külső” demokráciának megtanítása a magyar iskolarendszerben az általános iskolától a felső iskoláig nélkülözhetetlen tantárgyi struktúraváltoztatásokat igényel. Nemcsak arról van szó, hogy feltétlenül szükséges egy kifejezetten a társadalmi-politikai tájékozódást megalapozó tantárgy bevezetése, hanem arról is, hogy más tantárgyakban hogyan lehet a demokrácia szerkezeti alapelemeit az egyes tárgyak integráns részeként megtanítani. Ezt a kérdéskört természetesen az adott pártpolitikai arányoktól függetlenül, kifejezetten a demokratikus intézményrendszer viszonylag általánosan elfogadott mechanizmusaira koncentrálva, pedagógiai és didaktikai szempontokat előtérbe helyezve lehet szakmai berkekben annyira tisztázni, hogy megindulhassanak a kísérleti tantárgyak „alulról”, s később az illetékes minisztérium is elérkezettnek láthassa az időt arra, hogy az ilyen „demokráciaismereti” tárgyat megalkossa.

A szabadságért folyó küzdelemben a figyelem a tekintély régi formái és kényszerei elleni harcra irányult, és természetesnek tűnt, hogy ezek lebontásával, a demokratikus formák megalkotásával, működő demokráciát teremthetünk. Mára már nyilvánvalóvá vált, hogy a jogállamiság kodifikálása, a politikai verseny feltételeinek megteremtése vagy éppen önmagában a pluralizmus léte kevés a rendszer működéséhez. A demokráciát emberek működtetik, értékeit a társadalom tagjai segítik megvalósuláshoz. Tevékenységük sikerét nagymértékben meghatározza a politikai kultúrájuk minősége. „Más szóval csak az nyűgöz le bennünket, hogy fokozatosan megszabadultunk az egyénen kívüli erőktől, és nem vesszük észre a belső kényszereket és félelmeket, amelyek könnyen megrendíthetik a szabadság tradícionális ellenségein aratott győzelmet.”⁷ Valószínűleg sok olyan tagja volt a magyar társadalomnak, aki képes volt az autoriter rendszer logikája alól saját személyiségét kivonva önálló értékítéletre, autonóm cselekvésre, ez azonban nem mondható el a társadalom széles tömegeiről. Az autoriter politikai szocializáció többek között az emberek többségének szabadságra való képtelenségét jelentette és jelenti ma is. Abban a társadalomban, ahol a szabadság formáinak fenntartását nap mint nap nem erősítik meg a társadalom igényei, ahol a szabadságra való képtelenség az egyénre kényszerítő teherként nehezedik, mind a hatalom, mind a társadalom részéről előbb-utóbb beindulnak az állampolgár államtól való szabadságát biztosító formák aláaknázásának stratégiái. A szabadságra képtelen individuum az autoriter magatartásba menekül, vagy kényszeres konformitási vágyat érezve újrateremti maga fölött az erős vagy éppen paternalista államot, feltétlen lojalitást biztosítva; a hatalom pedig, természetéből eredően, még több hatalomra törekedve azonnal dekódolja a társadalom tudat alatti üzenetét, kiterjesztve terrénumát egy csíráiban meghalni készülő civil társadalom felett.

A szabadság, amelyre a választadók legnagyobb többsége igényt tart, s amely Európában a csúcserőterek közé tartozik, két oldalról korlátozható: külső kényszerekkel és belső inkompetenciával. A külső kényszerek nagy többsége a rendszerváltással megszűnt hazánkban, ellenben a belső kompetencia növelése a tanulás jelentőségét megkérdőjelezhetetlenné teszi. Más megközelítésben (Szondi) az én-erős személyek képesek a szabadságra, az önkormányzásra. Az én-gyenge személyeknek pedig külső támaszokra van szükségük, elsősorban tekintélyre. Az

⁶ Ennek esélyeiről az EVSS ad néhány támpontot.

⁷ *Erich Fromm: Menekülés a szabadság elől*. Bp., 1993. 93–94. o.

én erejét növeli (*Freud* és mások szerint) a múlttal való kiegyensúlyozott viszony. Amilyen mértékben tisztában van az egyén és a közösség (akár egy egész nemzet) a saját múltjával, olyan mértékben lesz képes jelen sorsát saját kezébe venni.

•

Reméljük, kis vizsgálatunk eredményei ötleteket és biztatást adnak kollégáinknak arra, hogy a maguk helyén reflektáljanak iskolájuk társadalmára és saját, demokráciát tanító lehetőségeikre.

Nemzetközi oktatási rendezvények Egerben

október 9–12.

A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS (ICEM) ÉVES KÖZGYŰLÉSE
31 tagország nemzeti képviselőjének tanácskozása

október 13–15.

**„ÚJ KIHÍVÁSOK A TANESZKÖZÖK FEJLESZTÉSÉBEN,
FORGALMAZÁSÁBAN ÉS ALKALMAZÁSÁBAN” KONFERENCIA**

Az ICEM Közgyűléshez szorosan kapcsolódva 22 ország, 200 résztvevő, 60-nál több előadás

október 13–15.

**AGRIA MÉDIA '94 INFORMÁCIÓTECHNIKAI ÉS
OKTATÁSTECHNOLÓGIAI KIÁLLÍTÁS**

Szoftverek, hardverek, szolgáltatások seregszemléje félszáz cég és intézmény részvételével

október 14.

HUNDIDAC FÓRUM

A Magyar Taneszközügyártók, Forgalmazók és Felhasználók szakmai összefüvetele

Az eseménysorozatot a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint a HUNDIDAC, a Magyar Taneszközügyártók, Forgalmazók és Felhasználók Szövetsége támogatásával az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola az Országos Közoktatási Intézettel közösen rendezi.

További információk kérhetők: dr. Tompa Klára (118-6143), Nádasi András (266-7152), dr. Hauser Zoltán és dr. Kis-Tóth Lajos (36/410-466), Árkos Iván (138-2935).

KRITIKA-FIGYELŐ

Európai tanárok

A tanári szakmáról ma (is) oly bőségesen és folyamatosan áradó szakirodalomban két, egymással ellentétes tendenciára figyelhetünk fel: egyszerre van keletje az átfogó trendeket vizsgáló, nagy földrajzi területeket és/vagy időszakokat átölelő szakmai elemzéseknek és az egyedi, egyéni tanári, osztálytermi gyakorlat finomságairól tudósító munkáknak. Guy Neave műve, *A tanárok nemzete*, minden kétséget kizáróan az első kategóriába tartozik, hiszen arra vállalkozik, hogy áttekintse az Európai Közösség tagállamaiban dolgozó tanárok helyzetét, s a hatvanas évek oktatási expanziójától a (szerző által meg nem kérdőjelezett) huszonegyedik századi közös európai jövőig terjedő történelmi perspektívába helyezze azt (a könyv megjelenésének dátuma szimbolikus és időzített: 1992). Ugyanakkor a szerző mindvégig hallatlanul érzékenynek mutatkozik a másik dimenzió: a lokális összefüggéseibe helyezte, a személyközi kapcsolatok finom rendszerében gyökerező osztálytermi világ iránt, s a nagy földrajzi és időbeli távlatokat átfogó, világosan szerkesztett és jól követhető vékonyka kötet (összesen 188 oldal) lapjain végig átsúrt a foglalkozás minden napjai és egyedi szereplőinek sorsa iránti empátia. Ez teszi igazán élvezetessé ezt a hasznos olvasmányt.

Az oktatáskutatás területén működő magyar szakértők többsége által valamilyen nagy nemzetközi konferenciáról bizonyára személyesen is ismert tudós professzor, a Londoni Egyetem összehasonlító pedagógiai tanszékét nemrégiben a párizsi nemzetközi egyetemközi kutatások intézetével felváltó Guy Neave szűkebben vett szakterüle-

tét talán úgy lehetne meghatározni, hogy Európa-szakértő. Nemcsak az itt ismertető könyve, de a szakképzés vagy a felsőoktatás átalakulásának legújabb európai tendenciáiról írott munkái is erről tanúskodnak, és ezt jelzi a jelen könyv végén található, öt különböző európai nyelven írt szaktudományos munkák ismeretéről árulkodó bőséges jegyzetapparátus is. Egy európai polgár és szakértő elemzését olvashatjuk tehát az európai értelmiség legnépesebb csoportjáról, a nyolcvanas évek közepén három és fél millió fős tanári szakmáról.

A statisztikai táblázatokkal és összehasonlító adatokkal bőségesen megtűzdelt írás mindvégig lebilincselően érdekes olvasmány egy, a szakma jelen sorsa és jövője iránt érdeklődő magyar olvasó számára is. Az elemzésnek az egész könyvön át bűvópatak-ként végigvonuló alaptétele az, hogy e hatalmas tanári gárda (különösen a fejlettebb északi és nyugati államokban: a szerző által szemérmesen északi-tengeri országoknak nevezett országokban) derékhadát, legnépesebb csoportját jelentő középkorosztály az oktatási rendszerek kiterjesztésének, az oktatási ráfordítások bőségének és az egyenlőségelvű oktatási ideológiák virágkorának időszakát jelentő „fényes” hatvanas években került a pályára, és szakmai önképét, értékeit, beállítódását, a szakmához való viszonyát ezeknek az éveknek az alapvető értékei és történései határozták meg. Miközben pedig ma (azaz a hetvenes évek második fele óta tartó időszakban folyamatosan) a szolgáltatás szűkülése és a versenyelvű ideológiák térhódítása a meghatározó. A szakma és a közszol-

gáltatások újfajta logikán alapuló újjaszervezésében érdekelt kormányzatok közti konfliktusok egy egyre inkább nemzetközivé (európaivá) váló erőterben zajlanak, amelyben a tanári szakma életkörülményei és a politikai partnerek közti megegyezések nemcsak a szakma és azon keresztül az oktatási szolgáltatás jövőjére, de tágabban az e nemzetek között folyó gazdasági és társadalmi versenyre is meghatározólag hatnak majd.

Ebben a dimenzióban igazán érdekes az az elemzés, amit *Guy Neave* a szakma demográfiai helyzetéről, a tanárképzés intézményi és tartalmi változásairól, az alkalmazásról és életkörülményekről, valamint a szakmával kapcsolatos politikákról és elvárásokról ad. A szerző gyakran rámutat az országok közti eltérésekre, különösképpen az északi és a déli országokban mutatkozó különbségekre, amelyek – az esetek jó részében – a fejlődés eltérő ütemét, a déli országokban lejátszódó történelemnek az északiakban korábban lejátszódott változásokat követő jellegét mutatják. A magyar olvasó számára is izgalmasan ismerős problémák gazdagon dokumentált elemzése különösen érdekes intellektuális kísérletre ad alkalmat: arra, hogy időről időre megpróbáljuk önmagunkat e képeletbeli észak–dél tengelyen elhelyezni.

A tanárok helyzetének alakulásában a kulcsproblémát *Guy Neave* abban látja, hogy nagyjából a hetvenes évek közepétől megbomlott a szakmával kapcsolatos általános társadalmi konszenzus, mely *bizalmi válság* alakult ki. Ennek számos oka közül a szerző elsősorban a növekvő ifjúsági munkanélküliséget emeli ki, ami – figyelemre méltó összefüggés! – mindenütt magasabb volt ott, ahol a korábbi évtizedekben tömegessé vált középiskolázás egységesítése következett be (pl. Nagy-Britanniában vagy Franciaországban), mint ott, ahol a korábbi, szelektív iskolarendszer átszervezése nem volt ilyen nagy mértékű

kü (pl. Németországban vagy Hollandiában). A szerző szerint ez azt sugallja, hogy az átszervezés nem volt szükséges és/vagy kielégítő mértékű. Mindenesetre a középfokú oktatás tömeges méretű kiterjedésével (a hetvenes években az akkor kilenc tagországon belül, nem kötelező középiskolázásban részt vevő 16 évesek aránya a fiúk körében 49,8%-ról 60,5%-ra, míg a lányok körében 47,5%-ról 64,9%-ra nőtt), és a felsőoktatásban részt vevők hasonló arányú (bár tagországonként eltérő mértékű) növekedésével kialakult egyfajta kvalifikációs spirál. Vagyis az, hogy a jobban képzett diákok ma olyan munkákért lépnek versenybe, amelyek korábban a kevésbé képzettek számára voltak fenntartva, ami a képzettség leértékeléséhez vezet, és végső soron az iskolai színvonal csökkenésének és a minőség romlásának az érzetét kelti.

A bizalmi válság másik forrása, hogy az oktatásban részt vevők érdekei jól látható módon széttagoltakká váltak, speciális érdekek és célcsoportok (a foglalkozottak, a bevándorló családok gyermekei, a lányok, a képzetlenek) oktatási elvárásai egymásnak ellentmondó hatékonysági elvárásokban fogalmazódnak meg. Így egyszerre jelent meg átütő erővel a *Vissza az alapokhoz!* (a hagyományos tantárgyákhoz és a szülők által megszokott tanítási módszerekhez való visszatérés) konzervatív elvárása és az a modernizációs elvárás, hogy az iskola rugalmasabban és hatékonyabban alkalmazkodjon a gyorsan változó gazdaság és a munka világához. A gazdasági felzárkózás szükségessége állami beavatkozást sürgetett az iskola világába. A változás azonban a tanárok részvétele, vagy legalábbis jóindulatú közönye nélkül nem megy. Ezért is tartja a kialakuló tudáspárt, és benne a tanári mobilitás problematikáját a szerző az elkövetkező évtized egyik legfontosabb kérdésének Európá számára.

A tanárok helyzetének sok szempontú elemzésében *Guy Neave* kulcs-

elemnek tartja a *demográfiai változókat*. Az oktatási expanzió legfontosabb hajtóereje – szerinte – a háború utáni *baby boom*, a gyereklétszám robbanásszerű növekedése, ami a hatvanas évek elejétől a tanárok létszámának gyors növekedéséhez vezetett, és lényegében ez határozza meg a tanárok helyzetének mai kereteit. 1975 óta viszont az északi országokban a születési arányszámok drasztikusan csökkentek. Az előrejelzések szerint az EK-n belül a 0–14 évesek aránya 2000-re kb. 21%-kal fog csökkenni az 1975-ös adatokhoz képest, és a csökkenés a 15–19 éves korcsoport tekintetében is csaknem egyötödni lesz. A tanulói demográfiai adatok alapján ma Európa világosan kettészakad az említett észak–dél tengely mentén, hiszen a mediterrán országokban (és a kivételt jelentő Írországon, valamint Franciaországban) ma is nagy a nyomás az iskolázás kiterjesztéséért. Az északi országokban a tanulói létszámok csökkenése az oktatási költségek jelentős mértékű csökkenéséhez vezetett, helyenként (pl. Hollandiában és Németországban) a növekvő létszámú időskorúak ellátásának javára.

Mindez a tanári létszámok változásaiban is jelentkezik. A hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek közepéig az EK-n belül a tanárok létszáma 16%-kal nőtt, ez az adat azonban jelentős eltéréseket takar. Jelentős a növekedés a mediterrán országokban, a katolikus Írországon és a speciális alesetet jelentő Dániában, ahol az igen erős szakszervezetek harcának (no és nyilván a gazdasági lehetőségek, valamint az iskolázás hasznával kapcsolatos példátlanul erős társadalmi konszenzus) következtében a tanulói létszámok csökkenése ellenére sem csökkentek a tanárlétszámok (ezzel szemben persze, szükségszerűen nőtt a pályáról elvándorló aránya), és jelentős a csökkenés Németországban, Belgiumban, valamint az Egyesült Királyságban. Speciális megoldás Hollandia esetében a drasztikus csökkenés ellen-

súlyozásaként terjedő részmunkaidős foglalkoztatás.

Igen jelentős változások következtek be a *tanárképzésben*. Guy Neave rámutat, hogy a tanárság világában két külön szakmai réteget (szakmai testületet) jelent: az általános képzettségű tanítókat és a speciális képzettségű szaktanárokat. Ennek megfelelően a tanárképzésnek is kétféle modellje alakult ki Európában: az egyidejű (az osztálytermi gyakorlatot és az elméleti képzést egyidejűleg átadó), valamint az egymásra épülő (az elméleti és specializált képzésre alapuló gyakorlati képzéssel működő) képzés. A hetvenes évek közepétől a képzésben is jelentős átalakulások zajlottak le, amelyek országokként eltérő irányúak és intenzitásúak voltak. A tanítóképzésben általánosnak mondható a képzés magasabb szintre emelése (felsőfokúvá válása) és akadémikusabbá válása. Az egyetemi képzéshez való közelítés növelte a tanárok mobilitási lehetőségeit is. A középfokon tanítók képzésében némely tagországban elkülönül az alsó középfokon (nagyjából a mi általános iskolai felső tagozatunkon), illetve a felső középfokon tanítók képzése. A felső középfokon tanítók képzésében két általános tendencia figyelhető meg: növekszik a pályán belül a szakképző, technikai jellegű tárgyakat tanítók aránya, valamint gyakorlatközelibbé válik az oktatás. Ez utóbbi tendencia, az elemi szinten tanítók képzésének akadémikusabbá válásával együtt, közelíti egymáshoz a kétféle tanári testületet, a pályát homogénabbá válik.

A tanárképzés tantervi változásai igen sokrétűek, a nagy tantervi reformokat átélő országok mellett csekély változtatást felmutatókkal is találkozunk. A képzést mindenesetre manapság két dilemma uralja: a tanítóképzésben a nagyobb specializáció vagy a szélesebb kompetencia, a tantárgyközpontú vagy a gyermekközpontú oktatás vagy a nálunk is jól ismert terminológiával: az oktatás vagy a nevelés

dilemmája. A másik dilemmát az általános vagy szakképzés megfelelő arányának kialakítása jelenti. A tagországokban mindkét kérdésben sokféle, eltérő megoldás mutatkozik. Általánosnak tűnik viszont az a jelenség, hogy nő a kormányzat beavatkozása a tanári szakma profiljának meghatározásában. Az észak–déli megosztottság a tanárképzésben is jól látható: a *Guy Neave* által kétfélcés reformnak leírt folyamatban a mediterrán országok az alsó lépcsőn helyezkednek el: a fejlettebb tagországokban korábban lejáró reformokat hajtják végre (a pályára lépés feltételeinek formalizálása, próbaidő bevezetése stb.), míg a tagországok többségében revalorizációs jellegű reformok zajlanak (a meglévő szervezeti minták változtatása, a képzési idő növelése, új szelekciós kritériumok bevezetése és tantervi reformok).

Az utóbbi évtizedek talán legizgalmasabb változásai a pályára vonzás, a szakmai minőség és kontroll területén zajlottak le. A tagországokban ma mindenütt, Franciaország kivételével, csökkennek a pályára lépés lehetőségei. Ez számos problémát felvet, hiszen a fiatal tanárok nemcsak az innováció, a pálya megújulásának legfontosabb forrását jelentik, de – életkoruknál fogva – elsőrendű fontosságú a szerepük a mindenkorú ifjúság kultúra és az iskolai értékek világa közti közvetítésben is.

A tanárok rekrutációjában kétféle rendszer működik: a képesítésen és a versenyen alapuló rendszerek. Míg az előbbiben a képzésbe jutás a szűrő (input kontroll), az utóbbiban az elhelyezkedés előtti versenyvizsgák a döntők. Ez utóbbi a jellemző Franciaországban, Luxemburgban, Olaszországban, Spanyolországban. Ismerünk dualis rendszereket is, ahol a nem egyetemi szintű képzésben az inputrendszer, az egyetemiben pedig a versenyvizsgarendszer működik. Végül is azonban mindenütt a munkaerő-piaci helyzet a döntő, és a nyolcvanas években mindenütt csökkent a képzésben

részt vevők száma. A szakma korosodása (Portugália kivételével) általánossá vált az EK országaiban. A pályára vonzás kérdése – általánosabban a pálya megújításának kérdése – a kormányzatok számára egyre súlyosabb gondot jelent. A megoldásokban meghatározó szerephez jutnak a pályát meghatározó életkörülmények, életfeltételek.

Az életfeltételek területén az utóbbi évtizedek nagy változásai (demográfiai csökkenés, gazdasági visszaesés) ellenére nem következtek be nagyon jelentős változások. Kevés szakma mutatkozott olyan sikeresnek professzionális státusza megőrzésében, mint a hagyományosan jól szervezettnek ismert tanárság. Az alkalmazás területén is kétféle modell működik: a tagországok többségében a tanárok közalkalmazottak, itt a fizetések a végzettséget és a pályán eltöltött idő arányát tükröző bérskálák szerint, országos szabályozással alakulnak. Néhány országban (Írország, Hollandia és az Egyesült Királyság) a tanárok alkalmazotti státuszban vannak. A kétféle modell lényegében a szabályozott, illetve a nyitott munkaerőpiac modellje.

A pálya mindenütt elég „laposnak” mondható, csekély előrejutási lehetőséget nyújt. A skála egyik végén találjuk Luxemburgot, ahol lényegében csak az igazgatói posztot lehet megszerezni, azt viszont automatikusan, a pályán eltöltött bizonyos idő (28 év) után. A másik végén az igen differenciált és formalizált előrejutási rendszerrel működő Franciaországot találjuk. Az előrejutás is kétféle modell szerint történhet: van, ahol formális, központilag rögzített kritériumok szerint, és van, ahol helyi kritériumok alapján történnek az előrelépések. Furcsa jelenség, de az adatok alapján egyértelmű: azokban az országokban vannak a fizetések között a legnagyobb különbségek, amelyek a legcentrálisabb irányításúak, míg a viszonylag nagyobb helyi autonómiával

rendelkező rendszerekben kiegyenlítettebbek a tanári fizetések. A különböző szinteken tanítók fizetése között általában jelentősek az eltérések. Az elemi szinten tanítók maximumfizetése általában eléggé elmarad az adott országokban nem fizikai munkát végzők fizetésétől. Mindenütt jellemző a hagyományosan erős szolidaritással jellemzett pályán a mai, versenylvű ideológiák és teljesítménylvű környezet hatása, és a munkaerő-piaci lehetőségek beszűkülése is a hagyományos szolidaritás megbomlásával fenyeget.

A tanulólétszámok csökkenése ma az oktatási kormányzatokat mindenütt a tanárlétszámok csökkentése irányában hajtja, míg a tanárszakszervezetek a létszámok megtartása és a tanár-diák arányok javításáért harcolnak. Mindez ahhoz vezet, hogy egyre inkább megkérdőjeleződik a hatvanas és a korai hetvenes években kialakult *professzionizáció* fogalma, és megrendül a tanárok e fogalmon alapuló önképe. Azaz az a társadalmi esélyegyenlőség elősegítésének feladatához való személyes és morális kötődés, ami a szakmát jellemezte, az a társadalmi elismertség, ami a képzési szint emelésében, a pedagógiai kutatási bázis fejlődésében és kiszélesedésében (az oktatásszociológia és az oktatás-gazdaságtan kialakulása), a formális képzettség szerepének növekedésében, valamint az oktatási ráfordítások bőségében megnyilvánult. A feltételek változása, az új piaci ideológiák megjelenése és a használók szerepének előtérbe kerülése a deprofesszionizáció rémével fenyegeti a tanárokat.

A változások két nagy modelljét látja a szerző a brit és a francia példában. Míg Nagy-Britanniában a központi kormány piacerősítő (a tanárok által gyakran centralizációként átélt) intézkedéseit, a tanárok nagyobb mértékű elszámoltathatóságát célzó politikáját a tanárság deprofesszionizációként éli át, a francia kormány deregulációs intézkedése a tanárok önirányító képességét, elkötelezettségét kíván-

ják javítani, és egyfajta reprofesszionizációs politikaként jelennek meg.

Akárhogyan is: mindenütt új felelősségi rendszer alakul ki a tanári munkában. A változások kumulálódának, a megnövekedett feladatok (a sokféle egyedi tanulói igény kiszolgálása, a tanárok értékelésének új feladatai, a tanulói eredményesség rendszeres mérése) fokozza a tanárok specializálódása iránti elvárásokat. Az állam visszavonulása (*off-loading*) a tanári túlterheléshez (*overloading*) vezet. És – ne felejtjük el! – mindezek a kihívások egy korosodó, sajátos, a hatvanas évek értékeiben gyökerezett történeti emlékezettel rendelkező szakmát érik.

Guy Neave a szakma jövőjével kapcsolatos *következtetéseit* a nemzetközivé váló erőter összefüggéseiben fogalmazza meg, amelyben kirajzolódik a nemzetközileg mobil tanár képe. A szerző szerint a jövő nagy kérdése az lesz, hogy a ma is erősen differenciálódó szakmában, a kettős munkaerőpiaci helyzetben mely országok lesznek a nemzetközivé váló munkaerőpiacon az exportőrök, és melyek az importőrök. Ahol az alkalmazást a közalkalmazotti státuszt szabályozó rendelkezések formálják, ott munkaerőhiány lép fel annak a kicsiny, de stratégiai jelentőségű szakmacsoportnak az esetében, amely már ma is versenyképes a tisztán piaci szférában (a kultúrához és nyelvhez nem kötött tantárgyakat, elsősorban a matematikát és a természettudományokat tanítókról van szó), és a túlzott szabályozás hátrányt jelenthet a nemzetközi munkaerő-piaci versenyben is. A szerző szerint olyan szabályozási megoldásokra lesz szükség, amelyek a tanári státusz főbb előnyeinek megőrzése mellett a lényegi kötöttségek feloldására törekednének. Feltételezése szerint e hiányszakmákban a tagországok közti versenyt az egyes nemzeteken belüli tanári életfeltételek közti különbségek fogják eldönteni. Úgy látja, hogy az e területeken tanítók képzésében erősíteni kell a nyelvi képzést.

Előrejelzései szerint, a születési számok újbóli növekedése nyomán a tagországok többségében hamarosan újra tanári munkaerőhiány fog jelentkezni. Kérdés, mi lesz ennek a következménye, megismétlődnek-e a hatvanas évek végi jelenségek (a diákok és a tanári mozgalmak radikalizálódása). Ha ezt nem tartja is valószínűnek a szerző, azt biztosnak látja, hogy az újabb feszültségek elkerülhetetlenek, és hogy a tanári életkörülmények milyensége, e nemzetközi folyamatok

függvényében való alakulása különös jelentőségre tesz szert a tagországok jövőjének alakulásában.

Talán e rövid ismertetés is meggyőzi az olvasót, hogy *Guy Neave* könyvének részletesebb megismerése megkerülhetetlen (ám tanúsítom: nem minden élvezet nélküli) feladata minden, a tanári szakmával foglalkozó vagy annak alakulására befolyással bíró politikus, szakértő vagy érdeklődő számára. Külön ajánlom a tanárképzésben oktatók figyelmébe!

(*Guy Neave: The Teaching Nation. Prospects for teachers in the European Community.* Pergamon Press, Oxford, New York etc., 1992.)

NAGY MÁRIA

Megvan a tankönyv is...

Régi felismerés, hogy az azonos problémával küszködők csoportjai könyvnyelven találhatnak megoldást bajaikra, mint az egyéni megoldáskereső. Ez a felismerés az alapja a problémamegoldó csoportok kiterjedt mozgalmának, s ez vezetett el ahhoz a felismeréshez is, hogy a leghatékonyabb problémamegoldás az *önsegítés*. Az önsegítő csoportok eredményességének első számú titka, hogy az *önszervezés* már fél megoldás, hiszen a problémák egy része éppen abból ered, hogy úgy gondoljuk, egyedül vagyunk... Az önsegítő, önszervező csoportmozgalmak nagy felhajtóereje az összefogás és a közös megoldáskereső, az „együtt erősebbek vagyunk, mint egyenként” csoportdinamikai értéke, élménye.

Első személyes élményeim az ÁMK-mozgalomról azt sugallták, hogy közös problémákkal küszködő kollégák önsegítő csoportjaival van dolgunk. Az általános művelődési központok (hogy feloldjuk a körön belüliek számára oly hétköznapi betűszót, az „áemkát”), akár akarták, akár lettek (vagy – szakszerűbben – akár organikus, akár bürokratikus innováció eredményeképpen születtek), minden-

képpen *problematicusak*. Irányítási szempontból a különművek egyöntetűségének igénye, szakmai szempontból legalább 4-5 féle szakma békés és termékeny együttélésének igénye, használati szempontból az autonómia versus kiszolgáltatottság, illetve az öntevékenység versus kiszolgáltatás dilemma okoz problémát. A mozgalom bölcsőjét ringatók (építészek, művelődésméleti szakemberek, megszálottak és mások) a nem ÁMK-ként működő óvoda-iskola-művelődési házkönyvtár stb. különállását hangsúlyozták problémaként, s (többnyire) elfelejtkeztek érdemben törődni az együttműködésből adódó problémák megoldásával. Ezért volt szükség öntevékeny problémamegoldó csoportokra, így született az ÁMK-mozgalom, az ÁMK-lobby.

E több mint húsz éves, többször megírt történet ma már, eredményei felől szemlélve csak nosztalgizásra vagy az egyneműsített művelődésirányítási korszak „bezzeg-gyermekkénti” felemletésre való, ha csak...

Nem érdemes-e eltűnődni azon, hogy e mozgalomnak kialakult az ér-

dekérvényesítése, kialakult a hálózata (megyei munkaközösségei), törvényi legitimitása, könyvtárnyi irodalma, s most végre itt van a tankönyve is. Mit jelent mindez? Vajon *Trencsényi László* múlik-e, hogy csak 1993-ban, s nem mondjuk 13 évvel korábban, 1978-ban született meg ez a tankönyv? Aligha. *Trencsényi* ugyanis 15 éve is megírhatta volna, ha nem is ugyanezt, de „komplex tudású humán szolgáltató szakemberek” (ő hívja így, nem én – P. G.) tankönyvét. Annak, hogy nem akkor, hanem most született meg ez a tankönyv, nemcsak az az oka, hogy akkor még egy nagy, országos, reprezentatív, esettanulmányra épülő kutatás előtt volt, hanem az is, hogy akkor a mozgalom még a proto-szakzszerűségi állapotban szerveződött, s inkább szüksége volt nyomásgyakorlókra, mint szakképzett emberekre, tankönyvekből épülő szaktudásra.

A tankönyv más. Ez már nem mozgalmi dokumentum, hanem a kanonizálódás első lépése. Ebben a fázisban az apostolok már nem a megváltóra, hanem az apostolokra hivatkoznak. *Trencsényi* maga találta ki az Óperenciás-tenger partján az egységes művelődésről álmokat szövögető tündérlány és a bürokratikus recentralizáció láb-szagú bakája ÁMK-kat eredményező frigyének mondáját, de úgy vegyük át tőle magától: „tündéri” ártatlansággal idézi, mint az „ÁMK keletkezéséről szóló közkeletű tanmesét.” A hívők ráismernek, az eredet homályba vész, a szöszékről pedig már idézni lehet. Írva vagyon. Kész a Könyv. S igaz ugyan, hogy az Óperenciás-tenger el-mocsarasodott, mert vízpótlása mára megoldatlan, a tündérlány öregszik, csúnyul, utolsó kérője lábanyomát rég belepte a gaz, a baka pedig... nos a baka hol is mosna lábat, ha egyszer kiszá-

radt a tenger, de ez mit sem számít, mert volt egyszer egy tündérlány, aki az Óperenciás-tenger partján stb. Ezt a történetet már nem kell kitalálni, ezt a történetet meg kell tanulni. A reformátorok még messze vannak.

A könyv pedig... a könyv pedig egy jó tankönyv. Benne van minden, amit tudni lehet és tudni kell. A tanítás az ÁMK-tradíciókkal kezdődik (megjegyzem a források feltárása is *Trencsényi* érdeme, a többi apostol hajlamos volt előzmény és eredet nélkülinek, mintegy szepülőtelenül fogantnak tekinteni az ÁMK-t), amelyek között nemcsak az angolszász Community Centerek, hanem a Gárdonyi-féle néptanítói komplexitás is megnevezetetik.

Az olvasó alapos háttérvázatot kap a művelődésselméleti forrásvidék becserkészéséhez, majd képzeletben az intézménybe „lépve” a működtetés technikáinak és képességeinek megismeréséhez. A kis könyvecske elismerésre méltóan meg van szerkesztve, az egyes fejezetek címlapja leírja a fejezet felépítését, a fejezet végén munkáltató feladatok találhatók. A kötet folyamatosan utal az egy évvel korábban megjelent szöveggyűjteményre, amelyet *Vaikó Éva* szerkesztett, s éppúgy az egri és a budapesti tanárképző főiskolákon, valamint a Művelődési Intézet tanfolyamain tanuló hallgatók tájékoztatására szolgál, mint a tankönyv. A jó tankönyvből tanulni lehet. Magam megtanultam, hogyan lehet egy kiterjedt, sokféle és sokfelől eredő alkalmazott tudásanyagot ökonomikusan, a hallgató figyelmét folyamatosan lekötve, fantáziáját megmozgatva „tálalni”. Derekas apostoli cselekedet. Arról pedig nem az apostol tehet, hogy idő múltával tanná nemesedik, ami kísérleti tétel volt egykoron.

Trencsényi László: Kis kézikönyv az Általános Művelődési Központokról. OKT – Mikszáth Kiadó, 1993. 74 o.)

PÓCZE GÁBOR



„Csak kompetens felnőttek nevelhetnek kompetenssé gyerekeket”

– Beszélgetés *Hűvös Évával*, az Autonómia Egyesület elnökével –

– *Mit jelent az egyesület nevében az autonómia kifejezés?*

– Ha valaki kezébe veszi a kiadványainkat, láthatja, hogy az Autonómia név mellett szerepel egy kiegészítő megnevezés is: Aktív Nevelést Támogató Egyesület. Ennek a négy szónak a kezdőbetűiből képezhető betűszó: az ANTE, latinul: előre, megelőzőként értelmezhető. A mi autonómiafogalmunk és az ante együtt utal arra, hogy az autonóm és az aktív neveléssel nagyon sok, a gyermeki fejlődésben később jelentkező probléma megelőzhető. Maga az egyesület egy kisgyermekneveléssel foglalkozó tudományos műhely kialakulásának meglehetősen fejlett stádiumában jött létre. Terepkutatóként egyre nehezebbé vált számomra, hogy a kisgyermekekhez azonos módon közeledő pedagógusok rendszeres gondolatcserejére lehetőséget adjak és megfelelő keretet biztosítsak. Régóta volt kapcsolatom egy több mint ötven éve fennálló francia, Nemzetközi Aktív Képzési Szervezet (FICEMEA) elnevezésű, egyesületi formában működő társasággal. Mikor a problémám megoldására a szervezet kutatóitól tanácsot kértem, felvetődött az egyesületalapítás gondolata, mivel ez a szervezeti keret biztosítja a legjobb feltételeket a terepkutatásban együttműködők gondolatcserejére, továbbképzésére. A FICEMEA egyébként a reformpedagógiából ismert école active mozgalmának a szervezete, amely a nevelés szélesebb társadalmi alapokra helyezését fontos céljának tekinti. Az Autonómia Egyesület ennek a célnak a jegyében is szerveződött, olyan emberekkel, akiknek a nevelésről alkotott szakmai elképzeléseiben sok volt a hasonlóság. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az egyesület tagjainak ugyanazokról a témákról kell gondolkodniuk, hanem – épp ellenkezőleg – sokféle témáról, azonos megközelítéssel. Olyan emberek jöttek itt össze, akiknek az életfilozófiájuk közös. Az autonómia a mi felfogásunk szerint egy sajátos életfilozófia, amelyet nagyon sokféle tevékenység, szakma folytatása során lehet érvényesíteni. Talán az sem véletlen, hogy a kisgyermeknevelés területén dolgozók, az óvónők – s hangsúlyozni kell, hogy nem is elsősorban a fővárosi óvónők köréből – verbuválódtak az egyesület tagjai. A kisgyermekneveléshez – ez az egyesület tagjainak közös meggyőződése – sokkal intelligensebb felnőltre van szükség, mint a már tudatosabb, érettebb személyiségű gyermek, fiatal neveléséhez. Ugyanis sokkal nagyobb a nevelői felelősség abban a tekintetben, hogy mi az az érték, amit átadunk a bölcsődésnek vagy az óvodásnak. Ebben a korai stádiumban rendkívül sok mindent lehet tenni a kis emberrel, jót is, de rosszat is. Ez a felelősség az, amely miatt az egyesület tagjai elkezdték kutatni a kisgyermek autonómiáját biztosító nevelési módokat. Ez a felelősségérzet találkozott azzal a nemzetközi törekvéssel, gondolkodással, amely azt kezdte keresni, hogy abban a viszonyban, amelyben a felnőtt

hat a kisgyerekekre – tudatosan vagy nem tudatosan, tudományos alapokra vagy intuíciora építve –, mennyire van a gyerekeknek lehetősége arra, hogy hasson a felnőttre. Az a fajta gondolkodás hozott bennünket össze az Autonómia Egyesületben, amelynek a lényege annak keresése, miként lehet olyan nevelési gyakorlatot teremteni, amelyben a gyerekre ható felnőtt és a gyerek együttműködik, hogyan jöhet létre a nevelés során olyan kontaktus, amelyben mindkettőnek van autonómiaja, és ez együtt jár valamilyen együttműködéssel.

– Az école active kapcsán utalt arra, hogy az a nevelés szélesebb társadalmi alapokra helyezését is fontosnak tartotta. Az Autonómia Egyesület célul tűzte-e ki a nevelés társadalmazását? Törekszik-e arra, hogy a neveléssel a nem professzionális módon foglalkozók körét valamilyen módon elérje, esetleg bevonjon ebből a körből a tagjai közé embereket?

– Bizonyos mértékig ezt a legnehezebb elérnünk. Néhány esetben sikerült már egyesületen kívüli szakembereket megnyernünk bizonyos konkrét programjainkhoz. Az egyesület tevékenységének középpontjában a saját közös gondolkodás kereteinek megteremtése áll, úgy, hogy közben nem harcolunk másokkal, a más irányzatokat vallókkal. Ezt sokszor nehéz elfogadtatni a tagjainkkal is. A pedagógiában, a pszichológiában nagy szükség lenne arra, hogy jöjjenek létre egymástól valóban különböző, eltérő nagy nevelési koncepciók, nagy globális elképzelések, amelyek sajátos filozófián, ember- és világszemléleten alapulnak. Véleményünk szerint tehát nemcsak és nem elsősorban a módszerek különbözőségére, hanem a nevelés egészét átható szemléletmódok egymás mellett létezésére lenne szükség. A pedagógiai szakmai civil szervezetek alkalmasak arra, hogy ilyen nagy szemléleti rendszereket kimunkáljanak, azok gyakorlatban való érvényre jutását, terjedését segítsék, szervezzék. Ez nem jelenti azt, hogy egy-egy nevelési módszer érvényesítése érdekében ne jöhetnének létre civil szervezetek. Mi azonban úgy látjuk, hogy egy-egy globális szemléletmód – s szerintünk az autonómia jellemzően ilyen – sokféle módszer alkalmazása mellett érvényesülhet.

– Nem mond-e ellent ennek a szemléletnek az, hogy az Autonómia Egyesület a kisgyermek nevelésében akarja megteremteni az autonómiát, a kisgyermeket akarja megvédeni a nem autonóm nevelési viszonyrendszer ártalmaitól?

– Nem egészen jól értette, amit ezzel kapcsolatban mondtam. A kisgyermekkor tipikus abból a szempontból, hogy a felnőtt mit csinál a kicsivel, s hogy kettejük autonómiája milyen különböző lehet. A felnőtt nem tud feladni semmit a saját autonómiájából, nem ismeri fel, hogy a kicsinek is szüksége van autonómiára, igaz, hogy más minőségűre, mint az övé. Az egyesület azonban nem közvetlenül a kisgyermekre irányítja a figyelmét, hanem a nevelésben részt vevő felnőttre. Vele akar foglalkozni. Pontosabban fogalmazva: mi alapvetően egymásnak akarunk tapasztalatokat átadni. Az aktív nevelés századfordulón indult mozgalma is arról szólt, hogy a nevelésről, az ember formálásáról mindenkinek sokféle tapasztalata lehet. Az aktivitás a mi egyesületi tevékenységünkben azt a folyamatot jelenti, amelynek során a nevelésben dolgozók, a nevelést legfontosabb céljuknak tekintők tapasztalatokat cserélnek egymással. Ezzel egyesületünk tagjainak kompetenciáját kívánjuk növelni. Tudjuk, hogy csakis kompetens felnőtt vehet kompetenssé gyereket. Tehát mi a saját kompetenciánkat próbáljuk kidolgozni, kiszélesíteni azzal, hogy egymásnak segítünk. Ezt úgy tesszük, hogy megpróbáljuk a munkánkhoz szükséges szakmák egész sorát megismerni, integrálni. Azt akarjuk, hogy ne pazarlódjon el sok-sok felnőtt energia arra, hogy olyan dolgokat akarunk megismerni, amelyek eredetileg nem tartoztak a kompetenciakörünkbe. A tapasztalatok egymásnak történő átadása mellett nehéz élethelyzetekben is megpróbáljuk egymást segíteni. Ez a tevékenység azt eredményezi, hogy mindannyian kezdjük másként látni a világot, a problémákat, más igényeink kezdenek kialakulni a nevelőmunkával kapcsolatosan. Ám mi nem akarjuk a munkahelyeket befolyásolni. A civil szférának épp ez a lényege. Engedjen meg ezzel kapcsolatban egy rövid történetet. Most voltak kint fiatal

egyesületi tagjaink Franciaországban partner-egyesületünknel, a FICEMEÁ-nál. Meglepődtek azon, hogy a francia szervezetnek olyan tagjai is vannak, akik azt a közös gondolkodási keretet, amelyet a képzés, az egyesületi tevékenység során kimunkálnak, sok esetben nem tudják érvényesíteni azokon a munkahelyeken, ahol dolgoznak. De ott ez természetes, épp azért vesznek részt az egyesület tevékenységében, hogy bizonyos szellemi igényeiket kielégíthessék.

- Valószínűleg a civil szféra egyik fontos funkciója lesz az, hogy sokan itt tudják majd megvalósítani azokat a törekvéseiket, amelyekre különböző okok miatt a munkaszerepben, a mindennapi tevékenységben nehezen vagy egyáltalán nem lehet módjuk. Megjelenik ez a funkció az Autonómia Egyesületben?

- Biztos, hogy megjelenik, de azért úgy látom, hogy az általunk közösen kialakított gondolatok, törekvések hosszabb-rövidebb idő alatt bekerülnek az egyének intézményi munkájába. 1986-87-ben megfogalmaztam egy gondolatsort, amely az egyik első. A „kell” és a „lehet” között című publikációmban olvasható. Mondandónk nem nagy dolgok körül forgott, de valahol benne volt, hogy a gondolkodáshoz együttműködés kell, társak kellene, s ez a gondolkodás tartósan nem szakadhat el egy konkrét munkahelytől. Ilyen értelemben a civil szféra és a munkahely között némi megfelelésnek lennie kell. A demokráciában a civil szféra keretet ad a munkahely kötıtségeitől mentes gondolkodásmódnak, de tartósan a kötı nem válhat szét. A civil szférának azt kell eldöntenie, miben tud együttműködni a társadalomnak azokkal a területeivel, intézményeivel, ahol helyenként szigorú szabályozás érvényesül. Ha a civil szféra a mindenre nemet mondást, a mindentől való elhatárolódást választja, akkor nem éltek. Minden civil szervezetnek meg kell tehát találnia, hogy milyen munkaszervezettel, állami intézménnyel tudja törekvéseit összeegyeztetni. Nem zárkozhatsz teljesen, csakis az együttműködési készség biztosíthatja azt, hogy a szervezet szellemi műhelyében megtermelt gondolatokat fel lehessen ajánlani. Végül is ilyen jellegű társadalmi együttműködés alapján lehet lemérni, hogy mit ér az egyesület által megformált sajátos szemlélet. Ez egyfajta kontroll. Mi is így élünk. Mi az eddigi tevékenységünkben a kisgyermekneveléssel, az óvodai neveléssel foglalkoztunk. Az Autonómia Egyesület olyan emberekből jött össze, akik arra keresik a választ, hogyan lehet a saját autonómia iránti késztetésüket, önállóságukat összeegyeztetni a munkahelyi szférával. Érdekes módon az erre való törekvés igénye a fővároson kívül élő pedagógusok körében erősebben jelentkezik. És az is látszik, hogy vidéken több pozitív tapasztalat van arról, hogy egy-egy önálló pedagógiai elképzelést hogyan lehet megvalósítani egy nevelési intézményben.

- Mi lehet ennek a magyarázata? Miért van jobb esély a szakmai autonómia érvényesítésére vidéken?

- Talán ott még előbbek az emberi kapcsolatok, talán ott még több az egymás iránti türelem, nem olyan rohanó az élettempó, ki tudják várni, amíg a másikban is megérik valamilyen elképzelés. Az „autonómiás” gondolkodásmód lényege az, hogy meg kell várni, amíg a másikban is megérik valami, nem kötelező egy, az intézményi hierarchiában magasabb szinten álló személy gondolatainak pusztá másolása, utánzása. A pszichológia utánzáselméleteiből tudjuk, hogy az utánzás hatalmi státuson alapul. A hierarchiában erősebb pozíciójú személyt utánózni kell. Nagyon érdekes egy ezzel kapcsolatos általános jelenség: hány és hány pedagógus nem ébred rá arra, hogy ilyen hatalmi nyomás miatt utánóznak valakit, noha az utánzott modellel semmiben sem tud és nem is akar egyetérteni. Mi az egyesületben az ilyen jelenségeket igyekszünk felszínre hozni és tudatosítani. Ezenkívül a mindennapi életünkkel, a magunk belterjes dolgaival foglalkozunk. Persze nem

csak ezzel, hiszen a mindennapi tevékenységünk más igényeket is felvet. Amint említettem, a kompetenciánk kiterjesztése nagyon fontos a számunkra, ehhez szükségünk van más szakmák tudásának az integrálására. Ilyen például az informatika. Készült egy olvasástanításban alkalmazható számítógépes program, *Kőrösné Mikis Márta* informatikai szakember munkája. Ahhoz, hogy megértsük, és a mi gondolkodásmódunk alapján véleményt mondjunk róla, mélyebben meg kellett értenünk. Keresztünk egy fiatal, számítógéphez, informatikához értő szakembert, egy egyetemistát. Azért egyetemistát, mert ő még független, a szemlélete autonóm. Befizettük őt arra a tanfolyamra, amelynek keretében a programkészítő bemutatta ezt a bizonyos olvasástanítási programot. Az volt a kérésünk, hogy ezután ő, a szakember számoljon be nekünk, értesse meg velünk a programot. Tőle aztán megkérdezhettük mindazt, amiket ott a tanfolyamon nem kérdezhettünk volna meg, mert arra ott nem lett volna lehetőség. Ezen a módon, újabb és újabb emberi kapcsolatok építésén keresztül próbálkozunk kompetenciahatáraink tágításával. Azért említettem az emberi kapcsolatokat, mert az éves közgyűléseinken rendszeresen felvetődik az a kérdés, hogy milyen irányban fejlődjön tovább az egyesület. Növeljük-e a tagjaink számát, vagy limitáljuk-e a létszámot, és inkább a mélyítés, az intenzívebb együttgondolkodás, az elmélyültebb tapasztalatcsere irányába mozduljunk-e el. Az Autonómia Egyesület egyébként egy olyan országos civil szervezet, amelynek jelenleg 110 körül van a taglétszáma. Nehezen tudjuk megszervezni a találkozóinkat, mivel messze élünk egymástól. Szekszárdon egy tagunk van, Siklóson viszont egy egész óvodai testület dolgozik 1982 óta az „autonómiás” gondolkodásmóddal.

- Több olyan óvodai testület is van, ahol az óvónők zöme egyesületi tag?

- Igen, több ilyen testület is van. S ez azért lényeges, mert az egyesület egyik legfontosabb, s vissza-visszatérő kérdése, hogyan lehet a nevelőintézményben folyó munkában a pedagógusok csapatmunkájának részleteit kidolgozni. A kérdés Magyarországon a bölcsődétől az egyetemig meglehetősen kidolgozatlan, s nem is csak a nevelés területén. Itt az a nagy kérdés, hogyan lehet az egyén autonómiáját megőrizni úgy, hogy az intézményben együtt dolgozók tevékenysége összehangolódjék, egymást kiegészítse. Ebben számos egyedi problémát kell minden egyes intézmény esetében megoldani.

- Az eddigiekből azt érzékelem, hogy az Autonómia Egyesület olyan civil szervezet, amely befelé építkezik. Elsősorban az egyesületbe gyűlt emberek önfejlődését, az egyes intézményekben kialakult csoportok szervezete fejlesztését hivatott elősegíteni. Emellett egyfajta mentálhigiéniai segítséget is akar nyújtani, amennyiben egyes tagok egyéni élethelyzete ezt indokolttá teszi. Ez új elem a hazai pedagógiai civil szervezetek világában. A civil szerveződések ugyanis általában kifelé kívánnak érdekeket érvénytetni, érdekeket egyeztetni. Mások egy-egy pedagógiai szemléletet, paradigmát akarnak a szakmai nyilvánosságban képviselni. Az Autonómia Egyesület kifelé nem is akar hatni, érdeket megjelteni?

- Rá vagyunk kényszerítve, hogy kifelé is megjelenítsük magunkat, különben nem tudnánk létezni anyagilag. Egyébként a működésünkhöz nagyon kevésre lenne szükség akkor, ha nem akarnánk a tagjainkat segíteni írásos anyagokkal, audiovizuális eszközökkel. Ehhez pénzre, támogatásra van szükségünk. Ezek az anyagok az egyesület tagjainak képzésében nagyon fontosak, de minden bizonnyal a pedagógusképzésben és továbbképzésben jól hasznosíthatók. Az ilyen jellegű szakanyagok készítéséhez, megjelentetéséhez kaptunk az Országgyűlés civil szer-

vezeteket támogató alapjából támogatást. Mindennek ellenére vállalom azt, hogy a mi egyesületünkben az egyik legfőbb aktivitás a belső építkezés, az önépítés, a szervezettefejlesztés, az „autonómiás” gondolkodásmód belsővé tétele. A szervezettepítés nálunk azt jelenti, hogy a tagok egyénenként rájöjjenek arra, hogy ki miben tudja segíteni az egyesület keretei között a másikat. Ha semmi mást nem ért volna el az egyesület, csak annyit, hogy képzési és fejlesztő tevékenysége révén Gödöllőn a Tisza utcai városszéli földbe süppedt óvodában vagy Balatonalmádiban – és sorolhatnám a példákat tovább – a felnőttek elindultak egy fantasztikus csapatmunka felé, akkor is eredményesnek kellene mondani a tevékenységünket. Világossá vált az emberek számára, hogy nem kell ahhoz egyformának lenni, hogy egy nevelőintézményben változzon a nevelés mikéntje, hogy kialakuljon az intézmény egyéni arculata. Ezek a folyamatok egyébként nagyon nehezen indíthatók meg. Ha terepkutatóként ezt magam akartam volna megszervezni, biztos vagyok benne, egyedül nem sikerült volna. Ehhez társak kellettek, óvónők meg az egyesület tapasztalatcseréi, képzési programja. A képzésről szeretnék még annyit elmondani, hogy van az egyesületnek egy oklevele, amelyet az egyes képzések után, mintegy diplomaként, átnyújtunk a résztvevőknek. Ezen az oklevélen ez a motto szerepel: Ki kit képez tovább? Azaz a mi egyesületünkben nem határolódik el élesen, hogy ki a képző és ki a képzett. Mindenki ad a másiknak valamit.

– *Mi a szerepe az Autonómia Egyesület életében beszélgetésünk színhelyének, a Dob Utcai Óvodának?*

– Talán nem túlzok, ha azt mondom: a Dob Utcai Óvoda az Autonómia Egyesület szülőotthona. Ez a civil szervezet az itt folyó tevékenységből született meg, ez a bázisa az egyesületünknek. Aki belép ebbe az intézménybe, bizonyára meglepődik azon, hogy nálunk minden csoportszoba ajtaja nyitva van, a gyerekek önállóan ki-be járkálnak. Az állandó nyüzgés ellenére valami hallatlan nyugalom árad az intézmény belső tereiből. A gyakorló pedagógus jól tudja, hogy ezt a nyugalmat milyen nehéz megteremteni a nyüzsgő gyerekek között. A Dob Utcai Óvoda testületében szinte kötelező mindenkinek „autonómiásnak” lenni, hisz itt a falak is átítatódtak ezzel a gondolkodásmóddal. Itt tartjuk az Autonómia Egyesület bemutatóit, rengeteg külföldi vendéget fogadunk. Ide Svédország legészakibb szigetéről is jönnek foglalkozást nézni. Eközben egy normál önkormányzati intézményt működtetünk. Nem tudtuk volna bázisintézménnyé, egy egyesület motorjává tenni a Dob Utcai Óvodát a VII. kerületi önkormányzat – korábban a tanács – néhány munkatársának segítségével és a szülők támogatása nélkül. Nem ellentmondás ugyanakkor, hogy a fenntartó, azaz az önkormányzat és közöttünk állandóan ott feszül a kérdés: hogyan lehetne megoldani a Dob Utcai Óvoda sajátos helyzetét, hogyan lehetne ez a kerület, a Fővárosi Pedagógiai Intézet és a minisztérium közös intézménye. A világban sok helyen fennáll számos oktatási intézmény, amely egyszerre egy egyesület bázisintézménye és ennek kapcsán sajátos képző, továbbképző funkciókat ellátó fejlesztő műhely, s ugyanakkor a fenntartása és működtetése nem tér el a többi átlagos intézménytől. Mint ahogy a világban ezeken a helyeken az is természetes, hogy egy ilyen többféle feladatot ellátó intézményt többen tartanak fenn. Egyelőre ez ügyben még nem jött létre konszenzus.

– *Mennyire tartja ma fontosnak a társadalom a kisgyermekek nevelését, megkapja-e ez a nevelési tevékenység a neki kijáró figyelmet?*

– Mindenütt a világon az tapasztalható, hogy ciklikusan változik a kisgyermeknevelés fontosságának elismerése, hol előtérbe kerül, hol háttérbe szorul. Egy

évvel ezelőtt az Oktatókutató Intézetben módomb volt kisgyermek nevelésével foglalkozó amerikai szakemberekkel találkozni. Ők is megerősítették ezt a tapasztalatot. Amerikában egy közel 15 éves érdektelenséget mutató periódus után most kezdik megint felfedezni a kisgyermekkor jelentőségét. Talán érettebbé vált a társadalom, belátja, hogy baj van az iskolával, s e bajok megoldásának egyik fontos feltétele az iskoláskor előtti nevelés jobbá tétele. Magyarországon ezt a figyelmet még nem lehet igazán érzékelni. Az a nagy kérdés, hogy mikor ismerjük fel: a társadalom jövője nagymértékben függ attól, hogy a kisgyermek egészséges közegben vannak-e. Ennek felismertetése az a megelőző, védő funkció, amit a nevünkben az ANTE jelöl. Ezzel kapcsolatban megkockáztatnék egy mondatot: engem egy-egy nevelési intézményben a gyerekeknek is sokkal jobban érdekel az ott dolgozó felnőttek pszichés egészsége. Ugyanis ha a felnőtt jól van, akkor a természetes embersége működik, és észre tudja venni, ha baj van a gyermekkel. A gyermek lelki egészségének biztosításához tehát nélkülözhetetlen az őt nevelő felnőttek lelki egészsége, épsége. Az egyesületi beszélgetések, az egymás iránti figyelem és érdeklődés ezt a lelki jóllétet hivatottak elősegíteni. Ez is része az „autonómiás” gondolkodásnak. Amikor az előzőekben a csapatmunka mikéntjének a kimunkálásáról beszéltem, nem szóltam arról, hogy ennek része az intézményben együtt dolgozók jó emberi közérzetének, mentális egészségének biztosítása. Minden nevelésben, de a kisgyermekkor nevelésben különösen fontos a gyermek pszichés egészsége. Ez a szocializáció sikerességének fontos előfeltétele, ettől függ a későbbi iskolai eredményesség. Ennek a felismertetése az Autonómia Egyesület egyik legfontosabb funkciója.

- Nem érzi-e az egyesület annak szükségességét, hogy ezt a felismerést egy szélesebb - az egyesület keretein túlmutató - szakmai kör számára is megfogalmazza, hogy időről időre felhívja erre a társadalom figyelmét?

- Mindenképpen szükségesnek érezzük ezt. A tagjaink, a szakcsoportjaink saját szűkebb területükön, abban a közegben, ahol dolgoznak, ilyen szerepeket vállalnak. Emellett a konferenciák keretében megvalósuló képzéseink szintén ezt segítik elő. Ezek egyre inkább nyitott rendezvények, amelyekre nemcsak egyesületi tagok, hanem más érdeklődők is jönnek. Ez azért is érdekes, mert ellentétben az országban megszokott más szakmai konferenciákkal, nálunk nem a szakma nagy tekintélyei tartanak előadásokat, hanem mindannyian dolgozunk, vitatkozunk. Nagyon szívesen látnánk persze szaktekintélyeket, akik velünk együtt hangosan gondolkodnának. Várnánk azokat a szakembereket, akik nem előadni, hanem együtt gondolkodni jönnek, akik bele tudnak illeszkedni a mi aktív képzéseinkbe. Zárójelben jegyzem meg, hogy ezekre sokkal jobban fel kell készülni, mint egy konferencián tartandó előadásra. Számunkra is egyre fontosabb a kifelé nyitás annak érdekében, hogy nyilvánossá tegyük az értékeinket, a mind jobban kikristályosodó sajátos gondolkodásmódunkat, az „autonómiás” gondolkodásmódot, a hitünket. A hitet - eléggé helytelenül - rendszerint egy ideológiai szférához kötik. Mi úgy véljük, egy szakma számára is fontos, hogy legyen hite. A hitből ered ugyanis a hitelesség, a hitelességből pedig a természetesség. Az egyesület a tagok hite nélkül nem tudott volna ilyen eredményesen befelé építkezni. A lelkünk mélyén nem azért adunk elő valamit, hogy kifelé hassunk, hanem magunknak, a magunk örömére.

- Tervezi-e az egyesület, hogy képzési, továbbképzési anyagait felkínálja az érdeklődő pedagógusok számára?

- Ez a legfőbb vágyunk, bár a képzési piacon mindenki képzést szeretne árulni. Reméljük, hogy az Autonómia Egyesület termel olyan gondolatokat, amelyekre a szélesebb szakmai körnek is igénye van. Érdekünk, hogy megjelenjünk ezen a piacon, mert így talán azok is felfigyelnek ránk, akik a képzésért felelősek, észreveszik, hogy az általunk kialakított szemléletmód, az általunk felhalmozott tudás máshol, más képzésekben is hasznosítható. Talán a pedagógiai civil szervezetek életében egyszer majd el lehet jutni odáig, hogy nemcsak és nem elsősorban az Országgyűlés forrásaiból történik az anyagi támogatásuk, hanem – amennyiben szakmai értékeket hoznak létre – az erre rendelkezésre álló minisztériumi továbbképzési alapokból is. Ez ezeknek a szervezeteknek a stabilitása, önbecsülése miatt lenne nagyon fontos.

Az interjút készítette: **SCHÜTTLER TAMÁS**

IDEGEN NYELVŰ TARTALOMJEGYZÉKEK

CONTENTS

<i>László Zrinszky: Anthropology, Representative of the Man and Pedagogy</i>	4
<i>Gábor Kronstein: The Chances of Teaching History in the Post-Modern Age</i>	13

WORLD REVIEW

<i>Karl-Franz Göstemeyer: Is There Pedagogy after the Modernity? (Translated by Erika Kopp)</i>	28
---	----

VIEWPOINTS

<i>The Problem of the Understanding and the Pedagogy. – A Conversation with Gábor Bacskák on the Post-Modern Pedagogy (Gábor Kronstein)</i>	37
---	----

HORIZON

<i>Katalin G. Havas: Does the Science Develop?</i>	46
•	
<i>Tamás Nyíri (1920-1994) (István Kamarás)</i>	57

STUDIO

<i>László Szirtes: Philosophy for Pupils of the Lower Grades</i>	58
<i>Ildikó Beleznai – Péter Búki: Application of the Ritual-Innovative Therapy</i>	71
<i>András Máté-Tóth – Mária Rita Kiss: Can the Democracy Be Learned?</i>	89

CRITICS - OBSERVER

<i>European Teachers (Mária Nagy)</i>	99
<i>We have got the textbook too... (Gábor Pöcze)</i>	104

METROPOLITAN SUPPLEMENT

<i>„Only competent adults can bring up children to be competent” – A Conversation with Éva Húvös, the President of Autonomy Association (Tamás Schüttler)</i>	106
---	-----

INHALT

<i>László Zrinszky: Anthropologie, Menschenbild und Pädagogik</i>	4
<i>Gábor Kronstein: Chancen des Geschichtsunterrichts in der Zeit nach der Moderne?</i>	13

WELTSPIEGEL

<i>Karl-Franz Göstemeyer: Pädagogik nach der Moderne? (Übersetzt von Erika Kopp)</i>	28
--	----

ANSICHTEN

<i>Das Problem des Begreifens und die Pädagogik – Gespräch mit Gábor Bacskák über die postmoderne Pädagogik</i>	37
---	----

BLICKFELD

<i>Katalin Havas G.: Entwickelt sich die Wissenschaft?</i>	46
--	----

<i>Tamás Nyíri (1920-1994) (István Kamarás)</i>	57
---	----

WERKSTATT

<i>László Szirtes: Philosophie für 9-11 jährige Kinder</i>	58
<i>Ildikó Beleznai – Péter Búki: Anwendung der ritualinnovativen Therapie</i>	71
<i>András Máté-Tóth – Mária Rita Kiss: Ist die Demokratie lernbar?</i>	89

KRITIK-BEOBACHTER

<i>Europäische Lehrer (Mária Nagy)</i>	99
<i>Wir haben schon auch das Lehrbuch... (Gábor Pöcze)</i>	104

BEILAGE DER HAUPTSTADT

<i>„Nur kompetente Erwachsene können Kinder zur Kompetenz erziehen” – Gespräch mit Éva Húvös, der Vorsitzenden des Autonomie Vereins (Tamás Schüttler)</i>	106
--	-----

ÚJ KATEDRA

Lapunk a pedagógusok, szülők és diákok népszerű és elterjedt havilapja kíván lenni, célja mind több iskolához, tanítóhoz, tanárhoz és családhoz eljutni.

SEGÍTSE ÖN IS A TERJESZTÉST!

A közoktatás legfontosabb eseményeiről, az iskolák életéről, tankönyvekről, tantervekről, tanszerekről, a nevelés mindenkit érdeklő kérdéseiről hírek, riportok, képes beszámolók találhatók lapunkban.

Rendszeresen közöljük, kommentáljuk, a pedagógus társadalmat, a szülőket, diákokat érintő jogi döntéseket.

Fizesse elő az ÚJ KATEDRÁT!

Negyedéves előfizetési díja mindössze 174 Ft!

Megrendelhető a mellékelt levelezőlapon vagy a szerkesztőségénél (1067 Budapest, Csengery u. 68. Tel: 132-4587, 132-4588)

OLVASÓINKHOZ

Annak érdekében, hogy 1995 januárjától zavartalanul kézhez kapják folyóiratunkat, felhívjuk Kedves Olvasóink figyelmét, szíveskedjenek időben gondoskodni az előfizetésről!

Az Új Pedagógiai Szemle előfizethető a Hírlapelőfizetési Irodánál (HELIR, Budapest XIII., Lehel út 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj fél évre 810 Ft, egész évre 1620 Ft.